

Stand 08.03. 14

**Zielgruppenorientierung als relationales
Planungsprinzip
Perspektiven auf Erwachsenenbildung im Strukturwandel**

Working Paper

**Ortfried Schöffter
März 2014**

Gliederung

Einleitung

I. Die historische Entwicklung

1. Politische Bildung: Gesellschaftliche Emanzipation von „Randgruppen“
2. Das Konzept der Lebenslage: Empowermentstrategien
3. Das Konzept des sozialen Milieus: Marketingstrategien
4. Das Konzept sozialer Inklusion: Wirkungsumkehr durch Defizitzuschreibung

II. Zielgruppenorientierung als Prinzip pädagogischer Dienstleistung

1. Relationstheoretische Rekonzeptualisierung
2. Leistung: eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung
3. Pädagogische Dienstleistung: ein Prozess interaktiver Wertschöpfung
4. Die Dienstleister-Nutzer Dyade: eine koproduktive Leistungserstellung
5. Die Auftraggeber-Dienstleister-Nutzer Triade: Komplexität eines relationalen Feldes
6. Die intermediäre Funktion pädagogischer Dienstleistung
7. Interaktive Wertschöpfung in Ansätzen der Zielgruppenorientierung
8. Überleitung: Eine relationale Ausdifferenzierung möglicher Zugangswege

III. Pädagogische Dienstleistungsprofile und ihre Bildungsformate

1. Institutionelle Kontaktprozesse zwischen pädagogischen Dienstleistern und Nutzern.
2. Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse
 - Dienstleistungsprofil 1 Delegationsmodell
 - Dienstleistungsprofil 2 Interventionsmodell
 - Dienstleistungsprofil 3 Angebot – Nachfrage – Modell
 - Dienstleistungsprofil 4 Vermittlungsmodell
 - Dienstleistungsprofil 5 Selbstlern-Modell
 - Dienstleistungsprofil 6 Selbstorganisationsmodell
3. Methodologische Erläuterung der Strukturmodelle

IV. Lehr-Lern-Architekturen im gesellschaftlichen Strukturwandel

1. Dimensionen strukturellen Wandels in der Erwachsenenbildung
2. Reflexive Institutionalisierung, eine professionelle Herausforderung
3. Zielgruppenbezogene Bildungsformate im Kontext pädagogischer Organisationsentwicklung (OE)
4. Varianten von Organisationsentwicklung
5. Eckpunkte einer pädagogisch basierten Organisationsberatung
6. Pädagogische Professionalität im Weiterbildungsmanagement als „Lernarchitekt“
7. Reflexive Institutionalisierung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Einleitung

Das erwachsenenpädagogische Konzept der Zielgruppenorientierung hat mich von seiner Entstehung im Kontext politischer Bildung und weiter in seinen immer neuen Ausdifferenzierungen durch meine gesamte berufliche Biografie begleitet. Aus einer heutigen relationstheoretischen Sicht wird schließlich erkennbar, dass mit ihm ein zentrales Gestaltungsprinzip der gesellschaftlichen Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter erkannt und damit theoriefähig geworden ist. In den folgenden Überlegungen werden zunächst die wichtigsten Schritte seiner historischen Entwicklung skizziert, um daran anschließend seine Ausdifferenzierung auf einer relationstheoretischen Grundlage anhand von sechs Strukturmodellen zu systematisieren. Abschließend versuche ich in einem Ausblick zu verdeutlichen, dass die sechs Strukturmodelle als ein Orientierungsrahmen für pädagogische Organisationsentwicklung (OE) von Weiterbildungseinrichtungen dienen können. Im Sinne einer Entwicklungsperspektive auf pädagogische Professionalität von Weiterbildungsmanagement deutet sich an, dass zukünftig die systematische Gestaltung unterschiedlicher „Lernarchitekturen“ in einer Weiterbildungseinrichtung zur spezifischen Aufgabe von strategischem Bildungsmanagement gehören wird. Im Sinne einer „reflexiven Institutionalisierung“ von Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft hat sie zur organisationalen Resonanzfähigkeit¹ auf den strukturellen Wandel im gesellschaftlichen Umfeld beizutragen.

I. Die historische Entwicklung

Institutionalisierte Erwachsenenbildung bietet ihrer Gesellschaft einen „reflexiven Mechanismus“². Weit mehr als die Institutionenformen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, die primär einer tradierenden Weitergabe von gesellschaftlichen Wissensbeständen und der Vermittlung von bereits erreichten Kompetenzprofilen verpflichtet sind, stellt sie thematisch wie strukturell ein Spiegelbild der jeweiligen gesellschaftlichen Problemlage dar. So gelangt in der jeweils vorherrschenden Funktionsbestimmung von

¹ Schäffter, Ortfried (2002): . Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung: Spiegelbild oder Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen? In: Bergold, R. / Mörchen, A. / Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Recklinghausen: Bitter, S. 205-214

² Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In: Gary, Ch./Schlögl, P. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien (ÖIBF) 2003, S. 33-56

„lebensbegleitendem Lernen“ in Form programmatisch unterschiedlicher Bezeichnungen wie Volksbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Qualifizierungsoffensive oder Kompetenzentwicklung in geradezu frappierender Selbstthematizierung der besondere bildungstheoretische Zeitgeist einer historischen Epoche terminologisch zum Ausdruck. Analog gilt das für die Selbstbezeichnungen von komplementären pädagogischen Rollen wie die Relata: Educator/Educandus zu Dozent/Hörer, hin zu Kursleiter/Teilnehmer, Trainer/Trainee, Coach/Coachee, Lernberater/Lerner und schließlich zu einer Dienstleister/Nutzer – Beziehung heutiger Tage.

Es braucht daher nicht zu überraschen, wenn ein konstituierendes Prinzip wie das der „Zielgruppenorientierung“ in den bisherigen Phasen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung eine recht unterschiedliche Bedeutung hatte. Bildungstheoretisch betrachtet wird in ihm jeweils epochenspezifisch zum Ausdruck gebracht, wie aus der abstrakten Planungskategorie des „Adressaten“ letztlich ein leibhaftig anwesender „Teilnehmer“ werden kann und auf welche Weise dies über Bildungsorganisation professionell gesichert werden kann. Im Sinne einer groben Skizze lassen sich zur ersten Orientierung vier Begründungshorizonte unterscheiden, in denen der institutionelle Kontaktprozess zwischen einem Anbieter pädagogischer Dienstleistungen und möglichen bildungsorientierten Nutzenerwartungen nicht mehr allein als „Beschulung“ in einem administrierten, paramilitärischen Verständnis von „Rekrutierung“ umgesetzt, sondern nun bildungsspezifisch und damit im Rahmen einer besonderen pädagogischen Konzeption begründet werden kann.

Bildungspolitisch betrachtet geht es um folgende Konzeptionen von Zielgruppenorientierung:

- Erstens: Konzept emanzipatorischer politischer Bildung
- Zweitens: Konzept einer sozialen Lebenslage
- Drittens: Konzept sozialer Milieus
- Viertens: Konzept der sozialen Inklusion

Im Folgenden werden die vier konzeptionellen Bedeutungshorizonte zunächst in ihrer jeweils historischen Akzentuierung einer pädagogischen Dienstleister/Nutzer-Beziehung verdeutlicht. Daran abschließend werden sie unter einer relationstheoretischen Sicht strukturanalytisch kommentiert. Dabei wird sich zeigen, dass sich die vier Konzepte daran unterscheiden lassen, worin jeweils die besondere „interaktive Wertschöpfung“ ihrer jeweiligen Dienstleistungsbeziehung besteht. Jeder der Zielgruppenansätze verfolgt eine andere pädagogische Zielrichtung und so ist im Rahmen eines strategischen Weiterbildungsmanagements nicht eine durch die andere äquivalent austauschbar. Jeder

Ansatz setzt ein entsprechendes Einrichtungsprofil voraus, bzw. realisiert es in seinen Formen der Teilnehmergebung.

Positiv gefasst lässt sich daher feststellen, dass für das Weiterbildungsmanagement gegenwärtig bereits ein beeindruckendes Spektrum unterschiedlicher Zielgruppenansätze konzeptionell ausgearbeitet als Ressource bereitsteht, über das es im weiteren Verlauf einer pädagogischen Professionalitätsentwicklung noch bewusster Verfügung erlangt werden könnte. Auf eine solche Entwicklungsperspektive wird im abschließenden Ausblick dieses Papiers unter dem Stichwort „Reflexive Institutionalisierung“ durch strategisches Weiterbildungsmanagement zurück zu kommen sein. Weiterbildungsmanagement definiert sich dann nicht mehr allein aus einer betriebswirtschaftlichen Expertise heraus. Darüber hinausgehend bewegt es sich in seinen strukturellen Entscheidungen bei der Gestaltung von zielgruppenadäquaten Lernarchitekturen in dem dezidiert bildungspolitischen Begründungszusammenhang von „Institutionsdidaktik“.³

1. Politische Bildung: Gesellschaftliche Emanzipation von „Randgruppen“: Zielgruppenentwicklung durch Zielgruppenarbeit

Aus einem politischen Begründungszusammenhang heraus konstituiert sich eine Zielgruppe im Sinn- und Bedeutungshorizont einer solidarisch⁴ erlebten gemeinsamen objektiven Lebenslage. Der deutschsprachige Diskurs zur Zielgruppenarbeit grenzte sich im westdeutschen linken Bildungsmilieu der siebziger Jahre entschieden von Zielgruppe als einer Kategorie des Marketing (target groups) ab; vielmehr bezog er sich auf pädagogische Konzepte „offener Curricula“, die sich auf emanzipatorisches Lernen mit „gesellschaftlichen Randgruppen“ bezogen. Es handelte sich gewissermaßen um eine sozialistisch motivierte Spielart dessen, was damals Demokratisierung der Gesellschaft hieß und heute als

³ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Verfahrens-, Veranstaltungs-, Aufgabenbereichs- und Institutionsdidaktik vgl. Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; 2.Kapitel.

⁴ Die Kategorie der Solidarität erhält im Begründungsrahmen politischer Bildung eine zentrale anerkennungstheoretische Bedeutung. Zu dem hierzu einschlägigen anerkennungstheoretischen Diskurs vgl.: Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp; Brunkhorst, Hauke (2002): Sozialintegration ohne Solidarität. Das doppelte Inklusionsproblem der modernen Gesellschaft. In: ders.: Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtsgenossenschaft. Teil II, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 111- 138.

„inkludierende Bildung“ politisch etikettiert wird⁵. Zielbestimmend war dabei, dass die ökonomisch und bildungsmäßig „unterprivilegierten“ und folglich sozial randständigen Minoritäten als ein wichtiges Potential für gesellschaftspolitische Transformation gedeutet wurden und daher über emanzipatorisch angelegte Bildungsarrangements Einfluss auf ihre eigenen gesellschaftlichen Bedingungen der Lebensführung gewinnen sollten. In der subjektwissenschaftlichen Begründung durch die Kritische Psychologie von Klaus Holzkamp liest sich das folgendermaßen:

*„Der „subjektive Faktor“ beziehungsweise die „gesellschaftlichen Subjekte“ sind nicht eine oberhalb und unabhängig von den individuellen Subjekten bestehende selbständige Wesenheit, sondern sind reale Zusammenfassungen der bewussten, aktiven Lebenspraxis bestimmter Gruppen, Minoritäten oder Klassen, oder auch aller Mitglieder der Gesellschaft, aufgrund der erkannten gemeinsamen Betroffenheit von objektiven Notwendigkeiten gesellschaftlicher Realitätsveränderung; die überindividuelle Subjektivität ergibt sich also aus der praktisch gewordenen Erkenntnis der Gemeinsamkeit der objektiven gesellschaftlichen Lebenslage und der darin bestehenden Notwendigkeiten ihrer kollektiven Veränderung. Die individuellen Subjekte verhalten sich demnach zu den gesellschaftlichen Subjekten wie das Besondere und Einzelne zum Allgemeinen beziehungsweise der Teil zum Ganzen, wobei die überindividuelle Subjektivität aber nicht eine einfache Summierung der individuellen Subjekte ist, sondern aus deren in der Sache gegründeten gemeinsamem Bewusstsein darüber entsteht, dass die als notwendig erkannten Veränderungen der gesellschaftlichen Lebenslage nur durch **kollektive Aktivität der davon Betroffenen** möglich sind.“⁶*

In diesem Begründungszusammenhang wird Zielgruppenorientierung nicht mehr als eine didaktische Planungskategorie verstanden, sondern erhält die Bedeutung eines **Handlungsprinzips politischer Bildung**. Obwohl Zielgruppenorientierung von einer gemeinsamen Selbstbetroffenheit ausgeht, hat es sich auf einer methodisch-konzeptionellen Planungsebene mit dem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung auseinander zu setzen. Mader und Weymann konzeptualisierten dies als Übergang von einem „normativen“ hin zu einem „interpretativen“ Paradigma, mit dem auch der Übergang von

⁵ Vgl. Degen-Zelazny, Barbara (1974): Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S. 198-205

⁶ Holzkamp, Klaus (1977): Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben? In: ders. (1978): Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974-1977. Studien zur Kritischen Psychologie Bd.3 Köln: Pahl-Rugenstein, S. 202-230, hier S.214

einer „externen“ Planungskategorie hin zu einem reflexiv angelegten Handlungsprinzip einer emanzipatorisch verstandenen Zielgruppenarbeit.⁷

2. Das Konzept der sozialen Lebenslage: Empowermentstrategien

In einem weniger polit-ökonomisch, sondern sozialpädagogischen Diskurs geriet weniger die gesellschaftliche Verfasstheit prekärer Lebenslagen in den Blick, sondern ihr sozialökologischer Aspekt, wie dies aus einer Definition von Anton Amann hervorgeht, die er in seiner Schrift zu „Lebenslage und Sozialarbeit“ formulierte und die kennzeichnenderweise den Untertitel „Elemente einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle“ trug:

„Lebenslagen sind die je historisch konkreten Konstellationen von äußeren Lebensbedingungen, die Menschen im Ablauf ihres Lebens vorfinden, sowie die mit diesen äußeren Bedingungen in wechselseitiger Abhängigkeit sich entwickelnden kognitiven und emotionalen Deutungs- und Verarbeitungsmuster, die diese Menschen hervorbringen.

Lebenslage ist ein dynamischer Begriff, der die historische, sozialen und kulturellen Wandel erzeugende Entwicklung dieser äußeren Bedingungen einerseits umfasst und andererseits die spezifischen Interaktionsformen zwischen dem sozialen Handeln der Menschen und diesen äußeren Bedingungen.“ (kursiv i. Orig.)⁸

Eine „Lebenslage“ konstituiert sich nach Amann daher in einem relationalen Zusammenspiel zwischen

- **einerseits** historisch sozialstrukturell bestimmbar gesellschaftlichen **Gegebenheiten**, wie die Zugehörigkeit zu „Nation“, „Klasse“, „Geschlecht“ und „Alter“,
- **zweitens** den sozialisatorisch und biographisch verfügbaren **Mustern**, aus denen die persönliche oder gruppenspezifische Einschätzung der so „gegebenen“ Lebenslage für Handlungsoptionen im Sinne eines selbstverständlich vorgegebenen „Bedeutungshorizonts“ erwächst und
- drittens ihrer **zeitlichen Dynamik** des Entstehens und des strukturellen Wandels einer sozialen „Lage“.

⁷ Vgl. Mader, Wilhelm (1994): Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. Bonn: Luchterhand; sowie Schäffter, Ortfried (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer didaktischen Planungs- und Handlungstheorie. Braunschweig: Westermann
⁸ Amann, Anton (1983): Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle. Berlin: Duncker & Humblot, S. 147.

Dieses komplementäre Beziehungsgefüge lässt sich vereinfachend als ein zeitlich begrenztes Spannungsverhältnis zwischen (objektivierender) **Subjektposition** und (interpretativer) **Subjektperspektive** fassen.

Die wichtige Dienstleistung eines pädagogischen Supportsystems besteht daher in allen Arbeitsschritten darin, diejenigen biographisch eingeschliffenen oder institutionell verstärkten Muster gegensteuernd zu thematisieren, die zu einer Kumulation möglicher Risikofaktoren beitragen. Wie beim biographietheoretischen Konzept des „Kritischen Lebensereignisses“ (Sigrun-Heide Filipp) und des soziologischen Ansatzes der „Generationenlagerung“ (Karl Mannheim) reicht es auch im **Konzept der „Lebenslage“** nicht aus, sie ausschließlich von einer objektivierenden Fremdanalyse her oder umgekehrt nur aus einer subjektiven Sicht zu bestimmen. Bei den genannten Zugängen auf „soziale Wirklichkeit“ handelt es sich vielmehr um **relationale Kategorien**, in denen sich strukturelle und subjektive Bedingungen in ihrem komplementären Vollzug konstitutiv zu einem **wechselseitigen Bedeutungshorizont** „verzwirnen“⁹ und daher nicht von einer Seite her allein auflösbar sind.¹⁰

Für die Beurteilung von biographisch riskanten Übergangszeiten kommt es daher darauf an, *weder allein* von einer objektivierenden Diagnose einer Übergangsproblematik, *noch allein* von einer ursächlichen Zuschreibung auf personengebundene Eigenschaften auszugehen, wenn es darum geht, kompetenzbasierte Problemlösungen zu entwickeln. Der anzustrebende Dienstleistungscharakter einer Supportstruktur bezieht sich in einem relationstheoretischen Deutungszusammenhang daher auf das Ermöglichen eines wechselseitigen Zusammenspiels von Subjektposition und Subjektperspektive. Dies wird nur aus einer **internen Position** von Betroffenheit und nicht über externe Einflussnahme steuerbar. Die verschiedenen Design-Elemente der entwicklungsförderlichen Unterstützungsstruktur lassen sich daher in ihrer Wirksamkeit nur daran beurteilen, inwieweit sie ein sich selbst **ausregelndes Verhältnis** zwischen bisheriger „*Innensicht*“ der Betroffenheit und einer dabei möglichen Berücksichtigung einer jeweils objektivierenden „*Außensicht*“ lernförderlich in Richtung auf die vermittelnde Perspektive einer „*Binnensicht*“ zu beeinflussen vermag.. Die entscheidende

⁹ Vgl. Schäffter, Ortfried (2013): Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess. URL:

http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/vi_verzw

¹⁰ Als einführenden Überblick vgl.: Voges, Wolfgang (2002): Perspektiven des Lebenslagenkonzeptes. In: Zeitschrift für Sozialreform, 48.Jg., Heft 1, S. 262-277; Engels, Dietrich (2006): Lebenslagen und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. In: Zeitschrift „Sozialer Fortschritt“, Heft 5, S. 109-117; In seiner sozialpädagogischen Relevanz: Kressig, Marcel, Meier/Husi, Gregor (2002): Auf den Spuren des Lebens. Eine Weiterentwicklung des Lebenslagenkonzepts. In: SozialAktuell, Nr. 15, S. 20-23; Amann, Anton (1983): Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle. Berlin: Duncker & Humblot; Wendt, Wolf, Rainer (1988): Das Konzept der Lebenslage. Seine Bedeutung für die Praxis der Sozialpädagogik. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Jg. 135. Heft 4, S. 79-83.

Zieldimension des Bildungsformats, das auf einem Lebenslagenkonzept beruht, bezieht sich also nicht auf nur eine der beiden Sichtweisen, sondern auf ihr „*Zwischen*“.

Der geradezu paradigmatisch zu nennende Perspektivwechsel von der Anbieterzentrierung zur Orientierung an der Kompetenzentwicklung von Nutzerinnen setzt nicht nur wichtige Veränderungen im Dienstleistungsverständnis voraus, sondern erfordert nachweislich ebenfalls von Seiten der Teilnehmer_innen ein bislang ungewohntes Maß an individueller Eigenverantwortung im Sinne von „self directed learning“. Diese besondere Anforderung, die gerade unter der problematischen Zuschreibung, einer „benachteiligten“ Personengruppe anzugehören, fraglos als eine provokante Zumutung empfunden wird, stellt auch in der pädagogischen Beziehung eine *wichtige Korrektur* gegenüber der üblichen defizitorientierten Zielgruppenbestimmung dar. Diese neue Sicht muss erst als ein wechselseitiges „Reframing“ verstanden und in das Selbstbild der Teilnehmenden als selbstverantwortlicher Teilnehmer übernommen werden. Insofern stellt die im Empowermentansatz enthaltene Anforderung an einen selbstverantworteten, pro-aktiven und möglichst kompetenten Umgang mit der eigenen Lebenslage eine zentrale *Eingangsvoraussetzung* für eine erfolgreiche Teilnahme dar, die selbst ein Lernprozess darstellt und daher nicht über die üblichen Rekrutierungsmechanismen hergestellt werden kann. Wie in allen mehrschrittigen Entwicklungsprozessen zu beobachten ist, reicht eine einmalige Klärung und Kontraktierung von Eingangsvoraussetzungen, (wie z.B. die notwendige Bereitschaft zu selbstverantworteter Lebensführung) nicht aus, sondern muss im Veranstaltungsverlauf als ein *handlungsleitendes Prinzip* wiederholt aufgenommen und auf die jeweils neu anstehende Entwicklungsaufgabe konkretisierend bezogen werden. Dies verlangt von den pädagogischen Mitarbeiter_innen ein professionelles „*Denken in Übergängen*“.

3. Das Konzept des sozialen Milieus: Marketingstrategien

In den Diskursen zur Ungleichheitsforschung wurden Ansätze zur Erklärung von sozialstruktureller Transformation in der späten Moderne entwickelt, die in Anschluss an Pierre Bourdieus Habituskonzept weit über die dichotome Struktur des marxistischen Diagnose einer Klassengesellschaft hinausgehen. Vor allem aber ist daran weiterführend, dass neben der vertikalen Differenzierung in soziale Schichten zusätzlich eine temporale Ausdifferenzierung eingeführt wird, die *modernisierungstheoretisch* angelegt ist.¹¹ Mit den

¹¹ Grathoff, Richard (1989): Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung. Frankfurt am Main; sowie Vester, Michael / Oertzen, Peter von / Geiling, Heiko / Hermann, Thomas / Müller, Dagmar (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln; RECKWITZ, Andreas: Wissensordnungen und Wissenssoziologie. In: ders.: Die Transformation der Kulturtheorie. Weilerswist 2000, S. 147-169

anhand von Kategorien der Pluralisierung, Individualisierung, sozialen Differenzierung und Entstrukturierung lässt sich zwischen habitualisierten Lebensstilen unterscheiden und diese empirisch untersuchen. Sie liegen gewissermaßen quer zu den hergebrachten Indikatoren sozialer Ungleichheit wie Beruf, Bildung und Einkommen und so lassen sich Handlungsorientierungen, Wertemuster und Bildungsinteressen vorhersagen, bzw. diese erklären. In den sogenannten „Sinusstudien“¹², mit denen sich auf der Basis von Lebensstilpräferenzen das Konsumverhalten sozialer Milieus identifizieren ließ, wurden zutreffende Rückschlüsse auf ihr Bindungsverhalten gegenüber gesellschaftlichen Institutionen wie Kirche, Gewerkschaften oder Institutionenformen der Weiterbildung empirisch belegbar. Diese Untersuchungen sind daher für strukturelle Beziehungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und ihren Adressaten von hohem Wert.

Die milieutheoretischen Kategorien und Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden dementsprechend von Heiner Bartz und Rudolf Tippelt¹³ auf Möglichkeiten ihrer Anwendung für eine milieutheoretisch basierten Zielgruppenanalyse untersucht, um daraus Hinweise auf ein erfolgreiches Weiterbildungsmarketing zu erhalten, in dem milieuspezifische Bildungspräferenzen besondere Berücksichtigung finden. Hierbei wurden auf empirischer Grundlage folgende Zusammenhänge zwischen alltäglichen Lebensstilen, Konsumverhalten und milieuspezifischen Erwartungen an Bildungsangebote rekonstruiert:

Bildungsvorstellungen in den sozialen Milieus

Gesellschaftliche Leitmilieus

- 1. Es wird Wert auf eine breite Wissensbasis gelegt, bei Vielfältigkeit und Zweckfreiheit der thematischen Interessen.*
- 2. Umfassende Bildung ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das distinktiv wirken soll und die Verwirklichung individueller Ziele ermöglicht.*
- 3. Selbstgesteuertes, informelles Lernen wird bevorzugt - Institutionen werden als die persönliche Entfaltung einschränkend empfunden, woraus sich eine kritische Einstellung dem Bildungssystem gegenüber ergibt.*

Traditionelle Milieus

- 4. Bildung wird als Pflicht empfunden und dient der Qualifizierung für den Beruf.*
- 5. Sekundärtugenden und sozial-disziplinierende Lernziele haben einen hohen Stellenwert.*
- 6. Dem Bildungssystem und seinen Repräsentanten wird eher unkritisch begegnet.*

¹² Flaig, Berthold Bodo / Meyer, Thomas / Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn

¹³ Bartz, Heiner / Tippelt, Rudolf: Lebenswelten, Lebenslagen, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994, S. 123-146; BARZ, Heiner / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004

Mainstream-Milieus

- 7. Bildung muss für den Lebensalltag praktisch verwertbar sein.*
- 8. Bildung wird aus materialistischer Einstellung erworben, um mithalten zu können.*
- 9. Bildungsinstitutionen wird mit passiver Grundhaltung begegnet und vertraut.*

Hedonistische Milieus

- 10. Bildung ist durch ein ich-bezogenes Verständnis und persönliches Interesse bestimmt.*
- 11. Spaß und Freude am Lernen sollen im Vordergrund stehen.*
- 12. Feste Strukturen und Termine werden abgelehnt.*

Da das Untersuchungsinteresse deutlich auf eine lebensstilbezogene Zielgruppenanalyse und ihr Konsumverhalten bei der Nutzung von Bildungsangeboten beschränkt blieb, hat man es bisher versäumt, ebenfalls die Milieugebundenheit unterschiedlicher Institutionalformen und Bildungsformate der Weiterbildung und dies konkret bei ihren Einrichtungen und Mitarbeiter_innengruppen empirisch zu untersuchen. Erst auf der Basis einer dann auch „beidseitigen Relationierung“ von sozialen Milieus pädagogischer Dienstleistungsbeziehung ließen sich die Voraussetzungen für institutionell gelingende Kontaktprozesse bestimmen. So erst wäre es möglich, beispielsweise entsprechend der Nutzermilieus der Sinus-Studien die Formate beruflicher Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit mit dem Bildungsverständnis des Sinus-Studie zuordnen und daraus Erklärungen für mögliche dequalifizierende Folgewirkungen ableiten.¹⁴ Ganz in Übereinstimmung mit den Bildungseinstellungen des „Mainstream-Milieus“ präferiert die „idée directrice“¹⁵ der Bundesagentur für Arbeit nämlich die milieuspezifischen Bewertungen der Nutzergruppe der „Konsummaterialisten“, nämlich:

- 1. Bildung muss für den Lebensalltag praktisch verwertbar sein.*
- 2. Bildung wird aus materialistischer Einstellung erworben, um mithalten zu können.*
- 3. Bildungsinstitutionen wird mit passiver Grundhaltung begegnet und vertraut.*

Vor diesem bildungspolitischen Hintergrund erhält die administrierte Rekrutierungspraxis in Verbindung mit einer rigide standardisierten Maßnahmekultur sehr aufschlussreiche Indikatoren für ein von Werten der sozialen „Unterschicht“ geprägte Profil dieser öffentlich verantworteten Institutionalform beruflicher Weiterbildung. Insofern scheint ein milieutheoretischer Zugang zur pädagogischen Institutionsanalyse ein vielversprechender Ansatz zu sein.

¹⁴ Weltheroth, Silke, Maria: Die Nutzertypologie nach Schanze und Kammer und die Sinus-Milieus im Vergleich: Helfen diese Modell dabei, den Mediennutzer zu verstehen? Studienarbeit. Grin Verlag, o.J.

¹⁵ Hauriou, Maurice (1965): Die Theorie der Institution. Berlin: Duncker & Humblot, S.36

4. Das Konzept sozialer Inklusion: Wirkungsumkehr durch Defizitzuschreibung

Bei politischen oder sozialpädagogischen Ansätzen von Zielgruppenorientierung, die von einer Zuschreibung von Mangellagen oder Defiziten ausgehen, besteht die Gefahr einer „*exkludierenden Inklusion*“¹⁶. Man gerät dabei in Paradoxien einer Inklusion durch faktischen Ausschluss der Minorität in Formen einer sozial exkludierenden „Sonderbehandlung“ für die sich die Ausgeschlossenen sogar noch bedanken sollen. Partizipation wird nur gewährt unter den Rahmenbedingungen eines Sonderstatus diskriminierender und entwürdigender Defizitzuschreibungen¹⁷ („positive Diskriminierung“), der als notwendige Voraussetzung zur Teilhabe abverlangt wird. Dieser Labelingsprozess zeigt sich beispielsweise in Formen der Klientelisierung, der Zuschreibung eines Benachteiligtenstatus, von sozialer „Bedürftigkeit“, eines Behindertenstatus oder eines biografischen „Migrationshintergrunds“.

Eine wichtige praxisrelevante Lösung aus dieser relationslogischen Zwickmühle besteht in der professionellen Empowerment-Strategie.¹⁸ Sie verlangt einen konsequenten Rückgriff auf ein klientenzentriertes Begriffsverständnis von Zielgruppenorientierung¹⁹, wie es bereits seit längerem in sozialpädagogischen Handlungsfeldern und im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs vertreten wird: Die Adressaten der Dienstleistungsangebote definieren sich daher nicht mehr substantialistisch aus einer objektivierenden Zuschreibung personengebundener, kultureller oder gruppenspezifischer Defizitmerkmale, die im Rahmen einer anbieterzentrierten Bedarfsanalyse „identifiziert“ werden und an denen schließlich das „Erreichen“ einer von ihr vorab definierten „Zielgruppe“ bestimmt wird. Diese Auffassung entspräche einem aus der Werbebranche übernommenen marktförmig angelegten Zielgruppenverständnis, nicht aber einem im Rahmen der Empowerment-Strategie vertretenen subjektwissenschaftlichen Ansatz: Im Gegensatz zu einer anbieterzentrierten, nicht aber dienstleistungsorientierten Planung orientiert sich nun das Bildungsformat stattdessen an den strukturellen Merkmalen einer *riskanten Lebenslage*. Unterschieden wird in einer problemfeld-explorierenden Vorgehensweise daher deutlich zwischen der sozialstatistisch objektiv zuschreibenden Identifizierung einer „*Adressatengruppe*“ im Sinne einer normativen

¹⁶ Vgl. Schäffter, Ortfried (2012): Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht.

Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In: Gieseke, Wiltrud/ Nuissl von Rein, Ekkehard/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld 2012: Bertelsmann, S. 32-58; ders.: Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Ackerman, Karl-Ernst/ Kronauer, Martin/ Kil, Monika (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld 2013: Bertelsmann, S. 53-64

¹⁷ Vgl. Margalit, Avishai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin: Alexander Fest

¹⁸ Vgl. Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

¹⁹ Vgl. Schäffter, Ortfried (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig: Westermann

Planungskategorie einerseits und einer sich dabei selbstinterpretativ zunehmend deutlicher herausbildenden „Zielgruppe“ andererseits. Eben diese *zielgruppenspezifische Binnensicht* auf Defizite gilt es explorativ aus dem Sinnhorizont der betroffenen Teilnehmenden heraus zu klären und gemeinsam mit empirisch vorfindlichen Teilnehmern reflexiv zu bearbeiten. Diese „klientenzentrierte“ Vorgehensweise gilt beispielsweise als besondere *pädagogische Strategie von Gender Mainstreaming* in einem politischen Verständnis von *Frauenbildung*.^[20] Ein wichtiger Ertrag dieses Bildungsformats besteht daher bereits in einer personenorientierten und reflexiv angelegten „*Selbstartikulation*“ einer aus externer Sicht noch nicht beschreibbaren und daher zunächst weder aus einer Innen- noch aus einer Außensicht verstandenen „Zielgruppe“. Aufgrund der Innen- und Außensicht relational verschränkenden *Binnensicht* aus der reflektierten Subjektperspektive von *Selbstbetroffenheit* können in diesem Klärungsprozess sozial exkludierende und somit problemverschärfende Zuschreibungen in Form einer an externen Kriterien ausgewiesenen Problemgruppe „Benachteiligter“^[21] vermieden werden. Dies ist für eine professionelle Empowermentstrategie schon deshalb von zentraler Bedeutung, weil sonst im Zuge einer persönlich identifizierenden Zuordnung zu einer sozialstatistisch definierten Gruppe bereits ungewollt soziale Ungleichheit strukturell reproduziert wird. Durch eine derartige Zielgruppenbestimmung würde das Bildungsangebot entgegen seiner erklärten Absicht den individuell stigmatisierenden Labeling-Prozess von „sozialer Benachteiligung“ befördern und damit sein Ziel eines auf soziale Inklusion gerichteten Empowerments schon von Beginn an verfehlen.

²⁰ Vgl. Gieseke, Wiltrud (2001): Zielgruppenarbeit als Etappe on der Entwicklung von Frauenbildungsarbeit. In: dies.(Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 47-56; Zur Problematik der Unterstellung einer „Kollektiven Identität aufgrund einer externen Zuschreibung heraus vgl. Young, Iris, Marion (1994): Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 221-261; Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung von Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. Wiesbaden: VS Verlag

²¹ Hierdurch wird das bekannte Paradox einer „sozial exkludierenden Inklusion“ bewusst vermieden, und damit Schwierigkeiten umgangen, die dadurch entstehen, dass Menschen als „Problemgruppen“ identifiziert werden, um sie überhaupt in Systeme sozialer Hilfe eingliedern zu können. Sie werden ungewollt aufgrund dieser administrierenden Form gesellschaftlicher Inklusion nachhaltig stigmatisiert und folglich als Sondergruppe exkludiert. (vgl. Goffman, Erving (1975): Stigma: Techniken der Bewältigung sozialer Identität, Frankfurt: Suhrkamp). Zum Problem sozialer Exklusion durch Zuschreibung von Benachteiligung vgl. Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Campus

II. Zielgruppenorientierung - ein Prinzip pädagogischer Dienstleistung:

1. Relationstheoretische Rekonzeptualisierung

Im Alltagsverständnis geht man von getrennten, objekthaften Gegenständen aus, die zunächst als eigenständig betrachtet werden und erst sekundär mit anderen, ebenfalls eigenständigen, Objekten in Beziehung gebracht werden. Metaphorisch ließe sich eine solche Gegenstandsbetrachtung als „Billard-Modell“ bezeichnen: Hier „stoßen sich die Dinge hart um Raume“. Anders verfahren wir bei „relationalen“ Begriffen: kein Zwilling ohne den anderen, keine Mutter ohne ihr Kind, keine Fremdheit ohne die sie „hervor-rufende“ Eigenheit, kein System ohne seine Grenzlinie zur systemspezifischen Umwelt. Keine Vorderseite der Münze ohne ihre Kehrseite. Niklas Luhman fasst Relationalität als eine „Logik der Form“. Kurz gesagt, es geht um „dialektisch vernetztes Denken“.

In einer *relationstheoretischen Rekonzeptualisierung* geht es folglich darum, die im alltäglichen Zusammenhang als getrennt wahrgenommen Objekte daraufhin zu befragen, ob sie nicht in relationaler Begrifflichkeit weitaus zutreffender zu verstehen sind, als in der Unterstellung einer substantiell getrennten Eigenständigkeit. Ist beispielweise „Behinderung“ eine besondere objektive Eigenschaft, die ich einem anderen zuschreiben kann oder gehören dazu vielmehr nicht mindestens zwei? Nämlich einer der behindert wird und ein anderer, der ihn behindert. „Behinderung“ lässt sich somit begrifflich *intransitiv* als substantiell zuschreibbare Eigenschaft und *transitiv* als ein Beziehungsmodus benutzen. Genau auf diese Unterscheidung bezieht sich eine relationstheoretische Gegenstandsbestimmung.

Am Beispiel der Einseitigkeit einer Zuschreibung von Behinderung als einer Eigenschaft wird erkennbar, dass der methodologische Perspektivwechsel fort von einer substantiellen und hin zur Beidseitigkeit einer relationalen Sicht tiefgreifende Veränderungen in der Gegenstandsbestimmung auslöst, die nicht nur erkenntnistheoretische, sondern zutiefst politische Folgen haben kann und dies vielfach auch haben soll. Insofern beruht der hier angesprochene epistemische Perspektivenwechsel auf einer bewussten gesellschaftspolitischen Entscheidung und dies bereits auf einer prä-empirischen kategorialen Ebene. Angesprochen ist somit eine bewusste Veränderung von dem, was Martina Plümacher als „*Epistemische Perspektivität*“ bezeichnet.²²

²² Plümacher, Martina (2002): Epistemische Perspektivität, in: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) Welten in Zeichen – Sprache, Perspektivität, Interpretation. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 31-48

Im Rahmen der kategorial angesiedelten Rekonstruktion eines Begriffs werden nämlich neuartige und bisher noch unbekanntere Hinsichten auf den sich hierbei klärenden Forschungsgegenstand erschlossen, der in einer relationslogischen Hinsicht erst intelligibel, das heißt, nun überhaupt erst empirisch beobachtbar wird. Den Übergang von einer substantiellen hin zu einer relationslogischen Hinsicht bezeichnen wir folglich als „*relationstheoretische Rekonzeptualisierung*“ und wird nun in ihrer Schrittfolge beschrieben. Sie setzt zunächst die Einnahme einer *Kontingenzperspektive*²³ auf den Gegenstand voraus und bedeutet, dass man ihn zwar weiterhin wie gewohnt in substantieller Deutung, dann aber auch relational fassen kann. Um diese dekonstruierende Deutung wiederum nicht essentialistisch zu verabsolutieren, wird es dann in einem *dritten Schritt* erforderlich die substantielle Deutung des *ersten Schritts* wiederum mit einer relationalen Sicht des zweiten Schritts in wechselseitigen Bezug setzen. Hierdurch werden die substantiell reifizierend trennende und die reziprok verbindende Gegenstandsbestimmungen als je einseitige Sichtweisen erkennbar werden und deren komplementäre Synapse des Trennens und Verbindens die logisch höhere Ebene einer iterativen Gegenstandskonstitution erreicht. Entscheidend für den gegenwärtigen Stand im relationstheoretischen Diskurs ist nun, dass eine Rekonzeptualisierung in Gefahr gerät, beim *zweiten Schritt* einer Dekonstruktion substantieller Gegenstandsbestimmung zu verharren und dass dies bereits mit einer relationalen Sicht verwechselt wird. Derartige Verkürzungen finden sich in relationstheoretischen Ansätzen der Soziologie und in Anschluss daran auch bei Thomas Künkler in seiner Untersuchung „Lernen in Beziehung“²⁴ vor. Franz Schaller untersucht diese noch nicht zu Ende geführte Zwischenlage in Anschluss an Mustafa Emirbayer, John Dewey u.a. bei unterschiedlichen relationalen Perspektiven auf Lernen und kritisiert sie als „Relationismus“²⁵. Es kann daher zunächst festgehalten werden, dass in diesen Ansätze das Spannungsverhältnis zwischen Substantialismus und Relationismus nicht zugunsten eines nun relational tragfähigen Beziehungsgefüge aufgelöst wird, sondern sich in ihrer kritischen Perspektive zunächst allein gegen die bisher *einseitige Hypostasierung des Forschungsgegenstandes* wendet. Als besondere Pointe von Schaller Untersuchung ist hervorzuheben, dass es ihm so gelingt, in Anschluss und konsequenter Weiterführung einer „Philosophie der Relationalität“ von Julius Jacob Schaaf und Dieter Leisegang das logisch

²³ Holzinger, Markus (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.

²⁴ Künkler, Thomas (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

²⁵ Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress, S.75ff.

übergeordnete Konstrukt einer „*Relationalität dritter Potenz*²⁶“ relationstheoretisch als ein *dynamisch vernetztes Merkmalsgefüge* zu bestimmen. Hierbei wird die Dichotomie zwischen der Zuschreibung substantiell intransiver Eigenschaften und einer beziehungsorientierten *Gegenstandsbestimmung* im Rahmen einer beide Sichtweisen einschließenden „Vollzugsordnung“ des „verbindenden Trennens und trennenden Verbindens“ aufgelöst und in eine emergente Ordnung auf der höheren Iterationsstufe einer relationalen *Gegenstandskonstitution* überführt.

Unverzichtbarer Ausgangspunkt dieser dreischrittigen Rekonzeptualisierung eines Gegenstandes ist jedoch die *Wiedergewinnung einer Kontingenzzperspektive*²⁷.

Kontingenz beruht auf der Erfahrung eines Scheiterns des bisher gültigen *essentialistischen Deutungshorizonts*²⁸. Man muss also erst schmerzlich erkennen, dass „das Fremde“ an einem mir begegnenden Menschen nicht seine „Eigenart“ ist, die er tunlichst ablegen sollte, sondern dass es sich um einen wechselseitigen Beziehungsmodus handelt, an dem auch die eigene persönliche „Eigenart“ konstitutiv mitwirkt²⁹. Es dürfte an diesem Punkt erkennbar geworden sein, dass das Konzept der Zielgruppe nicht mehr wie ein Billardball auf dem „grünen Tisch“ von Planenden betrachtet, sondern als ein relationaler Begriff verstanden werden soll, von dem der pädagogische Dienstleister die „andere Seite der Medaille darstellt“.

In einer *relationalen Sicht auf Zielgruppenorientierung* führt dies dazu, dass die Bildungsadressaten nicht mehr als Objekt von didaktischen Planungsverfahren oder effizienten Rekrutierungsstrategien verstanden und dementsprechend „behandelt“ werden. Stattdessen wird ihnen eine konstitutive Bedeutung für den Aufbau eines reziproken Arbeitsbündnisses zuerkannt.³⁰

²⁶ Vgl. dazu Schäffter, Ortfried (2014): Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel_16_1

²⁷ Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.-25. September 2010 an der TU Chemnitz. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011, S. 232-23
URL: wb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/iii88

²⁸ Fuchs, Stephan (2001): Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge (Mass.) and London (England): Harvard University Press

²⁹ Vgl. dazu Schäffter, Ortfried (1991): . Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-42

³⁰ An diesem Punkt könnte eine anerkennungstheoretisch fundierte pädagogische Organisationstheorie im Sinne eines relationalen Beziehungsgefüges seinen Ausgang nehmen. Vgl. dazu: Förster, Nils (2012): Eine transdisziplinäre Konstruktion von Beziehung – Implikationen für Führung, Management und Organisationsentwicklung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Ebenso verhält es sich mit dem *Konzept der Dienstleistung*. Erst wenn beide als relationale Begriffe rekonzeptualisiert werden, lässt sich erkennen, inwieweit Zielgruppenorientierung zur Grundlage einer „interaktiven Wertschöpfung“ werden kann.

2. Leistung: eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung

„Leistung“ im Verständnis einer systemtheoretischen Kategorie, wie sie Niklas Luhmann bereits von Talcott Parsons' AGIL - Schema übernommen hatte, bezieht sich nicht allein auf den „output“ eines Systems im Sinne einer substantiell fassbaren Entäußerung an seine Umwelt. Weit darüber hinaus wird Leistung als eine relationale Kategorie erkennbar, bei der sich der output intentional und selektiv auf ausgewählte andere „Systeme in der Umwelt“ richtet und von diesen als ein Zugewinn erfahren wird. Andernfalls wäre eine Entäußerung keine Leistung, sondern ein Exkrement. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten:

Systemspezifische Leistung ist die gezielte Zuwendung an ein ausgewähltes „System in der Umwelt“ mit dem Ziel seiner Nutzenoptimierung. „Leistung“ ist somit mehr als ein indifferenter „output“ an die gesamte Systemumwelt. Sie ist mehr als nur eine „Entäußerung“, da sie erst von der Nutzerseite als Zugewinn bewertet werden muss.

In relationstheoretischer Sicht ist in Hinblick auf die reziproke Struktur einer Leistungsbeziehung von Bedeutung, in welches Verhältnis die Relata jeweils zueinander gesetzt werden: Zu unterscheiden wären interaktionistisch fassbare Leistungsbeziehungen, in denen reziproke Verpflichtungsverhältnisse eingegangen werden (Lehnsherr/Vasall, Patrimonium/Familienmitglied etc.), also hierarchisch strukturierte Reziprozität, bei der das eine Relatum Dominanz gegenüber dem anderen erhält einerseits, und von einer egalitären Leistungsbeziehung andererseits, bei der sich beide Relata einer überindividuellen Beziehungsordnung unterwerfen (Bruderschaft; Genossenschaft), die durch ihr Beziehungsverhältnis erst konstituiert wird. Hierbei erhält eine, beide Relata übergreifende, Beziehungsform die Bedeutung von „objektiver Öffentlichkeit“ im Sinne einer „Figur des Dritten“. Von Interesse für die Unterscheidung von Leistungsbeziehungen sind unter dem Aspekt der Konstitution von Sozialität die funktionalstrukturalistischen Modelle der ethnologischen Forschung von Bronislaw Malinowski und Marcel Mauss³¹. Hier ist es das transsubjektive Relationsgefüge von *Gabe, Annahme und sozialer Erwidern*, in dem sich

³¹ Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

erst eine spezifische Beziehungsordnung³² herauszubilden vermag, die über situationsgebundene interpersonale Kommunikation hinausgeht.

Von historischer Bedeutung ist dabei, unter welchen gesellschaftlichen Verhältnissen es jeweils gelingt, die über individuelle Intentionalität nicht kausal steuerbaren

Leistungsbeziehungen auf die gefestigte Ebene einer sozialen Ordnung zu transformieren.

Hier bietet es sich an, zur Analyse pädagogischer Leistungsbeziehungen³³ auf ethnologische Strukturtheorien von unterschiedlichen „Sozialen Formen der Gegenseitigkeit“ zurückzugreifen.

3. Pädagogische Dienstleistung: ein Prozess interaktiver Wertschöpfung

Bei „Dienstleistung“ wiederum handelt es sich um eine ökonomische Kategorie, die dadurch über den systemtheoretischen oder kulturwissenschaftlichen Leistungsbegriff hinausgeht, dass sie neben der Intentionalität der Leistungsseite auf die „interaktive Wertschöpfung“ von Wechselwirkungen verweist.

Als Dienstleistung werden grundsätzlich alle wirtschaftlichen Leistungen bezeichnet, die nicht als **gegenständliches Sachgut** in Form fertiger Produkte übergeben oder ausgetauscht werden, sondern die als **immaterielles Gut** durch einen gemeinsamen **Herstellungsprozess** erzeugt werden. Kennzeichnend ist hierbei eine **Gleichzeitigkeit der Leistungserstellung und Leistungsaneignung**.³⁴ (uno-actu-Prinzip)

Pädagogische Dienstleistung beschreibt hierbei aus der relationstheoretischen Sicht die Doppelseitigkeit einer **korrelativen Transaktion wechselseitiger Wertschöpfung**. Die Leistungserstellung gelingt nur aufgrund einer reziproken Wechselwirkung zwischen der Dienstleister- und der Nutzerseite. Leistung entsteht hierbei erst aufgrund der Beidseitigkeit der mitwirkenden Relata. Sie ist eine **Funktion** auf der Basis einer konstitutiven **Strukturdifferenz**. Die Nutzerseite ist somit unverzichtbar an der Leistungserstellung

³² Vgl. hierzu die wirtschaftssoziologischen Untersuchungen zur Reziprozität: Adloff, Frank/Mau, Steffen (2005): Vom Geben und Nehmen: Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt/New York: Campus; Hillebrandt, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität. Wiesbaden: VS Verlag; Stegbauer, Christian (2011): Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

³³ Marcel Mauss definiert den Gabentausch als „*système des prestations totales*“ (System der totalen Leistung). Dieses Prinzip des Systems der totalen Leistung beruht darauf, dass ein Austausch von Gütern und Dienstleistungen nicht im streng ökonomischen Sinne abläuft, sondern freiwillig in Form von Gaben und Geschenken erfolgt. Mauss hebt insbesondere hervor, dass es sich in diesem System nicht nur um das Geben („*donner*“) und das Annehmen („*recevoir*“) eines Geschenkes handelt, sondern eben gerade auch die Erwidderung („*rendre*“) als drittes Element von besonderer Bedeutung ist.

³⁴ In Anlehnung an Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann, S.14f.

beteiligt und daher in ihren besonderen Kompetenzen wahrzunehmen und methodisch zu berücksichtigen.³⁵

4. Die Dienstleister - Nutzer Dyade: eine ko-produktive Leistungserstellung

Die elementare Variante einer koproduktiven Dienstleistungsbeziehung stellt die dyadische Interaktion dar. Hierbei kommt eine Leistungserstellung nicht zustande, wenn nicht beide Seiten daran aktiv mitwirken und sich produktiv aufeinander abstimmen. Allein die Frage, ob dabei die Koordination auf Seiten des Dienstleisters oder des Nutzers liegt, geht an der korrelativen Beziehungslogik vorbei. Die Vermittlung beruht auf der dynamischen Beziehungsstruktur eines „Zwischen“.

- *Die relationale Vermittlung von Lehren und Lernen*
In einer „systemischen“ Rekonstruktion von „Lehren und Lernen“ muss die dualistische Trennung von „Lehrtätigkeit“ einerseits und „Aneignung“ andererseits bereits als Kategorienfehler gelten, sondern stattdessen „Lehre“ auf einer logisch übergeordneten Ebene als Funktion des pädagogischen Interaktionssystems³⁶ betrachtet werden, die beide Relata umfasst. Ähnlich wie beim Paartanz muss hier jede einseitige Erklärungsperspektive auf einer handlungstheoretischen Ebene zu kurz greifen: Lehrtätigkeit wird ohne komplementäre Aneignungsaktivität niemanden „Lernen machen“ (Willmann). Aneignung wiederum bedarf einer Seite des Lehrangebots, wenn sie überhaupt Zugang zu bisher nicht verfügbaren Wissensbeständen gewinnen und sich nicht um sich selbst drehen will.
- *Ein relationales Produktverständnis*
Wenn oben in der ökonomischen Definition Dienstleistung deutlich von „gegenständlichen Sachgütern“ abgegrenzt und folglich als ein „immaterielles Gut“ bestimmt wurde, so trifft man dennoch gerade im Zusammenhang von Programmplanung auf den Fehler, dies beim Produktbegriff nicht hinreichend zu berücksichtigen. Vielfach wird vom Weiterbildungsmanagement das Ergebnis ihrer

³⁵ Vgl. Bonnemeier, Sebastian; Reichwald, Ralf (2012): „Hybride Wertschöpfung“ – vom Industrieproduzenten zum Lösungsanbieter – ein State-of-the-Art Bericht. In: zfbf Sonderheft 65, S. 45-72

³⁶ Zur relationstheoretischen Deutung von „Lehre als systemische Funktion sozialer Praktiken“ vgl. Schäffter, Otfried: Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. URL: <https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak>, S. 16ff.

pädagogischen Planungsprozesse auf ein substantiell fassbares Produkt eines Angebotskalenders verdinglicht. Die Programmplaner denken, sie seien fertig, wenn ihre Angebote schließlich hinreichend Anmeldungen nach sich gezogen haben, ähnlich wie ein Reiseveranstalter, der meint, er hätte seine Aufgabe erledigt, wenn die Reise gebucht wurde. Hinterher kommen dann die Leute ärgerlich zurück und rennen ihm die Bude ein und sagen, sie hätten sich nicht erholt. So ist es letztlich ein großes Missverständnis, wenn man Dienstleistung als gegenstandsbezogenes Produkt auffasst. Mit dem Vertrag beginnt eine Dienstleistung erst, ist damit aber noch nicht erfolgt. Anbieter von Weiterbildungen erstellen als pädagogische Dienstleister eine besondere Produktvariante, die erstens „immateriell“ ist und an deren Realisierung ihre Nutzer zweitens mitproduzierend beteiligt sind. Produktion und Konsumtion fallen dabei zeitlich zusammen und im partizipierenden Handeln wird das Produkt erst aus der Binnensicht der beteiligten Akteure erkennbar und verwendungsfähig.

- *Auslagerung des Erfolgsrisikos an die Lerner*

Im Bereich der Weiterbildung hat ein naiv verdinglichtes Produktverständnis von pädagogischer Dienstleistung zu unübersehbaren Fehlentwicklungen geführt: Die Anmeldung zu bzw. die Teilnahme an einer Maßnahme wurde bereits als abschließendes kalkulierbares Ergebnis aufgefasst. Dabei beschränkt sich die gesellschaftliche Funktion einer Weiterbildungseinrichtung nicht darauf, ihre Angebote wie ein Gemüsehändler zu „vermarkten“. Offenbar hat man in den Hochzeiten einer naiven Vulgärökonomie das wirtschaftswissenschaftlich bereits hinreichend geklärte Prinzip einer Dienstleistungsbeziehung nicht richtig verstanden. Das Erfolgsrisiko wurde ausschließlich auf die Seite der Nutzer verlagert und davon ausgegangen, dass es allein in der Verantwortung der Nutzerseite läge, ob die Teilnehmer an ihren Lehrangeboten mit dem jeweiligen Lernarrangement etwas anzufangen wüssten und von ganz alleine erfolgreich zum Lernen kämen. Der Erfolg wurde externalisiert, sodass man nicht gesehen hat, dass bei Dienstleistungen die Verantwortung in dem korrelativen Verhältnis zwischen Dienstleister und Nutzer besteht. Die Qualitätssicherung dieser Verhältnisbestimmung lässt sich allerdings nicht auf der handlungstheoretischen Ebene der beteiligten individuellen Akteure bearbeiten, sondern ist ein strukturelles Gestaltungsproblem der Lernarchitektur, also des geeigneten Bildungsformats und seines jeweiligen pädagogischen

Dienstleistungsprofils.

- *Die Erfolgsabhängigkeit einer Performanz vom Publikum*

Eine analoge **Struktur einer interaktiven Wertschöpfung**, bei der die Nutzerseite konstitutiv an der Erstellung eines „immateriellen Guts“ beteiligt ist, findet sich nicht allein bei pädagogischen Dienstleistungsbeziehungen, sondern gilt grundsätzlich überall, wo man es auf der Nutzerseite mit dem sozialen

Phänomen eines „Publikums“³⁷ zutun bekommt. Besondere Bedeutung hat dies für das Gelingen performativer Akte anspruchsvoller Geselligkeit, der Kunstästhetik, der gastfreundlichen Bewirtung und der stilvollen Unterhaltung. Nicht zu Unrecht wissen Schauspieler und professionelle Unterhaltungskünstler zu berichten, in welchem Maße der Erfolg einer Performanz von der sich wechselseitig verstärkenden „Resonanz“ mit dem „Publikum“ abhängt, die bei den „Vortragenden“ zu Flow-Erlebnissen und kollektiven Machtphantasien führen können, die sich nicht mehr individualpsychologisch, sondern nur mit der gemeinsamen, wenn auch situativ begrenzten Konstitution einer „emergenten Ordnung“ auf einem überindividuellen Syntheseniveau (Norbert Elias) eines „Kommunikationssystems unter Anwesenden“³⁸ erklären lassen.

- *Koproduktive Marketingstrategien partizipatorischer Produktentwicklung*

Dass sich Ko-produktivität von nicht allein auf die sozialpsychologische Dimension zwischenmenschlicher Dienstleistungsbeziehungen beschränkt, sondern auch als Ressource für die Technikentwicklung genutzt wird, lässt an neueren Formen eines Produktmarketing beobachten, bei dem es nicht darum geht, dem Nutzer ein bereits anwendungsbereit fertig gestelltes Produkt, wie beispielsweise ein medizintechnisches Diagnoseverfahren oder eine hochspezialisierte Software anzubieten. Stattdessen besteht die Dienstleistung in dem partizipativ angelegten Prozess einer gemeinsamen, auf den zunächst noch klärungsbedürftigen Bedarf der Nutzer zugeschnittenen Produktentwicklung. Die besondere Pointe einer derartigen (technischen) Dienstleistung besteht nun darin, dass zu Beginn ihrer Produktentwicklung das

³⁷ Vgl. Korenjak, Martin (2000): Publikum und Redner: Ihre Interaktion in der sophistischen Rhetorik der Kaiserzeit (Zetemata). München: Beck. Vgl. auch Bonfadelli, Heinz / Meier, Werner A.: Das erforschte Publikum. URL:

http://www.medienheft.ch/uploads/media/08_ZOOM_KM_02_Heinz_Bonfadelli_Werner_A_Meier_Publikumsforschung.pdf

³⁸ Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

mögliche Ergebnis noch keiner der beiden Seiten bekannt sein kann und dass möglicherweise auch das Ausgangsproblem, für das gemeinsam eine (technische) Lösung erarbeitet werden soll, im Verlauf des ko-produktiven Entwicklungsprozesses noch deutliche Revisionen erfahren kann. Der moderierte Entwicklungsverlauf folgt dabei einem „korrelativen Matching“, bei dem definitionsgemäß Ausgangs- und Zielpunkt sich im Sinne einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ wechselseitig bestimmen. In ihrer topologischen Struktur ähnelt dies frappierend einem Kontext professioneller Beratung. Zwar steht im Falle eines Erfolgs am Ende ein technisches, materiell fassbares Produkt, das „Produkt“ der Dienstleistung eines ko-produktiven Entwicklungsprozesses jedoch bewegt sich auf der immateriellen Ebene einer Innovation, die von einer der daran beteiligten Seiten allein nicht hätte erreicht werden können.

5. Die Auftraggeber - Dienstleister - Nutzer Triade:

Komplexität eines relationalen Feldes

Die relationale Beziehungsstruktur erhält bei Lerndienstleistungen allerdings einen unterschiedlichen Charakter, ob sie dyadisch, als Triade oder als ein mehrstelliges Beziehungsgefüge angelegt ist. Um der Komplexität der gegenwärtigen Weiterbildungswirklichkeit gerecht zu werden, gilt es daher, sowohl zwischen verschiedenen Dienstleistern auf der Angebotsseite als auch zwischen mehreren Adressatenbereichen auf der Nutzerseite zu differenzieren. Neben den primären **Lernergruppen** ist in der Regel der institutionelle **Auftraggeber** einer Bildungsmaßnahme mit zu berücksichtigen, hierbei aber auch aktiv an der **Auftragsstellung** (Planung und Evaluation) zu beteiligen. Als „**Figur des Dritten**“ kommen bei Nonprofit- Organisationen³⁹ auch öffentliche Unterstützerguppen (**„stakeholder“**) ins Spiel. Hierdurch kann die Beziehungsstruktur von Lerndienstleistungen die hohe Komplexität eines „relationalen Feldes“ erreichen. Daraus folgt, dass sich Evaluation nicht mehr allein auf den Zufriedenheitsgrad der Teilnehmenden oder auf ihren Kompetenz-Zuwachs beschränken kann und zusätzliche Wirksamkeitserwartungen in Betracht zu ziehen hat. Auch mögliche **Interessenkonflikte** zwischen den Intentionen aller beteiligten Relata sind in der Zielgruppenkonzeption lernförderlich zu verarbeiten.⁴⁰

³⁹ Schäffter, Ortfried (1993): Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Textziffer 4.10.20, Frankfurt/M. (Luchterhand)

⁴⁰ Schlutz, Erhard (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: GdW Ph Textziffer 4.10.10 Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann

6. Die intermediäre Funktion⁴¹ pädagogischer Dienstleistung

In ihrer Rolle als ein unvermeidlich involvierter Akteur hat Pädagogische Dienstleistung in dem komplexen Beziehungsgefüge eine lernförderlich vermittelnde Funktion zu übernehmen, bei der sie sich auf ein Zusammenspiel von „Gegensteuerung“, Empowerment und Lernberatung einlassen muss. In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite unterliegt auch die Bestimmung und Gewährleistung des Nutzensaspekts einer *korrelativen Aussteuerung*. Verhindert wird hierdurch das sogenannte „Nutzensparadoxon“. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den *utilitaristischen Nahzielen* der Lerner oder primär an einer *instrumentellen Interessenlage* des Auftraggebers orientiert. Unter „Nutzensparadox“ ist somit eine nicht intendierte Verhinderung der Zielerreichung durch verengte Intentionalität zu verstehen. „*Teilnehmerorientierung*“ bedarf daher bei Lerndienstleistung oder in Beratungskontexten immer einer *pädagogischen „Gegensteuerung“* (Tietgens), um auch solche Lernmöglichkeiten verfügbar zu machen, zu denen die Nutzerseite aufgrund unzureichender Kompetenz noch keinen Zugang gefunden hat. Besonders gilt dies für pädagogische Dienstleistung im Kontext einer mehrschrittigen *Entwicklungsbegleitung*. Hier verhindert eine utilitaristisch verkürzte *Zielvorwegnahme* den lernförderlichen *Umgang mit Unbestimmtheit*, auf die professionell in Formen einer „*zielgenerierenden Suchbewegung*“ zu antworten wäre. Lerndienstleistung dient somit auch der Minderung von Erfolgsdruck durch sicherheitsverleihende *Kontexte der Entschleunigung* (Angebot eines „psycho-sozialen Moratoriums“).⁴²

7. Interaktive Wertschöpfung in den historischen Ansätzen der Zielgruppenorientierung

Vor dem Hintergrund der hier vorgeschlagenen „relationstheoretischen Rekonzeptualisierung von Zielgruppenorientierung als ein Mechanismus interaktiver Wertschöpfung stellt sich nun im Sinne einer konkretisierenden Rückvergewisserung die Frage, wie sich ein solcher Mechanismus in den im ersten Teil vorgestellten vier pädagogischen Zielgruppenkonzepten strukturell identifizieren lässt. Beantwortet werden soll also die Frage, in welcher Weise in den vier skizzierten Ansätzen von Zielgruppenorientierung ein interaktiver Wertschöpfungsprozess strukturell ermöglicht wird, wie er allein von der Anbieterseite aus

⁴¹ Zur Intermediarität des Pädagogischen vgl. Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. In: Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M.: Suhrkamp; sowie Ebner von Eschenbach, Malte (2014): Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin: Lehman Media.

⁴² Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

prinzipiell nicht „par ordre mufti“ erreicht werden kann. Hierbei erscheint uns von besonderem Interesse, dass ein solcher Wertschöpfungsprozess auf jeweils unterschiedlichen Dimensionen erfolgt. Hierdurch erhält Zielgruppenorientierung jeweils eine unterschiedliche Bedeutung. Im Folgenden wird dies in einem abermaligen Durchgang durch die vier konzeptionellen Ansätze verdeutlicht.

- **Solidarität: Interaktive Wertschöpfung in Konzepten emanzipatorischer Bildung**

Der Prozess einer gesellschaftspolitischen Wertschöpfung, der durch „Zielgruppenarbeit“ mit gesellschaftlichen Minoritäten strukturell ermöglicht werden soll, bezieht sich auf einen transformativen Übergang von der Erfahrung gesellschaftlichem Ohnmacht auf der Ebene „*individueller Subjektivität*“ hin zu einem sich über solidarische Handeln herausbildenden und politisch gezielt festigenden „*gesellschaftlichen Subjekts*“. Das entscheidende Medium für einen derartigen Prozess struktureller Transformation bildet hierbei die solidarische Aktion, die sich nicht mehr als Artikulation und Durchsetzung individueller Bedürfnisse und partikularer Interessen versteht, sondern sich an einem übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Leitbild orientiert. Dabei bleibt der Lernprozess einer politischen Bewusstseinsbildung neben der Persönlichkeitsentwicklung auf der Ebene „*individueller Subjektivität*“ durchgängig in Tätigkeiten politischen Handelns eingebunden und bezieht aus praktischen Problemen politischer Partizipation ihre dynamische, auf Veränderung gerichtete Schubkraft, in der sich ein ohnmächtiges Individuum von dem unterscheidet, was in Holzkamps Theorie als strukturelle Emergenz einer „*überindividuellen Subjektivität*“, also als Kollektivität einer „*bewussten, aktiven Lebenspraxis bestimmter Gruppen, Minoritäten oder Klassen aufgrund der erkannten gemeinsamen Betroffenheit von objektiven Notwendigkeiten gesellschaftlicher Realitätsveränderung*“ fasst. Strukturtheoretisch gesehen, findet somit ein transformativer Übergang des Lernkontextes auf eine überindividuelle, dezidiert gesellschaftspolitisch fassbare Ebene statt, die sogar die einer sozialen Gruppe oder Organisation übergreift. Wesentlich bleibt daher an diesem Transformationsprozess, dass er sich nicht auf gruppenspezifische oder sozialpsychologische Veränderungsprozesse beschränkt, sondern seine gesellschaftspolitische und historische Wirkungsmacht daraus bezieht, dass er zugleich Symptom wie auch Triebkraft eines gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses darstellt und sich dabei als gesellschaftspolitisch motivierter

Bestandteil einer „sozialen Bewegung“ versteht und legitimiert.

Auf das Denken und die Begründungszusammenhänge der aktuellen Gegenwart bezogen, beschreibt der politische Ansatz der Zielgruppenarbeit somit Praxisfelder, die heute als „Lernen im zivilgesellschaftlichen Engagement“⁴³ bezeichnet werden. Auch wenn sie sich theoretisch nicht mehr auf historisch-materialistische Begründungszusammenhänge berufen wollen, steht doch weiterhin die solidarische Gemeinwohlorientierung im Zentrum ihres gesellschaftspolitischen Selbstverständnisses. Von einem auf Partikularinteressen gerichteten „bürgerschaftlichen Engagement“ unterscheiden sie sich in ihrem Versuch einer solidarischen Einflussnahme auf gesellschaftliche Verhältnisse, denen man nicht mehr individuell, sondern im Kontext immer wieder neuer „sozialer Bewegungen“ auf der Ebene kollektiven Lernens widerständig gegenübertritt. Eben so ließe sich heute Klaus Holzkamps Kategorie eines geschichtsmächtigen „gesellschaftlichen Subjekts“ verstehen.

- **Empowerment: Interaktive Wertschöpfung in der Bewältigung sozialer Lebenslagen**

Wenn sich Zielgruppenorientierung auf das Prekariat einer gemeinsam geteilten riskanten „Lebenslage“ bezieht, so ist aus einer relationstheoretischen Problemsicht zu berücksichtigen, dass das sozialtheoretische *Konzept der Lebenslage* diese nicht als eine objektiv bestimmbare Gegebenheit fasst, andererseits aber auch nicht als eine ausschließlich „subjektiv“ deutbare Situationsdefinition. Analog zum Konzept des „kritischen Lebensereignisses“⁴⁴, bekommt man es auch hier mit einer relationalen Kategorie zu tun, die nicht substantiell bestimmbar ist. Vielmehr konstituieren sich Lebenslagen über eine objektivierende Zuschreibung hinaus aus dem Zusammenspiel einer objektiv-distanzierenden Lagebestimmung mit einer subjektiven Deutung aus einer Betroffenheitsperspektive. Erst aus der Beidseitigkeit von Subjektposition und Subjektperspektive wird eine spezifische Lebenslage erfahrbar. Wie bereits oben dargestellt, wird dies in der Definition von Anton Amann folgendermaßen knapp zum Ausdruck gebracht:

⁴³ Schäffter, Ortfried (2006): . Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld: Bertelsmann, S.21-33; ders.: Weiterbildung im Umbruch. Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen. In: Andrea Faulseit-Stüber, Johanna Gernentz, Ulrike Kron, Karin Weiss (Hrsg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld (Bertelsmann) 2009 S. 44-57

⁴⁴ Vgl. Filipp, Sigrun-Heide (2010): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz

„*Lebenslagen* sind die je historisch konkreten *Konstellationen* von *äußeren Lebensbedingungen*, die Menschen im Ablauf ihres Lebens vorfinden, *sowie* die mit diesen äußeren Bedingungen in *wechselseitiger Abhängigkeit* sich entwickelnden *kognitiven und emotionalen Deutungs- und Verarbeitungsmuster*, die diese Menschen hervorbringen.“⁴⁵

Insofern wird im Rahmen einer *relationstheoretischen Rekonzeptualisierung* erkennbar, dass die mögliche Riskanz einer prekären Lebenslage nicht hinreichend durch einseitige Selbst- und Fremdzuschreibung, sondern nur in der Rekonstruktion eines Relationsgefüges zwischen der Betroffenheitsperspektive einer situativen „Innensicht“ in Verbindung mit einer objektivierenden „Außensicht“ bestimmbar wird⁴⁶. Diese reflexiv in sich verschränkte Doppelperspektive von *Innensicht und Außensicht* wird in der hermeneutischen Wissenssoziologie als „*Binnenperspektive*“ bezeichnet.⁴⁷

Lebenslagenbasierte Konzepte der Zielgruppenorientierung bieten aus diesem Verständnis heraus nur dann geeignete Ansätze zu einer strukturellen Intervention auf ein Relationsgefüge, wenn dabei auf die ihr immanente Rekursivität geachtet wird. Hier fehlt es noch weitgehend an einem theoretisch adäquaten Problemverständnis, solange das Phänomen nicht im Sinne eines rekursiven Beziehungsgefüges gedeutet werden kann. Die Pointe interaktiver Wertschöpfung beruht schließlich darauf, dass sich die pädagogische Intervention in eine prekäre Lebenslage weder einseitig auf die Veränderung der objektiven Subjektposition noch ausschließlich auf die subjektive Deutungsmuster und die entsprechenden Bewältigungsstrategien beschränkt, sondern vielmehr auf deren interne Wechselwirkung. Aus relationstheoretischer Sicht erfolgt ein struktureller Wandel der Lebenslage einer Zielgruppe somit aufgrund eines Zusammenspiels folgender aufeinander bezogener Teilveränderungen:

- Zunächst führt allein schon das externe Bereitstellen einer zielgruppenbezogenen Unterstützungsstruktur, in der akute Schwierigkeiten und Probleme reflexiv geklärt

⁴⁵ Amann, Anton (1983): *Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 147

⁴⁶ Zum Risiko als ein relationaler Begriff vgl. Boholm, Asa/ Hervé Corvellec,: A relational theory of risk. In: *Journal of Risk Research* Vol. 14, No. 2, February 2011, 175-19E

⁴⁷ Kellner, Hansfried / Heuberger, Frank (1999): Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. In: Hitzler, Ronald / Reichertz, Jo / Schröer, Norbert (Hrsg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK, S. 71-96, hier S.72ff.

und ansatzweise bewältigt werden können, dazu, dass sich die objektive Lebenslage hinsichtlich ihres bisherigen Prekariats bereits auf einer Tiefenstruktur verändert. Man bekommt es nun also mit einer Lebenslage zu tun, die nun über ein für sie geeignetes Supportsystem als Ressource verfügt. Das ist eine zwar notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung, zumindest aber schon „die halbe Miete“.

- Aus der Außensicht der extern beratenden pädagogischen Dienstleister hat sich die objektive *Subjektposition* auf der substanziellen Ebene seiner Ressourcenausstattung bereits signifikant verbessert. Entscheidend ist hierbei jedoch, dass sich diese Veränderung aus Sicht einer *Subjektperspektive* der Betroffenen noch auf der Ebene eines Möglichkeitsraums bewegt. Mit der Bereitstellung eines Supportsystems wird zwar objektiv die Lebenslage strukturell verbessert, allerdings ist sie damit für die individuellen Akteure der Zielgruppe noch nicht notwendigerweise praktisch verfügbar.⁴⁸ Potentialität bedarf ihrer Aktualisierung, damit aus Möglichkeit Wirklichkeit werden kann. An dieser *Schnittstelle zwischen Potenz und Akt* ist der qualitative Sprung zur interaktiven Wertschöpfung relationstheoretisch zu verorten.

- Eine strukturelle Transformation der Lebenslage kann sich erst von da ab vollziehen, wo die bereitgestellten Ressourcen auch aus der Subjektperspektive der betroffenen Akteure als Möglichkeit zur Veränderung ihrer Lebenslage als Entwicklungschance verstanden, praktisch genutzt und als Grundlage eigener Entscheidungen subjektiv angeeignet werden können. Nicht durch externen Eingriff, sondern allein aus der Binnenperspektive einer „reflektierten Betroffenheit“ heraus lässt sich eine Problemlösung auf dem Wege einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ in der Form entwickeln, dass sie der rekursiven Beidseitigkeit der riskanten Lebenslage gerecht wird. In einem derartigen Prozess allerdings transformieren sich bereits die bisherigen strukturellen Voraussetzungen der Lebenslage auf einer konstitutiven Ebene. Die Zielgruppe lebt nun in einer von ihr selbst mit-veränderten Lebenslage.

- Erst mit diesem Entwicklungsschritt einer neuen *Subjektperspektive* auf die inzwischen strukturell veränderte *Subjektposition* kommt es zu der hier theoretisch zu rekonstruierenden „interaktiven Wertschöpfung“. Im Zusammenhang eines

⁴⁸ So bedeutet beispielsweise die Möglichkeit für ältere Gasthörer, ein Universitätsgebäude betreten und den Hörsaal aufsuchen zu dürfen noch lange nicht, dass sie damit bereits Zugang zu wissenschaftlichen Wissensbeständen gefunden hätten.

pädagogischen Unterstützungssysteme besteht das gemeinsam erzeugte „immaterielle Produkt“ folglich in der Transformation einer zuvor prekären Lebenslage, die nun durch die „Implementierung“ reflexiver Ressourcen zur Risikobewältigung in den pädagogischen Kontext eines „Ermöglichungsraumes“ im Rahmen einer professionellen Empowermentsstrategie⁴⁹ mit vereinten Kräften auf eine höhere Ebene der Selbststeuerung gehoben werden konnte. Eine derartige transformative Iteration ist allerdings nur über eine Abkehr von einseitiger Intervention und im *Übergang zur Beidseitigkeit* aufeinander bezogener Veränderungen möglich. Erst in einem derartigen Zusammenspiel von aufeinander abgestimmten Einzelveränderungen realisiert sich interaktive Wertschöpfung in Form einer Transformation prekärer Lebenslagen.

- **Differenz: Interaktive Wertschöpfung im Zwielficht der Ordnung**

Die Beidseitigkeit einer pädagogischen Dienstleistungsbeziehung gehört bisher noch nicht zum allseits gesicherten Professionsverständnis in der Weiterbildung. Nicht allein, dass die Lernenden allzu schnell zum Objekt einer wohlmeinenden Intentionalität gemacht werden, wenn aus einer objektiv und empirisch gesicherten Bedarfslage an die nun identifizierten Personengruppen „Lernzumutungen“⁵⁰ adressiert werden, die nicht notwendigerweise ihren subjektiven „Lernbedürfnissen“ entsprechen müssen. Es ist aber auch das Gegenteil möglich und wird leider auch immer wieder praktiziert. In solchen Fällen wird aus einem falschen Verständnis von Teilnehmerorientierung die Perspektive der Nutzerseite verabsolutiert und der pädagogische Dienstleister gerät unter einseitigen Anpassungsdruck. Eine solche Umkehrung des Beziehungsverhältnisses verhindert in seiner Einseitigkeit jedoch ebenfalls die Möglichkeit zu einer interaktiven Wertschöpfung innerhalb einer koproduktiven Arbeitsbeziehung. Hans Tietgens hat daher im Zusammenhang erwachsenenpädagogischer Teilnehmerorientierung das Erfordernis einer didaktischen Gegensteuerung hervorgehoben. Mit ihr wird der Gefahr eines utilitaristischen Nutzensparadoxons begegnet und die fachliche Qualität der Lehrenden vor übergriffiger Abwertung der Lernenden geschützt. Der Erfolg einer Lehrveranstaltung lässt sich nicht immer hinreichend an dem subjektiven Zufriedenheitsgrad der Nutzer

⁴⁹ Vgl. Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

⁵⁰ Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen.
URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_49_Lernzumutungen.pdf

messen.

Mit einer derartigen Umkehrung der Abhängigkeitsbeziehung in der Zielgruppenorientierung bekommt es die Weiterbildung zu tun, wenn die empirischen Untersuchungsergebnisse der Lebensstilforschung zur Grundlage von Weiterbildungsmarketing erklärt werden. Verwendet man nun die milieuspezifischen Forschungsergebnisse zur pädagogischen „Zielgruppenorientierung“ an einem spezifischen Nutzerverhalten, so führt dies zu einer Angebotsentwicklung und Programmplanung, die in ihrem „maßgeschneiderten Bildungsprodukt“ primär an externe Erwartungsprofile anpasst. Insofern folgt man hier noch weitgehend Marketingstrategien, wie sie im Sinnhorizont materieller Dienstleistungen entwickelt wurden. Die folgte in ihrem, von substantialistischen Eigenschaften bestimmten, Produktverständnis einer konsumentengerechten Verkaufslogik in einem kommerziellen Beziehungsverhältnis.

So wichtig auch die Passungsfähigkeit von Weiterbildungsangeboten an das Bildungsverständnis und den Lernhabitus eines sozialen Milieus auch sein mag und daher fraglos seine didaktische Berücksichtigung finden sollte, so erscheint aus der hier vorgestellten relationstheoretischen Sicht die Einseitigkeit und der letztlich nicht zu verleugnende Zuschreibungscharakter bei einer milieutheoretisch basierten Zielgruppenorientierung als einseitige Perspektivität. Paradoxe Weise entpuppt sich die aus kommerziellem Interesse heraus betriebene unkritische Anpassung an den vermuteten Lernhabitus einer Gruppe von Bildungskonsumenten als stereotypisierende Zuschreibung, in der ein *strategisch instrumentalisierendes Beziehungsverhältnis* mit diskriminierenden Zügen mitschwingt.

Eine bildungspraktische Erkenntnis des hier vertretenen „relationstheoretischen Turns“ in der Weiterbildung besteht nun darin, dass eine interaktive Wertschöpfung nur auf der Grundlage von Beidseitigkeit möglich wird. Nur durch komplementäre Wechselwirkung von Dienstleister und Nutzer wird ein Produkt erzielt, das von einem der Beteiligten allein nicht hätte realisiert werden können. Milieubasierte Zielgruppenorientierung überschreitet daher erst dann ihren verdinglichende Einseitigkeit, wenn auch auf der Seite der pädagogischen Dienstleister ihre milieuspezifischen Hintergrundsannahmen kontingent gesetzt, in ihrer didaktischen Relevanz geklärt und auf dieser (vielleicht auch empirisch gesicherten) Grundlage mit dem Lernhabitus milieuspezifisch unterschiedlicher Zielgruppen in Beziehung gesetzt würden. Der damit erzielte Erkenntnisgewinn und Lerneffekt wäre ein dreifacher:

- *Erstens* ließe sich auf Seiten der Weiterbildungsanbieter der bisher weitgehende latente und kaum explizierte „Lehrhabitus“ einschließlich seines Wertesystems als Ausdruck einer spezifischen Institutionalform der Weiterbildung fassen und in seiner *Nähe, bzw. Distanz* zu möglichen Adressatenbereichen bestimmen. Im Rahmen einer pädagogischen Institutionsanalyse ließe sich in reflexiver Auseinandersetzung mit dem konstitutiven Milieu der eigenen Einrichtung klären, wie homogen bzw. vielfältig sie aufgestellt ist und was dies für die bisherigen Formen der Zielgruppenarbeit bedeutet hat. Aus einem solchen Blickwinkel heraus ließe sich erst beurteilen, welche pädagogische Bedeutung eine mögliche Nähe und eine mögliche Distanz zu bestimmten Bildungsmilieus für die zielgruppenorientierte Planung haben könnte. Als entscheidende Frage stellt sich hier, inwieweit es in der Bildungsarbeit nicht gerade – analog zur interkulturellen Bildung – auf Vielfalt und Differenz und nicht auf homogene Übereinstimmung und auf Passgenauigkeit ankommt

- *Zweitens* ginge es bei der milieuspezifischen Bestimmung von Zielgruppen nun nicht mehr um stereotypisierende Zuschreibungen gegenüber potentiellen Konsumentengruppen, sondern um einen reflexiven Austausch mit den unterschiedlichen Werten, Bildungsbedürfnissen und Lernpraktiken verschiedener Zielgruppen, bei dem *beide Seiten* zur Disposition gestellt werden.

- *Drittens* schließlich wird in einer vergleichenden Auseinandersetzung gewissermaßen ein milieuübergreifender Diskurs eröffnet, der sich auf einer übergreifenden Ebene on Transkulturalität bewegt. Hier ist eine Beidseitigkeit in der Austauschbeziehung in einem Schwellenraum zwischen differenten Bildungsmilieus erreicht, durch die einerseits ein wechselseitiges Anerkennnisverhältnis gestiftet wird und andererseits gesellschaftspolitische Lernprozesse ermöglicht werden, die einer Seite allein nicht möglich wären. Hier wäre also der Punkt erreicht, an dem sich in der Tat von interaktiver Wertschöpfung sprechen ließe, wie er über Diversität und nicht über Vereinheitlichung pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann.

- **Temporalisierung: Interaktive Wertschöpfung durch transitorische Identitätsentwicklung**

In der gegenwärtigen Entwicklungsphase wird Zielgruppenorientierung vor allem in einem bildungspolitischen Verständnis von **sozialer Inklusion** diskutiert. Hierdurch wird das zunächst nur funktional zu verstehende relationale Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und Exklusion zu einer normativen Dualität. Aufgrund dieser

Dichotomie politischer Vorgaben erscheint Inklusion als erstrebenswert, während Exklusion zu vermeiden gilt. Zielgruppenkonzepte werden daraufhin entwickelt, dass sie soziale Inklusion befördern. Dadurch, dass sie hierdurch aus einer politischen Steuerungsinanz heraus den Zielgruppen einen defizitären Objektstatus zuschreiben, besteht Gefahr, dass diese Inklusionsstrategie genau das Gegenteil bewirkt: sie führt zu dem bereits oben beschriebenen Paradoxon einer „exkludierenden Inklusion“ oder anders gesagt, dazu dass eine defizitorientierte Zielgruppenbestimmung aufgrund ihrer pädagogisch bemäntelten Selektionsmacht soziale Sondergruppen aussortiert, die sich für diese exkludierende Zuwendung auch noch dankbar erweisen sollen. Als eine entscheidende „ungewollte Nebenwirkung“⁵¹ der politischen Funktionalisierung von „sozialintegrativ“ daherkommenden Zielgruppenkonzepten besteht in ihren Auswirkungen auf die soziale Identität der Menschen, die sich als Teil der diskriminierten Zielgruppe als sozial schwach, bildungsmäßige unterprivilegiert, benachteiligt oder mit familiären Migrationshintergrund einer steuerungspolitischen Definitionsmacht zu unterwerfen haben. Ihre gesellschaftliche Inklusion wird unter die Bedingung gestellt, gewisse sozialplanerisch zugeschriebene Merkmale und Eigenschaften aufzuweisen, die sie schließlich in ihr Selbstbild zu übernehmen haben. (Ich bin ein „türkischer Hartz-Vierler“, ich bin eine „arbeitslose Frau“⁵²)

Erwachsenenpädagogische Zielgruppenorientierung, aber auch die mit ihr einhergehende empirische Adressatenforschung beteiligt sich im Kontext der bildungspolitisch vorangetriebenen Inklusionsstrategien aktiv an derartigen Labelingprozessen. Sie ruft damit strukturell genau jene Probleme einer „beschädigten Identität“, also soziale Stigmatisierung (Erving Goffman) hervor, die sie dann über Lernprozesse pädagogisch zu bearbeiten vorgibt. Je mehr die diskriminierende Fremdzuschreibung in das eigene Selbstbild übernommen wird, umso mehr verfestigt sich die soziale Ausgrenzung auf der Ebene der Identitätsentwicklung und im Habitus. Aus einer relationstheoretischen Sicht gedeutet, beruht das Paradox, in das sich pädagogische Intentionalität immer wieder verstrickt, auf der Vernachlässigung einer notwendigen Beidseitigkeit im Beziehungsgefüge. Ist diese strukturelle Problematik erkannt, so stellt sich allerdings die Frage, wie sich vermeiden ließe, dass sich eine auf

⁵¹ Dass es sich hierbei um keine neue Einsicht handelt, zeigt sich bei: Spranger, Eduard (1961): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer

⁵² Zur Inklusionsproblematik einer Verknüpfung mehrerer Diskriminierungskriterien vgl. Winker, Gabriele / Degele, Nina (2010: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2.Aufl. Bielefeld: transcript

soziale Inklusion gerichtete Zielgruppenorientierung gar nicht erst in die beschriebene Paradoxie defizitorientierter Fremdzuschreibung verstrickt.

Die Antwort, die in dem nun abschließend vorgestellten Ansatz einer „interaktiven Wertschöpfung“ durch gesellschaftliche Inklusion darauf gegeben wird, klingt verblüffend einfach, setzt aber ein hohes Niveau pädagogischer Professionalität voraus. Sie lautet: Pädagogisch wirkungsvolles Handeln erfolgt in Formen professionellen „Nicht-Handelns“, also durch „Unterlassungshandeln“. Erforderlich wird ein konsequenter Verzicht auf die pädagogische Fremdzuschreibung⁵³ von Inklusionsbedarf.

Es geht hierbei um eine für Pädagogen hohe Herausforderung, nämlich um die Kunst einer Zurückhaltung, deren Non-Direktivität keinesfalls mit Indifferenz oder mit einer Laisser-faire-Haltung verwechselt werden darf. Vielmehr geht es bei der hier erforderlichen Haltung um ein geduldiges Grundvertrauen in die Entwicklungspotentiale von Menschen, die letztlich in der Lage sind, sich in ihrer Identität selbst zu definieren und diese gegenüber ihrer gesellschaftlichen Umwelt zu artikulieren.⁵⁴

Im Rahmen der erwachsenen- und sozialpädagogischen Diskurse wurde diese Problematik im historischen Rahmen einer gesellschaftsweiten „Selbsthilfebewegung“ diskutiert. Das Selbsthilfekonzentrat weist Fremdzuschreibungen und externe Inklusionszumutungen zurück und setzt hierbei selbstbewusst und ihr eigenes Potential zur „Selbst-Ermächtigung“.

Strukturell betrachtet wird in diesem Zusammenhang ein temporaler Entwicklungsverlauf in einem langfristigen Prozess gesellschaftlicher Inklusion beobachtbar, der aus einem selbstgesteuerten und damit selbstverantworteten Wechsel zwischen gewissen Phasen selbsterzeugten „exkludierendem Handeln“ und daran anschließender schrittweise sozial inkludierenden Aktivitäten erfolgt. Es gilt daher genauer zu unterscheiden zwischen sozialer „Inklusion“ als einem übergeordneten gesamtgesellschaftlichen Mechanismus und einem inkludierenden Handeln gesellschaftlicher Akteursgruppen auf einer operativen Ebene.

Unter der gesellschaftspolitischen Programmatik der Selbsthilfebewegung, als ein

⁵³ Auf die Problematik von stigmatisierender Selbstzuschreibung kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

⁵⁴ Eine ähnliche professionelle Kompetenz wird auch für Entwicklungsbegleitung in organisationalen Prozessen eines „Change Managements“ beschrieben, wo es darum geht, geduldig abzuwarten, ob und wann sich in der Anerkennungsarena einer Organisation interne „Change Agents“ zu erkennen geben, denen dann bei Bedarf eine beratungsförmige Unterstützung gegeben werden kann – oder eben nicht!

wichtiger Teilbereich der „neuen sozialen Bewegungen“ lässt sich aus konkreten Betroffenheitslagen wie beispielsweise der Frauenbewegung, Schwulen- und Lesben- oder unterschiedlicher Behinderten-Bewegungen heraus beschreiben, dass sich gesamtgesellschaftliche Inklusion erst in langfristigen Prozessen sozialer Identitätsbildung realisiert. Dieser Gesamtverlauf wiederum gliedert sich jeweils in unterschiedliche Phasen des Ausschließens und Einschließens, gewissermaßen also eines Rhythmus des Ausatmens und wiederum Einatmens.

Unter einer langfristigen Perspektive betrachtet, ist daher von Interesse, dass gerade Selbsthilfekonzpte bereits dadurch exkludierend und somit gewissermaßen auch „exklusiv“ angelegt sind, als sie zunächst und auch langfristig von einer betont internen Betroffenheitslage und der hieraus entstehenden „Lernwelt“ ausgehen. Um diese alltagsgebundene Kompetenzen überhaupt erst einmal manifest werden zu lassen, wertschätzen zu lernen und sie gegenüber Fremddeutungen zu stabilisieren, bedarf es einer ausreichend langen Phase von selbstgewählter Exklusion; wie sich dies in der Frauenbewegung, aber auch an der schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA belegen lässt. In zunächst gegen externe Störungen und Bedrohungen geschützten Binnenkontexten wird es möglich, dass sich hier eine besondere Spielart pädagogischer Professionalität herauszubilden vermag. Sie beruht auf einer Doppelkompetenz aus „reflektierter Betroffenheitserfahrung“ in enger Verbindung mit pädagogischer oder therapeutischer Qualifikation. Diese kontextgebundene Doppelkompetenz führt auf ein fachliches Qualifikationsniveau, in dem sich die Selbsthilfe-Expert_innen signifikant von traditionellen Pädagog_innen unterscheiden.⁵⁵ Diese besondere Gruppe ist es dann auch, die in den späteren Phasen der Identitätsentwicklung den Weg zu einer aus einem intern reflektierten und gefestigten Selbstkonzept beschreiten und sich kommunikativ zur gesellschaftlichen Umwelt öffnen. Das Maß und die Intensität dessen, was in diesen Schritten der Öffnung jeweils für erforderlich gehalten wird unterliegt allerdings nicht mehr externen Instanzen, sondern einem beidseitigen Aushandlungsprozess zwischen dem, was jeweils unter „innen“ und was als „außen“ verstanden wird.

An dem nun erreichten Punkt unserer Argumentation dürfte zunächst in aller Deutlichkeit klar geworden sein, dass gesellschaftliche Inklusion von Gruppen, die in Gefahr sind, durch externe, sie inkludierende Maßnahmen, fremdbestimmt

⁵⁵ Die in Selbsthilfegruppen entwickelbare Doppelkompetenz lässt sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als ein „pädagogisch begleitendes Mithandeln“ bezeichnen. (vgl. Huber, Josef (1987): Die neuen Helfer. München u. Zürich:)

instrumentalisiert zu werden, am besten von entsprechenden Zielgruppenkonzepten unbehelligt bleiben sollten. Aus der internen Dynamik einer sich selbstermächtigenden Selbsthilfebewegung heraus können sie aus eigenen Kräften heraus weitaus besser ihre gesellschaftlichen Partizipationsvoraussetzungen für ihre Gruppe erkämpfen, als wenn sie sich auch noch mit den professionellen Interessenlagen ihrer Helfer und Heiler⁵⁶ auseinandersetzen müssen. Ganz im Gegenteil werden sie möglicherweise durch externe Einmischung pädagogischer Dienstleister daran gehindert.

Diese eher radikale Position, wie sie in der nach Autonomie und Schutz verlangenden *Konstitutionsphase* kennzeichnend ist, trifft jedoch in ihrer polemisch umgekehrten Einseitigkeit auf die Nutzerseite noch nicht das komplexe Dienstleistungsverhältnis, das zwischen Erwachsenenbildung und Selbsthilfegruppen besteht. Betrachtet man die weit ausdifferenzierten Institutionalformen der Erwachsenen- und Weiterbildung, so muss man sich schon die Frage stellen, inwieweit diese im Sinne des „common goods“ einer gesellschaftlichen Ressource nicht auch für die um ihre eigenständige Identitätsentwicklung kämpfenden Selbsthilfebewegungen unterschiedlichster Spielart verfügbar gemacht werden sollten. Vor allem gilt dies, wenn man unserer Argumentation folgt und ihren selbstbestimmten Ansatz für einen besonders wirkungsvollen Modus sozialer und gesellschaftlicher Inklusion einschätzt. Wer also unterstützt die selbstorganisierten Supportsysteme? Dies setzt allerdings voraus, dass eine für diesen Modus angemessene Form von zielgruppenbezogener Unterstützung gewählt wird. Selbsthilfegruppen kommen damit ins Blickfeld pädagogischer Dienstleistung.

Ein Blick in die *Geschichte der Selbsthilfebewegung* lässt dabei erkennen, dass angefangen von der Arbeiterbewegung, politischen Frauenbewegung oder Seniorenbewegung bis hin zu der Vielzahl von Selbsthilfegruppen im Gesundheitsbereich, aber auch Migrantenorganisationen⁵⁷ bereits in ihrer Konstitutionsphase die öffentlichen oder konfessionellen Bildungs- und Kultureinrichtungen als unterstützende Infrastruktur genutzt haben. Diese standen in der Regel im Rahmen ihres Aufgabenverständnisses für sie bereit. Dies gilt umso mehr für *spätere Phasen der Identitätsentwicklung*, in denen es um eine interne Professionalisierung und um gleichberechtigte intermediäre Kommunikation mit relevanten Funktionssystemen wie Politik, Erziehung, Gesundheit, Kultur,

⁵⁶ Vgl. Schmidtbauer: Die hilflosen Helfer.

⁵⁷ Vgl.: Seitter, Wolfgang (2013): Riskante Übergänge in die Moderne: Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Wiesbaden: VS Verlag

Wissenschaft oder Massenmedien geht. Hier greifen Mitarbeiter_innen, um eine pädagogische und fachspezifische Qualifizierung zu erwerben, gezielt auf Weiterbildungsangebote zurück, die zur Qualitätssicherung in Feldern zivilgesellschaftlichen Engagements konzipiert werden.

Kennzeichnend für das Aufgabenverständnis der von den Selbsthilfegruppen in Anspruch genommen Bildungsdienstleistern ist hinsichtlich dieser letztlich doch erfolgreichen Unterstützungsfunktion, dass sie ihr „gewährenlassendes Benutztwerden“ unter einer klassischen Funktionsbeschreibung noch nicht als professionell legitimierbare pädagogische Dienstleistung zu fassen und als besondere Aufgabe zu definieren vermögen. Das fällt im Rahmen einer Infrastruktur des Öffentlichen Nahverkehrs deutlich leichter, deren Kapazitäten problemlos bereitgestellt werden; ohne Einfluss auf Ziele und Motive ihrer Nutzer nehmen zu müssen.

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Dienstleistung von Selbsthilfegruppen unterschiedlichster Couleur stößt man daher auf das Verhältnis von Aktivität und Rezeptivität im Beziehungsgefüge zwischen der Seite der Dienstleister und der Nutzer. In den Blick gerät nun ein spezifisches pädagogisches Dienstleistungsverständnis, in dem die *Anerkennung einer Autonomie* der gewünschten Nutzergruppen im Zentrum steht. Während in den bisher üblichen und an dem Hoheitsanspruch des staatlichen Schulsystem orientierten Aufgabenverständnis das Verhältnis zu ausgewählten Adressatenbereichen noch in Kriterien wie „Rekrutierung“, „Teilnehmergewinnung“, „Vermittlung“ oder einer „aufsuchenden Bildung“ gedacht und geplant wird, kommt nun eine alternative Sicht auf pädagogische Dienstleistung in den Blick. In ihr übernimmt die Nutzerseite die Initiative und bestimmt maßgeblich die Bildungsziele, während sich die Seite der pädagogischen Dienstleister auf eine didaktisch unterstützende Gewährleistung und beratende Begleitung selbstverantworteter Lernprozesse beschränkt. Dies erfolgt in Konzepten einer „*Ermöglichungsdidaktik*“ und lernförderlich gestalteten „Möglichkeitsräumen“. Ganz offensichtlich ist dies eine für pädagogisch Planende und didaktisch Handelnde eine zunächst noch verstörende Aufgabenbestimmung. Lernort und Lehr/Lern-arrangement werden zu einem offenen „Lernenvironment“⁵⁸, das sich als entwicklungsförderliches Unterstützungssystem versteht, das von Lernergruppen aufgesucht wird und welches diese in einer zugewandten

⁵⁸ Dienstleistung in Form eines offen zugänglichen und gestaltungsfähigen Lern-Environments wird unten im fünften Strukturmodell dargestellt und beispielhaft verdeutlicht.

„Willkommenskultur“ erwartet. Die Nutzer einer derartigen pädagogischen Dienstleistung erfahren diese in der *Rolle eines Gastes* und nicht eines „Klienten“ oder „Kunden“.

Das Besondere dieser Variante einer „interaktiven Wertschöpfung“ im Rahmen einer beidseitigen Dienstleistungsstruktur beruht in der Transformation des gesellschaftlich bisher eingeschliffenen *Subjekt-Objekt-Verhältnisses* hin zu einer *Subjekt-Subjekt-Beziehung*. Dies stellt nicht geringe Anforderungen an beide Seiten, weil hier Identitätsentwicklung nicht allein als Aufgabe von Lehren und Lernen innerhalb einer pädagogisch zu begleitenden Selbsthilfegruppe zu konzeptualisieren ist, sondern zugleich auch ein neuartiges Verständnis verlangt, nämlich von erwachsenenpädagogischer Dienstleistung als ein entwicklungsbegleitendes Übergangssystem, das sich in einen längerfristigen Prozess der Selbsthilfe einfügt. Gesellschaftliche Inklusion wird damit zu einem „immateriellen Produkt“, das erst am Endpunkt eines mehrschrittigen „Trajectories“⁵⁹ realisierbar wird und entschieden von den Teilprozessen partiell exkludierender und inkludierender Aktivitäten zu unterscheiden ist. Diese Differenz zwischen einem *gesamtgesellschaftlichen* und einem *operativen Entwicklungsprozess* steht den instrumentalistisch angelegten Zielgruppenkonzeptionen nicht zur Verfügung. Sie meinen, gesellschaftliche Inklusion bereits auf der operativen Ebene zielgruppenbestimmter Intervention bewirken zu müssen und verstricken sich aufgrund dieses Kategorienfehlers in die bekannten Widersprüche und Paradoxien.

Zwischenergebnis der Rekonzeptualisierung:

Die interaktive Wertschöpfung durch Zielgruppenorientierung erfolgt in den beschriebenen vier Konzepten aufgrund einer iterativen Transformation des Lernkontextes hinauf zu einer logisch jeweils übergeordneten Ebene der Problemlösung:

- über politische Solidarität zum gesellschaftlichen Subjekt
- über die Binnenperspektive zur Transformation einer gemeinsamen Lebenslage
- über die Hybridität von Milieugrenzen zur Transformation eines Lernhabitus
- über den Support von Selbsthilfegruppen zur transitorischen Identitätsentwicklung

⁵⁹ Soeffner (1991) bezieht das Konzept des trajectories auf „soziale Handlungsgefüge“ ohne formale Leitungsinstanz, die sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure im Sinne eines Staffellaufs zu einem relationalen „Kooperationsgefüge“ organisieren und hierbei ein gemeinsames Ergebnis erzielen, wie es dem Einzelnen zuvor nicht antizipierbar war.

Derartige Übergänge hinauf zu einer übergeordneten Iterationsstufe sozialer Ordnungsbildung werden in einem Prozess transformativer Bildung freigesetzt, der die Summe von Einzelveränderungen, die sich zunächst noch auf einer individualpsychologischen Ebene bewegen, schließlich in einem „qualitativen Sprung“ zu transzendieren vermag. Dieser Prozess lässt sich daher als „strukturvermitteltes Lernen“ (Baldauf-Bergmann) bezeichnen. Zielgruppenorientierung bezieht sich in dem hier beschriebenen Bezug auf strukturelle Übergänge folglich auf kollektive Transformationsprozesse.

8. Überleitung: Eine relationale Ausdifferenzierung möglicher Zugangswege

Die oben unter Punkt 6 erwähnte intermediäre Funktion pädagogischer Dienstleistung kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass über *adäquate Zugangswege* zwischen einem zu entwickelnden Weiterbildungsangebot und der jeweiligen Zielgruppe entschieden werden muss. Ein solcher Zugang stellt sich strukturell als ein *beidseitiger Kontaktprozess* dar. Die entsprechende pädagogische Entscheidung lässt sich dabei als professionelle Antwort auf folgende Frage fassen: „*Wie wird ein Bildungsadressat zu einem empirisch vorfindlichen Veranstaltungsteilnehmer?*“ Der hierfür eingeschlagene institutionelle Kontaktprozess macht das jeweilige pädagogische *Dienstleistungsprofil einer Institution* der Weiterbildung aus und realisiert sich didaktisch in einem je besonderen *Bildungsformat*. Hierbei lassen sich im Rahmen einer relationstheoretisch angelegten Strukturanalyse sechs pädagogische Dienstleistungsprofile unterscheiden und ihnen je besondere Bildungsformate zielgruppenbasierter Angebote zuordnen. Diese Dienstleistungsprofile werden im Folgenden an sechs Strukturmodellen veranschaulicht und beispielhaft erläutert.

III. Pädagogische Dienstleistungsprofile und ihre Bildungsformate

1. Institutionelle Kontaktprozesse zwischen pädagogischen Dienstleistern und Nutzern.

In der Erwachsenenbildung sind unterschiedliche Grundmuster in Bezug auf die Form nachweisbar, wie zwischen den Bildungseinrichtungen und ihren Adressaten Kontakt aufgenommen wird und auf welche Weise ein institutionalisierter „Lehr/Lern-Kontakt“⁶⁰ zustande kommt. Darunter sind weniger administrativ formalisierte Vereinbarungen zu verstehen, wie sie typischerweise bei administrativen Einschreib-Verfahren,

⁶⁰ Der hier benutzte und in der Pädagogik eher ungebräuchliche Begriff des „Kontaktprozesses“ stimmt weitgehend überein mit dem gestaltpädagogischen Konzept einer wechselseitigen Annäherung im Verlauf dessen, was dort mit dem Begriff der „Begegnung“ bezeichnet wird. Analog ist hier die Beidseitigkeit der Relation.

Anmeldeformularen u.ä. verwendet werden, sondern auch eine stillschweigend vorausgesetzte Übereinkunft über informelle Regeln, Konventionen und Rollenerwartungen, die zwar nirgendwo explizit festgelegt sind, aber dennoch nicht ohne Not von beiden „Vertragsseiten“ verletzt werden können. Dies wurde von Siebert/Gerl als „konventionelle Passung“ bezeichnet. Im Gegensatz zu den stärker formalisierten Ausbildungsbereichen im Bildungssystem ist in der Erwachsenenbildung die Form der jeweils gültigen „situationsadäquaten“ Beziehungsstrukturen nicht einheitlich normiert oder gar standardisiert. Dies eröffnet Freiheitsspielräume, setzt andererseits jedoch schon im sozialen Vorfeld der unmittelbaren Kontaktaufnahme eben eine konventionelle Passung⁶¹ voraus. Ein derartig reziprok angelegtes Matching wird durch die besondere Form eines Kontaktprozesses erreicht. Als ein charakteristisches Unterscheidungsmerkmal ist dabei die Art und Weise anzusehen, wie zwischen Institution und Adressaten die Spannung zwischen Gegensatzpaaren gelöst wird wie zwischen

- Aktivität - Passivität
- Einfluss - Widerstand
- Autonomie - Abhängigkeit
- Definitionsmacht - Selbstkonzept

Hierbei ist für die *Form der institutionellen Beziehung* von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu den für sie relevanten Adressatenbereichen von Bedeutung, ob die Bestimmung von Lernbedürfnissen eher durch *objektivierende Zuschreibung* oder durch *kommunikative Aushandlungsprozesse* geschieht.

In dem hier vorgestellten strukturtheoretischen Ansatz wird von einer relationalen Schematisierung ausgegangen, nach der jede Lernorganisation der Weiterbildung zumindest zwei Bereiche in Form einer pädagogischen Dienstleistung miteinander in Beziehung bringen muss. Wenn sich hierbei die beiden Relata intern ausdifferenzieren, bekommt man es mit einem komplexen mehrstufigen Relationsgefüge zu tun.

- Auf der *Seite der Dienstleister* findet man den Relevanzbereich der „Spezialisten für Lehren und Lernen“ sowohl auf der Planungsebene des Bildungsmanagements (Einrichtungsleitung und Bildungsbereichsleiter) als auch auf der operativen Ebene der Veranstaltungsdurchführung mit professioneller oder quasi-professioneller Lehrkompetenz (Lehrer, Dozent, Kursleiter, Teamer, Moderator, Facilitator, Trainer, Konsultant), wobei sich beide didaktischen Handlungsebenen mehr oder weniger stark institutionalisiert haben

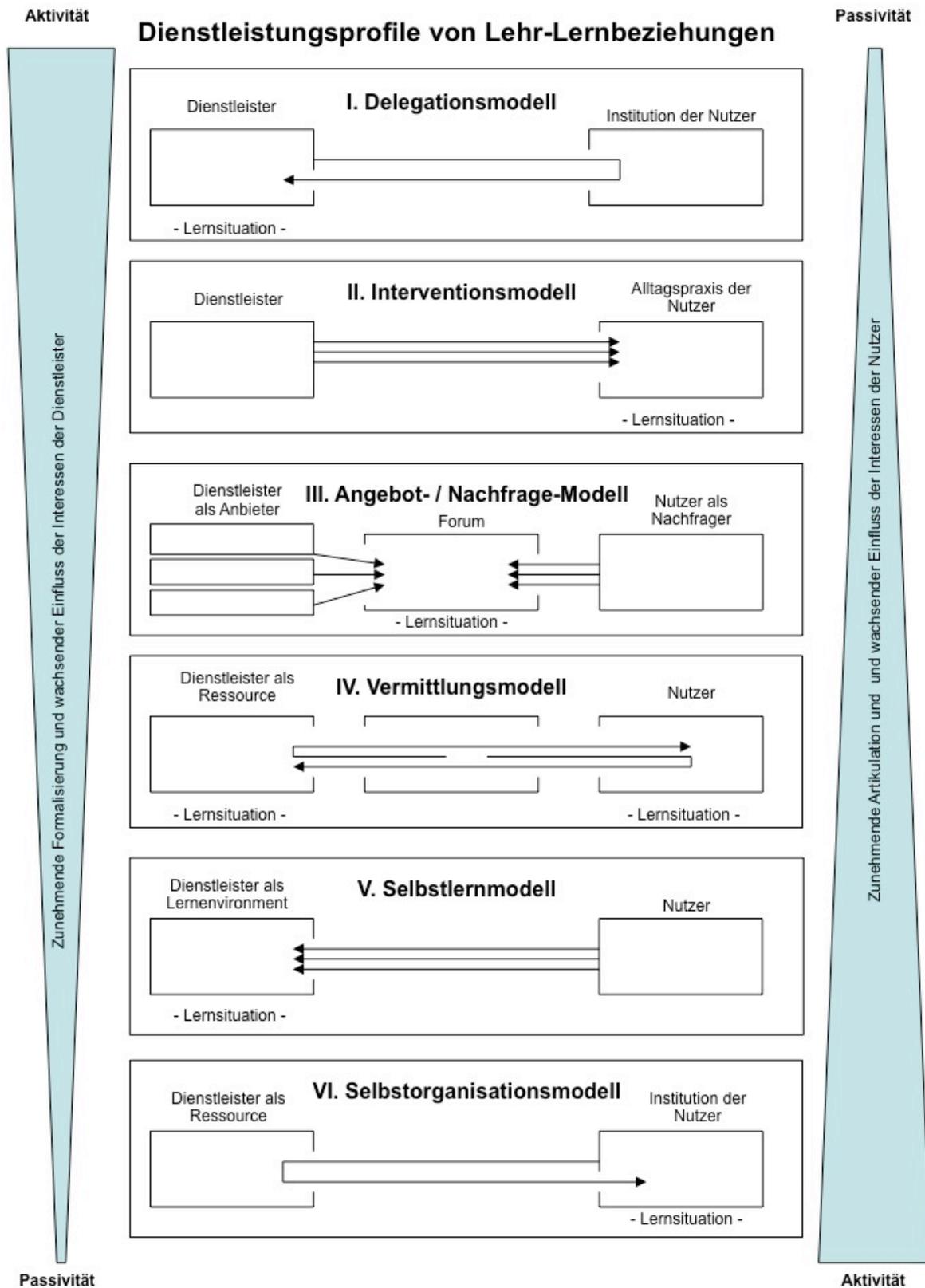
⁶¹ In der Gestaltpädagogik wird dies als „Vorkontakt“ bezeichnet

(Schule, betriebliche Weiterbildungsabteilung, VHS, Bildungswerk, Beratungsstelle, Lernstützpunkt, Bildungsclub).

- Auf der *Seite der Nutzer* befindet sich der Relevanzbereich der Teilnehmenden als Einzelpersonen, Gruppen, Familien, Teams, Betriebe oder Vereine oder ganz allgemein eine Lebensumwelt. Dieser alltäglich strukturierte Relevanzbereich⁶² ist (noch) nicht didaktisch in „Lernsituationen“ organisiert, sondern in alltäglichen „Verwendungssituationen“, aus denen Notwendigkeiten und Bedürfnisse für organisiertes Lernen hervorgehen bzw. abgeleitet werden können.

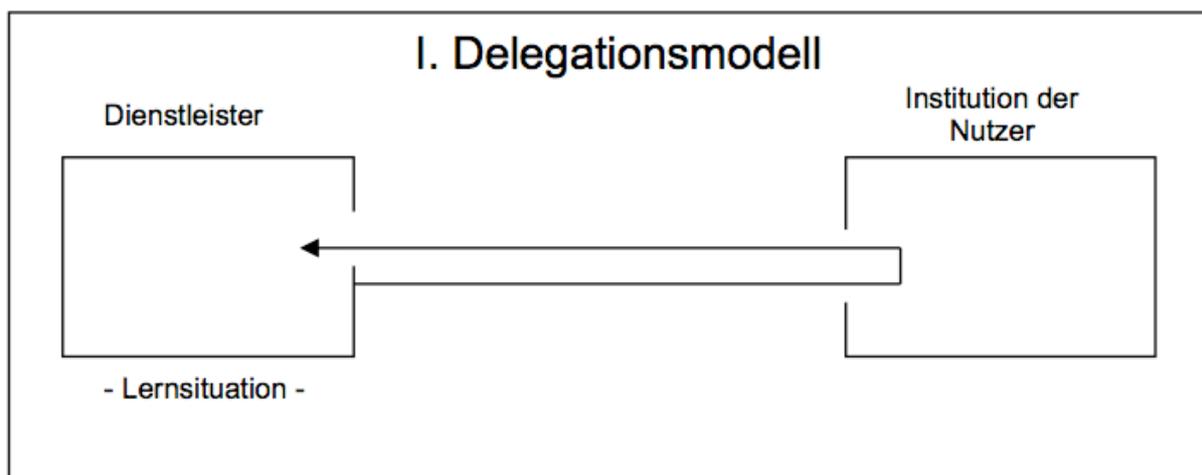
⁶² Zum Verhältnis zwischen den gesellschaftlichen Hemisphären funktional didaktisierter Lehr/Lernkontexte und lebensweltlichen Kontexten alltagsgebundener Lernanlässe vgl. Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider, 6.Kapitel; sowie:

2. Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse



In dem graphischen Überblick geht es um die Form der institutionalisierten *Verknüpfung* beider Relevanzbereiche:

Das auf der *linken Seite* symbolisierte „Feld der pädagogischen Dienstleister“ wird durch jeweils verschieden verlaufende Vektoren mit dem der *rechten Seite* angeordneten „Feld der Nutzer“ verbunden. Dabei weist der *Ausgangspunkt* der Vektoren zunächst auf den *Ursprung* der Initiative und damit auf die Aktivität der einen oder anderen Stelle hin. In ihrem *Endpunkt* lassen die Vektoren die *Zielrichtung* der Kontaktaufnahme und den Bereich erkennen, wo schließlich die Lernsituation organisiert werden soll. Die Lehr/Lernbeziehung wird in hohem Maße dadurch charakterisiert, ob die Adressaten zu Lernsituationen ins Feld der Lehre hineingeholt, ob die Lernsituation in der Alltagswelt der Adressaten organisiert werden oder ob sie in vermittelnden Bereichen angesiedelt sind, die beide Möglichkeiten zulassen. Durch ihre senkrechte Anordnung lässt sich bei den sechs Strukturmodellen die jeweilige Intensität des pädagogischen Einflusses bzw. das Ausmaß der jeweiligen Selbststeuerungsmöglichkeiten der Adressaten ablesen. Darauf weisen die seitlichen senkrechten Pfeile zwischen den Extremwerten *Intentionalität und Rezeptivität* hin. Während die oberen zwei Strukturmodelle von einer hohen Intentionalität auf Seiten der pädagogischen Dienstleister und weitestgehender Rezeptivität auf Seiten der Nutzer gekennzeichnet sind, gilt für die beiden unteren Strukturmodelle das gegenteilige Beziehungsverhältnis. In den beiden mittleren Strukturmodellen herrscht hinsichtlich von Intentionalität und Rezeptivität ein beidseitig ausgeglichenes Verhältnis.



Dienstleistungsprofil 1: Delegationsmodell

- Im Delegationsmodell wird Weiterbildung primär unter dem Vorzeichen von pädagogischer *Intentionalität*, vorgegebener Lernerfordernisse und funktionaler Vermittlungsstrategien gesehen. Damit geht die Initiative in hohem Maße von der pädagogischen Dienstleistung aus. Sie erhebt in Rücksprache mit Repräsentanten und Auftraggebern des Praxisfeldes möglicher Adressatengruppen die notwendigen Qualifikationen, welche für die erfolgreiche Bewältigung

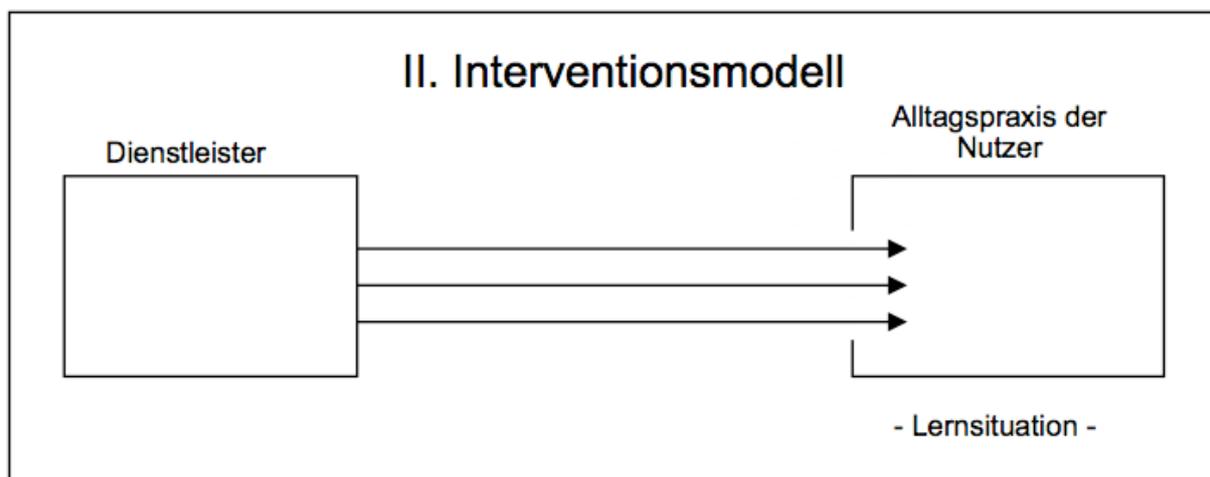
einzelner Verwendungssituationen im Berufs- oder in privaten Lebensbereichen erforderlich sind, grenzt unter curricularen Überlegungen identifizierbare Adressatengruppen ein und entscheidet sich schließlich über bestimmte Teilnehmergruppen, für die spezielle Bildungsprogramme konzipiert werden. Die ausgewählte Personengruppe wird schließlich aus dem Feld der Nutzer heraus zur Teilnahme an den für sie konzipierten „Maßnahmen“ „delegiert“, wobei dieser Begriff nicht notwendigerweise unmittelbaren Zwang ausdrückt, wenn er auch dem Modell strukturell nicht widerspricht. Die Möglichkeit einer Teilnahme kann vielmehr auch als persönlich oder fachliche Unterstützung oder Gratifikation erlebt werden. Der strukturelle Zugang zur Lernsituation wird durch den Prozess einer Delegation von der Bildungsinstitution aus in engem Kontakt mit dem Praxisfeld initiiert und praktisch gewährleistet. Das Modell ist somit durch geringe Intentionalität und eine ausgeprägte Rezeptivität im Feld der lernenden Nutzer gekennzeichnet. Es ist effektiv in Bezug auf die gezielte Vermittlung praxisnah eingrenzbarer Qualifikationen und nicht-kontroverser Inhalte; es findet jedoch seine Grenzen überall dort, wo für die interne Bestimmung von Bildungszielen und –inhalten selbstbewusste Aktivitäten aus dem Feld der Nutzer notwendig werden.

- Im Delegationsmodell handelt es sich somit um die Organisation von Bildungsprozessen in *Bildungsformaten* einer „Maßnahme“ oder „Schulung“, die in Parteien, Verbänden, Konzernen und anderen Großorganisationen stattfinden und deren Ziele nicht so sehr die individuelle Qualifizierung der Teilnehmer, sondern die Verbreitung organisatorischer Regeln, für das Organisationsinteresse wichtiger Werte sowie die Herstellung von Kommunikation zwischen deren Mitgliedern ist. Unter „Schulung“ lassen sich Weiterbildungsveranstaltungen zusammenfassen, die sich zwar im Einzelfall thematisch stark voneinander unterscheiden, insgesamt aber den Integrationsbedürfnissen von Großorganisationen zu dienen haben: Die politische Bildungsarbeit innerhalb der politischen Parteien, die Schulungskurse der Interessenverbände einschließlich der Gewerkschaften, Teilen der innerkirchlichen Weiterbildung, Schulung von Offizieren, bestimmte Bereiche der Weiterbildung im öffentlichen Dienst und im wachsendem Maße die Führungskräftebildung in Großunternehmen.

- Für die *Interaktionsstruktur* im Delegationsmodell ist dabei kennzeichnend, dass die Entscheidung über die Teilnahme nicht in erster Linie bei den einzelnen Nutzern und ihren subjektiven Lernbedürfnissen liegt, sondern von den Weiterbildungsbeauftragten der kooperierenden Organisation getroffen wird. Die *Bedarfsmittlung* bezieht sich daher nur sekundär auf die subjektiven Bildungsinteressen der Adressaten, sondern vor allem auf

objektivierbarem, praxisfeldrelevantem Fortbildungsbedarf, der aufgrund einer Analyse von Verwendungssituationen bzw. aufgrund funktionaler Entwicklungserfordernisse in der Gesamtorganisation festgestellt wird. Der Bildungsbedarf wird im Delegationsmodell folglich nicht ausgehandelt, sondern bestimmten Adressatenbereichen aus ihrem engeren Tätigkeitsfeld heraus zugeschrieben. Die in dieser Form von Weiterbildung zu erwerbenden Qualifikationen sind in ihrer Bedeutung unmittelbar auf die Mitgliedschaftsrolle und Tätigkeitsprofil in einer Organisation oder einem Tätigkeitsbereich bezogen, aus der sich die Teilnahmechancen für den einzelnen Interessenten an Weiterbildung ergeben.

- In der *Beziehungsstruktur* des Delegationsmodells erfährt somit die Verfügbarkeit der Adressaten eine starke Betonung, was sich schließlich mikrodidaktisch als persönliche Abhängigkeit der Teilnehmer vom Lehrgangleiter darstellt, auch wenn dieser subjektiv diese strukturell vorgegebene Situationsdefinition nicht akzeptiert. Da Initiative, pädagogische Verantwortung und Kontrolle in sehr betonter Form bei der Weiterbildungsinstitution in Einbettung in ein Praxisfeld liegen, werden im Schulungsverlauf bereits auf der makrodidaktischen Ebene steuerbare Lerngruppen geschaffen, von denen schließlich im mikrodidaktischen Handeln nur geringe Eigeninitiative erwartet werden kann. Dies hat Konsequenzen für den Einsatz aktivierender und teilnehmerorientierter Lernverfahren, da Lernen in dieser Beziehungsstruktur leicht als ein Anpassungsprozeß an vorgegebene Ziele verstanden wird. Typische Teilnehmerreaktionen bei auftretenden Lernschwierigkeiten und Störungen sind vor allem Bewältigungsformen von Abhängigkeit, d.h. vor allem Passivität und Regression in frühere Verhaltensmuster der jeweiligen Lerngeschichte (z.B. „Schülerrolle“).



Dienstleistungsprofil 2: Interventionsmodell

- Das Interventionsmodell ist prinzipiell durch hohe *Intentionalität* auf Seiten der pädagogischen Dienstleister und zunächst von Rezeptivität im Nutzerbereich gekennzeichnet. Darin stimmt es mit dem Delegationsmodell überein, nicht jedoch in der Richtung der Aktivität. Während im Delegationsmodell die gewünschten Teilnehmer durch bewusste Selektion in den Lehrbereich der pädagogischen Dienstleister **hereingeholt** werden, gehen im Interventionsmodell die Lehrenden „ins Feld“, d.h. in die Lebenswelt der gesuchten Teilnehmer, sie suchen sie auf. Folglich werden die Bildungsformate dieses pädagogischen Dienstleistungsprofils auch als „aufsuchende Bildung“ bezeichnet. In einem derartigen Kontaktprozess wird die Trennung zwischen der Alltagssituation der Teilnehmer und der Lernsituation tendenziell gemildert, wenn auch nicht notwendigerweise aufgehoben, da auch im Lebensbereich der Adressaten gesondert strukturierte Arrangements als Lernsituationen organisiert werden können. Gleichzeitig wird das „Transferproblem“ von Weiterbildung, d.h. die Chance einer gelungenen Verbindung von Lernen und Handeln, durch die räumliche und soziale Nähe zu den Verwendungssituationen didaktisch beeinflussbar, nicht notwendigerweise aber auch überwunden.

Die Intentionalität der pädagogischen Dienstleister drückt sich weniger in einer Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen, Berufsqualifikationen oder Fachinhalten aus, sondern weit mehr durch ihr Engagement für Probleme und Bedürfnisse in der Lebenswelt der Teilnehmergeuppen. Sie richtet sich somit auf die Aktivierung von eigenständigen Bildungsinteressen im Interventionsfeld. Als Besonderheit im Vergleich zu den anderen Modellen kommt hinzu, dass die Bildungsaktivitäten nicht nur auf individuelle Teilnehmer gerichtet sind, die dazu ausgewählt werden, sondern als Einflussnahme auf einen komplexen alltagsnahen Lebens-/Arbeitsbereich als soziales System gedacht sein können. Es handelt sich daher um einen genuin „sozial-pädagogischen“ Zugang.

Hierdurch erhält bereits die Art und Weise, wie durch Bildungs- und Unterhaltungsaktivitäten im Feld interveniert wird, also wie man sich parteiisch einmischt, einen wichtigen Stellenwert im Kontext eines langfristigen kollektiven Lernprozesses. Eine weitere Besonderheit besteht in der Rolle der intervenierenden Pädagogen, Durch ihre aktive Einmischung in die Angelegenheiten eines Stadtteils, eines Vereins, einer Gruppe oder einer Institution müssen sie weit mehr in ihrer Persönlichkeit exponieren und damit angreifbarer machen, als dies sonst in den üblichen „Lehrer-Rollen“ als Dozent oder Kursleiter professionell erforderlich wird. Sie setzen sich damit aber auch stärkeren emotionalen, zeitlichen und physischen Belastungen aus. Nicht zuletzt darin ist eine pragmatische Grenze der Realisierbarkeit des Interventionsmodells zu sehen, wenn dies für die „Teamer“ die Weiterbildung nicht zu einer

besonderen Lebensform werden soll, die letztlich zu einer Aufblähung ihrer professionellen Rolle führen würde und damit nur noch für den „missionarischen“ Kursleitertypus möglich ist. Damit würde Weiterbildung jedoch „mehr vom Erlösungsbedürfnis als vom Bildungsbedürfnis getragen sein“, wie Hans Tietgens in Bezug auf Extremformen aktionsorientierter Weiterbildung polemisch feststellte.

Weiterbildung nach dem Interventionsmodell wurde historisch betrachtet vor allem im Zusammenhang mit der Entschulungsforderung als Alternative bzw. Ergänzung zu traditionellen Institutionalisierungen diskutiert, wobei Bildungskonzepte und –strategien der Dritten Welt bisher als Vorbilder gedient haben.

- *Praktische Beispiele* sind in Ansätzen einer stadtteilbezogenen Erwachsenenbildung und Formen der Gemeinwesenarbeit oder des „Community Organizing“ sowie in Bildungsaktivitäten, die auf eine Veränderung von Leben und Arbeit in Institutionen abzielen, und in Elternbildung, durch die durch pädagogische Projekte Einfluss auf die Familiensituation genommen wird, zu sehen. Schließlich gehören auch gezielte pädagogische Hilfsangebote für Einzelpersonen, wie z.B. zur Alphabetisierung zum Interventionsmodell.

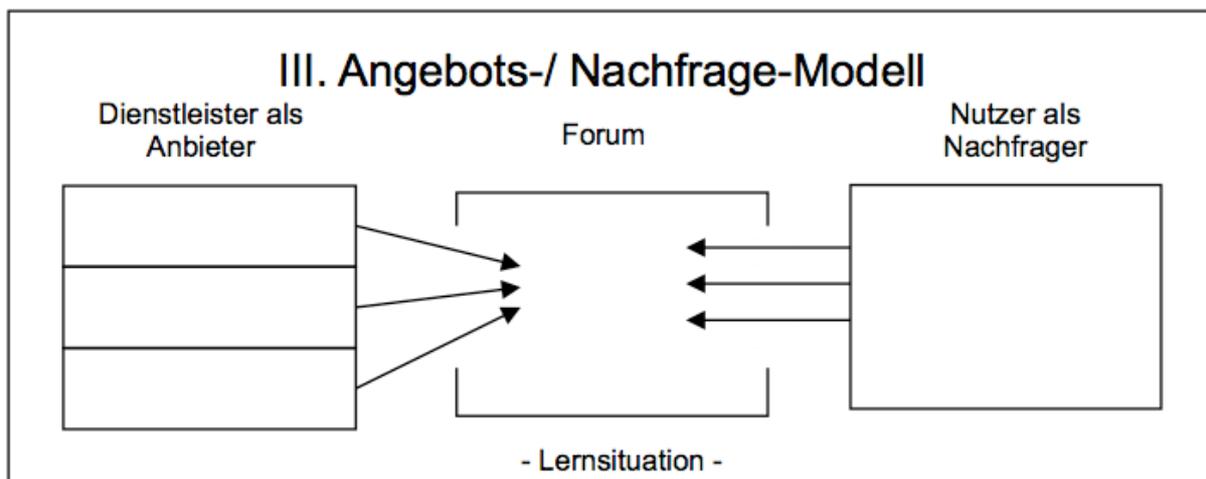
- Für die *Interaktionsstruktur* ist ein konfrontatives Element kennzeichnend, welches aus der Tatsache herrührt, dass die Pädagogen das Feld von der Nutzerseite meist ungebeten und unerwartet aufsuchen. Bereits ihre Anwesenheit im Stadtteil, in einer „totalen Institution“ wie Gefängnis, Krankenhaus, Altenheim oder in einer Problemfamilie löst Resonanz aus und ist dazu geeignet, Selbstklärungsprozesse und damit Lernen anzustoßen.

- Die Ermittlung der *Lernbedarfs* geschieht typischerweise in zwei ineinander übergehenden Phasen. Zunächst beruht die Entscheidung der pädagogischen Dienstleistung, ein soziales Feld mit einer mehr oder weniger entwickelten Konzeption und Lernangeboten aufzusuchen, auf einer Fremdeinschätzung, die aufgrund indirekter Datenerhebung (z.B. Literatur, Praxisberichte, Sozialstatistik, persönliche Kontakte zu Betroffenen) zustande gekommen ist. In einer zweiten Phase werden die Vorannahmen in direktem Kontakt mit den Betroffenen im Feld kommunikativ überprüft sowie manifeste und latente Lernbedürfnisse geklärt, soweit sie unmittelbar mit typischen Feldbedingungen (z.B. Arbeitssituation in einem Heim) oder mit Problemen der Lebenswelt zusammenhängen. Da im Interventionsmodell die pädagogischen Ansprüche an soziale Felder makrodidaktisch in Form von Einmischung und Eingriff strukturiert werden, bedeutet dies auf der mikrodidaktischen Ebene, dass dieser strukturell angelegte Konflikt zu berücksichtigen und zu nutzen ist. Das klassische Passungsproblem im Sinne einer konventionellen Einigung muss dabei durch eine immer wieder neue Bearbeitung der gegenseitigen Macht- und Abhängigkeitsprobleme ergänzt werden. Dies verlangt von

Pädagogen eine gruppendynamische Kompetenz und bei den Teilnehmern die Bereitschaft zu sozialem Lernen in einem relativ offenen „Setting“.

- In dieser besonderen *Beziehungsstruktur* verteilt sich trotz einer anfänglichen Dominanz der ins Feld kommenden Pädagogen die pädagogische Verantwortung relativ gleichmäßig zwischen der Institution (z. B. Stadteil-Laden oder einem Projekt für Gemeinwesenarbeit) und den Adressaten, weil die Anwesenheit der Pädagogen im Feld jederzeit von beiden Seiten problematisiert werden kann.

- *Typische Teilnehmerreaktionen* bei auftretenden Schwierigkeiten sind daher meist Formen aggressiver Abwehr pädagogischer Zumutungen und konflikthafte Auseinandersetzungen, die im Extrem auch zur „Vertreibung“ der Erwachsenenpädagogen aus dem sozialen Feld führen können.



Dienstleistungsprofil 3: Angebot – Nachfrage - Modell

- Beim Modell einer Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage lässt sich in Bezug auf die *Aktivitätsverteilung* von einem prinzipiellen Gleichgewicht zwischen „pädagogischen Dienstleistern“ und „lernenden Nutzern“ sprechen. Von Bildungsinstitutionen wird ein mehr oder weniger breit gefächertes Lehrangebot auf einem „Markt“ zur Verfügung gestellt, zu dem beide Seiten im Sinne eines gemeinsamen „Forums“ Zugang haben. Damit Angebote auch ihre Teilnehmer finden, geht man davon aus, dass mögliche Interessenten selbstbestimmt aktiv werden und sich aus ihrem alltäglichen Lebenszusammenhang in speziell strukturierte Bereiche - die organisierten Lernsituation - begeben. Das Funktionieren des Modells hängt somit von der Sensibilität eines Marktmechanismus ab, Folglich muss dessen Funktionsfähigkeit ständig überprüft werden, was letztlich durch Wettbewerb zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen geschieht. Unter optimalen „Marktbedingungen“ wird ein verbessertes Programmangebot die Bildungsnachfrage erhöhen und eine veränderte oder

verstärkte Nachfrage in Verbindung mit „Marktforschung“ (Adressatenforschung) das prinzipiell verfügbare Gesamtangebot modifizieren. Insofern orientiert sich das Bildungsangebot nicht nur an einer manifesten Bildungsnachfrage, sondern auch an den konkurrierenden pädagogischen Dienstleistern.

- Auch in Bezug auf die *Intentionalität* der Bildung, d.h. auf Entscheidungsmöglichkeiten über Ziele und Zwecke des Angebots, ist das Verhältnis zwischen Dienstleistern und Nutzern prinzipiell ausgeglichen. Stark von der Intention der Einrichtung geprägte Angebote, bei denen man sich einer „Passung“ mit den Erwartungen und Interessen der Adressaten vergewissert, können von diesen verweigert werden bzw. bleiben schlicht unbeachtet, wie überhaupt auf Zieldivergenzen typischerweise mit Fernbleiben reagiert wird. Aber auch der Lehrbereich kann sich Erwartungen und Ansprüchen der Nachfrageseite verweigern, sofern sie den eigenen Bildungsintentionen oder Werten zuwiderlaufen. Andererseits ist ein völliges Negieren von Fortbildungsbedürfnissen durch Weiterbildungsinstitutionen wegen der Konkurrenz zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen unwahrscheinlich, was sich rückblickend an Trends oder zeitgeistnahen Moden belegen lässt, denen sich nur wenige zu entziehen vermögen.

- Allgemein lässt sich sagen, dass im „Marktmodell“ aufgrund seines Angebots-Nachfrage-Mechanismus eine *konservative Tendenz* enthalten ist. Auch bei großer Bereitschaft des pädagogischen Dienstleistungsbereichs, neuartige und daher unerwartete Fragestellungen, Inhalte oder Methoden in die Weiterbildung einzubringen, findet dieser deutliche Grenzen in den bisweilen verfestigten Erwartungsstrukturen einer Bildungsnachfrage, die sich notwendigerweise an früheren Lernerfahrungen orientiert, die bis in die Schulzeit zurückreichen können. Was man nicht selbst kennt oder traumatische Erinnerungen aktualisiert, erscheint nicht als Nachfrage. Folglich ist es über ein relationales Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage schwer, gerade solche Erfahrungen und Interessen zu vermitteln, die noch nicht bereits im Feld der Nutzer manifest geworden sind. So fällt es einer pädagogischen Dienstleistung schwer, durch Bildungsangebote auf unartikulierte Erwartungen und diffuse Lernbedürfnisse zu reagieren, die auf der Nutzerseite (noch) nicht wahrgenommen, verstanden oder als legitimes Lerninteresse im Erwachsenenalter akzeptiert werden können. Das Erfordernis, sich an einer manifesten Nachfrage zu orientieren, bzw. ein erwartungsfestes Nachfrageverhalten erzeugen zu müssen, führt zu einer Normalisierung und curriculare Standardisierung der Lehrangebote in systematisierten Produktbezeichnungen und damit gleichzeitig zu einer Konventionalisierung der Nachfrageseite. Man lernt nur das, was man eh schon weiß. Letztlich führt dies zum Warencharakter von Bildung und schreibt den

Nutzern den Status von wählerischen Konsumenten zu. Eine Konfrontation mit Fremdheit und eigenem Nichtwissen bleibt strukturell ausgeblendet, passungsfähig ist nur das bereits bekannte Fremde und dies erscheint in der Regel in Gestalt einer defizitären „Wissenslücke“.

- Die *Grenzen des Marktmodells* von Weiterbildung liegen folglich in seiner Beschränkung auf manifeste Nachfrage. Im Vergleich zum Delegationsmodell ist beim Marktmodell weniger eine gezielte Selektion der Teilnehmer, sondern eher eine strukturelle Bildungsbarriere feststellbar. Dieser Selektionsprozess wirkt sich regional in Versorgungsungerechtigkeiten (z.B. Stadt-Land-Gefälle) aus, was nur durch ein „flächendeckendes“ System der Weiterbildung auszugleichen wäre. Vor allem stabilisiert die Marktförmigkeit eines Kontaktprozesses die soziale Unterprivilegierung der Mehrheit einer Bevölkerung, die aus einer Vielzahl von Gründen nicht in der Lage ist, ihre Bildungsinteressen explizit als artikulierte Nachfrage deutlich in Erscheinung treten zu lassen.

Die zum Teil offensichtlichen Mängel des Angebot-Nachfrage-Modells werden dadurch auszugleichen versucht, dass man die „Marktchancen“ von Bildungsinteressenten zielgruppenspezifisch zu optimieren versucht. So z.B. durch umfangreiche *Information und Beratung* zu Bildungsangeboten, durch *Differenzierung* der Angebote und ihre Kopplung an spezifische Verwendungsmöglichkeiten, durch verbesserte *Adressatenforschung* und nicht zuletzt durch Dezentralisierung der Zugangswege, um durch mehr *Verbrauchernäher* auch Personen mit geringer Eigenaktivität zu erreichen.

- Die Nachfrageabhängigkeit hat in diesem „*Beziehungsmanagement*“ von Weiterbildung zu einer entsprechenden Vielzahl von Varianten der Bedarfs- und Bedürfnisermittlung geführt, die sich sowohl wissenschaftlicher Forschungsergebnisse, gesellschaftlich vermittelter Qualifikationsanforderungen wie unmittelbarer Adressatenkontakte bedienen. Symptomatisch sind in diesem Zusammenhang Vorschläge, für nachfrageorientierte Erwachsenenbildung eine „Beeinflussungstechnologie“ zu entwickeln, mit der in Form von *Marketing-Strategien* professionelle „Methoden der Werbung und Motivierung“ in die Organisation von Erwachsenenbildung Eingang finden würden. Dies wäre allerdings eine Entwicklung, die kaum mit Zielen einer emanzipatorischen Bildung und teilnehmerorientierten Planung zu vereinbaren wäre. Diese Problematik wird noch einmal weiter unten in Zusammenhang mit Zielgruppenorientierung als milieubasiertes Instrument des Marketings aufgegriffen.

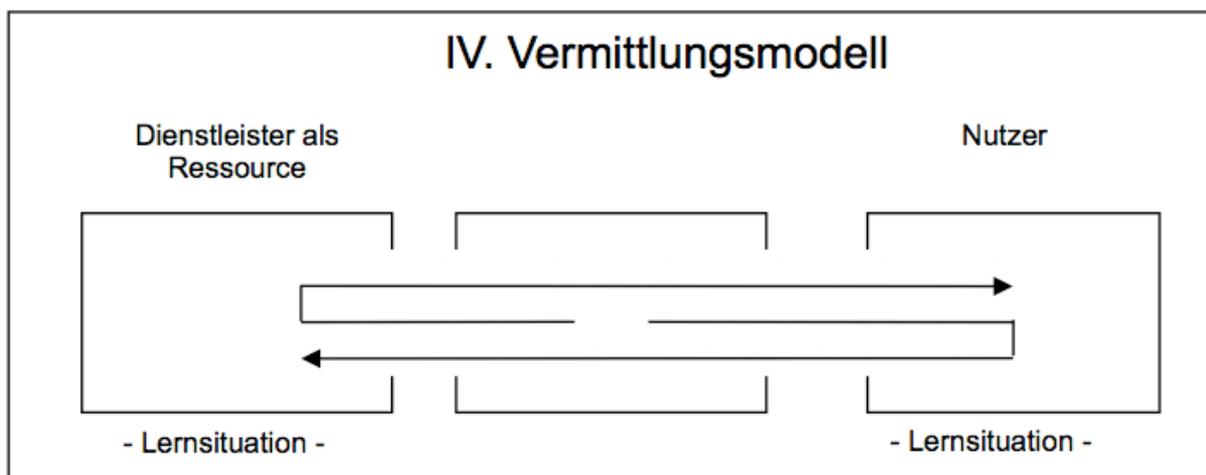
- Für die Praxis der Erwachsenenbildung hat das Strukturmodell von Angebot und Nachfrage eine historisch prägende Bedeutung. Es ist im Weiterbildungsbereich so universell verbreitet, dass als verdeutlichendes Beispiel für realisierte Formen bereits ein kurzer Hinweis auf die Angebotsstruktur der kommunalen Volkshochschulen und weite Bereiche der konfessionellen

Weiterbildungseinrichtungen ausreicht. Um Missverständnisse vorzubeugen sei jedoch betont, dass dort das Marktmodell zwar zunächst strukturell dominant erscheint, keineswegs aber die ausschließliche Form von institutioneller Lehr/Lern-Beziehung darstellt.

- Hinsichtlich der *Interaktionsstruktur* ist zur strukturellen Gewährleistung eines Angebot-Nachfrage-Mechanismus kennzeichnend, dass die Adressaten unter der institutionellen Perspektive vor allem als Abnehmer bereits fertig gestellter, meist standardisierter Angebote wahrgenommen werden. Die strukturell angelegte *Beziehungsdefinition* tendiert auf eine ökonomische „Rationalisierung“ komplexer Interaktionen zu einer Tauschbeziehung, in der von den Adressaten vor allem die schriftliche Anmeldung und regelmäßige Teilnahme erwartet wird und bei einer inhaltlich gestaltenden Mitwirkung oder einer verändernden Einflussnahme bereits als Störfaktor erscheinen.

- Die Ermittlung des *Lernbedarfs* wird in diesem Zusammenhang mit der Nachfrage nach Veranstaltungstypen gekoppelt, wobei notwendigerweise der quantitativen Steigerung einer qualitativen Intensität im Lernprozess der Vorrang gegeben werden muss. Aufgrund der Marktförmigkeit des Angebot-Nachfrage-Modells ist der strukturelle Widerspruch zu lösen, dass sich die Programmplanung zunächst nur auf *Abnehmer* bezieht, für die Angebote in Form attraktiver „Produkte“ fertig gestellt werden, dass sich aus diesen Konsumenten jedoch mit Eintritt in unmittelbare Lehr/Lernbeziehung selbstbestimmte Teilnehmergruppen entwickeln sollen. Auf der mikrodidaktischen Ebene sind daher im Marktmodell *Probleme methodischer Überforderung* typisch, die darauf zurückzuführen sind, dass häufig Veranstaltungen als Konsumgut „verkauft“ werden, um Teilnehmer zu gewinnen, während das mühevoll Durchhalten im Kurs vor allem persönliches Engagement, Verzicht auf konkurrierende Bedürfnisse, körperliche und intellektuelle Anstrengung und langfristige Ziele abverlangt. In diesem Zusammenhang ist zu fragen, inwieweit das breit diskutierte drop-out-Problem überhaupt ein universelles Thema der Erwachsenenbildung oder nicht eher ein spezifisches Symptom von marktförmig organisierten Lernarrangements ist; also einer strukturellen Problematik der man weniger durch methodische Qualifizierung der Kursleiter als vielmehr durch pädagogisch innovative Organisationsentwicklung begegnen sollte. Ein weiteres Problem des Angebot-Nachfrage-Mechanismus ist darin zu sehen, dass aufgrund des Angebotscharakters von Bildung die Verantwortung für die Qualität der Veranstaltung vor allem bei den pädagogischen Dienstleistern einer Bildungsinstitution liegt, ohne dass diese immer in der Lage wäre, von den konsumierenden Teilnehmern das notwendige Maß an Verbindlichkeit und Einsatzbereitschaft abzuverlangen. Dies ist auch über formale Kontraktierung in Verbindung mit finanzieller Sanktionierung nur ökonomisch regelbar, nicht

aber auf der Ebene einer pädagogischen Dienstleistungsbeziehung einer gemeinsam befriedigenden Lösung zuzuführen. Darin unterscheidet es sich von Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten des Delegationsmodells, in dem die Weiterbildungseinrichtung ebenfalls institutionelle Verantwortung für das Erreichen proklamierter Lernziele übernimmt. Während dort jedoch auch die Entscheidung über Erfolg und Misserfolg bei der Kooperationsbeziehung zwischen der Weiterbildungseinrichtung und dem Praxisfeld der Nutzer liegt, verfügen in einer marktförmigen Beziehung die Teilnehmer in Form einer „Abstimmung mit den Füßen“ über ein sehr wirksames Bewertungsverfahren, das auf die Institution gerade bei Nachfrageabhängigkeit starke Kontrollwirkung ausübt. Kennzeichnend für das Angebot-Nachfrage-Modell ist daher, dass viele formelle Beziehungsmechanismen und dabei auch qualitative Kontrollmöglichkeiten über *quantitative Kriterien* geregelt werden. Typische Teilnehmerreaktionen bei auftretenden Schwierigkeiten bestehen folglich im Ausweichen auf konkurrierende Bildungsangebote, bzw. die Teilnehmer bleiben mit der Begründung weg, dass ihnen ein Angebot „nichts mehr bringt“, ohne selbst Verantwortung für ihr besseres Gelingen übernehmen zu können oder ohne dies aus ihrer Konsumentenrolle heraus überhaupt als Möglichkeit in Betracht zu ziehen.



Dienstleistungsprofil 4: Vermittlungsmodell

- Das Vermittlungsmodell setzt ein institutionelles *Selbstverständnis* voraus, das stark vom *Prinzip der Subsidiarität*, d.h. von inhaltliche offener, unterstützender Hilfeleistung ausgeht, und somit ein Konzept, das bisher deutschem Bildungsverständnis fremd ist. Dennoch sollten die immer häufiger entstehenden „Weiterbildungs-Agenturen“ oder „Interessenbörsen“ im Spektrum möglicher Beziehungsstrukturen als eine weitere Form der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung beachtet werden. Im Folgenden wird deshalb versucht, bisherige Ansätze dieses Strukturmodells in ihren typischen Merkmalen zusammenzufassen.

- Das Vermittlungsmodell beruht auf der eigentümlichen Situation, dass trotz Initiative und Bereitschaft zur Aktivität in beiden Feldern häufig kein befriedigender oder institutionell gesicherter Kontaktprozess zustande kommt.

Beide Bereiche benötigen somit immer dann eine *Vermittlungsinstanz*, wenn sie von sich aus nicht in der Lage sind, arbeitsfähige Lehr/Lernbeziehungen zu organisieren. Im Vermittlungsmodell kommt es daher auf allem darauf an, zwischen dem Feld der pädagogischen Dienstleister und dem Feld der Nutzer von Bildung eine „Transferstrecke“ zu organisieren durch die typische Barrieren zwischen beiden Relevanzbereichen gemildert und durch pädagogische Überbrückung beseitigt werden.

Von Bildungsberatung, die auch in einigen der anderen Strukturmodellen von Bedeutung ist, unterscheidet sich die Zielrichtung des Vermittlungsmodells vor allem dadurch, dass potentielle Bildungsinteressenten nicht nur informiert, sondern gleichzeitig bereits geeigneten Lehrern oder Lerngruppen zugeführt werden. Außerdem wendet es sich auch an teilnehmersuchendes Lehrpersonal, das mit Lerninteressen in Kontakt gebracht werden soll, von denen sie noch keine oder nur vage Kenntnis haben.

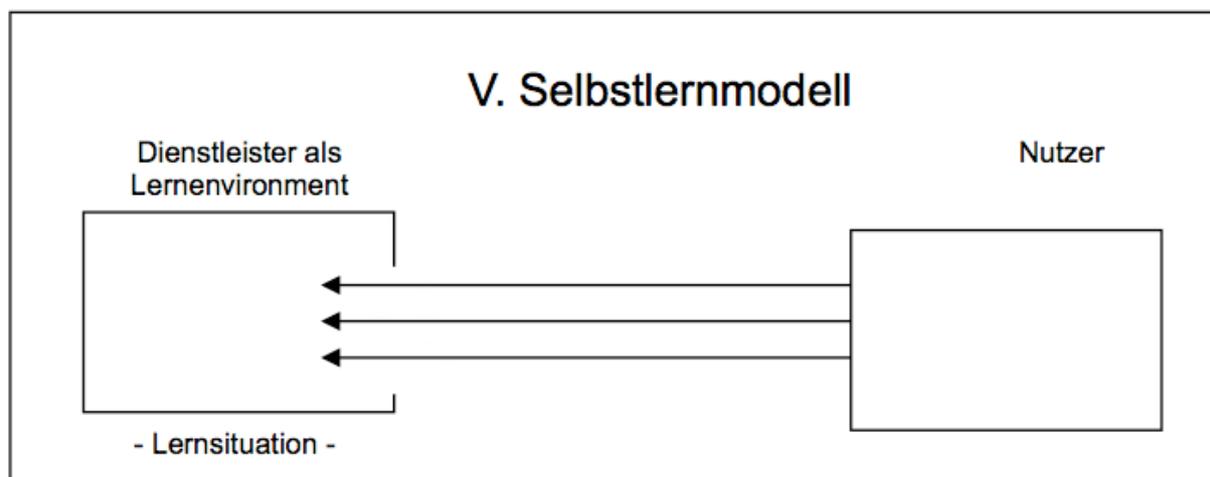
Die wichtigste Barriere, die im Vermittlungsmodell zu überwinden ist, besteht im Fehlen einer ausreichenden Transparenz über Lernmöglichkeiten bei den Nutzern und über Lerninteressenten bei den Lehrenden. Hier wirkt sich die noch immer stark ausgeprägte soziale Trennung zwischen „Wissenssystem“ und dem „Anwendungssystem“ in unserer Gesellschaft auf die Struktur und Funktionsfähigkeit der Erwachsenenbildung aus.

Vordringliche Aufgabe einer „Bildungsagentur“ nach dem Vermittlungsmodell ist es daher, allen Interessenten einen Überblick über das aktivierbare Lehrpotential in verschiedenen Fachdisziplinen, Berufsbereichen oder in psychosozialen Tätigkeitsbereichen einer Region zu verschaffen, wobei auf der anderen Seite auch Anfragen nach Weiterbildung systematisch gesammelt werden müssen. Typisch für das Vermittlungsmodell ist daher, dass es relational mit zwei Feldern zugleich zu tun hat, wobei beide jeweils intermediär zu strukturieren sind.

- Die *Lernsituation* kann sowohl im Feld der Lehrer organisiert werden (z.B. wenn Teilnehmern Zugangswege zu einem Klavierlehrer, an ein Gymnastikstudio oder an eine ständige Therapiegruppe geebnet und eröffnet werden) als auch im Feld der Nutzer angesiedelt sein (z.B. wenn ein Supervisor dem Team eines Modellversuchs zugeführt wird). Wenn die Informationsfunktion im Vermittlungsmodell auch die wichtigste Aufgabe für eine Weiterbildungsinstitution nach der Agenturverfassung darstellt, so beschränkt sich ihre Transferleistung in der Regel nicht ausschließlich darauf. Dies gilt vor allem bei Inhaltsbereichen, für die es noch keine konventionellen „Produktbezeichnungen“ gibt, wie

dies bereits z.B. bei „Grundkurs Japanisch ohne Vorkenntnisse“, Gitarren-Unterricht für Fortgeschrittene oder Datenverarbeitung nach dem XY-System der Fall ist. Immer dann, wenn das Auffinden geeigneter Lehrer bzw. die Formulierung klarer Lerninteressen bereits selber einen Lernprozess darstellt bzw. abverlangt, weil die Verständigung über neuartige oder persönlich bedeutsame Lernziele auf beiden Seiten ein Umdenken und Umstrukturieren des bisherigen Wissens erfordert, hat das Vermittlungsmodell die Aufgabe, auch noch die Kontaktaufnahme zwischen dem Lehr- und dem Lernbereich didaktisch zu strukturieren. Dies trifft häufig bei dem Kontakt zwischen „Wissenschaft“ und „Praxis“ zu. Die Organisation einer solchen „Transferstrecke“ wird in der Tat zu einer wichtigen Perspektive universitärer Erwachsenenbildung, und so ist es gewiss kein Zufall, dass die Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung vielfach nach dem Vermittlungsmodell arbeiten. Da sich bei Interaktionen zwischen Wissenschaft und möglichen Anwendungsbereichen besonders schwerwiegende organisatorische, kommunikative und inhaltliche Transferprobleme stellen, kann hier der Kontakt häufig nicht über ein herkömmliches Kursangebot hergestellt werden. Im Rahmen des Vermittlungsmodells wird daher mit prinzipiell neuartigen Ansätzen experimentiert.

- Als Beispiele können hier die Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung an den deutschen Universitäten, die niederländischen „vätenshapsvinkel“ und amerikanische Verfahren des „individuellen Vertragslernens“ gelten. Darüber hinaus wurde im letzten Jahrzehnt breite Erfahrung mit „Kompetenz-Zentren“ in der beruflichen Bildung oder mit dem Konzept der „Informationsbörse“ in regionalen Netzwerken gesammelt, die alle in unterschiedlichen Varianten einer Agenturverfassung folgen



Dienstleistungsprofil 5: Selbstlernmodell

- Das Selbstlern-Modell geht von einer hohen *Intentionalität* im „Feld der Nutzer“ aus, dem auf der anderen Seite eine große Offenheit und organisatorische Flexibilität im „Feld der pädagogischen Dienstleistung“ entspricht. Die Beziehungsstruktur beruht auf der Prämisse einer „lernanregenden Gesellschaft“, der zufolge in der Lebenswelt aufgrund eines permanenten transformativen Wandels durchgehend Lernmotivation freigesetzt wird, auf die mit entsprechend differenzierten Lernmöglichkeiten reagiert werden kann. Dies ist einerseits durch die Entwicklung adressatenorientierter Angebote im Rahmen des Marktmodells (z.B. in Form von Baukastensystemen oder der Dezentralisierung des Angebots in die räumliche Nähe der Nachfrager) möglich.

- Über diese besonderen Fertigprodukte eines marktgerechten Bildungsangebots, etwa durch die Definition der VHS als „Selbstbedienungsladen“, geht das Selbstlernmodell in dem bisher formulierten Selbstverständnis jedoch hinaus. Es soll keine optimale *Angebotsform* organisieren, sondern einen „offenen Lernraum“ bieten, der je nach den spezifischen Interessen von selbstbewussten Lernergruppen in Kontexten zivilgesellschaftlichen Engagements, wie etwa von Selbsthilfegruppen genutzt werden können. Dies gilt aber auch für individuelle Lerninteressen. Viele Erwachsene suchen heute einen unmittelbaren Zugang zu den Informationen und Lernhilfen, die sie jeweils in ihrem spezifischen Lebens-, Arbeits-, Erfahrungs- bzw. Entwicklungszusammenhang benötigen. Das heißt, sie möchten die nötigen Lernanregungen, Lernhilfen, Arbeitsmaterialien usw. nicht nur in traditionellen schulisch-unterrichtlichen Formen zugerichtet bekommen, um sie dann wieder auf ihre eigene Bedürfnislage zurückübersetzen zu müssen. Stattdessen möchten sie gesellschaftliche Wissensbestände und bereits vorhandene Kompetenzen in freier und flexibler Weise abrufen, kombinieren und nutzen, - so wie das bereits vergleichsweise bei Büchern in der Bibliothek oder Informationen im Internet tun. Diese Offenheit für die Selbstbestimmung der individuellen Lerner verlangt von Bildungsdienstleistern eine weitgehende Zurücknahme pädagogischer Intentionen und damit den Verzicht auf die Bestimmung inhaltsbezogener Lernziele. Die lernunterstützende Dienstleistung wird aus einem pluralistischen Bildungsverständnis abgeleitet, demzufolge es kaum noch von außen vorgegebene große Sinn- und Zielperspektiven für alle gibt, so dass es vor allem darauf ankommt, dem einzelnen Lerner von seinen Voraussetzungen, Erwartungen, Interessen, Zielen aus eine persönliche Möglichkeit zur Entwicklung eines für ihn befriedigenden, sinnerfüllten Lernens zu bieten. Die weitgehende inhaltliche Offenheit im Feld der Dienstleistung sollte jedoch nicht über das hohe Maß an strukturellen Zielorientierungen hinwegtäuschen, wie dies aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

„Selbstbestimmtes Weiterlernen setzt zunächst die umfassende Offenheit im Hinblick auf freiere Wahl der Inhalte voraus. Dafür sind erwachsenengerechte Lernmöglichkeiten zu bieten, die durch weiterbildungsspezifische Curricula unterschiedlichen individuellen Ansprüchen und differenzierten gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen.“ (52)

Offenheit für die Probleme, Fragen und Lernanlässe individueller Lernpraxis impliziert, dass die Struktur der Lernorte, in denen erwachsenengemäßes Lernen sinnvoll organisiert werden kann, in ausreichendem Maße geeignete Verstehens- und Integrationshilfen bietet. Das hat zur Konsequenz, dass sich die Intentionalität im Feld der pädagogischen Dienstleister vor allem in Zielen und Arbeitsweisen *pädagogischer Beratung* niederschlägt. Die Lehrenden übernehmen in diesem Modell vor allem Aufgaben als „Lernberater“, wobei sie sich gegebenenfalls sogar als „Lerngewalt gegen ... (die) eigenen eingeschliffenen Verhaltensgewohnheiten“ (54) des Teilnehmers begreifen oder auch „als Mutmacher, sich auf das Neue einzulassen, weil es doch seinen wohlverstandenen Interessen entspricht“. (55)

- Besonders deutlich zeigt sich die *strukturelle Intentionalität* „offener Lernorte“ in didaktisch ausgetüftelten Arrangements, mit denen gezielte Lernanreize hervorgerufen werden. Der Lernort soll „die Teilnehmer zu eigenem Tun herausfordern“, (56) wobei die Verbindung von Freizeitinteresse und „pädagogischem Reizklima“ als Chance gesehen wird, um z.B. „bildungsunerfahrene Arbeiter überhaupt erst einmal an Weiterbildung heranzuführen“. (58)

Trotz aller Offenheit und Differenzierung nach Lernbedürfnissen muss daher auch in diesem Modell das Problem der „Passung“ zwischen den bereitgestellten „Lernarrangements“ und den tatsächlich auftretenden Interessen gelöst werden. Entsprechend den Prämissen des Modells soll eine solche Passung an sich durch die Eigenaktivität der Lernenden ermöglicht werden, nämlich dadurch, dass Einzelpersonen oder Personengruppen aus eigenem Antrieb und zielstrebig ein offen und einladend strukturiertes „Lern-Environment“ aufzusuchen, um die dort vorhandenen Möglichkeiten für ihre jeweiligen, bereits geklärten Bedürfnisse zu benützen oder um neue Lernbedingungen zu organisieren, die ihre bisher vernachlässigten Lerninteressen besser zu berücksichtigen.

- Dabei fällt auf, dass in der erwachsenenpädagogischen Diskussion das Selbstlernmodell weitgehend mit Individualisierung gleichgesetzt wird und die Möglichkeit selbstorganisierten Lernens von selbstorganisierten Gruppen nicht gesehen wird. Es wäre bedauerlich, wenn diese Möglichkeit, die dem Modell keineswegs widerspricht, in der Praxis von Selbstlernzentren vernachlässigt und die geräuschgeschützte „Einzellerkabine“ als „Arbeitszentrum“ selbstorganisierten Lernens aufgefasst würde.

Wesentlich für die weitere Entwicklung und einen differenzierten Ausbau von Erwachsenenbildung nach dem Selbstlernmodell ist jedoch ein Sich-Durchsetzen der zeitweilig gering geschätzten Sichtweise, dass die Organisation erwachsenengemäßen Lernens nur ausnahmsweise die formalisierten Curricula des Ausbildungssektors fortsetzen und vertiefen sollte dass sie primär auf die Entwicklung, Ermutigung und Förderung *autodidaktischer Kompetenzen* zu richten ist. Professionspolitisch hat in diesem Zusammenhang die internationale Diskussion um „Self-Directed-Learning“ viel zu dem hier erforderlichen Umdenkungsprozess beigetragen. Dennoch finden derartige Ideen und Konzeptionen wie Ansätze einer „Ermöglichungsdidaktik“ immer wieder darin ihre Grenzen, dass sie nicht in ein strukturell adäquates Beziehungsgefüge einbettet, sondern sie vielmehr in den alten Strukturen marktförmig organisierter Angebote, also im Rahmen einer hierfür wenig geeigneten Dienstleistungsbeziehung zu realisieren versucht. Die Einführung neuartiger Bildungsformate steht daher in engem Zusammenhang mit pädagogischer Organisationsentwicklung, bei der die Relation mikrodidaktischer Konzepte mit makrodidaktischen Strukturbedingungen abgestimmt werden kann. Es stellen sich hierbei aber auch strategische Entscheidungen für das Weiterbildungsmanagement auf der Ebene einer Institutionalform. Dies wird in der Institutionstheorie als Orientierung an einer bildungspolitischen „*idée directrice*“⁶³ bezeichnet. „Self-Directed Learning“ im organisationalen Beziehungsmodus des Selbstlernmodells setzt daher institutionspolitisch ein entsprechendes Leitbild voraus.

Erwachsenenbildung, die sich in diesem Sinne auf die jeweils bedeutsamen Lernbedürfnisse einzelner Phasen des Lebenslaufs bezieht, weist arbeitsplatzbezogenem Kompetenzerwerb und fachsystematischem Wissenszuwachs trotz all ihrer ökonomischen Bedeutung letztlich doch einen gewissen Sonderstatus zu. Selbstorganisiertes Lernen kann somit im Rahmen des Gesamtbildungssystems zur Zeit eine Gegensteuerungsfunktion gegen die Dominanz von Spezialisierung und Professionalisierung in allen wichtigen Lebensbereichen nur dann wahrnehmen, wenn das lange missachtete Bedürfnis nach lebensweltbezogener „dilettantischer Bildung“ als legitim angesehen wird und eine organisatorisch angemessene Berücksichtigung findet.

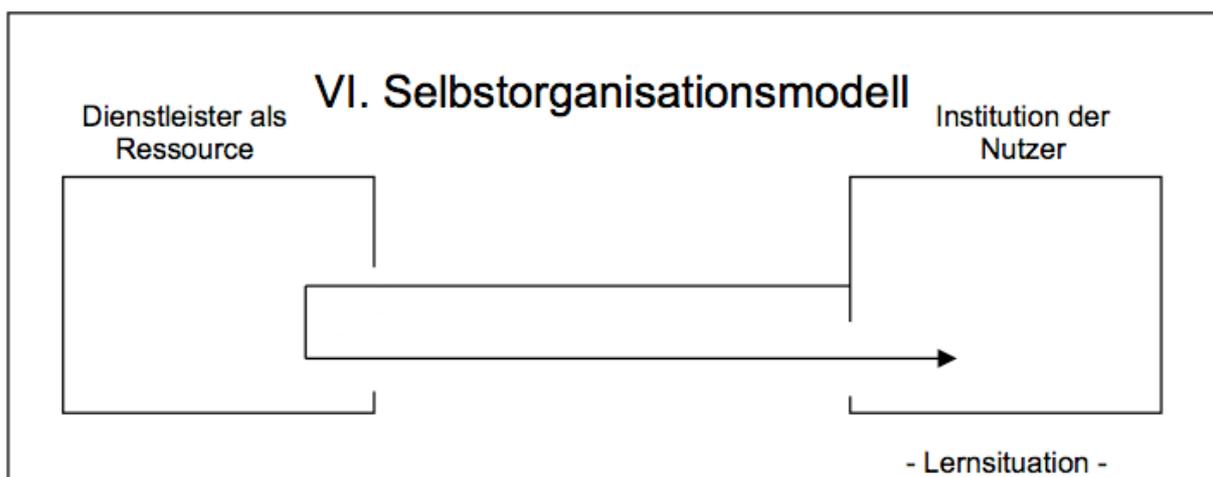
- Für die *Interaktionsstruktur* des Selbstlernmodells ist daher kennzeichnend, dass die Passung zwischen Bildungsinstitution und Adressaten vor allem durch ein didaktisch reflektiertes Öffnen der Lernorganisation für eine unüberschaubare *Diversität von Lernbedürfnissen* hergestellt wird.

⁶³ Hauriou, Maurice (1965): Die Theorie der Institution. Berlin: Duncker & Humblot, S.36

- Dies bedeutet, dass sogar im Rahmen des Selbstlernmodells von den pädagogischen Dienstleistern der latente und manifeste *Bildungsbedarf* in ihrem Einzugsbereich ermittelt werden muss, wenn auf ihn auch nicht wie im Marktmodell durch Veranstaltungsangebote, sondern durch Erschließung selbstbestimmter Lerngelegenheiten in sie unterstützenden Lernumgebungen pädagogisch geantwortet wird. Die Ermittlung möglicher Bildungsbedürfnisse muss daher auch im Selbstlernmodell vor der Kontaktaufnahme mit gewünschten Adressaten durch Adressatenforschung und durch systematische Auswertung von geäußerten Teilnehmerbedürfnissen geschehen, nur wird darauf nicht angebotsförmig, sondern kontextsteuernd geantwortet. Pädagogische Dienstleistung stellt hier eine nutzerorientierte Infrastruktur im Sinne einer „Lifelong Guidance“ für „Lernen im Lebenszusammenhang“ bereit.

- Mikrodidaktisch folgt aus der strukturell angelegten *Lehr/Lern-Beziehung*, dass im unmittelbaren Umgang mit Lerninteressenten methodische Probleme der *Zugänglichkeit* der Lernorte, einer ausreichenden inhaltlichen *Differenzierung* und einer angemessenen „Animation“ der Teilnehmervorrangig gelöst werden müssen.

- *Typische Teilnehmerreaktionen* bei auftretenden Schwierigkeiten bewegen sich zwischen dem Verlangen nach institutioneller Hilfe, Beratung und Anleitung und dem Streben nach Autonomie von extern vorgegebenen Zielen. Darin drückt sich die für das Selbstlernmodell charakteristische Spannung zwischen „didaktisch angelegter Aktivierung“ und selbstorganisiertem Lernen aus. Prinzipiell erfüllt eine pädagogische Dienstleistung unter dieser Beziehungsdefinition die subsidiäre Aufgabe gesicherte Rahmenbedingungen eines „Ermöglichungsraums“ herzustellen und im Prozessverlauf aufrecht zu erhalten.



Dienstleistungsprofil 6: Selbstorganisationsmodell

- Das Selbstorganisationsmodell ist von hoher Aktivität und *Intentionalität* im Feld der Nutzer bei gleichzeitiger Rezeptivität im Feld der pädagogischen Dienstleistung gekennzeichnet. Wesentlich für die Lehr/Lernbeziehung ist hier, dass die Lernsituation von Lernern in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt organisiert wird und dass dafür Lernkonzepte in Verbindung mit geeigneten Lernexperten ihrer Wahl ins Feld der Nutzer geholt werden. Pädagogische Dienstleistung beschränkt sich dabei vor allem auf das Bereitstellen von zielgruppenspezifisch aufbereiteten, d.h. „maßgeschneiderten“ Lehrmaterialien oder auf die Mitarbeit von Experten für die gewünschten Inhalts- und Problembereiche, die jedoch nicht angeboten oder vermittelt, sondern von den Interessenten im Bedarfsfall abgerufen oder angefordert werden.

Einem „maßgeschneiderten Angebot“ entspräche eher ein differenziertes bzw. individualisiertes Marktmodell, woraus deutlich wird, wie fließend in der pädagogischen Praxis die Übergänge zwischen den Modellen sein können. Dennoch unterliegen sie in ihrem pädagogischen Selbstverständnis, ihrer Organisationsstruktur und dabei vor allem in der *Art ihrer Kontaktaufnahme* mit den Bildungsadressaten verschiedenen Handlungsprinzipien, deren Konsequenzen für die Beziehungsstruktur von hoher Bedeutung sind.

- Die Lernenden sind sowohl die *Initiatoren ihres Lernprozesses* als auch gleichzeitig die *formalen Auftraggeber*, welche letztlich über Erfolg oder Misserfolg der interaktiven Wertschöpfung zu entscheiden haben. Längerfristige Kooperation ist bei zufriedenstellender Zusammenarbeit möglich, aber keine notwendige Bedingung, da der Kontrakt in der Regel nur für einzelne Aufgaben geschlossen wird.

- Das Selbstorganisationsmodell setzt ein hohes Maß an *Selbststeuerungsvermögen* im Feld der Nutzer voraus und verlangt von den kooperierenden Bildungsdienstleistern große Offenheit und ein grundsätzliches Akzeptieren ihrer Service-Funktion, was sie weitgehend von (möglicherweise auch unreflektierten und ideologischen) Ansprüchen der Interessenten abhängig macht. Diese Abhängigkeit gilt jedoch eher für die Bildungseinrichtung insgesamt in Bezug auf die Frage, ob sie allen Anfragen und Ansprüchen gerecht zu werden vermag. Sie gilt weniger für die pädagogische Verantwortung der einzelnen Lehrenden, da sie in ihrem professionellen Aufgabenverständnis als Experten für bestimmte Fächer, Fertigkeiten oder Lernverfahren unakzeptable Ansprüche von Interessenten oder Personengruppen zurückweisen können. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die ökonomisch/finanzielle Sicherung dieser Unabhängigkeit, die ein Mindestmaß an Intentionalität bei den Lehrenden gewährleistet. Diese Frage berührt Organisationsunterschiede zwischen öffentlichen und kommerziellen Unternehmen.

- Das Selbstorganisationsmodell wird überall dort praktiziert, wo bereits Personen oder bestehende Gruppen ihre Lernbedürfnisse formulieren können und ausreichende Kenntnisse und Möglichkeiten haben, um dazu geeignete Bildungsdienstleister in Anspruch zu nehmen. Dies gilt z.B. für den „Referentendienst“ öffentlicher oder konfessioneller Bildungsträger, der von Gruppen, Vereinen und Gemeinden in Anspruch genommen wird. Bei Landesbildstellen und ähnlichen Einrichtungen können Medienpakete, Filme, Multi-Media-Lehreinheiten u.ä. für den jeweiligen Einsatz in Vereinen, Verbänden angefordert werden. Das Evangelische Bildungswerk Berlin verfügte z.B. in seinem „Spielkarussell“ über ein größeres Sortiment von sog. Spielkisten, die pädagogische für den Einsatz in Gemeindefesten u.ä. aufbereitet sind und für unterschiedliche Aktivitäten abgerufen werden können.

Weiterhin organisieren Interessengruppen, Selbsthilfevereine, Berufsgruppen, Arbeitsteams, Lehrerkollegien zunehmend autonom ihre eigene praxisbezogene Fortbildung und fragen dazu bei VHS, Fachhochschulen oder Universitäten nach, die bisher jedoch in unterschiedlicher Weise dazu ausgerüstet oder bereit sind, einen derartigen Bildungsservice zu übernehmen. Dies zeigt sich besonders bei der Nachfrage nach sog. „Teamtrainings“ Moderatoren oder Mediatoren, d.h. nach Experten zur Bearbeitung von Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten in zielorientierten Gruppen, die von öffentlichen Bildungsträgern bisher nur begrenzt berücksichtigt werden kann, was letztlich eine Kommerzialisierung des Bildungsfeldes bewirkt hat. Besonders problematisch wirkt sich dies auf Arbeitsbereiche aus, die Modellcharakter tragen und durch spezielle Hilfe von außen wie Supervision oder Training neuer beruflicher Handlungskompetenz in ihrer Innovationsfunktion durch kompetente Projektbegleitung gefördert werden sollen.

- Ein grundsätzliches Problem, das die drei letztgenannten Modelle gemeinsam haben, besteht in der Prämisse, dass eine „lernanregende Gesellschaft“ Lernbedürfnisse bereits in so deutlicher Form bewusst werden lässt, dass sie für den einzelnen als persönliche Lernziele formulierbar und als Anspruch an das „Feld pädagogischer Dienstleistung“ gerichtet werden können. Davon lässt sich bisher noch nicht mit Sicherheit ausgehen, so dass ein hoher Anteil an latenter Lernmotivation in diffusen Bedürfnislagen verdeckt bleibt. Dies weist auf eine starke strukturelle Selektionswirkung der drei letzten Modelle hin, der in Form von Bildungsinformation und Bildungsberatung entgegengewirkt wird. Gerade im Selbstlernmodell stellt sich die Frage, ob es nicht erst in Form eines differenzierten Netzwerkes an Service-Einrichtungen funktionsfähig ist, da einzelne Einrichtungen auf sehr spezifische und punktuelle Anforderungen nicht differenziert genug reagieren können.

- Im Selbstlernmodell wird das *Passungsproblem* durch die Auswahl geeigneter Lehrender gelöst und somit dem manifesten Bildungsinteresse konkreter Teilnehmergruppen Vorrang gegeben. Dies bedeutet, dass unter dieser *Beziehungsstruktur* die Lehrenden den Großteil der notwendigen Anpassungsleistung zu erbringen haben. Das herkömmliche Problem der *Bedarfsermittlung* kehrt sich dabei in der Suche nach geeigneter Lehrkapazität in den vorhandenen Bildungseinrichtungen um.

- Die *mikrodidaktischen Konsequenzen* ähneln in gewisser Weise den Problemen der Erwachsenenpädagogen im Interventionsmodell, wo eine ähnliche Umkehrung gewohnter Anpassungserwartungen gegeben ist. Im Selbstorganisationsmodell fehlt jedoch das konfrontative Element, da der Pädagoge das Feld nicht aus eigener Initiative und nicht notwendigerweise aufgrund einer übergeordneten Zielsetzung aufsucht, sondern der expliziten Aufforderung einer beauftragenden Lerngruppe folgt. Er oder sie wird möglicherweise sogar bei der Vorstellung einer „Eignungsprüfung“ unter zogen, bevor sich die Lernenden für ihn oder sie entscheiden und unter mehreren Bewerbern auswählen. Dieses Extrem veranschaulicht die Grundstruktur des Modells. Über die mikrodidaktische Planung der vereinbarten Veranstaltung wird daher weitgehend durch die beauftragenden Nutzer entschieden, wobei die Kompetenz des pädagogischen Dienstleisters vor allem darin besteht, dass von ihm entscheidungsfähige und praktikable Alternativen entwickelt werden. Die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg verteilt sich folglich auf alle am Entscheidungsprozess Beteiligten.

- Als *typische Teilnehmerreaktionen* bei auftretenden Lernschwierigkeiten sind vor allem Ansprüche an die pädagogische Dienstleistung aus der Position von den lernenden Auftraggebern zu erwarten, so dass es wichtig ist (ähnlich wie z.B. bei Beziehungen zwischen Bauherrn und Architekten), dass zwischen den Beteiligten der Umfang der garantierten Leistungen und der erwarteten Mitarbeit geklärt wird.

3. Methodologische Erläuterung der Strukturmodelle

Nach Erscheinen meiner systematisierenden Studie zur „Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung“ (1981) wurde der praktische Erkenntnisgewinn der Strukturmodelle vielfach bezweifelt und auch mir selbst blieb der epistemologische Status diagrammatischer Analytik noch lange unklar. Der Kollege Enno Schmitz bezeichnete damals meine Rekonstruktionen als ein „Glasperlenspiel“ und das anscheinend in Unkenntnis der philosophischen Bedeutung, die Hermann Hesse dieser auf Tiefenstrukturen gerichteten Sinnstiftungstechnik in seinem Roman zugemessen hatte. Erst in meiner Bestandsaufnahme

relationstheoretischer Forschungsansätze⁶⁴ kam ich über die Rezeption der Schriften von Charles Sanders Peirce mit dem epistemologischen Diskurs zur „Diagrammatology“⁶⁵ in engere Berührung und begann meinen methodologischen Begründungszusammenhang, den ich zunächst tentativ als „Strukturhermeneutik“ bezeichnet hatte, nun selber genauer zu verstehen und wertzuschätzen. Daher scheint mir an dieser Stelle eine methodologische Kommentierung erforderlich, über die ich gern bereits in den achtziger Jahren Klarheit gewonnen hätte:

Die in dieser konzeptionellen Einführung vorgestellten Strukturmodelle bieten idealtypische⁶⁶ Verallgemeinerungen von unterschiedlichen Kontaktprozessen auf einer institutionellen Ebene. Erkenntnistheoretisch übernehmen die Modelle die Funktion einer diagrammatischen „Denkfigur“⁶⁷, an der sich ein spezifischer „Möglichkeitsraum“ verdeutlichen lässt. Er stellt jeweils einen konzeptionell gesicherten Rahmen für sehr unterschiedlich verlaufende Suchbewegungen zur Teilnehmergeinnung strukturell bereit. Ähnlich wie in der öffentlichen Infrastruktur sagt bspw. das schematische Diagramm⁶⁸ eines Verkehrsnetzes mit einer Vielzahl von Stationen nichts darüber aus, welche der prinzipiell möglichen Zugverbindungen im Einzelfall auch tatsächlich gewählt werden oder an welcher Station der Zug vorne oder hinten betreten oder verlassen werden sollte. Ein Diagramm bietet folglich optionale „Leerstellen“ für individuelle Entscheidungen im empirischen Einzelfall, jedoch innerhalb eines strukturellen Bedeutungszusammenhangs der den Entscheidungsspielraum begrenzt. Die hier vorgestellten Strukturmodelle umreißen somit in ihren Grenzen immer auch eine „enabling structure“ zur institutionellen „Modellierung von Lernumgebungen“. Die zur Verdeutlichung eingeführten Strukturbilder sind aus ihrem Entstehungszusammenhang heraus auf Verallgemeinerungen wichtiger Probleme und praktischer Erfahrungen zurückzuführen. Ein aus der Praxis heraus rekonstruierte und nicht

⁶⁴ Schäffter, Ortfried (2014): Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel_16_1

⁶⁵ Vgl. Stjernfelt, Frederik (2011): Diagrammatology. An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics. Dordrecht/Heidelberg/ London: Springer: Tripp

⁶⁶ Wir unterscheiden nach Max Weber zwischen idealtypisch und realtypisch. Idealtypisch ist daher nicht normativ gemeint, sondern bezeichnet eine hoch generalisierte Struktur, die in dieser „Reinform“ in der sozialen Wirklichkeit nicht anzutreffen ist. In ihr kommt jedoch die funktionale Handlungslogik besonders deutlich zum Ausdruck und dient daher ähnlich einer Landkarte zur praktischen Orientierung.

⁶⁷ Vgl. zum Konzept der Denkfigur: Dirmoser, Gerhard (2010): Denkfiguren – Verwendung von Diagrammen in Wissenschaft und Kunst http://gerhard_dirmoser.public1.linz.at/FU/Denkfiguren_Diagrammatik.pdf

⁶⁸ Zur erkenntnistheoretischen Funktion diagrammatischer Veranschaulichung vgl. Ronja (2011): Konstellation, Diagrammatologie, Dialektisches Bild: Lehren narrativer Visualisierungen. In: O. Hartung u.a. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden: VS Verlag, S. 83-100

vorab im Sinne eines vorgegebenen Planungsschemas entwickelte Prozessdiagramm⁶⁹ bietet eine problembezogene Heuristik, an der sich die Vielzahl empirischer Einzelfälle generalisierend aufeinander beziehen lassen.

Diagramme erfüllen nach Charles Sanders Peirce eine epistemologische Funktion, die Michael Hoffman folgendermaßen treffend zusammenfasst:

„Wesentlich ist zunächst, dass Peirce sich von der Kantischen Bemühung um „reine“ Erkenntnisformen verabschiedet und den Rekurs auf ein Apriori durch seinen evolutionären Ansatz ersetzt, also durch die Orientierung an der Frage der *Erkenntnisentwicklung*. Außerdem stellt die Diagrammatisierung für Peirce eine *konkrete Tätigkeit* dar. Diagramme und Schemata sind für ihn sichtbare Gegenstände und gerade nicht allein transzendente Bedingungen, die „in Gedanken“ existieren als „Regel der Bestimmung unserer Anschauung gemäß einem gewissen allgemeinen Begriffe“. Der Wert diagrammatischen Schließens liegt für Peirce gerade darin, dass mit Diagrammen *experimentiert* werden kann, so dass man aus der Beobachtung dessen, was dabei geschieht, etwas *lernen* kann.“⁷⁰ Zu einem derartigen Experimentieren sollen die hier vorgestellten Dienstleistungsmodelle anregen, ohne einer der Beziehungsstrukturen Vorrang geben zu wollen. Insofern sollen sie das Weiterbildungsmanagement in Bildungseinrichtungen zum gedanklichen Experimentieren ermutigen.

Vor dem Hintergrund einer relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung in der Weiterbildungsforschung ist von zusätzlichem Interesse, dass mit dem Weg über zeichentheoretische Zugänge auch Anschluss an formalästhetische und bildtheoretische Ansätze der Kulturtheorie gefunden werden kann.⁷¹ Eine weitere Anschlussmöglichkeit eröffnet sich der relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung zu einer topologischen Theoriekonstruktion, so wie dies von Stephan Günzel verdeutlicht wird:

„Im Einklang mit dem semiotischen Diagrammbegriff von Charles S. Peirce wird damit eine Ähnlichkeitsbeziehung bezeichnet, die nicht mehr auf Identität der Erscheinung (ikonische Ähnlichkeit) beruht, sondern auf struktureller Homologie⁷². Eine architektonische Skizze, der Plan einer Schlachtordnung oder auch Karten werden daher nicht als Abbilder der Welt auf ihre Repräsentativität hin befragt, sondern als Ausdruck eines konstitutiven Relationsgefüges angesehen. Im gleichen Maße wie als der spatial turn sich abwendet von substantiellen

⁶⁹ Diagramm wird hier in Anschluss an den wissenschaftstheoretischen Diskurs „epistemischer Bilder“ verwendet. (vgl. Stjernfelt, Frederik (2007): *Diagrammatology. An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics*. Dordrecht: Springer

⁷⁰ Hoffmann, Michael, H.G. (2005): *Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz*. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 8

⁷¹ Vgl. dazu Rustemeyer, Dirk (2009): *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück

⁷² vgl. Steffen Bogen/Felix Thürlemann, „Jenseits der Opposition von Text und Bild. Überlegungen zu einer Theorie des Diagramms und des Diagrammatischen, in: *Die Bildwelten der Diagramme* von Joachim Fiore, hg. Alexander Patschovsky, Ostfildern: Thorbecke, 2003, 1-22

*Raumkonzepten, übersteigt der topographical turn die Topographie des Raums hin zu einer Identifikation strukturierender und konstitutiver Momente von Räumlichkeit*⁷³

IV. Lehr-Lernarchitekturen im gesellschaftlichen Strukturwandel

1. Dimensionen strukturellen Wandels in der Erwachsenenbildung

Die permanent erfahrbaren Veränderungsanforderungen an die „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ gelangen besonders anschaulich in einem offenkundigen Wandel in den Themen, Inhalten und methodischen Ansätzen eines sich zunehmend ausweitenden Spektrums von Bildungsangeboten für Erwachsene zum Ausdruck, beschränken sich jedoch nicht auf diese substantiell beschreibbare, curriculare Ebene herkömmlicher Programmanalysen⁷⁴.

Als ein sich mittlerweile festigendes gesellschaftliches Funktionssystem unterliegt Weiterbildung im historischen Prozess einer „reflexiven Modernisierung“⁷⁵, und ähnlich wie bei vergleichbaren funktional ausdifferenzierte Handlungsfelder zudem einem institutionellen Strukturwandel. Auch Weiterbildung hat sich immer wieder neu ihrer gesellschaftlichen Stellung und Aufgabe zu vergewissern oder wie man heutzutage gern sagt, sich ständig „neu zu erfinden“. Zumindest sind immer aufs Neue strukturelle Justierungen auf der Ebene ihrer Institutionen vorzunehmen. Dies als eine zutiefst pädagogische Aufgabe anzusehen, für die professionelle Kompetenz und institutionspolitisches know how entwickelt und dauerhaft bereitgestellt werden muss, fällt traditionellem pädagogischen Denken aufgrund einer Fixierung auf die Unterrichtsstunde noch schwer. Noch immer erscheint es weithin plausibel, pädagogisches Handeln auf eine situative Ebene zwischenmenschlicher Interaktion zu beschränken. Hierdurch werden die strukturell übergeordneten Kontexte und die pädagogisch relevanten Handlungsebenen didaktischer Strukturentscheidungen und Verlaufssteuerung weiterhin als ein außerpädagogisches „Bedingungsfeld“⁷⁶ verstanden und damit professionell entsorgt. Hierdurch hat sich, anscheinend der schulischen Dichotomie zwischen „Pädagogik und Verwaltung“ folgend, ein reduziertes Selbstkonzept von pädagogischer Professionalität⁷⁷ verfestigt, demzufolge sich die strukturellen Entscheidungen auf einer organisationalen und

⁷³ Günzel, Stephan (2007): Raum – Topographie – Topologie, in: Günzel, Stephan (Hg.): Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. Transcript, Bielefeld, 13-29, hier S. 20f.

⁷⁴ Vgl. Gieseke, Wiltrud

⁷⁵ (Beck/Giddens),

⁷⁶ Vgl. Heimann, Paul / Otto, Günter / Schulz, Wolfgang (1997): Unterricht. Analyse und Planung. Berlin: Schroedel

⁷⁷ Zur Kritik und organisationstheoretischen Erweiterung von pädagogischer Professionalität vgl. Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann

institutionellen Steuerungsebene nicht mehr an pädagogischen Qualitätskriterien orientieren. Stattdessen haben sie sich zunächst einer betriebswirtschaftlichen oder bildungspolitischen Logik zu unterwerfen, die dann auf der Leitungsebene des Bildungsmanagements Priorität erlangt. Mit dieser Auffassung setzt sich die Tradition staatlicher Schuladministration in der Weiterbildung bruchlos fort, obwohl sie grundlegend der gesellschaftlichen „Stellung und Aufgabe der Erwachsenenbildung“⁷⁸ widerspricht und letztlich auch ihrer heutigen gesellschaftlichen Funktion nicht gerecht werden kann.

Hier wird eine demgegenüber gegensätzliche Position vertreten: Mit der in diesem Papier vorgestellten Rekonzeptualisierung von erwachsenenpädagogischen Dienstleistungsprofilen wird eine institutionstheoretische Grundlage geboten, mit der sich nun auch die bildungspolitischen und die „institutionsdidaktischen“ Strukturentscheidungen als genuine Dimensionen pädagogischen Handelns auf einer organisational übergreifenden Gestaltungsebene zurückgewinnen lassen. Pädagogisch begründete Kontextbedingungen bieten schließlich hierbei die strukturellen Voraussetzungen zur pädagogischen Entwicklung neuer Bildungsformate, dazu passender zielgruppenspezifischer Designs und schließlich ihnen entsprechender Verfahrensweisen und methodischer Settings. Ein in sich abgestimmtes didaktisches Gefüge kann nun in einen bildungstheoretischen Begründungszusammenhang gestellt werden und so erst ihre gesellschaftliche Legitimation erhalten. Institutionstheoretisch gesehen, handelt es sich dabei um den Begründungszusammenhang einer mehrstufigen „institutionellen Staffelung“ von didaktischen Entscheidungs- und Handlungsstufen, die für die logisch jeweils tiefere Ebene eine Reflexions- und Steuerungsfunktion zu erfüllen hat. In groben Umrissen⁷⁹ bietet sich zur Orientierung folgendes absteigendes Stufenmodell⁸⁰ an:

1. Subsystem des gesellschaftlichen Funktionssystems Bildung: Weiterbildung
2. Institutionalformen der Weiterbildung: „Idée directrice“ einer Funktionsbestimmung
3. Bildungsformate: Dienstleistungsprofile eines Weiterbildungsprogramms
4. Designgestaltung: Planung und Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote
5. Methodisches Setting: Mikrodidaktische Gestaltung des Veranstaltungsverlaufs

⁷⁸ Vgl. exemplarisch: Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 1978 URL: http://www.vhs-le.de/downloads/Stellung_und_Aufgabe.pdf

⁷⁹ Genauere Ausführungen zu den didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebenen und zur institutionellen Staffelung finden sich in: Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; sowie ders.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft a.a.O.:

⁸⁰ Emergenztheoretisch gesehen, folgt ihre vertikale Relationierung der Logik einer „downward causation“

Anhand dieser logisch gestuften Abfolge unterschiedlicher Leitungsaufgaben lässt sich gleichzeitig verdeutlichen, dass auf der jeweils höheren Ebene die strukturellen Rahmenbedingungen für potentielle Gestaltungsspielräume auf den tieferen didaktischen Handlungsebenen bereitgestellt werden, wobei deren strukturelle Entwicklungsmöglichkeiten nicht allein vom operativem Geschäft, sondern vor allem von den strukturellen Entscheidungen auf der Steuerungsebene abhängig sind. Jede der didaktischen Steuerungsebene konstituiert für ihr „operatives Handlungsfeld“ eine „enabling structure“ für pädagogische Gestaltungsvarianten. Erkennbar wird nun, welche hohe Bedeutung ein dezidiert pädagogisches Selbstverständnis von Weiterbildungsmanagement für Strukturentscheidungen auf der Ebene der pädagogischen Funktionsbestimmung einer Weiterbildungseinrichtung (gesellschaftliche „Idée directrice“) hat und dies in enger Verbindung mit ihrer Realisierung im Dienstleistungsprofil eines bestimmten „Bildungsformats“. Erst unter diesem Blickwinkel wird erkennbar, welche grundlegende Fehlentwicklungen immer dort auftreten, wo das Weiterbildungsmanagement auf der Ebene der Einrichtungsleitung unter das ausschließliche Primat betriebswirtschaftlicher Effizienz gestellt wurde.

Dies jedoch ist nicht allein ein besonderes Strukturproblem von Bildungseinrichtungen, sondern zeigt sich als generelle Symptomatik einer tiefgreifenden „Ökonomisierung“⁸¹ unserer Gesellschaft. Sie könnte später einmal aus historischer Distanz in ähnlicher Weise als dysfunktionale Übergriffigkeit eines gesellschaftlichen Teilsystems betrachtet werden, wie man das in heutiger Zeit gegenüber dem Religionssystem der Vormoderne oder dem Militarismus in des Zeitalters des „Imperialismus“ in der „Hochmoderne“ einzuschätzen pflegt. Wieder einmal verabsolutiert sich die funktionale Systemlogik eines dominanten gesellschaftlichen Teilbereichs und maßt sich Universalität gegenüber der Pluralität anderer Hinsichten auf die Welt an.

Im gegenwärtigen Kontext eines gesellschaftlichen Strukturwandels steht daher das Spitzenmanagement in jeder der davon betroffenen Institutionen vor der Herausforderung, die Sicherung einer originären, „nicht-ökonomischen“ Funktionssystemen vor der Herausforderung, die Sicherung einer originären,

⁸¹ Vgl. Krönig, Franz, Kasper (2007): Die Ökonomisierung der Gesellschaft, Systemtheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript; Schimank, Uwe (2005): Funktionale Differenzierung und gesellschaftsweiter Primat von Teilsystemen – offene Fragen bei Parsons und Luhmann. In: Soziale Systeme, Jg. 11, Heft 2, S. 395; Stäheli, Urs (2008): Ökonomie. Die Grenzen des Ökonomischen. In: Moebius, Stehan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 295-311; Pähl, Hanno/Meyer, Lars (Hrsg.): Kognitiver Kapitalismus. Soziologische Beiträge zur Theorie der Wissensökonomie. Marburg: Metropolis; Beckert, Jens (1007): Grenzen des Marktes. Die sozialen Grenzen wirtschaftlicher Effizienz, Frankfurt/New York: Campus

d.h. funktionsadäquaten handlungsleitenden, „idée directrice de l'entreprise“⁸² innerhalb des Bildungssystems zu gewährleisten. So, wie ein Krankenhaus, eine Universität, ein Altenheim oder eine Kirchengemeinde zwar aus dem existentiellen Erfordernis des eigenen Überlebens betriebswirtschaftliche Handlungsprinzipien nicht aus den Augen zu verlieren hat, so dürfen sich diese in Bildungseinrichtungen nicht zum kommerziellen Zweck einer optimalen Kapitalverwertung verselbständigen, sondern müssen auf ihren instrumentellen Zweck für die Realisierung einer gesellschaftlich legitimierten Bildungsaufgabe selbstbewusst zurückgeschnitten werden. Hierin besteht die zentrale Bedeutung eines pädagogischen Professionalitätsverständnisses beim Weiterbildungsmanagement, für das es alle fachliche Unterstützung verdient.

2. Reflexive Institutionalisierung, eine professionelle Herausforderung

Gesellschaftliche Transformation ist mehr als eine nur linear verlaufende Veränderung. Vor allem aber ist sie nicht von einer externen Position her zu beobachten und zu beeinflussen, sondern sie umgreift alle beteiligten Akteure und macht diese, wenn auch in unterschiedlicher Weise, zu Betroffenen, zu Opfern und Nutznießern zugleich. Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen unterliegt daher im Verlauf von Veränderungsprozessen nicht nur in seinem thematischen Gegenstandsbereich immer wieder überraschenden Veränderungen, sondern auch darin, dass gleichermaßen auch die „Form“ bisheriger Institutionalisierungen problematisch wird und so in neuartiger Weise in eine Trans-“formation“ geraten kann. In dieser doppelten Bedeutung werden strukturelle Veränderungen als Irritation erfahren und zwar meist als überraschender Wirkungsverlust von zuvor doch recht erfolgreichen Problemlösungen. Dass andererseits strukturelle Umformungen jedoch immer auch neue, bislang noch unerschlossene Möglichkeitsräume eröffnen, gerät nicht in den Blick, wenn mögliche Entwicklungen temporaltheoretisch nur als Fortschreibung vergangener und daher bekannter Prozessverläufe wahrnehmbar werden. Hierdurch bleibt das Weiterbildungsmanagement für diskontinuierliche Epochenbrüche⁸³ blind. Das zeugt von einem reduktionistischen Weltbild, das paradoxerweise allein schon dem historischen Phänomen lebensbegleitenden Lernens nicht gerecht werden kann. Erwachsenenbildung konstituiert sich schließlich aus einem noch immer nicht hinreichend verstandenen Funktionswandel schulischer Bildung. Immerhin wird die Unausweichlichkeit lebensbegleitenden Weiterlernens im Sinne eines neuartigen Verständnisses von Temporalität

⁸² Hauriou, a.a.O.

⁸³ Vgl. zur geschichtsphilosophischen Dimension: Herzog, Reinhart / Kosellek, Reinhart (Hrsg.) (1987): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein. Reihe Poetik und Hermeneutik Band XII, München: Fink

bereits in der Epochenschwelle beim Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert an prominenter Stelle gebührend deutlich artikuliert:

„Es ist schlimm, rief Eduard, dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen.“⁸⁴

Auf einer dennoch immer wieder anzutreffenden Fixierung auf Vergangenheit beruht letztlich auch die Unfruchtbarkeit sogenannter Trendanalysen⁸⁵, in denen das „utopische Element“ von Erwachsenenbildung und damit das Erschließen neuer gesellschaftlicher Potentiale in gesellschaftlichen Übergangszeiten⁸⁶ nur unzureichend wahrgenommen werden kann und daher ungenutzt bleibt. Strukturwandel, wenn er denn ein solcher ist, lässt sich definitionsgemäß nicht an manifesten Einzelveränderungen auf der Oberfläche äußerer Erscheinungen beobachten. Er bezieht sich im Wesentlichen auf tiefgreifende Veränderungen in den gesellschaftshistorischen „Bedingungen der Möglichkeit“ von Lernen und Bildung einer Epoche und bietet dabei für pädagogische Analyse und Planung eine Potentialität⁸⁷, die es erst freizulegen und zu produktiv zu erschließen gilt und daher zunächst selten positivistisch nachweisbar sein kann. Wygotskij bezeichnete derartige transformative Übergänge als „Zone der nächsten Entwicklung“ und maß ihnen gerade aufgrund ihrer Latenz eine hohe pädagogische Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang wäre den Autorinnen und Autoren derartiger Trendanalysen auch eine Lektüre des „Möglichkeits-Kapitels“⁸⁸ in Ernst Blochs „Prinzip Hoffnung“ ans Herz zu legen.

Im Verlauf strukturellen Wandels von vorher noch gesichert erscheinenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter wird es folglich immer wieder erforderlich, die bisherigen Organisationsvarianten, manchmal aber auch die gewohnten Institutionalformen in ihrer Gesamtheit zu überprüfen und grundsätzlich In Frage zu stellen. Dieses Erfordernis kommt jedoch gar nicht erst in den Blick, wenn didaktische

⁸⁴ Johann Wolfgang von Goethe (1809): Die Wahlverwandtschaften. Hamburger Ausgabe München 1977, Band VI, S. 270

⁸⁵ Vgl. als Beispiel: DIE-Trendanalyse 2010, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Trends der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann

⁸⁶ Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, 2012, S. 113-156

⁸⁷ Zum produktiven Spannungsverhältnis zwischen Potentialität und ihrer Aktualisierung vgl. Stein, Edith (2005): Potenz und Akt. Studien zu einer Philosophie des Seins. Freiburg: Herder

⁸⁸ Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Werkausgabe Band 5 Kapitel 1-32, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, hier: S. 258 ff. Kapitel 18. Die Schichten der Kategorie Möglichkeit

Planung in pragmatischer Alltagsroutine „von der Hand in den Mund“ auf der Ebene der Angebotsentwicklung oder sogar nur der Veranstaltungsplanung und -vorbereitung⁸⁹ erfolgt.

Die zentrale Botschaft dieser Überlegungen läuft folglich auf den Befund hinaus, dass dem ständigen strukturellen Wandel am besten in Form einer „reflexiven Institutionalisierung“ begegnet werden kann. Zielgruppenorientierung wird in diesem Begründungszusammenhang zum zentralen didaktischen Prinzip eines „strategischen Weiterbildungsmanagements“. Damit ist gemeint, dass gegenwärtig alle bisher Institutionalisierungsformen einem robusten „Rütteltest“ unterworfen werden, und dabei milde gesagt „kontingent“⁹⁰ geworden sind. Dies gilt in der „reflexiven Moderne“ letztlich für alle Funktionssysteme der Gesellschaft, angefangen bei den Kirchen, über die politischen Parteien, bis hin zu den Bildungs- und Kultureinrichtungen, einschließlich öffentlicher Bibliotheken oder kommunaler Badeanstalten. So findet sich keine noch so honnette Institution mehr, die nicht bereits morgen ihrer „Abwicklung“ entgegensehen könnte. Diese Aussicht auf die eigene Abwicklung hat sich seit der zunächst allerletzten „großen Transformation“⁹¹ im Zuge einer Implosion der sozialistischen Gesellschaftssysteme zur alltäglichen Perspektive einer „Transformationsgesellschaft“⁹² normalisiert. Es wurde erkennbar, dass jede bislang vertraute Institutionenform grundsätzlich auch anders sein könnte, als sie gerade ist oder dass man in manchen Fällen auch allzu gern auf sie verzichten könnte, wenn es ohne sie besser ginge. Kontingenz meint nun aber gerade nicht, dass die nun erkennbaren Optionen beliebig seien und dass Institutionalisierung dadurch im Sinne von Bedeutungsverlust „relativiert“ würde. Genau das Gegenteil ist vielmehr der Fall: es wird nun erst dringend erforderlich, dass die jeweiligen Kontextbedingungen genauer bestimmt, funktional begründet und gesichert werden. Hier schlägt die Stunde eines professionellen Weiterbildungsmanagements. Der Begriff der reflexiven Institutionalisierung bezeichnet unter diesen gesellschaftlichen Voraussetzungen höherstufige Formen von strukturbildenden Entscheidungsverläufen, in denen pädagogisch relevante Strukturunterschiede zwischen System und Lebenswelt⁹³ wahrgenommen werden können und auf daraufhin pädagogische Entscheidungen auf einer

⁸⁹ Schäffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

⁹⁰ Zur Kontingenz als sozialtheoretischen Schlüsselbegriff der späten Moderne vgl. Holzinger, Markus (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: transcript

⁹¹ Polanyi, Die große Transformation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

⁹² Zur Ambivalenz des Begriffs vgl. Schäffter, 2001 a.a.O.

⁹³ Hierbei geht es um das relationale Zusammenspiel im Übergang zwischen alltagsgebundenem tätigkeitsbegleitetem Lernen und funktional didaktisierten Lernkontexten

übergeordneten Ebene getroffen werden können. Voraussetzung hierfür ist jedoch ein differenziertes Kontextwissen über den Bereich, in dem die Entscheidungen getroffen werden – und dies in Verbindung mit einem Relationsbewusstsein⁹⁴, dessen Horizont weit genug ist, dass neben der Alltagswelt der Bildungsadressaten auch der Bezug zu anderen Institutionenformen der Erwachsenenbildung hergestellt werden kann. Dies ist sicher nicht als personale Kompetenz einzelner Mitarbeitergruppen beschreibbar, obwohl es im Einzelfall nicht unmöglich ist. Was mit dem Begriff der reflexiven Institutionalisierung angesprochen wird, bezieht sich vielmehr auf die Beobachtung struktureller Wechselwirkungen und relationaler Austauschprozesse auf einer systemischen Ebene, die quer zu den oben erwähnten didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen verläuft.

Das relationale Planungsprinzip der *Zielgruppenorientierung* und daran anschließende Bildungsformate sind exemplarischer Ausdruck dieses Strukturwandels. Wechselseitige Dienstleistungsbeziehungen interaktiver Wertschöpfung setzen genau das voraus, bzw. treiben gleichzeitig voran, was hier als „reflexive Institutionalisierung“ bezeichnet wird. Was aus einem absolut gesetzten oder statischen Verständnis von Weiterbildungsinstitution noch als Entgrenzung⁹⁵ oder Ausfransung einer standardisierten curricularen Struktur erscheint, wird unter der hier entwickelten Perspektive nun als ein systemischer Restrukturierungsprozess auf einer neuen Ebene ihrer Institutionalisierung erkennbar und pädagogisch beeinflussbar.

3. Zielgruppenbezogene Bildungsformate im Kontext pädagogischer Organisationsentwicklung (OE)

Eine entscheidende Schwäche bei der Entwicklung und der praktischen Implementation innovativer Konzepte in der Erwachsenenbildung ist in ihrer Beschränkung auf einzelne von einander getrennter Teilbereiche einer Weiterbildungsorganisation zu sehen. Didaktische Innovation realisiert sich daher in Sonderformen angelagerter Projekte und damit als „insulare Teillösungen“. Eine strukturverändernde Wechselwirkung mit dem institutionellen Gesamtgefüge einer Weiterbildungseinrichtung wird damit eher verhindert und vielfach sogar als struktureller Störfaktor betrachtet. So attraktiv derartige innovative Inseln in ihrer

⁹⁴ Zum relationalen Verhältnis zwischen kompetentem Kontextwissen und breitem Relationsbewusstsein vgl. Schaffter Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft a.a.O; Kap: 4.3

⁹⁵ Vgl. Kade, Jochen / Egloff, Birte (2004): Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens: Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung. GdWZ, Themenheft: Entgrenzung: Neue Lernfelder, neue Lernorte 15. Jg., Heft 2, S. 49-52; vgl. dazu kritisch: Schaffter, Ortfried (1999): Entgrenzung des pädagogischen Handelns - eine „optische Täuschung“. Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen. In: Arnold, Rolf / Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen, Neuwied (Luchterhand) 1999, S. 45-69

Außenwirkung als bildungspolitische „Leuchttürme“ im einzelnen auch sein mögen, so problematisch wirken sie aber auf eine langfristige und vor allem nachhaltige Entwicklung aus. Als drittmittelfinanzierte, zeitlich begrenzte „Modellprojekte“ ziehen sie Aufmerksamkeit, Anerkennung und pädagogische Gestaltungskraft von den Normalformen alltäglicher Weiterbildungspraxis ab und bilden daher eine einrichtungsinterne Konkurrenz heraus. In ihrer objektiven Wirkung ließe sich die bildungspolitische Präferenz für projektfinanzierte Sonderwege sogar pointiert als eine leider erfolgreiche Strategie der Verhinderung von Veränderungen in der institutionsdidaktischen Gesamtstruktur einer Weiterbildungseinrichtung betrachten. Das ist recht zugespitzt formuliert, beschreibt zumindest aber zumindest die immer deutlicher erkennbaren Gefahren bildungspolitisch motivierter Projektfinanzierung hinsichtlich möglicher „Kollateralschäden“ und „nichtintendierter“ Nebenwirkungen.

Eine immer wieder diskutierte, konzeptionell inzwischen weit ausgearbeitete Alternative besteht nun darin, die Entwicklung und praktische Erprobung innovativer Ansätze nicht auf eine der didaktischen Handlungsebenen oder auf die Angebotsentwicklung innerhalb eines der Aufgabenbereiche abgeschottet einzuhegen, sondern strukturelle Entwicklungspotentiale, wie die hier verdeutlichten Spielarten dienstleistungsbasierter Zielgruppenorientierung, in den Gesamtverlauf einer pädagogischen Organisationsentwicklung einzubetten. In einem derartigen Verständnis werden die unterschiedlichen Dienstleistungsprofile nicht mehr allein aus der Perspektive eines Teilbereichs wie der methodischen Gestaltung der bisherigen Veranstaltungsformen („Verfahrensdidaktik“), der Konzipierung neuartiger Veranstaltungen („Veranstaltungsdidaktik“) oder dem Dienstleistungsprofil eines Aufgabenbereichs („Aufgabenreichsdidaktik“) betrachtet.

Stattdessen kehrt sich der Blick um und geht nun von dem übergeordneten Selbstverständnis der eigenen Einrichtung (Institutionalform) aus und richtet sich aus dieser Gesamtsicht auf ein inzwischen professionell verfügbares Spektrum unterschiedlicher Varianten der Zielgruppenorientierung. Weil zwischen ihnen nun im Rahmen eines organisationsbezogenen, bereichsübergreifenden Entwicklungsprozesses strategisch entschieden werden kann, erscheint uns die etwas marktschreierisch klingende Bezeichnung: „Strategisches Weiterbildungsmanagement“ genau das auf den Punkt zu bringen, was heute erforderlich wird. Im Verlauf einer pädagogischen Organisationsentwicklung können nun über die beteiligten Gruppen der Mitarbeiter_innen alle notwendigen Querverbindungen in den Blick genommen werden, die für erfolgreiche Veränderungen in einem der Teilbereiche erforderlich

sind. Nur so entsteht aus der Statik eines einschränkenden Übergangs von dem einen „Status“ in den nächsten überhaupt erst eine Bewegung, die die gesamte Organisation zu ergreifen vermag und mit den Veränderungsprozessen ihrer turbulenten Umwelt „synchronisiert“⁹⁶. Nur so lernt eine Organisation zu laufen!

4. Varianten von Organisationsentwicklung⁹⁷

Im Begriff der Organisationsentwicklung (OE) schwingt im Gegensatz zum abstrakteren Begriff „Strukturentwicklung“ bereits die Vorstellung mit, dass hier konkrete „Akteure“ in Entscheidungssituationen an den Veränderungsprozessen beteiligt sind.

Organisationsentwicklung bietet daher als Begriff bereits Anhaltspunkte, bei denen willentlich zu steuernde Veränderungen als gemeinsamer, möglicherweise auch konflikthafter Entscheidungsverlauf und als Kampf um Einflussmöglichkeiten in den Blick geraten.

Dennoch hängt es von dem jeweils vorherrschenden Verständnis von Organisation ab, ob und inwieweit externer oder interner Einfluss auf beabsichtigte Veränderungen der Organisationsstrukturen genommen werden. Die Varianten an Einflussmöglichkeiten lassen sich an drei Formen eines „institutionellen Kontrollbewusstseins“ beschreiben, also an der Art der Vorstellung, wie Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten erst möglich wird. Hierbei wird unterschieden zwischen *basaler OE*, *strategischer OE* und *reflexiver OE*:

(1) *Basale OE*: Organisationsentwicklung als beiläufiger Veränderungsprozess.

Organisationsentwicklung im Verständnis eines beiläufigen, meist unbeachtet bleibenden Wandels der Arbeitsbedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in der Beziehung zu den verschiedenen Organisationsumwelten (Zielgruppen) nur aus der Latenz heraus, also „blind“ wirksam. Seine Entwicklung ist daher dem Organisationssystem strukturell nicht als Information verfügbar, selbst wenn sie von einigen Organisationsmitgliedern als Einzelpersonen subjektiv erkannt werden kann. Organisationsentwicklung in einem derartig „beiläufigen“ Prozess findet somit immer und auf jeden Fall statt: Organisationen sind auf einer „tektonischen Tiefenstruktur“ immer in Bewegung. Entwicklung wird in diesem Zusammenhang immer nur rückblickend thematisierbar. Basale Organisationsentwicklung wird daher von den

⁹⁶ Zum temporaltheoretischen Aspekt der Synchronisation von Transformationsprozessen vgl. Schäffter, Ortfried (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1993, Heft 3, S. 443-462

⁹⁷ Dieser Textabschnitt ist eine für die Argumentation dieses Argumentationsverlaufs modifizierte Fassung des Kap. 3.3.1 aus: Küchler, Felicitas von/Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 99f.

Mitarbeiter_innen einschließlich der Leitung als ein „natürlicher“; „wildwüchsiger“, um nicht zu sagen zufallsgesteuerter Prozess mitgetragen, der gewissermaßen „hinter dem Rücken der Beteiligten“ verläuft und über den man sich bisweilen retrospektiv Rechenschaft ablegt, ohne für seinen Verlauf letztlich verantwortlich zu sein.

(2) *Strategische OE*: Reorganisation als Steuerungsmaßnahme

Überwiegend wird der Begriff der Organisationsentwicklung jedoch weit konkreter aufgefasst und bezeichnet dann die Einleitung, Durchführung und das Zusammenführen einzelner Veränderungen in einer dauerhaft wirksamen Organisationsmaßnahme. Im Sinne eines extern oder intern initiierten Eingriffs erhält OE hierbei die Bedeutung eines Leitungsinstrumentariums. Dieser Zusammenhang wird deutlich in einem Vokabular wie „Prozessoptimierung“, „Rationalisierung“, „Controlling“ oder „Qualitätssicherung“. Steuerungsmodelle eines „strategischen Weiterbildungsmanagements“ lassen sich daher danach unterscheiden, in welcher Weise das Wechselverhältnis zwischen den zu verändernden Organisationsbedingungen und den verschiedenen Entscheidungsträgern auf den zu beteiligenden didaktischen Handlungsebenen und zwischen den pädagogischen Aufgabenbereichen Berücksichtigung findet. Strategische Organisationsentwicklung beschreibt somit zielbestimmte Einflussnahmen des Weiterbildungsmanagements auf das relationale Beziehungsgefüge innerhalb einer Einrichtung und dies unter dem Aspekt seiner pädagogischen Dienstleistung zu ihrem regionalen Einzugsbereich.

(3) *Reflexive OE*: Organisationsentwicklung als ein mitvollzogener Veränderungsprozess

Als reflexiv begleiteter und thematisierter Wandlungsprozess werden ausgewählte Entwicklungen in der Organisation von einer bestimmten Interessenperspektive her beurteilt. Dies wäre im hier behandelten Fall der gewünschte Kontakt zu pädagogisch relevanten Zielgruppen unter dem Prinzip interaktiver Wertschöpfung. Es geht nun weniger um eine externe, objektivierende Analyse von sich abzeichnenden Entwicklungstendenzen, sondern um die Rekonstruktion eines Gesamtverlaufs, der sich aus der Sicht der von der Entwicklung betroffenen Akteursgruppen positiv oder negativ bewerten lässt. So erhalten bislang getrennt wahrgenommene Einzelveränderungen eine Signalwirkung in Hinblick auf angestrebte oder befürchtete Entwicklungstendenzen.

Diese Verbindung von analytischer Selbstbeobachtung zeichnet das Konzept einer

reflexiven Organisationsentwicklung aus. Es beruht nicht auf einer in sich abgeschlossenen und von Organisationsberatern durchgängig moderierten „Maßnahme“, sondern stellt weit grundsätzlicher eine lernförderliche und reflexiv angelegte Kommunikationskultur einer Einrichtung dar, die eher langfristig in unterschiedlichen Formen von Teambesprechungen, kollegialen workshops, Zukunftswerkstätten oder Instrumenten zur Selbstevaluation verwirklicht werden kann. Entscheidend ist dabei allerdings ein gemeinsam geklärter übergreifender Bezugsrahmen, über den zunächst Verständigung hergestellt werden muss.

Ein gemeinsames Nachdenken über gegenwärtig erkennbare Entwicklungstendenzen ist nicht wie in der basalen OE auf erst im Nachhinein beschreibbare Veränderungsverläufe bezogen. Sie stellt stattdessen einen aktiven Mitvollzug des strukturellen Wandels dar, der selbst wiederum praktische Auswirkungen auf die gemeinsam rekonstruierte Entwicklung nach sich zieht. Kollektive Reflexionsprozesse sind daher hinsichtlich ihrer sozialen Wirksamkeit keineswegs folgenlos! Es macht einen erheblichen Unterschied aus, ob Entwicklungen nur über latente Verhaltensmuster oder organisationale Routineabläufe ausagiert werden und daher nur über ihre Folgen rückblickend nachvollziehend verstanden werden, oder ob man erwünschte Entwicklungen explizit thematisiert und hierdurch aktiv verstärkt, bzw. sich gemeinsam bemüht, problematisch erscheinende Tendenzen bereits in geeigneter Weise rechtzeitig abzuschwächen.

Zwar haben die Akteursgruppen einschließlich der Leitung weiterhin die komplexe Gesamtentwicklung ihrer Einrichtung nicht in der Hand und können daher Erfolg und Misserfolg nicht ausschließlich ihren eigenen und schon gar nicht ihren individuellen Aktivitäten zurechnen. Reflexive OE bietet ihnen jedoch ein Instrument, mit übergeordnetem, „epochalem“ Strukturwandel aktiv gestaltend umzugehen. Das macht sie keineswegs unabhängig von externen Wandlungsprozessen im regionalen Umfeld und bei relevanten Adressatenbereichen. Dennoch ermöglicht ihnen ihre erhöhte pädagogisch-didaktische Resonanzfähigkeit bisher unerschlossene Handlungsspielräume und lässt bis dahin verdeckte Optionen innerhalb einer Gesamtentwicklung erkennen und nutzen.

Entscheidend ist in dem hier angesprochenen Zusammenhang die strukturelle Reflexionsfähigkeit der pädagogischen Organisation, mit der ihre Innen/Außen-Relationierung „resonanzfähig“ bleibt. (Auf die relationstheoretische Bedeutung des pädagogischen Außenverhältnisses kommen wir noch unter Punkt 9 zurück.)

Unzureichend ist allerdings ein solches Reflexionsvermögen, wenn es sich allein auf der personalen Ebene bewegt. Was nützt es denn einer Einrichtung, wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nur als Einzelindividuen über den großen Durchblick verfügen, wenn diese Erkenntnisse nicht dann auch in der Kommunikation der Organisation Spuren hinterlassen und schließlich folgenreich in „öffentliche Wissensbestände“ überführt werden können, auf die jede der Beteiligten zurückgreifen kann? In eben diesem Transferschritt unterscheidet sich die individuelle Ebene des Lernens von organisational folgenreichen Lernprozessen.

Die drei Bedeutungsvarianten von Organisationsentwicklung werden zur Übersicht in dem nachfolgenden Schaubild zusammengefasst:

Begriff	Kennzeichnung	Aktivität
1. <i>basale OE</i>	beiläufiger Verlauf mit latenter Entwicklungslogik	Sinnverleihendes <i>Nach</i> vollziehen bereits erfolgter Veränderungen
2. <i>strategische OE</i>	Reorganisation als Steuerungsmaßnahme	<i>Vollzug</i> geplanter Veränderungen als Entwicklungssteuerung
3. <i>reflexive OE</i>	<i>Hemmen</i> von unerwünschten, <i>Verstärken</i> von erwünschten Entwicklungsverläufen	<i>Mit</i> -Vollziehen einer übergeordneten Entwicklungsdynamik

(Schäffter 1996)

Zwischenfazit für mögliche Beratungskonzepte

Die drei Varianten von Organisationsentwicklung schließen sich trotz ihrer unterschiedlichen Akzentuierungen keineswegs gegenseitig aus, sondern lassen sich in konkreten Beratungszusammenhängen konzeptionell verknüpfen. So kann es sich zum Beispiel sinnvoll sein, eine Phase reflexiver Selbstvergewisserung vorzuschalten, in der die bisherige „basale Organisationsentwicklung“ zum Thema gemacht wird. Erst darauf aufbauend können dann im Rahmen einer pädagogischen Organisationsberatung konkrete Ansätze der Zielgruppenorientierung in den Blick genommen und ihre Realisierungsmöglichkeiten diskutiert werden. In einem derartigen Einstieg über workshops institutionsbezogener Mitarbeiterfortbildung kann gemeinsam eine strukturelle Bestandsaufnahme der eigenen Einrichtung vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Entstehungsgeschichte erarbeitet werden. So wird eine gemeinsame Basis quer durch alle Mitarbeitergruppen geschaffen, auf der schließlich in Form einer einrichtungsbezogenen Zukunftswerkstatt der Blick in Richtung auf strukturellen Veränderungsbedarf gerichtet werden kann.

5. Eckpunkte einer pädagogisch basierten Organisationsberatung⁹⁸

Organisationsberatung lässt sich danach beurteilen, in welcher Weise und in welchem Umfang sie konzeptionell auf die strukturellen Besonderheiten in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern einzugehen vermag. So wie es bereichsspezifische Beratungsformen für juristische, therapeutische oder helfende Arbeitsbereiche gibt, so werden zukünftig auch spezifische Konzeptionen der Organisationsberatung erforderlich, in denen die besonderen Dienstleistungsbeziehungen pädagogischen Handelns bildungstheoretisch verstanden und in der eigenen Beratungspraxis bereits exemplarisch am eigenen Fall in Formen der „Selbstanwendung“ realisiert werden.

Zusammenfassend lassen sich fünf Beurteilungsgesichtspunkte für eine genuin *pädagogische Organisationsberatung* nennen:

- Sie organisiert im Zusammenhang einzelner Phasen der Organisationsentwicklung personale oder organisationale Lernprozesse und bietet hierfür ein lernförderlich gestaltetes didaktisches Arrangement. (Merkmal 1: *Pädagogisches Setting*)
- Sie begründet ihren Ansatz organisationalen Lernens im Zusammenhang einer institutionstheoretisch fundierten Fortbildungsdidaktik (Merkmal 2: *Didaktische Begründung*)
- Sie strukturiert die Arbeitsfelder der Weiterbildungsorganisation als Lernfelder innerhalb eines komplexen Beziehungsgefüges mit Anforderungen an ein relationales Leitungsverständnis. (Merkmal 3: *Relationsbewusstsein*)
- Sie greift auf die pädagogischen „Bordmittel“ der Organisation als endogener Ressource zurück und verfolgt dadurch eine Empowermentstrategie, indem die Erfahrungen, Kompetenzen und Stärken unterschiedlicher Gruppen von Mitarbeiter_innen als Potential zu arbeitsfeldspezifischen Problemlösungen aktualisiert werden. (Merkmal 4: *Pädagogische Selbstanwendung*)
- Sie unterstützt den Transfer der Beratungsmethoden auf die zielgruppenbezogene Bildungspraxis der Weiterbildungseinrichtung und trägt somit zu ihrer pädagogischen Innovationsfähigkeit bei. (Merkmal 5: *Paradigmatische Funktion*)

⁹⁸ Auch dieser Textabschnitt ist eine für die Argumentation dieses working papers modifizierte Fassung, nämlich des Kap. 4.3.5. Aus: Küchler, Felicitas von/Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 123f.

6. Pädagogische Professionalität von Weiterbildungsmanagement als „Lehr-Architekt“

In der hier vorgestellten relationstheoretischen Sicht auf Weiterbildungsorganisation übernimmt „strategisches Weiterbildungsmanagement“ mit der Konzeptualisierung von Zielgruppenorientierung als interaktiver Wertschöpfung eine intermediäre Position und das in doppelter Hinsicht:

- *Einerseits* bietet sie einen kommunikativen Ermöglichungsraum für eine ko-produktive Relationierung horizontal zwischen den Aufgabenbereichen und vertikal zwischen den didaktischen Handlungsebenen und ihren pädagogischen Entscheidungen
- *Andererseits* moderiert und koordiniert es die unterschiedlichen Varianten zielgruppenbezogener Kontaktprozesse im Außenverhältnis der Einrichtung zu ihrem regionalen „Einzugsbereich“.

Für das hier entwickelte pädagogische Aufgabenprofil des Weiterbildungsmanagements ist von entscheidender Bedeutung, dass es sich in *beiden Richtungen*, das heißt sowohl in seiner Arbeit nach innen als auch nach außen, an dem hier strukturtheoretisch begründeten *Prinzip pädagogischer Dienstleistung* orientieren kann. Nicht nur im dialogischen Kontaktprozess mit relevanten Zielgruppen, auch im *Innenverhältnis* geht es darum, das professionelle Beziehungsgefüge als interaktive Wertschöpfung auszugestalten. Dabei geht es nicht zuletzt auch darum, sich von einem marktradikalen Konzept innerbetrieblicher Konkurrenz zu verabschieden, das zumindest bei der Produktion pädagogischer Dienstleistungen auf ein Nullsummenspiel eines wechselseitigen Kampfes um Vorherrschaft bzw. Überleben hinauszulaufen droht.

Aufgabe und Rolle des Weiterbildungsmanagements auf der Gestaltungs- und Entscheidungsebene der „Institutionsdidaktik“ einer Einrichtung lassen sich in dem Zusammenhang metaphorisch gefasst mit denen eines Architekten vergleichen. Genau aus einem solchen Verständnis heraus, findet sich bereits die professionelle Selbstbezeichnung neuerdings in der alternativen niederländischen Lernkultur als „Leerarchitectuur“⁹⁹. Seine Aufgabe besteht darin, in dem jeweiligen institutionellen Kontext bei der „Modellierung von Lernumgebungen“ professionelle Unterstützung zu geben. Findet sich diese Dienstleistungsfunktion in die Hierarchiespitze eines Leitungsteams integriert, wie dies bei der VHS München mit der Position einer „Programmkoordinatorin“ innovativ gelöst wurde, so wird hier abermals deutlich, dass es um eine intermediäre Dienstleistungsaufgabe innerhalb

⁹⁹ www.leerarchitectuur.nl

eines hoch ausdifferenzierten mehrstelligen Beziehungsgefüges innerhalb der Einrichtung handelt.

Im Zusammenhang mit zielgruppenbasierter pädagogischer Wertschöpfung wird zudem erkennbar, dass in hier angesprochenen dynamisch verfassten „Einrichtungsarchitektur“ die Außenbeziehungen zu den pädagogisch relevanten Umweltbereichen nicht mehr zentralisiert über die Hierarchiespitze der Organisation verlaufen können, sondern hoch komplex und nahezu unüberschaubar auf allen Ebenen auf pädagogischen Dienstleistungsbeziehungen sensibel die sich wandelnden Umweltsektoren kontaktieren. Daher entspricht das formallogische Beziehungsgeflecht organisationaler Außenkontakte einer postmodernen Rhizomstruktur¹⁰⁰, die nun nicht mehr flächige, sondern kugelförmige Netzwerke ausbildet. Entsprechend sensibel und elastisch können sich in diesen Strukturen auch die Innen/Außen-Verhältnisse ausbilden. Dies bedeutet, dass sich „topologische Räume“¹⁰¹ herausbilden bei der die klassische Unterscheidung zwischen Organisation und Umwelt zumindest auf der Ebene struktureller Evolution überwunden wird.

7. Reflexive Institutionalisierung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Das Prinzip pädagogischer Dienstleistung einer interaktiven Wertschöpfung in ko-produktiver Zusammenarbeit mit relevanten Zielgruppen und produktive Umweltoffenheit setzt in der Beidseitigkeit der Beziehung immer auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung und den Schutz vor Fremdbestimmung voraus. Zugespitzt lässt sich sagen, dass die Attraktivität eines Kooperationspartners für andere weniger durch Gleichartigkeit, sondern durch seine charakteristische Verschiedenheit vom Partner entsteht. Produktive Zusammenarbeit lebt in relationstheoretischer Sicht aus den kennzeichnenden Differenzen auf der Basis einer zugrunde liegenden Übereinstimmung. Eine wichtige Voraussetzung für interne und externe organisatorische Zusammenarbeit besteht daher in der Erkennbarkeit und in der Wertschätzung des besonderen Profils der als pädagogisch wichtig erachteten Zielgruppe. Dies wiederum verlangt eine selbstbewusste Verdeutlichung des jeweiligen Andersseins, d.h. Klärung auch dessen, was jemand *nicht* ist bzw. *nicht* zu leisten vermag. Eben dies schwingt in dem Begriff „Profil“ mit: Es geht nicht nur um das Ausfüllen einer *inneren* Gestalt,

¹⁰⁰ Vgl. zu den unterschiedlichen sozialevolutionären und epistemischen Strukturvarianten der späten Moderne die philosophische Rezeption von Lyotard bis Deleuze/Guattari bei Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Kap. X und XI.

¹⁰¹ <http://www.ifs.tu-darmstadt.de/index.php?id=2811>

sondern wesentlich um die Schnittkante, um die Kontrastlinie zum anderen. Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen. Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden lernhaltigen Anknüpfungsmöglichkeiten erkennbar. So sollte sich beispielsweise ein konfessionelles Bildungswerk als Einzeleinrichtung (im Gegensatz zur „Katholizität“ von Kirche als weltumspannender Institution) allein aus ihrem Interesse an einem eigenen Profil nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen auf sie einstürmt, zuständig fühlen. Sie sollte auch nicht unter dem Anspruch stehen, alles zu können. Die Vielfalt ihrer Arbeitsformen wird vielmehr für Außenstehende, für neue Adressaten sowie für mögliche Kooperationspartner erst dann als *Leistung* erkennbar, wenn sie sich vor dem Hintergrund ausgeschlossener Möglichkeiten in ihrer besonderen Eigentümlichkeit unterscheiden lässt. So lässt sich diese strukturtheoretische Einsicht auf folgende Formale bringen: Eine Einrichtung, die sich gezwungen meint, alles bieten zu müssen, leistet in Bezug auf ihr erkennbares Außenverhältnis zu wenig Anschlussfähiges.

Diese für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht untypische Problematik lässt sich metaphorisch an einem Vergleich zwischen „Spiegel“ und „Resonanzkörper“ veranschaulichen. Eine Bildungseinrichtung, die sich als *Spiegelbild* der thematischen Erwartungen und Leistungsansprüche ihrer Zielgruppen versteht, hat damit zu rechnen, dass sich in ihr zwar die unterschiedlichsten Umweltbereiche und Teilnehmergruppen in ihren Interessen und Bedürfnissen wieder finden, dass diese sich aber immer nur *selbst* in dem Angebot erkennen und dass dabei die Einrichtungsorganisation als spiegelnder Hintergrund bleibt. Die Einrichtung kann kaum als gestaltungsfähige Bildungsinstitution in Erscheinung treten.

Ein institutionelles Selbstverständnis, wonach die Bildungseinrichtung ein möglichst vollständiges Spiegelbild der regionalen Bildungsnachfrage zu sein hat, bewirkt daher ein *spezielles Innen-/Außenverhältnis*, das erhebliche Konsequenzen für interne und externe Zusammenarbeit hat.

In Bezug auf die *interne Organisation* führt es zu einer weitgehenden Übernahme externer Erwartungsstrukturen und Aufgabendefinitionen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass vielfach Mitarbeiter eines spezialisierten Aufgabenbereichs mit relevanten Außengruppen einen engeren fachlichen Kontakt haben und sich mit ihnen über pädagogische Fragen besser verständigen können als mit dem Bildungswerkkollegen eine Tür weiter, der zum Beispiel nicht Datenverarbeitung, sondern interkulturelle Zielgruppenarbeit macht. Beide wiederum kommen mit der Kollegin von der Gesundheitsbildung nicht klar, die sich jedoch

pädagogisch-fachlich hervorragend mit ihren externen beruflichen Bezugsgruppen verständigen kann.

Die Weiterbildungseinrichtung spiegelt damit im Gesamt ihrer pädagogischen Organisation nicht nur in ihrer zersplitterten Programmstruktur, sondern vor allem in ihren *internen Kommunikations- und Kooperationsproblemen* die im Umfeld entstehenden Ausdifferenzierungen und den Zerfall in multiple Teilwelten wider. Hierdurch macht sie die Widersprüchlichkeit ihrer Umwelt zwar als „demokratisches Forum“ strukturell öffentlich, dennoch kann sie dabei nicht mehr als eine *Projektionsfläche* für Außenerwartungen bieten und *keine Integrationsmöglichkeiten* im Rahmen von Programmentwicklung verfolgen. Spiegelnde Umweltoffenheit ist daher als organisatorisches Prinzip immer nur so lange produktiv, wie es eine Einrichtung mit einer überschaubaren, nicht zu widersprüchlichen Umwelt zu tun hat. Nur dann kann sie die externen Erwartungsstrukturen in ihren Organisationsformen aufnehmen, ohne sich in ihrer *internen Verarbeitungskapazität* zu überfordern. Diese Situation ist aber in den Weiterbildungseinrichtungen immer seltener gegeben.

Im Zuge eines Übergangs von einer überschaubar strukturierten Umwelt zu gestörten oder zu turbulenten Umweltverhältnissen werden daher Bemühungen um unmittelbare Verknüpfungen mit einzelnen Umweltereignissen immer problematischer, weil jeder Versuch einer Widerspiegelung notwendigerweise zu einer überfordernden Hereinnahme gesellschaftlicher Verwirrung und turbulenter Entwicklungen führt. Bei jeder gesellschaftlichen Veränderung wird aufs Neue der Ruf nach zusätzlichen internen Arbeitsbereichen oder nach Sonderprogrammen laut: Organisiertes Lernen verliert auf diese Weise seine Konturen, die Weiterbildungsinstitution „franst aus“. Hieraus entsteht das heutige paradoxe Strukturproblem vieler großstädtischer Einrichtungen: Je sensibler und effektiver die Einrichtung auf die wachsende Umweltkomplexität reagiert und die verschiedensten Bildungsinteressen in ihrem Programm zu berücksichtigen versucht, um so mehr überfordert sie unter den heutigen turbulenten Umweltbedingungen ihre interne Verarbeitungskapazität und schwächt dadurch die Möglichkeiten der internen Zusammenarbeit. Mit dem Nachlassen ihrer konzeptionellen Gestaltungsfähigkeit reduziert sie sich auf das Administrative und wird hierdurch unattraktiv für innovative Kooperationspartner.

Es wird daher für die Weiterbildungseinrichtungen zunehmend wichtiger, ihre Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ gegen unmittelbare externe Einflüsse auf allen Ebenen abzuschirmen. Dies verlangt jedoch einen Umbau des Organisationskonzepts von einer pädagogischen „Spiegelfunktion“ auf ein *innengeleitetes* Verhältnis zur gesellschaftlichen

Umwelt. Es geht um die Entwicklung einer Form von institutioneller Außenbeziehung, die von internen Stärken ausgeht und die den extern wahrnehmbaren Bedarf nach internen Präferenzen interpretiert und gewichtet. Ein solches Innen-/Außenverhältnis möchte ich als „Herstellen von pädagogischer Resonanzfähigkeit“ in Bezug auf externen Lernbedarf und auf wechselnde Leistungserwartungen bezeichnen.

Mit der Metapher der Resonanz soll eine *selbstthematizierende Grenzbetonung* gekennzeichnet werden, die keinen ausschließenden Charakter hat, sondern durch die überhaupt erst eigenständige, sensible pädagogische Antworten auf die Vielfalt widersprechender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich werden.

Strukturell entscheiden wird eine bewusste Trennung zwischen externer und interner Differenzierung. Konkret kann dies zum Beispiel bedeuten, dass die Fachbereiche und Aufgabenbereichsgliederungen einer Einrichtung nicht notwendigerweise nach einem extern vorgegebenen Bildungskanon der Lehrplangliederung strukturiert sind, in denen sich die typischen Außenerwartungen strukturell wie auch thematisch widerspiegeln. Statt dessen lassen sich bereits Aufgabenbereichsgliederungen beobachten, die nach pädagogischen Schwerpunkten und Intentionen der Einrichtung strukturiert sind und die fachbereichsübergreifend quer zu den klassischen Fächern stehen wie Frauenbildung, sozialpädagogische Zielgruppenarbeit und Integrationshilfen, Schulabschlüsse. Dieser Wandel in der Aufgabenbereichsgliederung zeigt sich z.B. an Bezeichnungen wie „Leben lernen“ oder „Körper, Geist und Seele“, in denen Angebote lebensweltbezogen entwickelt und konzeptionell miteinander verknüpft werden, wie sie früher unter fachlichen Rubriken wie „Psychologie“, „Gesundheit“, „Gymnastik“, „Tanz“ gefasst worden wären. Eine ähnliche Abkehr vom klassischen Fächerkanon lässt sich auch in den Programmstrukturen der innerbetrieblichen Weiterbildung beobachten.

Grundsätzlich lässt sich zur internen Gliederung der Aufgabenbereiche an Weiterbildungseinrichtungen organisationstheoretisch anmerken, dass ein System, wenn es intern anders strukturiert ist als die Umwelt, gerade dadurch bewusster und sensibler auf bedeutsame Umweltereignisse antworten kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Differenz zwischen internen und externen Strukturen nach pädagogischen Gesichtspunkten gewählt wird. Genau an diesem Problem lässt sich die gegenwärtige Entwicklungsaufgabe in Bezug auf Weiterbildungsorganisation als strukturelle Öffnung zu den Lebenswelten der Lernenden verorten.

Die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit macht somit bei den Weiterbildungseinrichtungen eine *Veränderung ihres strukturellen Umweltverhältnisses* nötig und erzwingt auf diesem Weg die Konkretisierung eines internen Selbstverständnisses, das als gefestigter gemeinsamer Resonanzboden auf unterschiedliche Umweltereignisse systemtypische Antworten zu geben vermag.

Die Frage nach dem Spezifischen der eigenen Bildungseinrichtung und ihres Bildungsangebots wird daher nicht nur von der Leitungsebene her gestellt und kann von dort aus auch nicht für alle Mitarbeiter_innen praxisrelevant beantwortet werden. Stattdessen ist es wichtig, dass Selbstverständnisfragen immer aus der Perspektive unmittelbarer Betroffenheit formuliert und auf diesen Verständniszusammenhang bezogen bleiben. Erst dann wird es möglich, zu einer Verständigung in Bezug auf übereinstimmende Bewertungen zu kommen. Vorher jedoch wirken allgemeine Aussagen zum institutionellen Selbstverständnis immer etwas aufgesetzt und stilisiert, was auch daran liegt, dass sie meist für den externen Gebrauch, das heißt für bildungspolitische Auseinandersetzungen formuliert werden. Hier ist noch viel *Übersetzungsarbeit* zwischen den verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen einer Weiterbildungseinrichtung zu leisten, die durch neuere Formen institutionsbezogener Fortbildung praktisch umzusetzen wären.

Zur Bearbeitung von derartigen Problemen in Überschneidungsbereichen von Organisation und Pädagogik liegt es auf der Hand, dass Anschluss an Konzepte der Organisationsentwicklung gesucht wird, mit denen ein selbstgesteuerter, gestufter Veränderungsprozess in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Gang gesetzt werden kann. Dabei ist die pädagogische Aufgabenstruktur von Weiterbildungsorganisation in der Weise zu berücksichtigen, dass administrative Probleme als konkreter Ausdruck von Lernorganisation aufgefasst werden, wodurch Organisationsentwicklung in einen engen Zusammenhang mit erwachsenenpädagogischer Qualifizierung der verschiedenen Mitarbeitergruppen gestellt werden kann. Es geht also um das, was heute die Organisationskultur einer Bildungseinrichtung genannt wird. Dazu gehören die Relation von Wertmuster und Organisationsregelungen, die Formen interner Zusammenarbeit (Arbeitsteilung, Kommunikationsprozesse, Verhältnis zwischen Pädagogik und Verwaltung), das Bedenken der Außenabhängigkeiten und das Beachten regionaler Netzwerke, die Öffentlichkeitswirkung und die finanziellen Ressourcen.

Im Kontext von „reflexiver Institutionalisierung“ bei der eine Weiterbildungseinrichtung zu einem pädagogisch basierten Resonanzboden von Transformationsprozessen ihrer regionalen Umwelt werden kann gilt es daher zu überprüfen, wie ein langfristig unterstützendes Programm der Institutionsberatung für Träger der Weiterbildung aussehen könnte.

Im Deutungshorizont des hier entwickelten Dienstleistungsverständnisses lässt sich die „Idée Directrice“ einer am Planungsprinzip reziproker Zielgruppenorientierung ausgerichteten Weiterbildungseinrichtung an folgenden drei programmatischen Eckpunkten zusammenfassen:

1. Man folgt der strukturellen *Logik einer „Non-Profit-Organisation“*¹⁰² und damit einer inklusiven „*Ökonomie des Teilens*“ und nicht der exklusiven Nutzung gesellschaftlicher Wissensbestände.¹⁰³

Lernergebnisse und Bildung stellen ein „*common good*“, ein gesellschaftliches Gemeingut dar. Dies bedeutet für Bildung, dass aus dem Zugang und aus dem praktischen Verfügen über gesellschaftlich vorhandene Wissensbestände kein individuell exklusives Nutzungsrecht abgeleitet werden kann. Daher ist ein Gemeingut definitionsgemäß nicht marktfähig¹⁰⁴. Helfen, Heilen und Lehren folgen somit einer *Ökonomie des Teilens*. Gesellschaftliches Wissen *verringert sich nicht* durch Mitteilung und Austausch, sondern *vermehrt und vervielfältigt* sich exponentiell durch kommunikative Weitergabe und *vernetzende Nutzung*.

2. *Vom Consumer zum Prosumer*: Die Nutzer von pädagogischen Dienstleistungen sind keine passiven Empfänger vorgefertigter Produkte, sondern an der erfolgreichen Erstellung ihrer Bildungsprozesse im Rahmen einer interaktiven Wertschöpfung *ko-produktiv mitbeteiligt*.

3. *Change by Design- not by Disaster*: Aus der Sicht von Bildung in der Transformationsgesellschaft entwickeln sich gegenwärtig Weiterbildungsorganisation immer dramatischer hin zu einem vielstimmigen *pädagogischen Resonanzraum*. In ihm können die gesellschaftlichen Veränderungsanforderungen in den Praxisfeldern

¹⁰² Schäffter, Ortfried (1994): Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: GdW-Ph 4.10.20
URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/iii26a>

¹⁰³ Zur sozialökonomischen Bewegung der Wissensallmende und zum Konzept des Gemeinguts vgl.: Helfrich, Silke und Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2009): Wem gehört die Welt? Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter. 2. Aufl. München: oekom

¹⁰⁴ Vgl. Beckert, Jens (1997): Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt a.M. und New York: Campus

des eigenen fachlichen oder regionalen Einzugsbereichs nur durch eine Ausdifferenzierung in unterschiedliche Dienstleistungsprofile produktiv aufgegriffen werden. Dies verlangt eine resonante Organisationsentwicklung und strukturelle Diversifizierung innerhalb einer Einrichtung. Erst auf dieser makro-didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebene eines strategischen Weiterbildungsmanagements eröffnen sich die strukturellen Möglichkeitsvoraussetzungen zur Herausbildung einer reflexiv individualisierten beruflichen Identität der pädagogisch Tätigen im Sinne einer „organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung“.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Vgl. Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann

Wie werden aus Adressaten Teilnehmer?

