

Selbstorganisiertes Lernen - eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung¹

Ortfried Schäffter

1. Einleitung

Sozialwissenschaftliche Begriffe beziehen ihre Produktivität selten aus eindeutiger Bestimmbarkeit, sondern in der Regel aus einem breiten semantischen Hof - also aus ihrer Bedeutungsfülle. Eine derartige integrative Wirkung geht fraglos von dem Begriff „Selbstorganisation“ aus, andererseits besteht jedoch die Gefahr einer Inflationierung und Vernutzung zu einem Modebegriff, wenn nicht darauf geachtet wird, welche Sinn differenzen jeweils mitbedacht werden müssen.

Bei den folgenden Überlegungen geht es daher um notwendige Differenzierungen. Vor dem Hintergrund einer sich in Konturen abzeichnenden Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen (Schäffter 2001a) soll einerseits herausgearbeitet werden, dass Prozesse der Selbstorganisation nicht gegen die bestehenden Institutionenformen gerichtet sind, sondern eine notwendige und an die vorangehenden logisch anschließende Strukturvariante gesellschaftlicher Institutionalisierung bieten. Um es auf eine Formel zu bringen: es geht um reflexive Mechanismen bei der Organisation von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft, d.h. um eine Antwort auf gesellschaftlichen Wandel.

Auf einen zweiten Aspekt wird man im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse von Weiterbildungsorganisation aufmerksam: das „Prinzip 'Selbstorganisation'“ wird in sehr unterschiedlichen Praxiskontexten des Weiterbildungssystems relevant und dabei auf je äußerst differente Weise realisiert. Die Herausforderung, mit der sich gegenwärtig die Weiterbildungspraxis durch „Selbstorganisiertes Lernen“ konfrontiert sieht, erweist sich daher als äußerst vielschichtig.

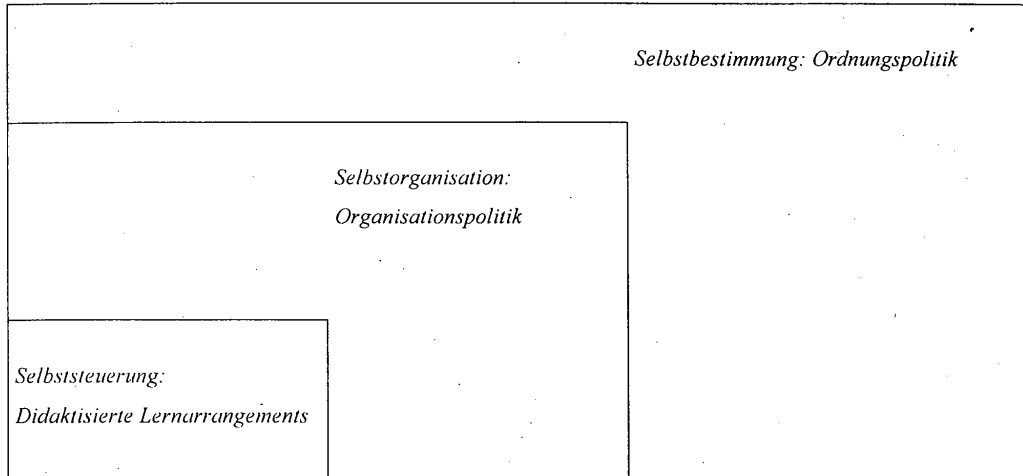
An dieser Stelle läßt sich bereits die Beobachtung vorwegnehmen, dass Selbstorganisation keinesfalls gleichzeitig und gleichermaßen auf allen organisationalen Handlungs- und Entscheidungsebenen Platz greift, sondern dass sich hier notwendigerweise „Konfigurationen“ und Mischungsverhältnisse herausbilden. Hierfür werden in dem folgenden Beitrag *Gesichtspunkte für eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse entwickelt*. Folgenreich scheint dabei die Erkenntnis zu sein, dass „Selbstorganisation“ je nach institutionellem Kontext unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Institutionsanalyse von Strukturveränderungen in der Weiterbildung muss daher Kriterien und Fragestellungen bieten, mit denen sich diese kontextspezifischen Variationen genauer bestimmen lassen. Erst dann wird man disparate Einzelveränderungen als Entwicklungsschritte einer fortschreitenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in der späten Moderne deuten und anschließend im praktischen Handeln bewußter berücksichtigen können. Im Sinne von „reflexiver Organisationsentwicklung“ (v.Küchler/Schäffter 1997) meint dies, dass wünschbare Entwicklungen zu erkennen, mitzuvollziehen und zu fördern sind bzw. zu wissen, wie sich negative Entwicklungen durch bewußte Gegensteuerung hemmen lassen.

2. Institutionsanalytische Begriffsklärung

In einem institutionstheoretischen Zusammenhang läßt sich die gegenwärtige Begriffsverwirrung im pädagogischen Diskurs um Selbstorganisation auflösen, wenn man das „Prinzip 'Selbstorganisation'“ auf die systemischen Handlungsebenen (1) *Ordnungspolitik*, (2) *Organisationspolitik* und (3) *Didaktisches Arrangement* bezieht. (vgl. genauer Schäffter 2001a) Diese institutionelle Staffelung bietet einen mehrstufigen begrifflichen Rahmen, in dem die übergeordneten Kontexte die nachfolgenden im Sinne einer „Puppe in der

¹ Kurzfassung (Stand: Oktober 2001) zu zitieren unter: www.treffpunktlernen.de. Die Langfassung dieses Beitrags erscheint in: W. Witthaus / W. Wittwer (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte*. Bielefeld 2002. Zum selbstorganisierten Lernen vgl. auch die Beiträge von Knoll und Mörchen/ Bubolz-Lutz.

Puppe“ einschließen. Mit ihm lassen sich neben einer deutlicheren begrifflichen Unterscheidung auch mögliche Konfigurationen zwischen den Handlungskontexten rekonstruieren und mit ihrer Hilfe empirisch fallbezogen beschreiben.



Institutionelles Staffelungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbststeuerung

(1) Selbstbestimmung:

Selbstbestimmung wird als eine politische Kategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im „ordnungspolitischen Funktionskreis“ des Weiterbildungssystems. (vgl. Schäffter 2001a) Entschieden wird innerhalb einer Spannungslage zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen. Vor dem Hintergrund einer traditionsreichen Diskussion um „Freiwilligkeit“ als Merkmal der Erwachsenenbildung muss man in der gegenwärtigen Situation, die oben als Bedingungen einer „Transformationsgesellschaft“ charakterisiert wurden, zu einer pragmatischen Beobachtungskategorie finden. Institutionalisierte Kontexte für Selbstbestimmung werden immer dort für gegeben angenommen, wo die prinzipielle Möglichkeit (im Sinne von Optionen in einem Handlungsraum) gegeben ist, sich auch *gegen* Lernen entscheiden zu können. Selbstbestimmung meint hier die bewußte Wahl für oder gegen Lernen. Wo ein institutionalisierter Kontext diese Wahlmöglichkeit nicht bietet, muss von Fremdbestimmung ausgegangen werden, selbst wenn Lernen von den Beteiligten positiv konnotiert wird. In institutionalisierten Kontexten ist bei der Institutionsanalyse darauf zu achten, auf welche Weise Entscheidungen zwischen Lernen und Nichtlernen als Möglichkeit von Selbstbestimmung strukturiert und von den Bildungsadressaten als Entscheidungskompetenz verfügbar wird. (Von Fremdbestimmung muss natürlich auch ausgegangen werden, wenn für bestimmte Gruppen keine Option *für* Lernen strukturell oder subjektiv verfügbar ist.) Im gegenwärtigen ordnungspolitischen Diskurs um lebenslanges Lernen muss allerdings betont werden, dass sich eine Entscheidung *gegen* Weiterbildung neben der Deutung als „Widerstand gegen Bildung“ auch als „intelligente Lernverweigerung“ und damit als metakognitive Antwort auf eine nicht akzeptable Lernzumutung verstehen läßt. (vgl. Schäffter 2000) Mit der *ordnungspolitischen Kategorie* „Selbstbestimmung“ erhält man somit eine *institutionskritische Perspektive für die Analyse von Weiterbildung*.

(2) Selbstorganisation

Selbstorganisation wird als Handlungskategorie verstanden. Sie findet ihren Kontext im organisationspolitischen Funktionskreis des Weiterbildungssystems, also auf der Einrichtungsebene und ihren didaktischen Handlungsebenen. Sie bezieht sich auf *partizipatorische Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung von organisatorischen Rahmenbedingungen möglicher didaktischer Arrangements* (Person, Zeit, Ort, Thema, Medien). Als

strukturelle Voraussetzung ist im Rahmen einer Institutionsanalyse darauf zu achten, *inwieweit die Lernenden über die didaktischen Gestaltungselemente innerhalb der institutionalisierten Handlungskontexte praktische Verfügbarkeit erlangen* und wie diese Verfügbarkeit von den Lernenden als „Selbstorganisationskompetenz“ erworben werden kann. Strukturelle Verfügbarkeit kann in begrenztem oder sehr weitem Umfang geboten werden. Institutionelle Breite und der Intensitätsgrad selbstorganisierten Lernens lassen sich anhand des Modells didaktischer Handlungsebenen differenziert beschreiben, wenn zwischen Situationsdidaktik (methodisches Setting), Veranstaltungsdidaktik (konzeptionelles Design) und Aufgabenbereichsdidaktik (Programmplanungshandeln) unterschieden wird. Selbstorganisiertes Lernen wird sich demnach nur im Ausnahmefall auf die didaktische Ausgestaltung situativer Settings oder didaktischer Sequenzen beziehen, sondern meint in erster Linie Entscheidungen auf der Ebene des konzeptionellen Designs und der Veranstaltungsgestaltung. Insofern sich das „Selbst“ von „Selbst-Organisation“ nicht auf Individuen beschränkt, sondern sich auch auf Gruppen, Teams oder Organisationen bezieht (vgl. unten Pkt.4), kann selbstorganisiertes Lernen die partizipatorische Entwicklung und Ausgestaltung von Aufgabenbereichen oder Programmbereichen im Sinne von selbstorganisierten Lernprogrammen umfassen. In diesem kollektiven Verständnis läßt sich Selbstorganisation auf die betriebsförmige Entscheidungsebene der Weiterbildungseinrichtungen ausweiten: der Blick fällt auf selbstorganisierte Projekte und Einrichtungen, die von der Gruppe der Lernenden oder aus ihrem lebensweltlichen Milieu heraus getragen werden. *An dem Umfang und Intensitätsgrad von Gestaltungselementen der Selbstorganisation lassen sich institutionelle Strukturmodelle unterscheiden und die gegenwärtigen Ausdifferenzierungen realistisch abbilden* (vgl. Schaffter 1981).

(3) Selbststeuerung

Selbststeuerung wird als Regelungskategorie verstanden, mit der spezifische Anforderungen an den Prozeßverlauf formuliert werden. Es geht bei diesem Begriff daher nicht notwendigerweise um die Erhöhung von Freiheitsgraden auf Seiten der Lernenden, sondern zunächst um die Delegation von Verantwortung. Dies kann als pädagogisches Emanzipationsangebot (Selbstverantwortung), aber auch als Zumutung von Seiten eines überforderten Dienstleisters (Mitverantwortung) erfahren werden. Ausgangslage ist jedenfalls die Einsicht, dass eine lehrerzentrierte didaktische Aussteuerung suboptimal verläuft, wenn sie es mit komplexen Lerngegenständen zu tun bekommt oder komplexe Lernergebnisse anstrebt. Selbststeuerung bezieht sich daher auf eine hohe „Faktorenkomplexion“ (Winnefeld) im pädagogischen Feld. Sie reagiert auf Grenzen direkter Einflußnahme auf den Prozeßverlauf innerhalb didaktischer Arrangements. Statt dessen beschränkt man sich auf ein pädagogisches Regelsystem zur internen Selbststeuerung, für die das didaktische Arrangement einen äußeren Rahmen zu bieten hat, seinerseits aber nicht selbst zur Disposition stehen darf, weil es den Rahmen als lernförderlichen Kontext aufrechterhalten soll. Die zu gewährleistende Kontextbedingung bezieht sich daher auf die Differenz zwischen einem festen konzeptionell-methodischem Rahmen und selbststeuerungsfähigen Verlaufelementen, die der Kontrollierbarkeit durch die Lernenden (zeitliche Segmentierung, Geschwindigkeitskontrolle, Wiederholbarkeit, Entwicklungszeiten) unterliegen. Als strukturelle Voraussetzung institutionalisierter Lernarrangements, die auf selbstgesteuertes Lernen abstellen, ist im Rahmen einer *Institutionsanalyse* darauf zu achten, *inwieweit und auf welche Weise diese Verfügbarkeit über Elemente der Verlaufsstruktur strukturell gegeben ist, bzw. wie personale „Kompetenz zur Selbststeuerung“ von den Lernenden erworben werden kann.*

3. Konfigurationen der Kontextverknüpfung

Institutionalformen in allen Funktionssystemen der modernen westlichen Industriegesellschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zu „traditionellen Gesellschaften“ oder totalitären Systemen auf direkte Verkopplungen und entsprechende „Durchgriffsmöglichkeiten“ zwischen den verschiedenen sozialen Sphären und Handlungsbereichen verzichten. Dies wird als strukturell „lockere Verkopplung“ (*weak ties*) oder als „schwache Kontextierung“ (*low context*) bezeichnet. Auch dies kann als strukturelle Antwort auf den wachsenden Bedarf an relativer Autonomie und an selbstverantworteten Prozeßverläufen in der „zweiten Moderne“ verstanden werden. Erwachsenenbildung als spätes Kind der Moderne verfügte schon immer über „fluide Strukturen“ und so war lockere Kopplung für Institutionalformen der Weiterbildung seit jeher kennzeichnend. Sie läßt

sich an ihrer polyzentrischen Gesamtstruktur, vor allem aber an den geringen Durchgriffsmöglichkeiten zwischen ordnungspolitischen Handlungsfeldern, organisationspolitischen Entwicklungsbereichen und den einzelnen didaktisierten Lernarrangements nachweisen. (vgl. Schäffter 1987) So gibt es keine mit anderen Funktionssystemen vergleichbare eindeutige organisatorische Verknüpfungslogik, in der z.B. Fremdbestimmung mit Fremdorganisation und Fremdsteuerung verbunden würde (wie z.B. im Rechtswesen, Militär, Gesundheitssystem). Statt dessen stellte diese Struktur eine ähnlich unrealistische Totalisierung dar, wie auch umgekehrt eine Kombination von Selbstbestimmung, Selbstorganisation mit Selbststeuerung keineswegs optimale Handlungsspielräume schafft.

In einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse kommt es vielmehr darauf an, spezifische Konfigurationen struktureller Kopplung zu rekonstruieren und in ihrer jeweiligen Bedeutung zu klären. Man wird aufmerksam auf spezifische Profile zwischen externen und internen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Setze man die verschiedenen Kontexte in Form einer Kreuztabellierung in Beziehung, so würde eine hochkomplexe Variation von Lernkontexten erkennbar, die vielfältige Mischungsverhältnisse von externen und internen Entscheidungsmöglichkeiten aufweisen. Hier ist nicht der Ort, um alle Varianten systematisch durchzuspielen und als lückenloses Analyseraster für empirische Untersuchungen vorzustellen.

Zur Illustration lassen sich statt dessen strukturelle Konfigurationen an drei Kombinationen verdeutlichen:

- **Konfiguration: „Instrumentalisierte Selbststeuerung“**

Fremdbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisierten* Lernarrangements stellt einen Kontext dar, in dem *selbstgesteuertes* Lernen als didaktische Anforderung aufgestellt und kontextuell (fremdbestimmt) durchgesetzt wird. Selbststeuerung begründet sich hier als „Förderung durch Forderung“. Dies ist eine Konstellation, wie sie vor allem in betrieblichen oder arbeitsmarktpolitischen Handlungsfeldern anzutreffen sind. (vgl. als Beispiel Deitering 1995)

- **Konfiguration: „Didaktische Dienstleistung“**

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *fremdorganisiertem* Lernarrangement, durch das Möglichkeiten situativer *Selbststeuerung* schrittweise erschlossen werden. Selbststeuerung begründet sich hier als Individualisierung von Lernwegen innerhalb eines vorgegebenen, fremd verantworteten didaktischen Rahmens, der jedoch aus freien Stücken aufgesucht wird. Institutionalisierung dient dabei einerseits der Schaffung eines lernförderlichen Rahmens, der in seiner methodischen Feinaussteuerung jedoch der didaktischen Selbstwahl prozeßabhängig geöffnet wird.

- **Konfiguration: Selbstzwang**

Selbstbestimmte Entscheidung zum Lernen in Verbindung mit *selbstorganisierten* Lernarrangements, die in ihrer Methodik den Teilnehmern jedoch ein hohes Maß an *Fremdsteuerung* zumuten. Dies ist eine Konstellation, die man (paradoxe Weise?) bei *selbstorganisierten* Lernbewegungen im Rahmen von Selbsthilfegruppen feststellen kann. Selbstorganisiertes Lernen sowohl in Gruppen, wie auch in autodidaktischen Arrangements steht keineswegs in Widerspruch zu hoher Disziplinierung im methodischen Setting (Regelsystem). Hier handelt es sich um einen Aspekt, wie er bereits für Kontexte des Erfahrungslernens beschrieben wurde, gegenwärtig aber im Zusammenhang mit e-learning Beachtung findet.

Für das jeweilige Verständnis von Selbststeuerung von Lernprozessen ist von entscheidender Bedeutung, in welchem strukturellen Zusammenhang sie mit den übergeordneten Kontexten von Selbstorganisation und Selbstbestimmung stehen. Als zusätzlicher Gesichtspunkt gilt zu beachten, welche der Ebenen den Ausgangspunkt bildet:

- Ist es die Bemühung um Selbststeuerung des Lernens, von der die Notwendigkeit zu mehr Selbstorganisation erkennbar (und durchsetzungsbedürftig) wird?
- Oder sind es Probleme der Selbstorganisation, aus denen der Wunsch nach Einflußmöglichkeiten auf den Prozeßverlauf hervorgeht?

4. Institutionalformen der Selbstorganisation und Selbststeuerung

Grundsätzlich lässt sich aus den Konfigurationen der Verknüpfung festhalten, dass jede der didaktischen Handlungsebenen (nämlich Selbststeuerung als Regelungsprinzip im Lernarrangement, Selbstorganisation als Kategorie eines organisationalen Gestaltungsspielraums und Selbstbestimmung als ordnungspolitisches Prinzip) immer nur im Zusammenspiel mit den jeweils anderen beurteilt werden kann. Erst in ihrem Verknüpfungsverhältnis bildet sich ein spezifisches Profil heraus. Bezieht man nun noch die oben beschriebenen Transformationsmuster in die Institutionsanalyse ein, so lassen sich Selbstorganisation und Selbststeuerung herausarbeiten. An der Art der didaktischen Strukturierung und Methodenkonzeption werden dabei verschiedene Institutionalformen der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterscheidbar: Selbststeuerung als Selbstinstruktion, Selbststeuerung als Orientierung an einem Vorbild, Selbstgesteuerte Zielbestimmung, Selbstorganisation von Reflexion. Diese Institutionalformen werden im Folgenden erläutert.

<i>Transformationsmuster</i>	<i>Zielwert</i>	<i>Didaktische Strukturierung und Methodenkonzeptionen</i>
Lineare Transformation	bekannt	<i>Qualifikations-Modell: Curricularisierung</i> <i>Selbststeuerung als Selbstinstruktion</i> - Curricular strukturierte Maßnahmen - Trainingsverfahren - Instruktionsverfahren
zielbestimmte Transformation	bekannt	<i>Aufklärungs-Modell: Leitbild</i> <i>Selbststeuerung als Orientierung an einem Vorbild</i> - Modell-Lernen (Modell-Versuche) - Leitbild-Konzepte der Selbststeuerung - Sozialtherapeutische, kurative Ansätze
zielgenerierende Transformation	unbekannt	<i>Suchbewegungs-Modell: Zielfindung</i> <i>Selbstgesteuerte Zielbestimmung</i> - Zukunftswerkstatt - Zielfindungsseminare - Lebenslauf- und Karriereplanung - biographisches Lernen
reflexive Transformation	unbekannt	<i>Selbstvergewisserungs-Modell: Reflexivität</i> <i>Selbstorganisation von reflexivem Lernen</i> - Supervision - kollegiale Praxisberatung - Qualitätszirkel - Selbsthilfegruppen - lernförderliche Entwicklungsbegleitung

Transformationsmuster und Institutionalformen von Erwachsenenlernen

(1) Qualifikations-Modell:

Selbststeuerung als Selbstinstruktion

Verstärktes pädagogisches Kontextbewusstsein führt zu der Beobachtung, dass Konzeptionen didaktischer Selbststeuerung fraglos auch in zielbestimmten und curricular geschlossenen Institutionalformen der Weiterbil-

dung Verwendung finden können und dabei nicht notwendigerweise zu Paradoxien oder Widersprüchen führen müssen. So geht es in einem institutionstheoretischen Zugang nur ausnahmsweise um die Aufdeckung struktureller Inkonsistenzen oder ideologischer Überhöhungen, sondern zunächst um eine genauere Bestimmung des jeweiligen pädagogischen Kontextes, in dem Konzepte der Selbststeuerung und Selbstorganisation eine weitgehend andere Bedeutung erhalten als in anderen Formen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Normativer Maßstab ist die pädagogische Angemessenheit einer Konzeption im Rahmen der beschriebenen Formen des Strukturwandels, auf den mit Lernorganisation geantwortet werden soll.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen braucht es nicht zu irritieren, dass im Rahmen komplexer Transformationsprozesse, denen die curricularen Strukturen wiederum mit hoher Differenzierung zu entsprechen suchen, Selbststeuerung nun die Funktion von Selbstinstruktion durch die Lernenden zu erfüllen hat. Pädagogische Programmierung entlastet sich so durch Selbsttätigkeit der Lernenden bei der Feinabstimmung auf der Aneignungsseite.

Konzeptionell ausgearbeitet und praxisnah beschrieben findet sich dieses Verständnis selbstgesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung, wo es auf die Formel „Fördern durch Fordern“ gebracht wird. (vgl. Deitering 1995) Exemplarisch kann hier das zunehmend breiter ausgearbeitete Konzept der „Leittextmethode“ gelten. (vgl. Greif/Kurtz 1996) Analog lässt sich eine ähnliche Funktion selbstgesteuerten Lernens in alten wie neueren Varianten programmierter Unterweisung (CBT) in der Fremdsprachendidaktik oder in der fachspezifischen Qualifizierung nachweisen. Die hier vorfindliche Form der Institutionalisierung von Lernprozessen besteht in einer engen Verbindung von fremdorganisierten, curricular hoch strukturierten komplexen Rahmenbedingungen, die zu ihrer praktischen Realisierung jedoch die Eigenaktivität der Lernenden einfordern müssen und hierzu Aneignungsaktivitäten durch Vorgaben bahnen und strukturell erleichtern. Metaphorisch wird diese Struktur auf folgende Formel gebracht:

„Wenn du einem Menschen helfen willst, gib ihm die Angel, nicht den Fisch.“

Sprichwort

(vgl. Dietrich 2001, 11)

Im Rahmen einer pädagogischen Institutionsanalyse konkreter empirischer Fälle wird zu untersuchen sein, ob die Kombination: „selbstgesteuertes Lernen innerhalb eines fremdorganisierten Settings“ auf einer fremdbestimmten oder selbstbestimmten Entscheidung der Lernenden beruht. Hier ist die Differenzlinie auszumachen zwischen den oben beschriebenen Konfigurationen „*Instrumentalisierte Selbststeuerung*“ und „*Didaktische Dienstleistung*“.

(2) Aufklärungs-Modell:

Selbststeuerung als Orientierung an einem gesetzten Vorbild

Ähnlich wie im Qualifikationsmodell geht die Institutionalisierung von Erwachsenenlernen im Kontext des Aufklärungsmodells von der konkreten Bestimmbarkeit eines Entwicklungsziels aus. Das bislang unbekanntes Entwicklungsziel als motivierende Herausforderung pädagogisch vorzugeben, macht die Spezifik dieses Modells aus: es bezieht Lernmotive und Orientierungskraft aus einer anschaulichen Beschreibung der angestrebten Zielwerte und didaktisiert diese in Leitbildern oder präsentiert sie als nachahmenswertes Vorbild. Selbstgesteuertes Lernen vollzieht sich in diesem Kontext als praktische Umsetzung einer gemeinsam geteilten Vision, die einen sinnstiftenden Rahmen im Sinne eines handlungsführenden Leitbildes bietet, dessen situationsangemessene Realisierung jedoch der Eigentätigkeit der Lernenden bedarf. Kennzeichnend für diese Form institutionalisierten Lernens ist, dass das Vorbild als eine pädagogisch formulierte Antwort auf einen manifesten Orientierungsbedarf an die Lernenden herangetragen wird und daher zunächst von ihnen internalisiert werden muss, bevor es zum Anstoß und Orientierungsrahmen für eigenständige Lernprozesse werden kann. Die Aktivitäten der pädagogisch Tätigen konzentrieren sich daher auf die Präsentation und fallbezogene Konkretisierung des Leitbildes, das sie in ihrem eigenen Verhalten in gewisser Weise „vorleben“ müssen. Das verleiht derartigen Ansätzen etwas Missionarisches. Metaphorisch läßt sich dieser Strukturtyp auf folgende Formel bringen:

„Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Leute die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

Antoine de Saint-Exupéry

(vgl. Nucke/Grossmann/Mörchen 1996, 37)

Empirisch beobachten lassen sich entsprechende Konzepte der Selbststeuerung z.B. bei avantgardistischen Modellversuchen mit Innovationsanspruch, bei denen eine Leit- und Vorbild-Funktion im Sinne von „best-practice“ in Anspruch genommen wird. Nicht zuletzt gilt dies für eine gewisse Spielart „Selbstorganisierten Lernens“, die sich als visionäres Entwicklungsziel pädagogischer Professionalität empfiehlt (und verkauft). In ähnlicher Weise hervorgehoben wird dieser Ansatz auch in betriebswirtschaftlichen Beratungskonzepten zur Organisations- und Personalentwicklung, bei denen „Visionsarbeit“ einem modischen Wechsel jeweils aktueller „Organisationsphilosophien“ unterliegt, die bisweilen Ausdruck von Akquisestrategien im Beratungsmarkt sind. Selbststeuerung im Rahmen einer Orientierung an Leitbildern findet in der Regel im Sinne der oben skizzierten Konfiguration „*didaktische Dienstleistung*“ statt und bedarf als motivierenden Ausgangspunkt eine selbstbestimmte Entscheidung für ein fremdorganisiertes professionelles Setting, in dem das präsentierte Leitbild nachvollzogen und zur Grundlage von Orientierungslernen gemacht wird. In dieser notwendigen Voraussetzung liegt eine der Wirksamkeitsgrenzen im Rahmen der beruflichen Bildung. Wird die „Sehnsucht nach der Ferne“ nicht geweckt, bauen die Menschen für sich nur Rettungsboote und keine hochseetüchtigen Schiffe.

(3) Suchbewegungs-Modell:

Selbstgesteuerte Zielbestimmung

Institutionalformen des Erwachsenenlernens, in denen Lernarrangements als zielgenerierende Suchbewegung organisiert werden, begründen sich aus der Einsicht in Transformationsprozesse, deren Ergebnisse sich noch nicht eindeutig als Sollwerte bestimmen lassen und die daher zunächst Suchprozesse der Zielfindung in ihre Lernorganisation zu integrieren haben. Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Pädagogen die Unbestimmtheit als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. den „Soll-Zustand“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte Zielwert ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er ist nur im Rahmen eines persönlichen Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Metaphorisch wird die Anforderung, die aus dieser Auffassung von Selbststeuerung an Pädagogen hervorgeht, auf folgende Formel gebracht:

„Was Du nicht kennst, meinst Du, das soll nicht gelten? Du meinst, dass Phantasie nicht wirklich sei? An ihr allein erwachsen künft'ge Welten: in dem was wir erschaffen, sind wir frei.“

Michael Ende

(vgl. Bergold/Knoll/Mörchen 1999, 12)

Wer Menschen ihren persönlichen Entscheidungsprozess erklärend vorwegnimmt, will ihnen damit bereits ihr Ziel wegnehmen, bevor sie überhaupt danach suchen können. Der pädagogische Zeigefinger hindert die Lernenden geradezu daran, ihre noch ungeklärten Ziele jemals erreichen zu können.“

Konzeptionell findet selbstgesteuerte Zielbestimmung von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen in ergebnisoffenen Methodenarrangements wie z.B. der „Zukunftswerksstatt“ oder des „Open Space“ im Rahmen von Ansätzen der Gemeinwesenarbeit, der politischen Bildung oder entwicklungsbezogener Organisationsentwicklung statt. Ähnliches gilt für sog. „Zielfindungsseminare“ im Rahmen sozialintegrativer Zielgruppenarbeit (z.B. „ZWAR-Gruppen“ in der nachberuflichen Bildung) sowie in biographischen Ansätzen der Lebenslauf- und Karriereplanung im Rahmen arbeitsmarktbezogener Weiterbildung. Auch hier wird ein didaktisches Regelsystem im Sinne der Konfiguration „*didaktischer Dienstleistung*“ angeboten. Selbststeuerung erhält hierbei jedoch eine radikalere Rückkopplung mit der Formulierung von Zielen und Inhalten des Lernprozesses, was allerdings in der fremdorganisierten didaktischen Gestaltung methodisch gesichert werden muss und erst in späteren Entwicklungsphasen in selbstorganisierten Lernkontexten von den Lernenden übernommen werden kann.

(4) Selbstvergewisserungs-Modell:

Selbstorganisation von reflexivem Lernen

Institutionalformen des Erwachsenenlernens antworten mit dem Selbstvergewisserungs-Modell auf eine unabsehbare Iteration permanenter Veränderungsschübe, an denen Bildungsarbeit selbst aktiv beteiligt ist und auf deren Folgen sie wiederum nur mit Lernorganisation reagieren kann. Weiterbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisheriger Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“ und erfährt dabei Grenzen ihrer Wirksamkeit, auf die sie mit dem Aufbau „reflexiver Mechanismen“ zu antworten hat. (vgl. Schäffter 2001a) Selbstorganisation und Selbststeuerung stehen hier in einem weitaus umfassenderen Begründungszusammenhang als in den bisher angesprochenen Konzeptionen. Will sich Weiterbildung nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigene Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem miterzeugten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern. Sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur gesellschaftlichen „Entschleunigung“ beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Metaphorisch wird die Iterationsproblematik meist als Gefahr umschrieben, in die „Hamstertrommel“ eines unkontrollierbaren Aktivismus zu geraten: *„Ich weiß nicht wohin, aber ich bin schneller dort.“* (Geißler 1985, 59) Reflexives Lernen meint hier, sich dieser temporalen Zwangsstruktur zu stellen und zu ihr kritische Distanz zu entwickeln.

Empirisch läßt sich die neue Strukturform einer „reflexiven Institutionalisierung“ (Schäffter 2001, Kap.9) vorwiegend in Praxisfeldern nachweisen, in denen Weiterbildung zum integralen Bestandteil eines personalen Wandels und organisationaler Strukturentwicklung geworden ist. Konzeptionelle Beispiele sind Qualitätszirkel (Lernstattmodell) in der betrieblichen Bildung, Supervisionskonzepte im Rahmen therapeutischer und sozialpädagogischer Intervention, kollegiale Praxisberatung in Konzepten einer „lernenden Organisation“, Selbsthilfegruppen im Widerstand gegenüber professionalisierten Dienstleistern nach dem Qualifikationsmodell. In dem so beschriebenen Zusammenhang stößt man auf eine Konfiguration, bei der der konzeptionelle Rahmen (Design) in hohem Maße Elemente der Selbstorganisation aufweisen muss, während die methodische Feinsteuerung (Setting) durch professionelle Methodenkompetenz im Sinne eines formalisierten Grenzwächteramts (Spielregeln) rigide zu sichern ist, um strukturelle Sicherheit für die Lernenden zu gewährleisten. Hier trifft man auf die *„Konfiguration: Selbstzwang“*

5. Bedeutungsverschiebung der Institutionenformen

Im Rahmen einer modernisierungstheoretischen Diagnose der gegenwärtigen Gesellschaft als „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001b) läßt sich die Prognose formulieren, dass Muster einer linearen und zielbestimmten Transformation und damit Institutionenformen nach dem Qualifikations-Modell und Aufklärungsmodell zunehmend ihre Dominanz verlieren, ohne dass man vollständig auf sie verzichten sollte. Aufgrund einer wachsenden Bedeutung zielgenerierender Transformationsmuster werden Institutionalisierung des Erwachsenenlernens nach dem Suchbewegungs- und Selbstvergewisserungs-Modell zunehmende Aufmerksamkeit beanspruchen und neue Anforderungen an die Organisation von Weiterbildung auf allen didaktischen Handlungsebenen nach sich ziehen. Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik zielgenerierender und zieloffener Transformation hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, das nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für einzelne Lernziele und inhaltliche Interessen der Teilnehmer, sondern das sich als methodisch-konzeptionelle Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht. (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998) Hierdurch werden externe Einflußnahmen und Strukturierungen jedoch nicht unbedeutend, sondern verschieben sich nur in neuartige Konfigurationen zwischen Autonomie und Heteronomie. Statt Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („Wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren - Aufbauen - Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen* auf den Ebenen: Individuum - Gruppe/Familie - Organisation und regionale Lebensräume. Hier werden *zunehmend selbstorganisierte Gestaltungselemente innerhalb einer von Lernexperten verantworteten didaktischen Organisation im Rahmen von Programmplanungshandeln erforderlich*. Dies allerdings verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und statt dessen konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. Hierfür sind auch die entsprechenden Netzwerkstrukturen als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. (vgl. KBE 2001) Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen bedeutet hier über Einzelveranstaltungen hinaus die Entwicklung von längerfristigen Angeboten einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen, aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) und sie als vernetzte Veranstaltungsformen nutzerfreundlich zu gestalten.

6. Pädagogische Organisationsentwicklung als Konsequenz

Wenn Selbststeuerung nicht zu einem Instrument institutionalisierter Fremdbestimmung geraten soll, muss es auf die „*Entwicklung der Selbstinstanz*“ gerichtet sein. Hierbei hängt es entschieden davon ab, welchem Transformationsmuster die Veränderung unterworfen ist und auf welche Dimension des Selbst sich der Steuerungsanspruch bezieht. Wenn Entwicklung im Sinne des linearen Transformationsmusters nur die Qualifizierung für eine bessere Bewältigung von extern vorgegebenen Aufgaben voraussetzt, stellt sich die Frage nach der Legitimation von Selbststeuerung auf der situativen Ebene der didaktischen Organisation. Wird dabei erkennbar, dass Selbstinstruktion schlicht nur effizienter, d.h. im Aufwand kostengünstiger ist, so wird das „Prinzip Selbstorganisation“ ggf. Widerstand hervorrufen. Selbststeuerung steht daher immer in der Ambivalenz zwischen externer Forderung und entwicklungsbezogener Förderung.

Aus einer berufsethischen Begründung von Erwachsenenpädagogik heraus läßt sich die Anforderung begründen, dass Selbststeuerung in einen komplementär ergänzenden Zusammenhang mit Selbstorganisation und Selbstbestimmung zu stellen ist. Selbststeuerung - gerade wenn sie zunächst fremdorganisiert und z.T. sogar fremdbestimmt als Anforderung in pädagogische Arrangements eingeführt wird - ist nur dann entwicklungsförderlich, wenn damit zusätzliche Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstbestimmung erschlossen werden können. Entwicklungsbegleitung meint daher, in einem ersten Schritt die jeweils vorhandenen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, um daran anschließend die organisatorischen Rahmenbedingungen nach und nach zu erweitern.

In Konzepten einer entwicklungsbegleitenden Pädagogik stehen daher Ansätze der Selbststeuerung und die Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Ausgangspunkt ist die methodische Förderung von Prozessen der Selbstreflexion und Selbststeuerung. Folgeschritte werden im Sinne von Ansätzen zur Organisationsentwicklung überall dort erkennbar und als Gestaltungselemente greifbar, wo bestimmte Rahmenbedingungen als Hindernis für Prozesse der Selbststeuerung wirken. (vgl. Kemper/Klein 1998) Selbststeuerung als Ausgangspunkt und als Prinzip einer pädagogischen Entwicklungsbegleitung (Schäffter/Weber/Becher 1998) bezieht sich daher auf offene Strukturen der Zielfindung (Transformationsmodell Suchbewegung) und auf reflexives Lernen im Zuge einer ständigen Selbstvergewisserung und muss notwendigerweise in den Kontext von Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen gestellt werden. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997) Selbstorganisiertes Lernen ist daher eine Herausforderung, die ein bewußteres Zusammenspiel von Kontextwissen und Relationsbewußtsein in den Praxisfeldern der Weiterbildung erzwingt. Das „Prinzip: 'Selbstorganisation'“ erhält seine wachsende Bedeutung aus der Notwendigkeit zu „reflexiver Institutionalisierung“ von Prozessen lebenslangen Lernens. Es ist ein funktionales Prinzip, das seine Relevanz und seine Legitimität aus seiner je besonderen Bedeutung für spezifische Kontexte erhält. Diese jedoch gilt es im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation von Modellversuchsprogrammen am empirischen Fall mit den hier skizzierten begrifflichen Instrumenten zu untersuchen.

Literatur

- Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 1995
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990
- Berger, P./ Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1972
- Bergold, R., Knoll, J., Mörchen, A. (Hrsg.): „In der Gruppe liegt das Potential - Wege zu selbstorganisiertem Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. In: EB-Buch 16, Würzburg 1999
- Deitering, F.G.: Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen 1995
- Dietrich, St. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld 2001
- Gamm, G.: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt am Main 1994
- Geißler, K.h. A.: Zeit leben. Von Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim und Basel 1985
- Greif, S./ Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen 1996
- Hasse, R./ Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme 1996, H.1, S. 91-112
- KBE: Dokumentation der KBE-Fachtagung „Vernetzung auf allen Ebenen“ vom 10./11.05.2001. (mit umfassender Bibliographie) In: Bildungsserver des Projekts „Treffpunkt Lernen“: www.treffpunktlernen.de
- Kemper, M./Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Küchler, F. von/ Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1997
- B. Nacke, D. Grossmann, A. Mörchen (Hrsg.): Methodische Vielfalt und didaktische Stringenz. Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. Arbeitshilfe für Bildungseinrichtungen und Kursleiter. In: EB-Spezial Nr. 4, Würzburg 1996
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- ders.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171

- ders.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Bonn/Frankfurt am Main 1992, S. 70-93
- ders.: Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998a, H. 1, S. 134-140
- ders.: Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. Zur Aktualität selbstorganisierten Lernens in der Weiterbildung. In: K. Derichs-Kunsmann u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main 1998b
- ders.: Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1999
- ders.: Lernzumutungen. Die didaktische Rekonstruktion von Lernstörungen. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2000, H. 2, S. 74-87
- ders.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 25, Baltmannsweiler 2001a
- ders.: Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: J. Wittpoth (Hrsg.): Theoriebeobachtungen. Erwachsenenbildung im Horizont konkurrierender Zeitdiagnosen. Bielefeld 2001b
- ders./Weber, Chr./ Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein/ G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Baltmannsweiler 1998