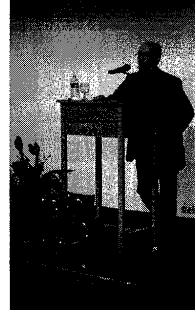


Ortfried Schöffter

Ein Vierteljahrhundert lang „anders“ sein?

Laudatio zum Überleben der „Institutionalform:
Soziale Lernbewegungen“ in Gestalt der
„Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere
Weiterbildung“(LAAW) NRW
(anlässlich der Feier „25 Jahre LAAW“ am
22. November 2007 in Düsseldorf)



1. Das Andere als biographische Erfahrung: Erwachsenenbildung ist Bestandteil gesellschaftlicher Lernbewegungen.

Fange ich zunächst „bei mir selbst“ an. Mein berufsbiografischer Einfädelungsprozess in die multiplen Parallelwelten der Erwachsenenbildung verlief bereits während meines Erststudiums in Politologie am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität (FU) im damaligen Westberlin über Professor Fritz Borinski. Er war aus seiner Emigration in Großbritannien nach Deutschland zurückgekehrt, engagierte sich vor diesen historischen Erfahrungen im Prozess der Re-Education-Programmatik im Feld politischer Bildung theoretisch und praktisch¹ und wirkte hierdurch auf mich fachlich wegweisend und in seinem Werthintergrund orientierend. Mein Zugang zur Erwachsenenbildung verlief dabei über politische Bildung im Rahmen des von ihm aus England mitgebrachten Konzepts einer „International Summer School“, die wir jährlich unter einer aktuellen Thematik an der FU organisierten und in der wir später auch gruppendynamische Ansätze erfahrungsbezogenen Lernens erproben konnten.

Zu Beginn der 60er Jahre, und das heißt auf dem Klimax der restaurativen Adenauer-Epoche, war diese historische Spielart von „universitärer Erwachsenenbildung“ eine geradezu inspirierende Variante von „Anderer Weiterbildung“. Die 70er und 80er Jahre fanden mich dann zusammen mit vielen anderen in „Geschichten verstrickt“², die pädagogisch dem „Emplotment“ von Carl Rogers und Ruth Cohn verpflichtet und eingebunden waren in soziale Lernbewegungen der Humanistischen Pädagogik in Kinder-Laden-Bewegung, Randgruppenarbeit, Friedensbewegung und später auch in eine emanzipatorisch verstandene Seniorenbewegung. Immer neue Formen von Erwachsenenbildung differenzierten sich im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen

¹ Vor seiner Berufung zum Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an die Freie Universität Berlin war er Leiter der Heimvolkshochschule Gohrde in Niedersachsen. Der Titel seiner wichtigsten Buchpublikation lautete: Der Weg zum Mitbürger.

² Vgl. dazu Schapp, Wilhelm: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. 4. Aufl. Frankfurt/Main 2004

im Sinne von „Lernbewegungen“ heraus. Der gemeinsame Nenner und unser emotionaler Impetus bezogen sich auf Erfahrungslernen in einer an gesellschaftlichen Veränderungsanforderungen orientierten politischen Bildung. Derartige Entwicklungen und persönlich bedeutungsvolle Erfahrungen wurden gleichzeitig flankiert durch universitäre Erwachsenenbildung in Betrieben, im Kontext von Gefängnis- und Psychiatrie-Reform. Sie wurden schließlich kontrastiert von Qualifikationskonzepten wissenschaftlicher Weiterbildung in Angebotsformen „weiterbildender Studiengänge“.

Dieses historische Nebeneinander gegensätzlicher Ausrichtungen bei der Strukturierung einer expandierenden Weiterbildungslandschaft verstärkten bei mir letztlich die Auffassung, dass es sich bei der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen um ein (hoffentlich) gelungenes Zusammenspiel von zwei komplementären Strukturierungsverläufen handelt, die sich kontrastiv aufeinander beziehen und die gerade aus dieser Differenz ihre jeweils spezifische Bedeutung erlangen:

- *Einerseits* bezieht sich eine *zielvorwegnehmende Institutionalisierung* von Weiterbildung auf die Formalisierung, Standardisierung und funktionale Spezialisierung von Lernkontexten und ihrer pädagogischen Praktiken.

- *Andererseits* ermöglichen und sichern *zielexplorierende und zielgenerierende Formen der Institutionalisierung* ein strukturelles Offenhalten von noch nicht erschlossenen Möglichkeits-räumen bislang unbekannter Entwicklungen und von ungenutzten Gestaltungsspielräumen.

Aus Sicht einer Theorie gesellschaftlicher Institutionalisierung handelt es sich dabei keinesfalls um ein dichotomes Gegensatzpaar. Wenn man dies meinte, ergäbe der Begriff der „anderen“ Weiterbildung auch keinen produktiven Sinn, denn „das andere“ benötigt „das eine“ zu seiner Konstitution. In dieser gut hegelianischen Dialektik verstehe ich daher in der Programmatik der „Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung“ die Kategorie der „Andersheit“ im Sinne von „Alterität“.

Der Lernort einer „anderen Weiterbildung“, das „tanzhaus NRW“, - wo wir heute zu einer Jubelfeier, zu einem „Jubiläum“, zusammengekommen sind - verführt mich, das angesprochene strukturelle Spannungsverhältnis kühn in eine hier heimische Metapher umzumünzen: *Das Weiterbildungssystem als Tanz!*

So, wie sich die Frage stellt, wie sich wohl der Tänzer vom Tanz unterscheiden lasse,³ so definiert sich institutionalisierte Weiterbildung zureichend nicht allein aus ihrem „Standbein“ funktionaler Qualifizierungsmaßnahmen. Bildung erfordert zur Bewegung im Prozess einer gesellschaftlich relevanten Weiter-Bildung zusätzlich zur realitätsverhafteten Verankerung auch ein „Spielbein“ für raumgreifende und raumschaffende Aktivitäten. Was würde schließlich aus dem gesellschaftlichen Tanz lebensumspannender Bildung, wenn er sich auf nur einem starren Standbein in Form

³ vgl. Fuchs, Peter: Die Metapher des Systems. Studien zu der allgemein leitenden Frage, wie sich der Tänzer vom Tanz unterscheiden lasse. Weilerswist 2001

einer Kreiselbewegung als „rasender Stillstand“⁴ darstellen würde? Erst aus einer institutionalisierten Beweglichkeit seines Spielbeins heraus kann das Weiterbildungssystem die gesellschaftlichen Zustände „zum Tanzen bringen“.

Die Metapher einer *Einheit von Tanz und Tänzer* (und die bitte doch auf zwei Beinen) verweist allerdings darauf, dass im Programm einer „anderen“ Weiterbildung die Seite der „einen“ immer bereits mitgedacht wird und somit ein „Standbein“ konstitutiv voraussetzt. Diese Einsicht ist der reformpädagogischen Tradition keineswegs selbstverständlich und mag in bildungspolitischen Auseinandersetzungen manchmal auch schmerzen. Immerhin bezieht eine „andere“ Weiterbildung ihre Dynamik und Energie aus den sich erst im Kontrast eröffnenden Spielräumen. Sie lebt dabei aus dem Gestus einer „counter-culture“. Da fällt es bisweilen schwer, sich als nur komplementäre Variante im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Institutionalierungsprozesses zu verorten und politisch zu legitimieren.

Was aber folgt aus dieser Einsicht für die Zukunft?

Um über die vergangenen 25 Jahre hinaus, die Position einer „anderen“ Weiterbildung aufrechterhalten zu können, bedarf es eines gesicherten Verständnisses der eigenen Institutionenform von Weiterbildung in Verbindung mit ihrer öffentlichen Anerkennung. Hierzu möchte ich Ihnen im zweiten Teil meiner institutionstheoretisch inspirierten Laudatio einige Hinweise geben, vor allem aber am Ende herausarbeiten, weshalb es sich nicht nur um eine Gegenwelt, sondern um eine durchaus honette Form gesellschaftlicher „Institutionalisierung eigenen Rechts“ handelt, die sich bildungstheoretisch begründen und damit gesellschaftlich legitimieren lässt.

2. Institution oder Institutionalisierung?

In der Alltagssprache verstehen wir unter „Institution“ gewöhnlich eine Einrichtung oder auch eine Organisation, die traditionell begründet in der Lage ist, sich historischem Wandel erfolgreich zu widersetzen und hierdurch wirksam über eine gewisse Dauerhaftigkeit zu verfügen. Kritisch betrachtet, verbindet sich mit Institution daher ein gewisses Maß an Starrheit und Rigidität in Reaktion auf neue Perspektiven oder auf temporär wechselnde Veränderungsanforderungen.

„Die geläufigsten Beispiele für Institutionen dieses Typs sind die Kirche und die Familie, aber auch alle Arten etablierter Organisationen (Universitäten, Parteien etc.).“⁵ An diesen Beispielen wird aber bereits erkennbar, dass ein Institutionenverständnis die konservativen Aspekte überbetont, wenn es ausschließlich auf seine verhaltensbeschränkende Wirkungen („restraints“) abstellt. Eine solche begriffliche Fassung kann daher dem strukturellen Wandel in der Moderne und Spätmoderne nur

⁴ vgl. Virilio, Paul: Rasender Stillstand. Frankfurt am Main 2002

⁵ Hasse, Raimund/ Krücken, Georg: Neo-Institutionalismus. Bielefeld (2.Aufl.) 2005, S.14

unzureichend gerecht werden und verlangt nach einer kritischen Überprüfung. Die dabei erforderliche Korrektur kann dann aber für die Entwicklung einer pädagogischen Organisationstheorie nicht ohne Folgen bleiben.

Neuere Entwicklungen des Institutionenbegriffs nehmen daher neben der fraglos wichtigen ordnungsbetonten und damit handlungsentlastenden Funktion auch seine gleichermaßen bedeutungsvollen handlungsermöglichenden Strukturierungsleistungen in den Blick. Hierdurch gewinnt der Institutionsbegriff an Historizität und unterliegt in seiner Semantik⁶ für sich selbst auch einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Anders als dies in früheren Deutungen möglich war, wird sich nun institutioneller Wandel nicht nur als Verfall tradierter Wertbindungen oder als Verlust von Verhaltenssicherheit wahrnehmbar, sondern lässt sich als ein lernhaltiger „Möglichkeitsraum zweiter Ordnung“ konzipieren und bildungspolitisch gestalten.

Die neue Sicht auf die Wandelbarkeit der Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung setzt allerdings eine kritische Relativierung des bisherigen Grundverständnisses von Institution voraus.

- *Erstens* verlangt sie eine Abkehr vom klassischen Vorbild gelungener Institutionalisierung unter Ewigkeitsanspruch, also der Römischen Amtskirche und seiner Sakralisierung von Organisation. In säkularisierter Fassung wurde sie schließlich zum wirkungsmächtigen Vorbild für staatliche Verwaltungsstrukturen in der feudalen Gesellschaftsordnung und einer daran anschließenden bürokratischen Zweckrationalität⁷.
- *Zweitens* steht der konservative Naturalismus Arnold Gehlens einem Verständnis von Institution als offen strukturiertem Ermöglichungsraum als Erkenntnishindernis entgegen. Für seine Anthropologie erscheint die menschliche Gattung als biologisches „Mängelwesen“ und als „Frühgeburt“⁸. Für den Menschen als Gattung wird nach Gehlen daher der Ersatz biologischer Ausstattung durch gefestigte Handlungsmuster im Sinne von Kultur als „zweiter Natur“ zwingend erforderlich. Die riskante Weltoffenheit des Menschen wird ihm zufolge in Institutionen aufgefangen, die in stabilisierten Weltdeutungen und generalisierten Verhaltensvorschriften seinen prinzipiellen Handlungsspielraum drastisch begrenzen. Im

⁶ Zum Verhältnis von begrifflichem Bedeutungswandel und gesellschaftlicher Strukturevolution vgl. Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 4 Bde. Frankfurt/Main 1980- 1995

⁷ Zum „Beitrag des Christentums zur Entstehung der modernen Organisationsgesellschaft“ vgl.: Gabriel, Karl: Modernisierung als Organisierung von Religion. In: Krüggeler, M./Gabriel K./Gebhardt, W. (Hrsg.): Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen 1999 S. 21-25

⁸ Er bezieht sich dabei auf Adolf Portmanns Diagnose eines „extra-uterinen Frühjahrs“, das menschliches Dasein vom tierischen unterscheidet.

naturalistischen Verständnis⁹ der philosophischen Anthropologie erhielten konsequenterweise die bislang bekannten gesellschaftlichen Institutionen und die als Organisation ausdifferenzierten Institutionalformen die Bedeutung einer konstitutiven Voraussetzung für Humanität. Hierdurch kamen Phänomene und die strukturelle Dynamik institutionellen Wandels primär als Gefährdung menschlicher Kulturentwicklung und als Verfallserscheinung auf der Ebene menschlicher Gattung in den Blick. Dies erklärt die Affinität kulturkritischer Deutungen zur faschistischen Ideologie des Führerprinzips, bzw. eine grundsätzliche Präferenz für konservativ-autoritäre Deutungsmuster. Nicht zu übersehen ist bei Arnold Gehlen ein geradezu tragikomisches Unvermögen im Umgang mit ambivalenten Erscheinungsformen der europäischen Moderne.

Das kirchliche wie das naturalistische Missverständnis haben den Begriff der Institution hoch ambivalent werden lassen, wenn nicht sogar ihm bleibenden Schaden zugefügt. Dieser problematische Hintergrund verlangt für seinen produktiven Gebrauch eine kritische Abgrenzung gegen statische und essentialistische Konzeptionen. Sprachlich drückt sich dies nicht zuletzt darin aus, dass im Rahmen einer pädagogischen Organisationstheorie statt von „Institution“, von „Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung“ die Rede sein wird.

Bereits 1957 hatte Helmut Schelsky¹⁰ anlässlich der Gründung der Evangelischen Akademien die Frage diskutiert: „Ist Dauerreflexion institutionalisierbar?“ Damit hatte er sich deutlich von der konservativen Position Arnold Gehlens gelöst und Perspektiven auf ein dynamisches Konzept gesellschaftlicher Institutionalisierung eröffnet. Eine solche Öffnung steht allerdings im Institutionenverständnis der deutschen Ministerialbürokratie wohl noch aus. Sie hätte weitreichende Folgen für das Entwicklungsprofil von Weiterbildung als pluralistisches Feld von unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionalformen. Im Blick auf die LAAW soll hierauf bereits eine erste Antwort versucht werden.

3. Was meint Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen?

Überträgt man den neueren institutionstheoretischen Ansatz auf eine pädagogische Organisationstheorie, so spannt sich das Konstrukt eines „organisationalen Feldes“ zwischen drei Polen gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens:

⁹ „Die Auffassung, dass die Methoden der Naturwissenschaft der einzige Weg zur Wahrheit seien, ersetzt den Topos „Alles ist Natur“, der als der schlichteste Ausdruck einer naturalistischen Deutung gelten kann.“ Vollmer, Gerhard: Was ist Naturalismus? In: Keil, G./Schnädelbach, H. (Hrsg.): Naturalismus. Philosophische Beiträge. Frankfurt/Main 2000, S. 16

¹⁰ Schelsky, Helmut: Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 1/1957, Heft 6, S. 153-174

- *Erstens: Am Pol mikro-sozialer Institutionalisierung werden konzeptionell gefestigte pädagogische Praktiken gesellschaftlich „auf Dauer gestellt“. So zum Beispiel durch Instruktionmethoden eines Qualifizierungsmodells, durch Praktiken des Lernens am Vorbild, im Suchbewegungsmodell oder durch reflexive Entwicklungsbegleitung.*

- *Zweitens: Am Pol makrodidaktischer Institutionalisierung bildet sich eine je spezifische „idée directrice“ lebenslangen Lernens durch die Form ihrer Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Funktionssysteme heraus. Hier lassen sich Typen der Institutionalisierung an ihrem jeweiligen Verhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Gesundheit oder Soziale Hilfe unterscheiden.*

- *Drittens: An der Leistungsseite gesellschaftlicher Institutionalisierung bilden sich gefestigte Interaktionsstrukturen mit ausgewählten „Systemen in der Umwelt“ heraus, in denen sich erwartungsfeste Formen pädagogischer Dienstleistung strukturell ausdifferenzieren. Profile pädagogischer Dienstleistung lassen sich an ihrer jeweiligen Wirkungsrichtung bestimmen.*

Zwischen den drei Eckpunkten konstituiert sich im Zuge pädagogischen Handelns ein je spezifisches organisationales Feld, in dem pädagogische Institutionalformen zu ihrer je besonderen strukturellen Konfiguration gelangen können.

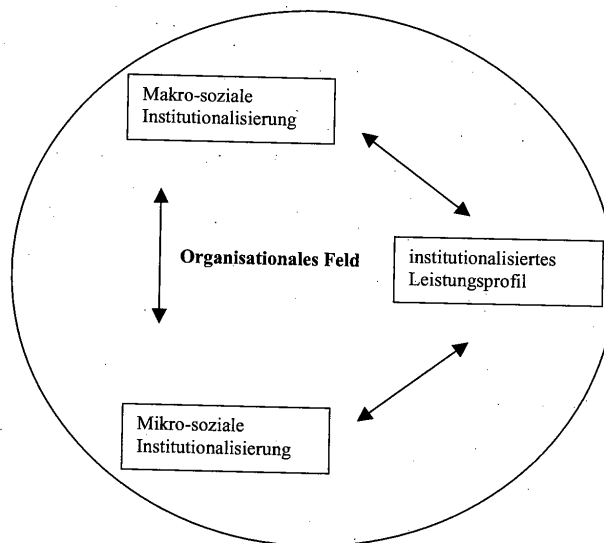


Schaubild 1: Das organisationale Feld gesellschaftlicher Institutionalisierung

Um das jeweils manifeste Profil der gesellschaftlichen „Institutionalform: Soziale Lernbewegungen“ im Kontext der LAAW herausarbeiten zu können, wird das organisationale Feld im Folgenden in seiner institutionellen Struktur zwischen den drei Spannungspolen rekonstruiert.

4. Zwei Dimension des organisationalen Feldes

Das Konstrukt des organisationalen Feldes fasst Prozesse der Institutionalisierung als ein Herausbilden „struktureller Isomorphie“ (Strukturgleichheit) auf zwei unterschiedlichen dimensional Ebenen¹¹ pädagogischer Organisation:

- *Einrichtungintern* bilden sich institutionsspezifische Strukturen im Sinne einer die Arbeitsbereiche übergreifenden Isomorphie als gemeinsame „Lernkultur“ heraus. Die pädagogisch relevante Organisationskultur kann allerdings nicht als ein betriebliches Alleinstellungsmerkmal der jeweiligen Bildungseinrichtung gelten, sondern versteht sich organisationspolitisch als Realisierung einer gesellschaftlich legitimierten Institutionalform. Als Beispiel ließe sich eine entschiedene Orientierung der Angebotsentwicklung an lebensweltlichen Lernanlässen in Kontrast zu fachsystematischen Gestaltungsgesichtspunkten nennen.
- *Einrichtungsübergreifend* bildet sich im Zuge von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenbildung ein spezifisches „organisationales Feld“ über gemeinsame regionale Entwicklungszusammenhänge, Branchen pädagogischer Dienstleister oder über ordnungspolitische Verbandsstrukturen bzw. Netzwerke heraus. Strukturell erhält hier die „institutionelle Dimension pädagogischer Organisation“ für das Weiterbildungsmanagement Relevanz im Sinne einer „institutionsdidaktischen Gestaltungsaufgabe“. Beispiel hierfür wäre die gemeinsame Orientierung am Prinzip selbstbestimmten Lernens in Verbindung mit Empowerment-Strategien in den pädagogischen Praktiken

5. Konfigurationen pädagogischer Strukturübereinstimmung im organisationalen Feld

Die Pole und Analyseinstrumente des organisationalen Feldes pädagogischer Institutionalisierung lassen sich im folgenden Schaubild grafisch zusammenfassen:

¹¹ Zu den Dimensionen pädagogischer Organisation vgl. genauer: Schäßter, Ortfried: Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München 2005, S.181-198

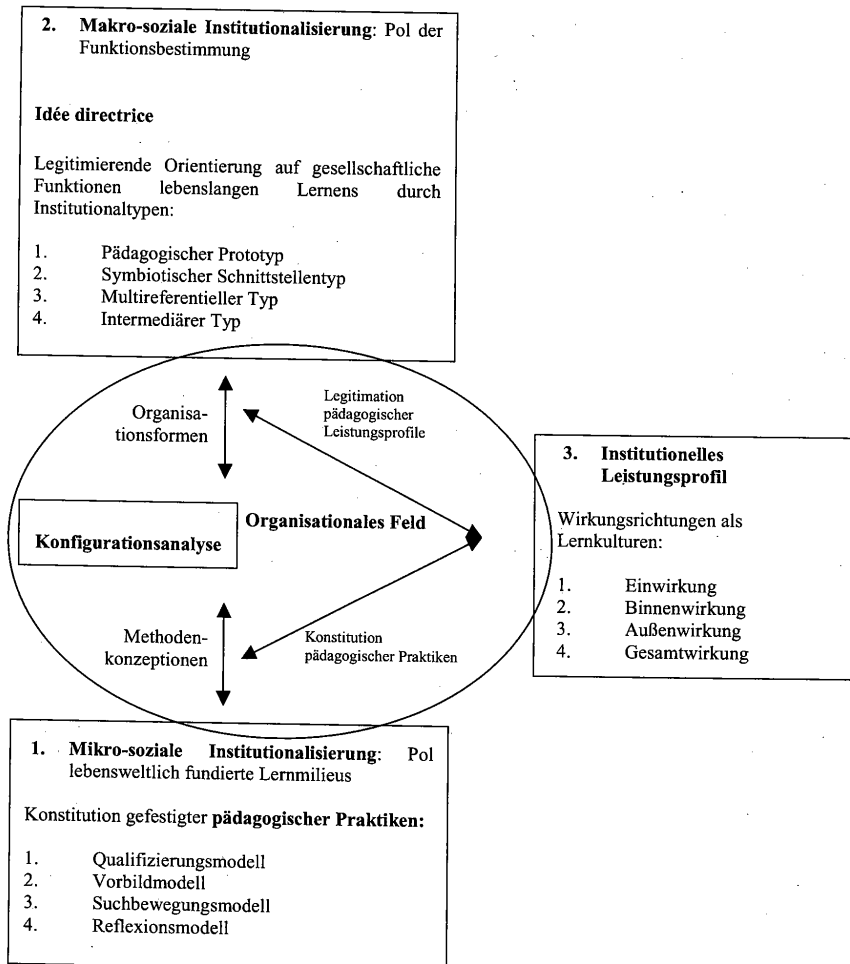


Schaubild 2: Das organisationales Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse

Das Schaubild lässt erkennen, dass ein organisationales Feld institutionalisierten Lernens den strukturellen Hintergrund für das Herausbilden einer Vielzahl von Relationen bietet: nämlich zwischen 1. ausgewählten Modellen pädagogischer *Praktiken*, 2. ihrer institutionenpolitischen Rahmung durch gesellschaftlich legitimierende *Institutionaltypen* und 3. differenten Wirkungsrichtungen pädagogischer *Leistungsprofile*. Ein organisationales Feld bietet daher die strukturellen Voraussetzungen für eine Vielzahl möglicher Konfigurationen und Konfigurationsmuster, die sich historisch in *Gestalt* von

Institutionalformen der Erwachsenenbildung konstellieren und strukturell auf Dauer stellen können. Insofern ist das oben skizzierte Schema als universeller Rahmen zur Strukturanalyse von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung geeignet.

An diesem Punkt der Darstellung lässt sich nun das *Konzept der pädagogischen Institutionalform* präzisieren. Es bezieht sich auf das Verhältnis zwischen (1) einer der fundierenden Lehr/Lernpraktiken (2) einer ihnen entsprechenden Leitidee lebenslangen Lernens und (3) dem dazu passenden pädagogischen Leistungsprofil im institutionellen Netzwerk einer funktional differenzierten Gesellschaft. Aus dieser dreipoligen Relationierung bestimmt sich ein struktureller Möglichkeitsraum („enabling structure“) für pädagogische Organisation. Eine pädagogische Institutionalform definiert sich daher aus der besonderen Art, wie eine strukturelle Beziehung zwischen gefestigten pädagogischen Praktiken mit den gesellschaftlichen Funktionssystemen so hergestellt werden, dass hieraus ein dauerhaftes organisationales Feld für erwartbares pädagogisches Handeln im Sinne eines erkennbaren Leistungsprofils aufgebaut wird.

6. Merkmale der „Institutionalform: Soziale Lernbewegungen“

Zusammenfassen möchte ich meine Überlegungen mit einer Zusammenstellung von acht programmatischen Merkmalen, mit denen die „*Institutionalform: Soziale Lernbewegungen*“ an den drei Polen eines Institutionalisierungsprozesses in ihrem besonderen Profil charakterisiert werden kann:

1. Merkmal: Dynamik einer „aufsteigenden Institutionalisierung“ (bottom up)

Die Weiterbildungseinrichtungen, ihre Lernkontexte und Bildungspraktiken sind „lebensweltlich fundiert“. In ihnen werden alltägliche Erfahrungen als Lernanlässe aufgegriffen und im Sinne lebensweltlicher Vorstrukturierungen auf der Ebene „mikrosozialer Institutionalisierung“ in zeitlich, sachlich und sozialer „Didaktisierung“ konzeptionalisiert.

2. Merkmal: Horizontale Ausdifferenzierung eines breiten thematischen Spektrums

Das organisationale Feld der Institutionalform zeichnet sich durch ein hohe horizontale Ausdifferenzierung und eine entschiedene Diversifikation verschiedenster Themen und Aufgabenbereiche aus. Das Offenhalten eines komplexen und hierdurch wirklichkeitsnahen Spektrums an Lernanlässen und alltagsnahen Lernorten bietet eine konsequente Gegensteuerung gegenüber Tendenzen funktionaler Engführung, fachlicher Spezialisierung oder Standardisierung von Kontexten lebensbegleitenden Lernens.

3. Merkmal: Zielgenerierende Entwicklungsbegleitung

Das quer zu den differnten Inhaltsbereichen verlaufende gemeinsame Verständnis lernförderlicher Bildungspraxis im organisationalen Feld der Institutionalform beruht auf Prinzipien einer zielexplorierenden und zielgenerierenden Suchbewegung. Durch sie unterscheiden sich die Lernkontexte von Formen zielvorwegnehmender Praktiken der Instruktion und Qualifizierung in den traditionellen Institutionalformen. Zielgenerie-

rende Entwicklungsbegleitung im Rahmen sozialer Lernbewegungen bedeutet, dass erst im Verlauf von pädagogisch unterstützten Klärungsprozessen die je relevanten Entwicklungsziele und Lernanlässe bestimmbar werden. Der Lernprozess wird dabei als gemeinsame „Suchbewegung“ verstanden und pädagogisch konzeptionalisiert. Weiterbildung realisiert in diesen Praktiken ein Verständnis von „pädagogischer Dienstleistung“ im Sinne eines Supports von zielführendem Alltagshandeln und von Kompetenzentwicklung für ausgewählte Interessengebiete und gesellschaftliche Handlungsfelder.

4. Merkmal: Erschließen von Entwicklungsoptionen durch reflexives Erfahrungslernen

Die gesellschaftliche Leitidee der Institutionenform bei der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens bezieht sich auf:

- die „Institutionalisierung gesellschaftlicher Dauerreflexion“ (Schelsky) im Kontext einer reflexiven Moderne (Beck/Giddens)
- ein Offenhalten von noch nicht erschlossenen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungs- und Gestaltungsspielräumen im sozialen Nahraum der Lernenden. Institutionalisierung meint hier ein Auf-Dauer-Stellen von „Kontingenzbewusstsein“¹² und das pädagogische Unterstützen eines kreativen „Möglichkeitssinns“ für politische Entwicklungsoptionen¹³.

5. Merkmal: Intermediarität

Unter einer reflexiven Funktionsbestimmung erhält lebensbegleitendes Lernen eine intermediäre Bedeutung, bei der Weiterbildung pädagogische Praktiken von Prozessberatung und Mediation einzubeziehen vermag.

6. Merkmal: Übersetzung zwischen Sinnkontexten als Dienstleistung

Weiterbildung übernimmt in den Kontexten dieser Institutionenform eine lernförderlich gestaltete Vermittlerrolle zwischen ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen (wie Politik, Wissenschaft, Gesundheit, Kultur, Soziale Hilfe etc.) einerseits und den Lebenswelten von Menschen, die ihre lernende Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichem und politischen Wandel nicht unter das funktionale Primat eines der Teilsysteme stellen, sondern an ihren eigenen Entwicklungszielen und Interessen orientiert, „selbstbestimmt“ lernen wollen. (Ziel von „Selbsthilfebewegungen“) Bildungskontexte übernehmen hier die Aufgabe einer Übersetzungshilfe zwischen einander fremden Sinn- und Bedeutungskontexten.

¹² vgl. Holzinger, Markus: Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld 2007

¹³ vgl. auch Holzinger, Markus: Der Raum des Politischen. Politische Theorie im Zeichen der Kontingenz. München 2006

7. Merkmal: „Entschleunigung“ als lernförderlicher Kontext

Die intermediäre Dienstleistung der Institutionenform kommt auch darin zum Ausdruck, dass man sich von der Funktionslogik hegemonialer gesellschaftlicher Teilsysteme so zu distanzieren¹⁴ vermag, dass in den Bildungsangeboten produktive Freiräume jenseits der funktionalisierten Temporalstrukturen verfügbar werden, wie sie in den Infrastrukturen des herkömmlichen Bildungssystems nicht mehr geboten werden: Lernzeit erhält ihre Autonomie als akteursabhängige Entwicklungszeit zurück!

8. Merkmal: Routine-Unterbrechung in einem geschützten Lernraum (Binnenwirkung)

Die gesellschaftliche Funktion eines auf reflexive Entwicklung bezogenes Lernen erfordert schützende institutionelle Rahmenbedingungen gegen dominierende Außeneinflüsse, Eine pädagogische Dienstleistungsstruktur, die zu reflexivem Lernen einlädt und ermutigt, bietet ein Verständnis von Lebensführung im Sinne einer entwicklungsförderlichen „Salutogenese“ und organisiert hierdurch Support für persönliche und bürgerschaftlich motivierte Entwicklungsvorhaben.

Versuchen wir ein Fazit: Das organisationale Feld, in dem sich Ihre unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen zu dem institutionellen Netzwerk der LAAW verknüpft haben, bietet primär dadurch Spielräume zum Anders-Sein, dass sich diese spätmoderne Form der Institutionalisierung als offene Entwicklung und als gemeinsame Suchbewegung versteht. Es geht somit um ein gesellschaftliches „Auf-Dauer-Stellen“ von reflexiven Veränderungsprozessen.

Es geht dabei, wenn Sie so wollen, um die Choreographie eines gemeinsamen Tanzes, in dem wir als Akteure im Weiterbildungssystem „Tänzer und Tanz zugleich“ sein dürfen.

Prof. Dr. Otfried Schäffter lehrt Erwachsenenpädagogik mit dem Schwerpunkt pädagogischer Organisationstheorie an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontaktadresse: otfried.schaeffter@rz.hu-berlin.de

¹⁴ Hier konkretisiert sich „das Andere“ der Anderen Weiterbildung als pädagogisches Setting.