

TEXTREADER

zu den

Weiterbildungsmodulen für pädagogisches Personal im Bereich der Programm- und Angebotsentwicklung

Texte von

Prof. em. Dr. Ortfried Schäßter

und

Dr. Hildegard Schicke

bearbeitet von

Dr. Thomas Hartmann

Im Rahmen des Projektes

„Netz-WB – Weiterbildungsverbände als lernförderliche Strukturen“

(http://tamen.de/projekte/netz_wb/)

Juni 2022



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



Das Projekt wurde durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg gefördert.

Inhaltsverzeichnis

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | Bildungsorganisation (Block I) | 4 |
| 1.1 | Die gesellschaftliche Dienstleistungsfunktion von Weiterbildungs- organisation | 4 |
| 1.1.1 | Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft..... | 4 |
| 1.2 | „Pädagogische Praktiken und methodische Verfahren“ | 10 |
| 1.2.1 | Funktionssystem Bildung - Institutionalformen und Formate der Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel | 10 |
| 1.2.2 | Das Organisationale Feld | 56 |
| 1.2.3 | Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation..... | 66 |
| 1.2.4 | Didaktische Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung..... | 79 |
| 1.3 | Pädagogische Dienstleistung | 90 |
| 1.3.1 | Bildungsformate lernförmiger Übergänge..... | 90 |
| 1.3.2 | Pädagogische Dienstleistung - Leistung, systemisch gefasst | 111 |
| 1.3.3 | Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld..... | 127 |
| 1.3.4 | Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation..... | 137 |
| 2 | Generierende Zielgruppenentwicklung (Block II) | 150 |
| 2.1 | Von Adressaten zu Teilnehmenden - Institutionelle Modelle der Teilnehnergewinnung .. | 150 |
| 2.1.1 | Zugangswege zu relevanten Bildungsadressaten – Sechs Strukturmodelle der Teilnehnergewinnung | 150 |
| 2.2 | Begründung einer verfahrensbasierten Zielgruppenentwicklung – Von der zuschreibenden Bedarfsermittlung zur individualisierten Ermöglichungsdidaktik..... | 171 |
| 2.2.1 | Zwischenbilanz und Ausblick | 171 |
| 2.2.2 | Formen der Konstituierung und Bestimmung von Bildungsbedarf..... | 180 |
| 2.2.3 | Bildungsangebot – relationstheoretisch gefasst..... | 186 |
| 2.2.4 | Von der anbieterzentrierten Programmplanung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung | 188 |
| 2.3 | Generierende Zielgruppenentwicklung (WS 6 September 2016)..... | 193 |
| 2.3.1 | Vier Phasen im Verlauf einer generierenden Zielgruppenentwicklung | 193 |
| 2.3.2 | Dialogische Zielgruppenentwicklung als makrodidaktische Schnittstelle | 201 |
| 2.3.3 | Die Zugangsmodelle im Zuschnitt eines dialogischen Designs | 217 |
| 3 | Berufsbiographischer Übergang als transitorisches Bildungsformat (Block III) | 218 |
| 3.1.1 | Einführung in den Fortbildungsschwerpunkt | 218 |
| 3.1.2 | Denken in Übergängen - Biographische Strukturierungen von transitorischen Übergangszeiten. | 220 |
| 3.1.3 | Texte zur Begriffsklärung von Übergang und Transition..... | 230 |
| 3.1.4 | Merkmale der Transition bei Harald Welzer | 240 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.2 | Die Konstitution lebenslagenbasierter Zielgruppen im Kontaktprozess | 244 |
| 3.2.1 | Einführung: Die Bedeutung des Lebenslagenansatzes für das Verfahren generativer Zielgruppenentwicklung..... | 244 |
| 3.2.2 | Das Konzept der Lebenslage | 247 |
| 3.3 | Einführung in Phase IV: Übergang als zukunftsöffener Bildungsraum | 263 |
| 3.3.1 | Übergang als zukunftsöffener Bildungsraum | 263 |
| 3.3.2 | Berufsbiographischer Übergang als Bildungsraum | 278 |
| 3.3.3 | Life-Trajectory - Trajectory als emergente temporale Ordnungsbildung | 285 |
| 3.3.4 | Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit | 291 |

1 Bildungsorganisation (Block I)

1.1 Die gesellschaftliche Dienstleistungsfunktion von Weiterbildungsorganisation

(WS 1 März)

1.1.1 Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft¹

Basistext 1 (März 2016) Ortfried Schöffter

Redaktionell überarbeiteter Auszug aus:

Schöffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm, 1. Kapitel S.10-26

1.1.1.1 Einleitung

In den folgenden Überlegungen werden Weiterbildungsorganisation und gesellschaftlicher Wandel zueinander ins Verhältnis gesetzt. Als Entwicklungsperspektive für die pädagogische Professionalität des Weiterbildungsmanagements deutet sich an, dass zukünftig die systematische Gestaltung unterschiedlicher „Lernarchitekturen“² in einer Weiterbildungseinrichtung zur Aufgabe von strategischem Bildungsmanagement gehören wird. Erwachsenenbildung kann hierdurch zur Resonanzfähigkeit auf den strukturellen Wandel im gesellschaftlichen Umfeld beitragen.

1.1.1.2 Die Weiterbildungseinrichtung, ein Resonanzraum für gesellschaftlichen Wandel

Weshalb es jenseits einzelner Lehrveranstaltungen, Vorträge oder Trainingsmaßnahmen überhaupt Weiterbildungseinrichtungen geben muss und damit ein Grund dafür, warum sich im Laufe der Geschichte recht unterschiedliche Einrichtungsformate herausgebildet haben, erklärt sich aus ihrem grundlegenden Gegensatz zur Institutionalfom der Schule. Schulorganisation folgt nämlich in ihrer gesellschaftlichen Bestimmung der Reproduktionsfunktion des Erziehungssystems, während Weiterbildungsorganisation ihr jeweiliges Leitbild aus der gesellschaftlichen Reflexionsfunktion lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter ableitet. Dieser Unterschied in der Funktionsbestimmung hat weitgehende Folgen für die Formen der Teilnehmergeinnung und macht es überhaupt erst notwendig, sich genauer mit der Kategorie der Zielgruppe auseinander zu setzen.

- Die Reproduktionsfunktion des Erziehungssystems beschreibt das Erfordernis jeder Gesellschaft, sich in einer ständigen Generationsfolge permanent zu erneuern. Hierzu hat sich die Institutionalfom der Schule in all ihren breit ausdifferenzierten Bildungsformaten und -stufen herausgebildet. Ihr besonderer

¹ Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen „Veränderung“ und „Transformation“ vgl. <http://www.die-bonn.de/doks/schaeffter0901.pdf> (Stand 23.02.2016).

² Der Begriff „Lernarchitektur“ bezieht sich nicht auf die didaktische Planung und Vorbereitung einzelner Angebote oder Veranstaltungen, sondern auf organisatorische Rahmenbedingungen in den Aufgabenbereichen zur Entwicklung neuartiger Bildungsformate.

Erziehungs- und Bildungsauftrag besteht im Kern darin, die nachfolgenden Generationen auf den jeweils historisch aktuellen Entwicklungsstand zu bringen, damit sie partizipationsfähig und anschlussfähig an eine nun erreichte „Zone der nächsten Entwicklung“ sind, die sie aus der Sicht ihrer Generation nun selbstverantwortlich zu gestalten haben. Die konkreten Ausformungen dieser Gestaltung allerdings liegen jenseits einer erzieherischen Determination und verlangen daher eine (selbst-) *reflexive Steuerung* im Erwachsenenalter.

- Die *Reflexionsfunktion des Weiterbildungssystems* schließt somit an die historisch erzielten Erziehungsergebnisse gesellschaftlicher Erneuerung an. Sie bezieht sich auf die Unbestimmbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe in der späten Moderne, wodurch es erforderlich wird, dass lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter von einem zentral definierbaren und verbindlich institutionalisierten Erziehungsauftrag abgekoppelt und stattdessen in den individualisierten Lernbiografien *freigesetzt werden* muss. Das Weiterbildungssystem realisiert sich hierdurch als eine lernförderlich unterstützende Infrastruktur für Prozesse lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter, das temporal, sachlich und sozial in sehr unterschiedlicher Weise eine Eigenlogik herausbildet, bzw. ihr folgt. Hierbei festigen sich die individuellen Lernbiografien. Biographisches Lernen im Erwachsenenalter lässt sich gleichermaßen als Ausdruck wie auch als Motor gesellschaftlichen Wandels betrachten, mit dem die Institutionalformen, Bildungsformate und Bildungsorganisationen eines gesellschaftlichen Weiterbildungssystems im Sinne einer strukturellen Wechselwirkung „verschränkt“ sind.

Im *Gegensatz zur Schule* als einer Institutionalform des Erziehungssystems verfügen die Organisationen des Weiterbildungssystems von vornherein über keine formal administrierten Mechanismen der Teilnehmergewinnung, um nicht zu sagen einer staatlich geregelten „Teilnehmerrekrutierung“. Während die pädagogische Organisation von Schulunterricht immer bereits voraussetzen kann, dass die Lehrenden die ihnen zugewiesenen Schüler im Klassenraum verlässlich vorfinden, steht dies bei der Veranstaltungsplanung in der Erwachsenenbildung noch keineswegs fest. Ein zentrales Strukturmerkmal von Erwachsenenbildung, in dem sie sich konstitutiv von Schule unterscheidet, besteht darin, dass ihr „Zustandekommen“, das heißt, dass die „Bedingung ihrer Möglichkeit“ von einer gelingenden didaktischen Analyse und Planung abhängt. **Die didaktische Planung selbst wird damit zu einer existentiellen Voraussetzung.** Da dieses Risiko in der Regel nicht ausschließlich auf die Lehrenden abgewälzt werden kann, kommt hier Weiterbildungsorganisation ins Spiel. Sie muss eine professionell verlässliche Antwort geben können auf die Frage:

„Wie wird aus einem pädagogisch antizipierten Bildungsadressaten der intendierte, nun aber auch leibhaftig anwesende Teilnehmende?“

Um diesen strukturell hoch *prekären Übergang* pädagogisch und nicht über formal administrierte Mechanismen bearbeiten zu können, hat sich im Weiterbildungssystem ein horizontal und vertikal *ausdifferenziertes Organisationsgefüge* herausgebildet, das eine sensible strukturelle Kopplung zu ihren

pädagogisch relevanten sozialen und regionalen Umwelten aufbaut und auf Dauer zu stellen vermag. Weiterbildungsorganisation stellt daher in ihrer Ausdifferenzierung in mikro-didaktische und makro-didaktische Handlungsebenen einen **mehrschichtigen Resonanzraum** dar, in dem sie auf gesellschaftlichen Wandel mit unterschiedlichen Lernarrangements zu antworten vermag. Aufgrund ihrer vertikalen Ausdifferenzierung in mehrere Handlungs- und Entscheidungsebenen der „Verfahrens-, Veranstaltungs-, Aufgabenbereichs- und Institutionsdidaktik“ sowie einer horizontalen Differenzierung in inhaltlich-thematisch oder konzeptionell unterschiedliche Aufgabenbereiche verfügt Weiterbildungsorganisation über eine Pluralität pädagogisch sensibler Grenzflächen zu sehr unterschiedlichen Umwelten, deren Veränderungsprozesse sie mit zu vollziehen und in Bezug auf ihre pädagogische Relevanz abzutasten vermag. Insgesamt führt dies strukturell gesehen zu einer überaus komplexen „organisationalen Oberfläche“³ und folglich zu einer Vielzahl an pädagogischen Zugangsmöglichkeiten zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Genau hierauf gründen sich die **unterschiedlichen Spielarten zielgruppenbezogener Kontaktprozesse**. Die institutionellen Kontaktprozesse einer Weiterbildungseinrichtung verlaufen keineswegs nur von der Bildungsorganisation ausgehend nach außen, sondern aufgrund ihrer gesellschaftlichen Einbettung auch in Formen ihrer „Heimsuchung“ durch aktive Zielgruppen von außen nach innen. Aus relationstheoretischer Sicht geht es daher nicht allein um eine pädagogische „Orientierung“ auf Zielgruppen, sondern auch um die (Selbst-)Bestimmung sozialer Gruppen, die sich nun als **Zielgruppe im Sinne einer Anspruchsgruppe**⁴ verstehen und sich überraschenderweise unaufgefordert im pädagogischen Raum einfinden. Weiterbildungsorganisation als Resonanzraum für gesellschaftlichen Wandel erweist sich somit als in beide Richtungen hin offen und zugänglich.

1.1.1.3 Merkmale der Transformationsgesellschaft

(1) Begriffsgeschichtlicher Hintergrund

Der Begriff Transformationsgesellschaft wurde im Zusammenhang mit der Implosion der sozialistischen Regierungssysteme und der Erosion ihrer gesellschaftlichen Formationen prominent. Nicht zuletzt im Prozess der Auflösung der DDR und der damit einhergehenden wirtschaftlichen und politischen Vereinigung Deutschlands zeigte sich, dass es sich dabei wider Erwarten nicht um eine einseitige Anpassung der ehemaligen Kommandowirtschaft an das westliche System marktwirtschaftlicher Ordnung handelte, sondern dass damit unerwarteter Weise ein Prozess struktureller Wechselwirkungen freigesetzt wurde. In einem komplexen Veränderungsprozess vollzog sich im Zuge dieser Anpassung zugleich ein Strukturwandel bei den globalen, europäischen und innerstaatlichen Gesamtordnungen. Wenn auch mit zeitlichen Verzögerungen wurden mit dem Niedergang der ehemals ‚sozialistischen‘ Gesellschaften die ordnungspolitischen Grundlagen insgesamt einem verstärkten Veränderungsdruck in sehr

³ Damit ist gemeint, dass Weiterbildungsorganisation auf jeder ihrer didaktischen Planungs- und Handlungsebenen Kontaktprozesse zu spezifischen Umweltbereichen aufnimmt und auf Dauer stellt und nicht nur auf der Ebene ihrer Gesamteinrichtung. Aufgabe des Bildungsmanagements ist es, die Vielzahl der Einzelkontakte konzeptionell zusammenzuführen.

⁴ Der Begriff „Anspruchsgruppe“ (engl. stakeholder) bezieht sich nicht allein auf mögliche Bildungsinteressenten, sondern umfasst alle gesellschaftlichen Akteursgruppen, die unmittelbar oder mittelbar an qualitativ wertvoller Weiterbildung als öffentlicher Aufgabe Interesse haben.

unterschiedlichen Dimensionen ausgesetzt. Diese neuartige Gesamtlage in der Zeit nach der sogenannten Wende wird hier „Transformationsgesellschaft“ in einem zunächst historischen Sinne bezeichnet und erst in einem zweiten Schritt als pädagogische Kategorie gedeutet.

Sie nimmt als Zeitdiagnose zum Ausgangspunkt, dass die Anforderungen und der Verlauf von Veränderungsprozessen in Osteuropa, insbesondere aber in den sogenannten „Neuen Bundesländern“ des vereinigten Deutschland nur zum Teil als einseitige Adaptation an eine bisherige westliche „Normalität“ zu verstehen sind. Weit zutreffender lassen sie sich als Intensivierung eines ständigen Strukturwandels kennzeichnen, der in zunehmendem Maße dann auch die „alten Bundesländer“ und Westeuropa erfasst hat. Der Begriff „Transformationsgesellschaft“ generalisiert damit Erfahrungen, die zunächst nur als Ausdruck eines temporär begrenzten Übergangs missverstanden wurden. Stattdessen werden sie erst im weiteren Verlauf als eine zeitliche Vorwegnahme, d.h. als Übergang in den noch latenten Möglichkeitsraums einer „Zone der nächsten Entwicklung“ erkennbar. Manifest wurde schließlich ein in seinen Möglichkeiten freigesetzter, vielfach nicht mehr kontrollierbarer struktureller Wandel eines sich nun herausbildenden Gesamtsystems mit eigener Entwicklungslogik.

(2) Transformationsgesellschaft als Gefüge wechselseitiger Überlagerungen

Die Unübersichtlichkeit einer Transformationsgesellschaft entsteht nicht allein aus einer Vielzahl von Teilveränderungen, sondern dadurch, dass in ihr sehr unterschiedliche Prozesse des Strukturwandels zusammentreffen, sich einander überlagern und dabei z.T. wechselseitig verstärken. Man bekommt es mit einer komplexen Gemengelage zu tun, in der sich soziale Bruchlinien ineinander ‚verzwirnen‘ und hierdurch wiederum transformativ übergeordnete Entwicklungsverläufe generieren: 1.) eine politische Restrukturierung Europas, 2.) ein krisenhafter Höhepunkt betriebswirtschaftlicher Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, 3.) Strukturwandel aufgrund des Herausbildens eines integrierten Weltwirtschaftssystems und der Globalisierung der Informationswege, 4.) Folgen eines demographischen Strukturwandels, 5.) Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, 6.) die Legitimationskrise gesellschaftlicher Funktionssysteme aber auch 7.) der Veränderung von Temporalstrukturen und Entwicklungszeiten.

In der Transformationsgesellschaft nehmen die wechselseitigen Überlagerungen bislang getrennter Entwicklungen zu und setzen hierdurch Entwicklungsstränge höherer Ordnung frei. So beeinflussen sich die Strukturentwicklungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen und überlagern sich so zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die Gestaltungschancen einer „Gesellschaft in struktureller Transformation“ sind daher Ausdruck von hieraus erwachsenden Wahlmöglichkeiten und einem von ihnen ausgelösten Realisierungsdruck. Problematisch wirkt sich das Ineinanderschieben sehr unterschiedlicher Entwicklungszeiten aus: Sektorale oder regionale Probleme eines eher mittelfristigen Strukturwandels lassen sich daher nicht hinreichend aus ihrer jeweils eigensinnigen Entwicklung verstehen und wie früher innerhalb ihres engeren Kontextes lösen. Sie sind gleichzeitig Ausdruck und Folge epochaler Entwicklungen. Ein spezifisches Merkmal der gegenwärtigen Entwicklungsphase scheint dabei zu sein, dass sich Veränderungsprozesse sehr unterschiedlichen Ursprungs in ihren Wirkungen nicht

mehr, wie in früheren Entwicklungsphasen wechselseitig blockieren, sondern sich aufgrund ihrer Verschränkung vielmehr gegenseitig verstärken. Dies führt zu Rückkoppelungseffekten, die sich jeder partikulären oder sektoralen Beobachtbarkeit entziehen. **Da Strukturwandel folglich immer weniger vorhersehbar ist, muss auf ihn spontan und kreativ lernend geantwortet werden.** Gesellschaft wird hierdurch gezwungenermaßen zu einer „**Bildungsgesellschaft**“.

Gesellschaft in struktureller Transformation verlangt ein gehöriges Maß an Unterscheidungsfähigkeit in Bezug auf den jeweiligen Ursprung einer jeweilig beobachteten Veränderungsdynamik. Einerseits geht es um spezifische *lokale* Einzelveränderungen, wie sie z.B. der Systemwechsel in Deutschland mit all seinen Erfahrungen des Abbruchs und Umbruchs von allen Beteiligten abverlangte. Gleichzeitig muss jedoch festgehalten werden, dass sich damals die östlichen Bundesländer in eine bereits in Veränderung begriffene „alte“ Bundesrepublik und zudem noch in ein sich strukturell neuformierendes Europa hineinbewegt haben. Die erforderlichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel beschränkten sich daher keinesfalls auf Anpassungsleistungen an eine neue, definierbare Ordnung, sondern der *Übergang führte hinein in offene Prozesse* einer sich bereits in Veränderung begriffenen Ordnung, die dadurch unter zusätzlichen Veränderungsdruck geriet.

(3) Transformationsgesellschaft – eine pädagogische Kategorie

Der Begriff der Transformationsgesellschaft ist über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie zu verstehen. Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als *Aufbruch, Ausbruch und Umbruch* aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und ***biographiebezogener Erwachsenenbildung in Übergangszeiten*** beantwortet. Strukturelle Transformation wurde und wird - gerade am Modell der deutschen Vereinigung im Kontext von Globalisierung - als **individueller wie kollektiver Lernanlass** gedeutet und neben der Fülle *alltagsgebundener und tätigkeitsintegrierter Lernprozesse* auch in Form institutionalisierter Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand klein gearbeitet. Hierbei sind die *Grenzen traditioneller Formen* institutionalisierten Lernens unübersehbar. Pädagogische Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich bislang bei der mitlaufenden Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, weisen nun einen dramatischen Wirkungsverlust auf. Im Gegensatz zur Bearbeitung von Einzelveränderungen der einen oder anderen Art wirken bislang erfolgreiche Problemlösungen vielfach sogar problemverschärfend. **Vor allem die Wirksamkeit zielvorwegnehmender Bildungsangebote wird fraglich.** Dramatisch wirkt sich dies in *curricular verfestigten Bereichen* der berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen „zielgenaue Lösungen“ und arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden. Eine deutlich geschwächte Problemlösungsfähigkeit ist aber auch im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zu beobachten. Hier stehen offenbar **tiefgehende Veränderungen** ins Haus. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung bestimmbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten

Problemlagen festzustellen: Es reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscurricula aufzulegen, die letztlich dann doch demselben Selbstverständnis und Grundmuster institutionalisierten Lernens, nämlich der Instruktion folgen. Notwendig wird hingegen eine **Neubestimmung der Funktion von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung**, die dem strukturellen Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Der Begriff der Transformationsgesellschaft bietet daher eine **zeitdiagnostische Deutung** aus der Sicht des Weiterbildungssystems, die von einem gestörten Passungsverhältnis zwischen den bislang entwickelten Institutionalformen der Weiterbildung und dem von ihnen erfahrbaren Strukturwandel ausgeht. Es stellt sich die Frage, inwieweit institutionalisiertes Lernen im Erwachsenenalter über die Befriedigung aktuell auftretender Bedarfslagen und individueller Bedürfnisse hinaus auch auf kollektive und langfristig verlaufende Entwicklungen konzeptionell durchdacht Einfluss zu nehmen vermag. Nun lässt sich jedoch gerade an der Frage, inwieweit Erwachsenenbildung zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung festmachen. War Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt ihr in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der Entschleunigung zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwartigkeit beizutragen. Die Weiterbildungspraxis wechselt damit, wie bereits oben dargestellt, entschiedener als früher von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ des Erziehungssystems hinüber in eine „Reflexionsfunktion“ lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter. Die Funktion von Weiterbildung besteht darin, gesellschaftliche Veränderungen nur noch selektiv aufzugreifen, um sie im reziproken Kontakt mit ihren Adressatenbereichen in subjektiv bedeutsame Lernanlässe zu übersetzen und sie in darauf abgestimmten Lernarrangements pädagogisch zu bearbeiten. **Hier hat die gesellschaftstheoretische Begründung von Zielgruppenorientierung und Zielgruppenbestimmung anzusetzen.**

(4) Das plurale Geflecht einzelner Entwicklungsstränge

Fassen wir die wichtigsten Entwicklungsstränge noch einmal überblickshalber zusammen:

1. *Politischer Strukturwandel* in Form eines Übergangs von einer bipolaren Weltordnung in eine polyzentrische weltpolitische Ordnungsstruktur
2. *Ökonomische Kontextveränderung* durch eine Dominanz neoliberaler Wirtschaftsordnungen mit hegemonialen Deutungsansprüchen.
3. *Globalisierung* gesellschaftlicher Entwicklung durch weltweite Rückkopplungsmechanismen, in informationstechnologischer, ökonomischer und ökologischer Dimension.
4. *Demographischer Wandel* in einer Mehrzahl ehemaliger Industriestaaten mit sozialen Folgen einer „alternden Gesellschaft“ bzw. in Differenzen zwischen „jungen“ und „alten“ Gesellschaften.

5. *Sozio-kulturelle Verschiebungen*, wie ein Auflösen traditioneller sozialer Milieus, der gewohnten Geschlechts- und Altersrollen, dramatisch erlebter Wertewandel, Dynamisierung und Reflexivwerden traditioneller Institutionalformen.
6. *Ökologische Katastrophe*, dramatische Veränderungen der Lebensbedingungen: Klimakatastrophe, Biodiversitätsverlust, Grenzen der Ressourcen
7. *Temporaler Strukturwandel*, in dem die „Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungen“ erfahrbar und als *Auflösung linearer Zeitmodelle* problematisch wird. Erforderlich wird die Beachtung von „Veränderungen zweiter. Ordnung“, d.h. *die Formen von Veränderung verändern sich*.

1.2 „Pädagogische Praktiken und methodische Verfahren“

(WS 2 April)

1.2.1 Funktionssystem Bildung - Institutionalformen und Formate der Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Basistext 2 (April 2016) Ortfried Schäffter

1.2.1.1 Einführung

Im Rahmen einer institutionellen Strukturanalyse von „lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter“ wird unter einem „*Bildungsformat*“ die Umsetzung einer besonderen *Institutionalform* von Weiterbildung in ein pädagogisches Bezugssystem für adressatengerechte Gestaltung (*Design*) und für methodische Verfahren (*Setting*) verstanden. *Institutionalformen* wiederum lassen sich nicht - wie vielfach üblich geworden – lehrinhaltsbezogen oder an ihrem Rechtsträger bestimmen. Vielmehr sind sie jeweils Ausdruck einer vermittelnden Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und der Ebene sozialer Organisation. (vgl. Tacke) Aufgrund ihrer strukturellen Einbettung in eine hoch komplex ausdifferenzierte Gesellschaft lassen sie sich als vorläufig letzte Endpunkte eines Strukturwandels im Bildungssystem verstehen, der mit dem gesellschaftlich historischen Entwicklungsprozess insgesamt eng „verzwirrt“ ist. In ihrem historischen Verlauf hat sich dabei eine Vielfalt differenter Handlungskontexte, pädagogischer Organisationskulturen und Bedeutungskontexte des Lernens herausgebildet. So lassen sich inzwischen spezifische *Bildungsformate* unterscheiden, die sich in ihrem Entstehungsprozess zunehmend konzeptionell verfestigt, sich in Abgrenzung zu anderen Bedeutungszuschreibungen von Lernen auf Dauer gestellt und damit weitgehend dem Denkstil ihrer historischen Epoche verpflichtet geblieben sind. In der gegenwärtigen Zeit sind Bildungsformate damit Ausdruck der Diversität unterschiedlicher *Hintergrundsüberzeugungen von Bildung und Lernen*, die in Hinblick auf eine „*Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit*“ zu beachten ist. Die im Folgenden vorgestellte Heuristik von Strukturmodellen soll daher dazu dienen, ihre jeweils zugrunde liegende Kontrollüberzeugung und Steuerungsphilosophie in Bezug auf Prozesse eines lernförmig gestalteten Übergangs systematisch in den Blick nehmen zu können.

Bevor nun genauer auf die Historizität von „*Institutionalformen lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter*“ im Vergleich unterschiedlicher Steuerungsphilosophien der frühen und späten Moderne eingegangen werden kann, scheint es allerdings erforderlich, zunächst in groben Strichen den systematischen Zusammenhang von *Funktionssystem, Institutionalform und Bildungsformat* in Form eines grundlagentheoretischen Bezugssystems zu umreißen.

1.2.1.2 Zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft

In der soziologischen Theorie gesellschaftlicher Differenzierung wird gemeinhin zwischen vier Varianten unterschieden: *Erstens* der territorialräumlich einhegenden „segmentären“ Differenzierung, bei der man es mit einem „parzellierten Feld“ (vgl. Forneck/Wrana 2005) von einander ähnlich strukturierten Teile eines additiv zusammengefügt Ganzen zu tun bekommt; *zweitens* der vertikal angelegten hierarchischen Ordnungsbildung einer „stratifikatorischen“ Differenzierung in Form einer Pyramide, *drittens* der horizontalen Ordnung einer „topographischen“ Differenzierung zwischen Zentrum und Peripherie und schließlich *viertens* der räumlich neutralen Ordnung einer „funktionaler“ Differenzierung topologisch verfasster Relationsgefüge.

Es ist entscheidend für das Verständnis einer funktional differenzierten Gesellschaft, dass deutlich zwischen den substantialistisch angelegten drei ersten Differenzierungsmodi und dem topologisch kommunikationsbasierten dritten Modus einer funktionalen Differenzierung unterschieden wird. Der gesellschaftlich historische Übergang in dieses hoch abstrakte Syntheseniveau gilt in Niklas Luhmanns Theoriegebäude als eine Epochenschwelle mit weitreichenden Folgen. Viele Rezeptionsprobleme lassen sich letztlich darauf zurückführen, dass der Begriff „gesellschaftliches Teilsystem“ substantialistisch gefasst und somit verdinglicht wird. Dies hat in unserem Zusammenhang auch Auswirkungen auf pädagogische Konzepte des Übergangs. Wenn gesellschaftliche Differenzierung „essentialistisch“ (Fuchs 2001) gedeutet wird, denkt man im Rahmen einer der ersten drei Differenzierungskonzepte und (noch) nicht auf dem Syntheseniveau funktionaler Differenzierung. Dort aber besteht die „basic unit of research“ nicht mehr auf einem substanziell vorgegebenen Element, sondern auf Kommunikationsbeziehungen. Jedes Funktionssystem konstituiert sich im Gegensatz zu räumlich-inhaltlichen Teilsystemen aus einer bedeutungsbildenden *Leitdifferenz der Sinnbildung*, einem dualen Code:

„gesund/krank im Gesundheitssystem – recht/unrecht im Rechtssystem – wahr /unwahr im Wissenschaftssystem - zahlen/nichtzahlen im ökonomischen System – autonom/hilfsbedürftig im System sozialer Hilfe – Lernanlass/kein Lernanlass im Erziehungs- und Bildungssystem etc. etc.

Jeder der funktional ausdifferenzierten Kommunikationshorizonte folgt in seinem Zugang zur Welt seinem eigenen Code und bezieht daraus ein in sich funktional geschlossenes Bezugssystem, das aus der Binnensicht eines Funktionssystems unhintergebar und nicht überschreitbar ist. In ihrer Eigenschaft als bedeutungsbildende Kommunikationskontexte können Funktionssysteme sich auch nicht mit anderen ins Verhältnis setzen, geschweige denn mit ihnen interagieren. Wenn dies bisweilen unterstellt wird,

so ist dies auf die Verwechslung mit einem System auf der Ebene segmentärer Differenzierung zurückzuführen. An diesem Punkt wird die theoriestrategische Bedeutung des Institutionsbegriffs bzw. der Institutionalform erkennbar. Als sinngenerierende Bedeutungshorizonte der Welterschließung bleiben Funktionssysteme zwar in sich geschlossen und reagieren ihre systemspezifische Umwelt nur in der Leitdifferenz ihres jeweiligen Codes resonant (Schäffter).

Mit der funktionalen sind indes die substanziellen Modi gesellschaftlicher Differenzierung nicht obsolet geworden, sondern weiterhin auf der Ebene sozialer Organisationen verfügbar. Jedes Funktionssystem bildet daher im Verlauf seiner Institutionalisierung auf sie spezialisierte oder an sie angelehnte soziale Organisation als ihrem Sinnhorizont verpflichtete *Institutionalformen* aus, die ihrem Code funktionale Priorität zumessen bzw. ihn mit denen anderer Funktionssysteme produktiv ins Verhältnis setzen.

Im Rechtssystem das Gericht und die Anwaltschaft – im Gesundheitssystem das Krankenhaus – im Wissenschaftssystem die Universität und das Forschungsinstitut – im Erziehungssystem die Schule – im Religionssystem die Kirche etc.

Funktionssysteme setzen sich daher nicht unmittelbar, sondern intermediär über ihre Institutionalformen wechselseitig bzw. mit den lebensweltlichen Sinnhorizonten der Akteursgruppen ins Verhältnis.

1.2.1.3 Ausdifferenzierung von Funktionssystemen als Antwort auf Routineunterbrechung

Ein normativer Erwartungsstil verlangt das Aufrechterhalten der bisherigen Erwartungsstruktur gerade in Konfrontation mit einer widerständigen Erfahrung. In dieser Entgegensetzung wird Erwartungstäuschung vor dem Hintergrund *des Gegensatzes zwischen konformem und abweichendem Verhalten* gefasst. Irritation wird auf Seiten der „Lehrenden“ als Anlass zur Veränderung der äußeren *Realität* gedeutet: sie wird zum ständigen Motiv, die Diskrepanz durch *Korrekturmaßnahmen* in ihrer Umwelt aufzulösen. Wird Irritation in einem normativen Erwartungsstil gedeutet, so lässt sie sich zum Anlass für folgende korrigierende Umgangsweisen nehmen. Insofern lässt sich das Herausbilden gesellschaftlicher Funktionssysteme als ein Auf-Dauer-Stellen von normativen Reaktionsweisen auf eine irritierende Routineunterbrechung. Je nachdem, welche Bedeutung eine Irritation erhält, bildet sich eine ihr gemäße Problemdefinition mit den entsprechenden Lösungsangeboten und professionellen Dienstleistungen heraus. Konstruktivistisch formuliert: Die Funktionssysteme konstruieren das Problem, das sie innerhalb ihres jeweiligen Bedeutungshorizonts zu verstehen und somit zu lösen vermögen.

Folgende Deutungen stehen gewissermaßen zur Auswahl:

- Vermeidung von Autonomieverlust: Anlass zum Helfen
- Beseitigung von Funktionsstörungen: Anlass zum Therapieren und Heilen
- Abwehren von Kontrollverlust: Anlass zur Sicherung von Ordnung
- Gefahr von Machtverlust: Anlass zur machtvollen Herrschaftsausübung
- Vermeidung von Fehlern: Anlass zur Qualifizierung

Hier bilden sich unterschiedliche Codes heraus, die der gesellschaftlichen „Reproduktionsfunktion“ folgen und aus denen sich pädagogische Subsysteme mit jeweils spezifischer Programmierung ausdifferenzieren: sie bauen kurative, für-sorgende, seel-sorgende, sichernde oder qualifizierende Relevanzstrukturen⁵ auf. Dem jeweiligen Reaktionsmuster auf Irritation folgend, institutionalisieren sich differente pädagogische Handlungskontexte in Verbindung mit dem ihm komplementär entsprechenden „Publikum“.

Im Folgenden werden die wichtigsten normative *Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen* charakterisiert:

Helpen

Deutung der Irritation als Unselbständigkeit und Autonomieverlust. Befremdliches Verhalten wird als Ausdruck von Hilflosigkeit und einer Unfähigkeit zur eigenständigen Aufgabenbewältigung aufgefasst. Die Verweigerung, sich an neue Sinnstrukturen und Ordnung anzupassen, wird nicht als Fähigkeit zur konfrontativen Selbstbehauptung wahrgenommen, sondern als impliziter Hilferuf interpretiert.

Heilen

Deutung von Irritation als Funktionsstörung. Die Erwartungsenttäuschung im Diskrepanzerlebnis wird in das diagnostische Schema „gesund“ versus „krank“ oder in den Gegensatz „funktionsfähig“ versus „funktionsgestört“ gestellt und mit therapeutischer Intervention beantwortet.

Sicherheit bietende Kontrolle

Deutung einer Irritation und der Diskrepanz zur vorausgesetzten Erwartungsstruktur als Schwächung oder Auflösung der gewohnten Ordnung und damit als Ausdruck von Kontrollverlust. Abweichung von gewohnten Verhaltensmustern wird durch Verstärkung sozialer Kontrolle beantwortet.

Missionieren

Deutung der Irritation als Abfall von universellen Werten oder als Rückfall hinter einen erreichten Stand der kulturellen oder zivilisatorischen Entwicklung. Das Diskrepanzerlebnis bezieht sich in dieser Deutung auf *Fehlorientierungen*. Sie werden beantwortet mit der Verkündung des „richtigen Weges“ und mit Appellen an Werte von universeller Bedeutung. Korrektur erwartet man hier aus der Einsicht in offenbarungsfähige Wahrheit.

Richtendes Urteilen

Deutung der Irritation als Konflikt zwischen Recht und Unrecht in einem juristischen Sinne. Sie wird mit Angeboten einer Entscheidungshilfe oder in Formen schiedsrichterlicher Vermittlung beantwortet. Dabei folgt sie dem Schema pro und contra. (Mediationsverfahren).

Erziehen / Qualifizieren

Deutung der Irritation als Auftreten von Fehlern, die auf Unwissenheit oder fehlende Qualifizierung zurückzuführen sind. Das Deutungsschema folgt dem Gegensatz zwischen richtig und falsch und bezieht sich auf gesellschaftliche gesicherte Wissensbestände, die zur Aufgabenbewältigung herangezogen werden können. (Fachliche oder wissenschaftliche Wissensstrukturen)

Gesellschaftliche Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

Tabelle 1: Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen

| | Diskrepanz- erlebnis | Gegensatzpaar | soziale Rollen | Operation |
|----------------------|--|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Helfen | Hilflosigkeit Autonomieverlust Überforderung | Abhängig - selbständig | Helfer - Klient | Unterstützung + Für-Sorge |
| Heilen | Funktionsstörung | gesund - krank | Therapeut - Patient | Regeneration Wieder-Herstel- lung |
| Sicherheit bieten | Kontrollverlust | Ordnung - Unordnung | Patron - Untergebener | Kontrollieren |
| Missionieren | Fehlorientierung Orientierungsverlust | einsichtig - uneinsichtig | Vorbild - Adept | Überzeugen Erwecken |
| Urteilen | Konflikt | Recht - Unrecht | (Schieds-) Richter - Parteien | Entscheidungs- prozess pro/contra |
| Qualifizieren | Inkompetenz | richtig - falsch | Lehrer - Schüler | unterweisende Vermittlung |
| Bilden | Unsicherheit Erstaunen Verblüffung | Wissen - Nichtwissen | Fascilitator | kognitive Struk- turierung unter- stützende Beglei- tung |

Aus der normativen Perspektive von Lehrenden erscheint Irritation als Qualifizierungsbedarf: nicht die eigene (institutionelle) Erwartung wird überprüft, ob bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Lebensführung und für die Aufgabenbewältigung „tatsächlich“ erforderlich sind, sondern ihr Fehlen wird zum Anlass einer immer umfangreicheren Unterrichtung genommen. Irritation aufgrund festgestellter „Wissenslücken“ und „Fehler“ beruht auf einem *normativen Erwartungsstil*, der Diskrepanzen zwischen pädagogischer Erwartung und empirischer Wirklichkeit nicht zur Revision dieser Erwartungen, sondern sie geradezu als Verstärkung dieser Anforderungen nutzt.

Lernen erscheint in einem normativen Erwartungskontext daher als Anpassungsverhalten innerhalb des Gegensatzes zwischen Konformität und Abweichung. Jürgen Diederich ordnet dieser pädagogischen Strukturierung die Bedeutung von „Sozialisation“ zu. (Diederich 1988, 201)

1.2.1.4 Bildung als gesellschaftliches Funktionssystem

Gesellschaftliche Differenzierung in ihren verschiedenen Modi wird immer dann erforderlich, wenn der *Umgang mit Irritation* und das bedeutet konkret mit der Bewältigung von kritischen Routineunterbrechungen nicht mehr beiläufig und tätigkeitsintegriert in der Lebenswelt beiläufig mitvollzogen werden kann, sondern aus dem Alltag ausgegliedert, in spezifisch strukturierten Sondersituationen eingeeht und damit rational kontrolliert werden kann. Das überhaupt eine derartige Bedarfslage entsteht, aus der heraus sich dann beispielsweise aus einem universell zuständigen Schamanenkönig schließlich arbeitsteilige „Professionen“ in sozialen Positionen von König, Priester, Heiler und Gelehrter herausbilden, hängt von den epochalen Strukturentwicklungen einer Gesellschaftsformation ab, die einer sozial-evolutionären Logik folgen. In unserem Fall gerät hierbei das Herausbilden eines „Systems der Erziehung“ dann in den Blick, wenn zu einem gewissen Stand der erreichten Komplexität das Strukturproblem dauerhaft zu lösen gilt, wie die ständig nachwachsenden Generationsfolgen gesichert und effizient an das jeweils erreichte Entwicklungsniveau einer Gesellschaft herangeführt werden können, damit sie anschlussfähig bleiben und in ihrer Kultur nicht zurückfällt. Erziehung löst sich schrittweise von den partikulär verfassten Verhältnissen der Familienerziehung und bildet in ihrem Prozess ihrer weiteren Institutionalisierung eine eigene, sich verselbständigende „pädagogische“ Funktionslogik durch Professionalisierung und Aufbau einer Reflexionswissenschaft aus. Zumindest in der europäischen Geschichte stand dieser Prozess der Systembildung in einem eng „verzwirnten“ Bezug zum Verhältnis zwischen Staat und Kirche, also zwischen den Institutionalformen des Politischen- und des Religions-Systems. Darüber hinaus lassen sich bis heute folgenreiche ko-evolutive Prozesse mit der Herausbildung eines territorial verankerten Nationalstaats beobachten. (Schieferdecker/Lang-Wojtasik, 2011; Ebner von Eschenbach, 2014). Diese nationalstaatliche Fundierung von Schule erweist sich in der gegenwärtigen „Weltgesellschaft“ im Kontrast zum Wirtschaftssystem als wichtiges Hindernis funktionaler Systembildung, das wohl erst mit der Überwindung eines substanziell gefassten Staatsverständnisses beseitigt sein wird.

Das historische Herausbilden der prototypischen *Institutionalform Schule* hat im Verlauf der Geschichte eine Kaskade systeminterner Binnendifferenzierungen in Form einer weltweit kaum noch zu überblickenden Vielzahl *schulischer Bildungsformate* geführt. Die Frage, wie jeweils ausgehend von einer irritierenden Routineunterbrechung ein lernförmiger Übergang zu einem intendierten Ziel als pädagogisches Strukturproblem gefasst und professionell gelöst wird, kann hierbei als Spiegelbild der jeweiligen historischen Epoche im Umgang mit der nachwachsenden Generation betrachtet werden.

1.2.1.5 Die Doppelstruktur des Bildungssystems

Der beeindruckende Prozess einer *horizontalen* Ausdifferenzierung des institutionellen Prototyps Schule und weiterer Institutionaltypen innerhalb des Erziehungssystems, die sich bis heute noch als ein parzelliertes Feld lokal segmentärer Differenzierung darstellt, sollte jedoch nicht den Blick für einen weit umfassenderen historischen Transformationsprozess verstellen. Angesprochen ist der an der

Epochenschwelle zur frühen Moderne einsetzende gesellschaftliche Bedarf an einem Weiterlernen im Erwachsenenalter. An anderer Stelle wurde dieser qualitative Sprung bereits als eine Erweiterung einer gesellschaftlichen *Reproduktionsfunktion* hin zu einer gesellschaftsweiten, bereichsübergreifenden *Reflexionsfunktion* beschrieben. Statt um die Verantwortung der älteren Generation für die Anschlussfähigkeit der Nachwachsenden an einen sich beschleunigten gesellschaftlichen Wandel geht es nun um die „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ (Schelsky) in Bildungsformaten diskursiver Selbstverständigung und damit um eine „Demokratisierung der Reflexion“ (Tietgens) unabhängig von interessegeleiteter Zielvorwegnahme.⁶ Was früher nur den Funktionseleiten zustand wird nun der Breite aller Gesellschaftsschichten zugänglich. Dies stellt die politische Dimension von Erwachsenenbildung in ihrer Reflexionsfunktion dar, die jedoch in einer ökonomistischen Priorisierung lebenslanger Qualifizierung eine reaktionäre Gegenströmung fand.

In einem emphatisch idealisierenden Bild gefasst, ließe sich sagen, dass zunächst am „Firmament“ der gesellschaftlichen Funktionssysteme neben all den anderen nun das Bildungssystem als ein „Doppelgestirn“ erscheint, nämlich als ein Bedeutungshorizont, welcher sowohl der planvollen Erziehung der nachwachsenden Generationen und gleichermaßen der lebensbegleitenden Bildung im Erwachsenenalter zu dienen hat. Beide Teilfunktionen der Reproduktion und der gesellschaftlichen Reflexion werden von unterschiedlichen *Institutionalformen* repräsentiert und in je spezifischen *Institutionaltypen* mit anderen Funktionssystemen und den lebensweltlichen Sinnhorizonten pädagogisch ins Verhältnis gesetzt. Entsprechend differenziert werden auch ihre funktionsspezifischen *Bildungsformate* gestaltet. Bei allem Strukturunterschied zum Erziehungsauftrag zur Schule, kann es dabei aber nicht darum gehen, die Reflexions- gegen die Reproduktionsfunktion auszuspielen. Beide stehen innerhalb der Doppelstruktur des sie übergreifenden Gesamtbildungssystems in einem komplementären Bedingungsverhältnis, das allerdings eine wechselseitige Anerkennung ihrer Differenz voraussetzt. Diese ist jedoch noch nicht hinreichend entwickelt. Noch immer besteht die Gefahr, dass Lernprozesse im Erwachsenenalter als eine kontinuierliche Verlängerung der Formierungsphase gedeutet werden, was dann auch in entsprechenden Bildungsformaten konzeptionell zum Ausdruck gelangt. Offenbar wurden die mit dem Funktionswandel einhergehenden strukturellen Veränderungsanforderungen an Bildungsformate der Erwachsenenbildung zwar intuitiv registriert, bis heute weltweit aber nur unzureichend verstanden. Trotz einer verbreiteten Skepsis gegenüber der Unterrichtsdidaktik der staatlichen Schule im deutschen Diskurs der sogenannten „Neuen Richtung“ verstand man in einer noch andauernden historischen Übergangsphase lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter letztlich dann doch als „Unterricht mit Erwachsenen“ und damit als „continuing education“ im Sinne einer bruchlosen Fortsetzung funktional didaktisierter Unterweisung hinein in höhere Lebensalter. Besonders deutlich werden die Schwierigkeiten, die Funktionserweiterung auch in einem paradigmatischen Wechsel auf der Ebene der Bildungsformate zu realisieren, an einem Festhalten einer defizitorientierten Begründung von Weiterbildungsbedarf. Dies

begann mit der Betonung der so genannte „Kompensationsfunktion“ von Erwachsenenbildung für „Bildungsbenachteiligte“ und setzte sich fort mit dem Konzept einer „Recurrent Education“. Dieses unterstellt, dass nach einer Praxisphase durch Bildungsmaßnahme der „Wissens- und Kompetenz-Akku“ wieder „aufgeladen“ werden muss, weil berufliche oder Lebenspraxis offenbar Wissen „verbraucht“, anstatt es qualitativ anzureichern. Aus dem Blick gerät in der Verlängerung der Reproduktionsfunktion und seiner Bildungsformate ins Erwachsenenalter das hohe Potential tätigkeitsintegrierter Prozesse „alltagsgebundenen Lernens“ (Schäffter, 2001), vor allem aber das Erfordernis eines permanenten Kontextwechsels zwischen verschiedenen Lernorten und offenen Bildungsformaten. Dass Weiterbildung neben den schulischen Institutionalformen und ihren unterrichtlichen Bildungsformaten weiterhin als „vierte Säule“ betrachtet wird, die nur unter dem Mangel leidet, noch unzureichend straff administriert zu sein, verweist zudem auf ein organisationspädagogisches Verständnis, das noch nicht Anschluss an die Strukturmodelle locker verkoppelter Netzwerke der reflexiven Moderne gefunden hat. Verstärkt wird dies zudem durch internationale Diskurse mit sprachlichen Formeln wie „life long learning“ oder „continuing education“, in denen weiterhin das Missverständnis einer „lebenslänglichen Verschulung“ mitschwingt.

Aus relationstheoretischer Sicht handelt es sich somit nicht um einen institutionellen Zielkonflikt, sondern um eine bislang noch unzureichend entwickelte *Komplementarität der Teilfunktionen*. Dies kann jedoch auf der Ebene segmentärer Differenzierung kaum gelingen. Vielmehr bedarf die gesellschaftliche Reflexionsfunktion lebensbegleitenden Lernens bereits einer Fundierung innerhalb der formativen Bildungsprozesse im Kinder- und Jugendalter, wodurch auch der edukative Aspekt eine permanente Rückvergewisserung auf ihre gesellschaftlich historischen Bedingungen erfährt. Hierdurch wird Erziehung mit den anderen bisher getrennten Bildungsbereichen ins Verhältnis gesetzt und als Bestandteil eines individuellen „trajectories“ lebensbegleitenden Lernens (Schäffter, 2012) reflexionsfähig. In seiner Konsequenz wird sich eine „funktionale Schließung“ des Gesamtsystems Bildung erst dann einstellen, wenn alle Teilsysteme ihr Entwicklungsniveau segmentärer Differenzierung in räumlich-inhaltliche Bereiche überwunden und sich auf dem Syntheseniveau lebensbegleitender Lern- und Bildungsverläufe bildungspraktisch ins Verhältnis zu setzen vermögen. Diese jedoch lässt sich nur als ein relationales Bedingungsgefüge von Übergangsprozessen auf der Ebene subjektiv pfadabhängiger „life-trajectories“ (Dreier) konzeptualisieren. Erwachsenenbildung wiederum, hat in dieser zukünftig zu erwartenden Entwicklung nicht mehr den substantiell bestimmbaren Status eines vierten Teilbereichs von Bildung neben Kindergarten, Schule und Berufsausbildung. Sie erhält aufgrund ihrer Orientierung an der gesamtgesellschaftlichen Reflexionsfunktion die Bedeutung eines *paradigmatischen Leitbildes* für ein universelles Verständnis von Bildung, das *inhaltlich* curriculare Standardisierungen abstreift, *räumlich* nationalstaatliche Eingrenzungen sprengt und sich in ihren Bildungsformaten *temporal* für alle biografische und historische *Übergangszeiten* zuständig erklärt. *Denken in Übergängen* erschließt die Welt somit als ein vielstellig vernetztes Bedingungsgefüge.

1.2.1.6 Weiterbildung zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen:

Die Beispiele für unterschiedliche normative Kontextierungen von qualifizierendem Lernen folgen der Unterscheidung, welche der normativen Reaktionsmuster auf Irritationserlebnisse jeweils funktionales Primat erhalten und hierdurch die übergeordneten Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln setzen. Hierdurch werden spezifische Profile pädagogischer Arbeitsfelder erkennbar, an denen sich auch die Beurteilung von Erfolg und Misserfolg bzw. der jeweiligen kontextspezifischen Kompetenzen und sozialen Rollen bei den pädagogisch Tätigen und bei den Teilnehmern festmachen lässt. Eine Schwäche gegenwärtiger Bildungsarbeit besteht nun darin, dass sich mit der Entgrenzung von Bildung und Lernen noch nicht deutlich genug herausgeschält hat, welcher der Kontexte jeweils angemessen ist bzw. welche Rahmenbedingungen kontra-induziert sind. Da es kein Ausdruck von pädagogischer Kompetenz ist, alle möglichen Ziele gleichzeitig zu verfolgen und dies als eine wichtige Ursache für Wirksamkeitsgrenzen angesehen werden muss, wird die Präzisierung von Kontextwissen im pädagogischen Handeln dringend erforderlich. Hierzu bieten die folgenden Profile eine erste grobe Orientierung. Dabei folgen wir der Reihenfolge der Tabelle.

1.2.1.6.1 Institutionelle Profile von Aneignungskontexten

Helpen im Kontext von Qualifizieren:

Lebensbegleitende Lernprozesse, aber auch Einführungen in komplexe und voraussetzungsvolle Wissensbestände benötigen vielfach nicht nur „Lernhilfen“ in fachdidaktischer, sondern auch in psychosozialer Hinsicht. Es werden pädagogische Settings entwickelt, in denen alle die Überforderungängste sowie die Fülle zeitlicher, ökonomischer und sozialer Belastungen bearbeitet werden, die sich aus den langfristigen Lernprozessen ergeben. Diese Belastungen werden durch flankierende sozial-pädagogische Hilfen bearbeitbar. Ausgangspunkt dieser Hilfen ist jedoch nicht eine fehlende Autonomie der Lernenden, die erst wieder errungen werden soll, sondern ein anspruchsvolles Entwicklungsziel, das aufgrund der Unterstützung erreichbar werden soll. Helfen erfüllt daher im Kontext (z.B. einer Umschulungsmaßnahme oder bei Kursen im zweiten Bildungsweg) eine subsidiäre Funktion zur Stützung von Lernprozessen. Die Helferbeziehung in Lernkontexten darf daher mögliche Lernanlässe, die aus der Konfrontation mit fachlichen Verständnisproblemen oder Leistungsanforderungen erwachsen, nicht zum Problem von Hilflosigkeit umdefinieren, sondern hat sich auf ihre Unterstützung von lernender Aneignung zu beschränken. Es geht zunächst um die Organisation von Lernprozessen. Helfen folgt dem funktionalen Primat des (fachlichen) Lernens, an dem sich Erfolg oder Misserfolg bemisst.

Qualifizieren im Kontext von Helfen

Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet, dass dem hilflosen Personenkreis Möglichkeiten geboten werden, damit sie ihre Autonomie wiedererlangen und von da ab ihr Leben selbständig weiterführen können. In der Helfer-Klient-Beziehung steht ein breites Arsenal von Interventionsmöglichkeiten zur Verfügung, aus dem die Instrumente der Einflussnahme je nach Eignung ausgewählt werden. Diese Auswahl erfolgt im Rahmen einer sozialpädagogischen Problemdeutung, bei der auch die Initiierung und Unterstützung von

Lernprozessen sich als sinnvoll erweisen kann. Lehren und Lernen erfüllt jedoch eine spezifische Funktion im Rahmen einer Klient-Helfer-Interaktion und hat sich in diesem Sinnkontext als „hilfreich“ zu erweisen. Der Erfolg bemisst sich nicht an dem Lernerfolg, sondern an der Wirksamkeit des Lernens für die Bewältigung einer Krise. Es geht nicht um Erkenntnis oder den Erwerb neuer Kenntnisse an sich, Lernen folgt dem funktionalen Primat des Helfens.

Heilen im Kontext von Qualifizieren

Um Lernprozesse einzuleiten und sie kontinuierlich fortsetzen zu können, aber auch um befriedigende Lernergebnisse erzielen zu können, stellt sich vielfach die Aufgabe in Lernkontexten therapeutische Unterstützung zu geben. In der Erwachsenenbildung handelt es sich dabei vielfach um traumatische Lernerfahrungen, die im Erwachsenenalter aktiviert werden und heftige Lernstörungen auslösen können. Darüber hinaus stellt sich im Zuge des Alterns auch ein immer neues Verhältnis zur eigenen Kreativität und Produktivität. Therapeutischer Umgang mit Schreibstörungen und Leistungsängsten gehört daher zu allen anspruchsvollen Lernprozessen; dies allerdings nur insoweit, wie dies für den Lernkontext von Relevanz ist. Wo therapeutische Unterstützung darüber hinausgeht, wird der Rahmen gesprengt und der Kontext folgt dem funktionalen Primat des Heilens und nicht des Lernens.

Qualifizieren im Kontext von Heilen

Um eine Funktionsstörung zu beseitigen, erweist es sich als heilsam, wenn bestimmte Kompetenzen erworben werden, bzw. der Prozess des Lernens selbst hat funktionsstabilisierende Wirkungen. Wo Lernen jedoch als Belastung, Verwirrung oder für Heilprozesse irrelevant angesehen wird, erhält es in einem therapeutischen Kontext keine Funktion.

Sicherheit geben im Kontext von Qualifizieren

Institutionalisiertes Lernen unterscheidet sich von alltagsgebundenen, mitlaufenden Lernprozessen durch einen schützenden, lernförderlichen Rahmen. Jede didaktische Strukturierung von Lernen hat daher Sicherheit zu bieten vor unliebsamen Folgen von „Fehlern“, was inhaltlich als das Lernen von Falschem, sozial als Misserfolg oder Blamage und zeitlich als „Steckenbleiben“ oder ungewolltes Abbrechen des Lernprozesses erfahrbar wird. Über mikro-didaktische Aspekte hinaus werden anspruchsvolle Lernprozesse aber auch erst dann realisierbar, wenn sie von Rahmenbedingungen gestützt werden, die vor einem ökonomischen oder sozialen Abstieg bewahren. Gerade im Zusammenhang mit der Anwendung des Arbeitsförderungsgesetzes, der Diskussion um Studiengebühren im Hochschulbereich bzw. mit Stipendienregelungen wird allerdings deutlich, dass das Verhältnis zwischen der Herstellung eines geschützten Rahmens und ihrer lernförderlichen Wirkung keineswegs geklärt ist. Sichere Strukturen in der didaktischen Gestaltung und in der ökonomischen Absicherung von Lehrgängen und Maßnahmen beziehen ihre Bedeutung ausschließlich aus ihrer Stützfunktion für langfristige und belastende Lernprozesse. Sie sind immer dort pädagogisch zu reflektieren, wo sie die Lernmotivation schwächen und mögliche Lernanlässe aus dem Blick geraten lassen. Das Gewährleisten sicherer Rahmenbedingungen steht unter dem funktionalen Primat des Lernens und muss daher auch lernförderliche Unsicherheiten ermöglichen.

Qualifizieren im Kontext von Sicherheit geben

Sicherheitsbietendes Kontrollieren ist ein normatives Reaktionsmuster auf Irritationserfahrungen, mit dem eine gefährdete Ordnung geschützt oder wieder hergestellt werden soll. Auffällig ist in diesem Zusammenhang nun, dass wenn die unmittelbaren (meist repressiven) Kontrollinstrumente versagt haben, der Ruf nach der Pädagogik laut wird. Der mehrfache Verkehrssünder wird abermals zur „Fahrschule“ geschickt; Dienstverletzungen bei der Polizei werden mit „Schulungen“ beantwortet, auf wachsende Jugendgewalt wird mit sozialpädagogischen „Maßnahmen“ außerschulischer Bildung reagiert; soziale Desintegration aufgrund von Arbeitslosigkeit und erzwungener Frühpensionierung führt zu einer breiten Angebotspalette der nachberuflichen Bildungsarbeit. Bildung erhält in diesem Kontext die Funktion, eine gefährdete Ordnung aufrechtzuerhalten und zumindest einige ihrer Prinzipien in der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung zu sichern. Sie hat die normativ vorausgesetzte Ordnung nur insoweit zum Thema der Auseinandersetzung zu machen, wie dadurch die (kritische) Übernahme ihrer Regeln möglich wird. Kurz: Erwachsenenbildung erfüllt in diesem Kontext eine Erziehungsfunktion und wirkt als soziale Kontrolle. Lernen wird hier in Bezug auf Erfolg und Misserfolg danach beurteilt, inwieweit es der Erziehungs- und Kontrollfunktion gerecht wird, d.h. ob es zur psycho-sozialen Integration des betroffenen Personenkreises und zur Sicherung der öffentlichen Ordnung beitrug.

Aneignung von neuen oder fremden Wissensbeständen ist in normativen Kontexten nur möglich, insoweit es in der vorausgesetzten Schematisierung zwischen „richtig-falsch“ seinen zutreffenden Platz erhalten kann, d.h. solange es in der bisherigen Ordnungsstruktur assimilationsfähig ist. Insofern bezieht sich Lehren auf ein affirmatives, den meist stillschweigend vorausgesetzten Kontext bestätigendes Lernen. Lehren bleibt in seiner Wirkung auf „Bestätigungslernen“ beschränkt. Wird jedoch - etwa in Transformationsprozessen - die Wahrnehmung und Aneignung radikal *neuartiger* Einsichten oder (eine Stufe höher) der Zugang zu *fremdartigen* Erfahrungsmöglichkeiten erforderlich, so führt kognitiv strukturierende Umweltaneignung im normativen Erwartungsstil dazu, dass „Lernen“ entweder „dumm macht“ oder zumindest unwirksam erscheint. Diese Wirksamkeitsgrenze hat in einer rudimentären Form mit Prozessen gesellschaftlicher Normalisierung und mit Institutionalisierung zu tun; zu bedenken ist dabei jedoch, dass sich alltägliche Lernanlässe vor jeder Pädagogisierung bereits der Strukturierung zwischen „falsch und richtig“ bedienen, um daran Erfolg und Misserfolg beurteilen zu können.

Lehren im Kontext von assimilativem Bestätigungslernen setzt eine normativ gesicherte Erwartungsstruktur voraus und kann daher Irritationserfahrungen immer nur als Anlass zur Fehlerbeseitigung oder zur Beseitigung von Wissenslücken deuten. Wird jedoch dieser normative Kontext als Basis des Lehrens selber „frag-würdig“ und verlangt er nach reflexiver Lernleistung, so gerät Lernen an die *Grenzen seiner eigenen Kontextbedingungen*: es kommt über den blind vorgegebenen Gegensatz zwischen „richtig“ und „falsch“ nicht hinaus und arbeitet dies nach dem Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ ab (vgl. Kade 1997b).

1.2.1.7 Institutionalformen als relationales Feld zwischen Funktionssystemen

An den unterschiedlichen Aneignungskontexten, mit dem Institutionalformen der Weiterbildung in Anlehnung an andere Funktionssysteme besondere Bildungsformate entwickeln müssen, wird die hohe Komplexität erkennbar, die im Verlauf der funktionalen Differenzierung im Beziehungsgefüge zwischen den Institutionalformen der verschiedenen Funktionssysteme entstanden ist. Sie macht letztlich die Vielfalt und Diversität entwickelter Gesellschaften aus. Insofern lässt sich von einem hoch komplexen relationalen Feld zwischen sehr unterschiedlichen Spielarten von Institutionalformen sprechen, die jeweils auf besondere Weise die Kommunikation zwischen den Funktionssystemen professionell auf Dauer stellen. Ohne dies hier im Einzelnen ausführen zu können, lassen sich an der Form des Verhältnisses einer Organisation zu einem oder zwischen den Funktionssystemen vier *Institutionaltypen* unterscheiden:

- *Institutioneller Prototyp*: Die Organisation definiert sich als repräsentativer Teil der Infrastruktur eines Funktionssystems verleiht seinem Code funktionale Dominanz
- *Symbiotischer Schnittstellentyp* zwischen einem Funktionssystem und einem weiteren Funktionssystem: Die Organisation folgt der Begründungslogik und den Werten seines „Anlehnungssystems“ in der programmatischen Handlungslogik seines Herkunftssystems. (Beispiel Wirtschaftspädagogik oder Pflegepädagogik)
- *Multireferentieller Typ* zwischen differenten Funktionssystemen: Die Organisation setzt die inkompatiblen Handlungslogiken zueinander ins Verhältnis und nutzt hierbei die Systemdifferenzen produktiv zu ihrer funktionalen Dienstleistung.
- *Translatorischer Typ* zwischen Funktionssystem und der fundierenden Lebenswelt: Die Organisation „übersetzt“ zwischen den Handlungslogiken eines Funktionssystems und Lebenswelt und nutzt deren Differenz als einen „Dritten Sektor“ wechselseitiger Aussteuerung.

1.2.1.7.1 Pädagogischer Prototyp

Pädagogische Organisation wird in diesem Bedingungsfeld zum funktionalen Ausdruck des Bildungssystems und zum integralen Bestandteil der Infrastruktur des Quartären Bildungssektors. Der Begriff „Prototyp“ setzt voraus, dass sich die Organisation an einer und nur einer dominanten Funktion orientiert, deren Werten und Sinnstruktur sie ausschließlich zum konkreten operationalen Ausdruck zu verhelfen hat.

Als Beispiele im Weiterbildungssystem wären zu nennen: kommunale Abendvolkshochschule, konfessionelle oder ländliche Heimvolkshochschule, Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs, Universitäre Erwachsenenbildung und Seniorenuniversitäten. Das gemeinsame strukturelle Merkmal dieses Institutionaltyps beruht darin, dass ihre Organisationsvarianten eine öffentlich verantwortete Infrastruktur organisierten Lernens im Erwachsenenalter dauerhaft „vorhalten“.

1.2.1.7.2 Symbiotischer Schnittstellentyp

In dem zweiten Strukturtyp begründet und legitimiert Pädagogische Organisation ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag aus einer unmittelbaren und engen Strukturkopplung an ein ausgewähltes gesellschaftliches Funktionssystem. Hierbei baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld auf, in dem pädagogische Organisation als strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und dem dominanten Anlehnungssystem fungiert. Die pädagogische Organisation verfolgt dabei die gesellschaftliche Funktion des Anlehnungssystems mit „pädagogischen Mitteln.“⁷ Hierbei erhält das „nicht-pädagogische“ Bezugssystem in der Regel die Bedeutung einer „Leitinstitution“ mit deutlichem organisationskulturell wertbezogenem Orientierungscharakter. Der Begriff „symbiotisch“ soll dabei auf die Überformung des Pädagogischen durch die dominante Funktion der Leitinstitution verweisen.

Als Beispiele wären zu nennen:

- Innerbetriebliche Weiterbildung als ökonomische Personalentwicklung (Leitinstitution: Wirtschaftssystem)
- Staatsbürgerliche Bildung (Leitinstitution: Politisches System)
- Erwachsenenbildung im Strafvollzug (Leitinstitution: Rechtssystem, Sicherheitssystem)
- Heilpädagogische und Rehabilitationspädagogische Anstalten (Gesundheitssystem)
- Katechetische Bildung (Religionssystem)

1.2.1.7.3 Multireferentieller Institutionaltyp

Das Konzept der Multireferentialität geht auf die empirische Beobachtung zurück, dass es einerseits möglich ist, im spezifischen Verhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionssysteme eine Gattung auf sie spezialisierter „prototypischer“ Organisationen zu benennen, (Gerichte im Rechtssystem, Unternehmen im Wirtschaftssystem, Schule im Erziehungs- und Bildungssystem, Universitäten im Wissenschaftssystem, Krankenhäuser im Gesundheitssystem Kirche bzw. Tempel, Moschee oder Synagoge im Religionssystem etc.). Im Gesamtspektrum organisationaler Institutionaltypen stellen sie aber eher einen Sonderfall dar. So lässt sich behaupten, dass mit wachsender gesellschaftlicher Bedeutung auch funktionsgebundene Prototypen zusätzliche Referenzen zu weiteren Funktionssystemen auszubilden pflegen. So erscheint es z.B. zweifelhaft, ob Universität hinreichend als Prototyp des Wissenschaftssystems charakterisiert ist und sich nicht zu einem multireferentiellen Typ entwickelt hat. Sie ist gleichzeitig als Stätte beruflicher Aus-bildung Teil des Berufsbildungssystems, als Ort kultureller Traditionspflege, in ihren Kliniken Bestandteil des Gesundheitssystems, aber auch der Mediziner Ausbildung etc. Eine ähnliche Differenzierung ließe sich zum „Institutionaltyp Kirche“ durchspielen. „Multireferentialität“ meint allerdings kein unverbundenes Nebeneinander von konkurrierenden Leitideen und ihrer legitimierenden Bezugnahme auf gesellschaftliche Funktionssysteme. Ganz im Gegenteil meint es die Anforderung,

⁷ Zu den Konfigurationsmuster von pädagogischer Funktion mit anderen gesellschaftlichen Funktionen vgl. Schäffter, Ortfried: Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: H:-H. Krüger & J:-h. Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Oladen 1997, S. 691-708

zwischen einer Vielzahl von Relevanzen aus differenten Funktionsbegründungen produktiv zu vermitteln und hierzu seine „dominante Funktion“ in Anspruch zu nehmen. In diesem auf Wissenschaft zentrierten Integrationsvermögen liegt z.B. der Unterschied zwischen dem „Institutionaltyp Universität“ und einer allein auf effiziente Forschung konzentrierten Wissenschaftsorganisation. Analoge Überlegungen ließen sich hier im Rahmen einer institutionstheoretischen Ekklesiologie in Richtung auf ein multireferentielles Verständnis von Kirche anstellen.

Der multireferentielle Institutionaltyp in der Erwachsenenbildung nimmt daher charakteristischer Weise aus einer bildungs- oder lerntheoretisch gefassten Funktionsbestimmung heraus eine lernförderliche Distanz zu mehreren Funktionssystemen und ihren Wertsphären. Aufgrund dieser organisationalen Distanzierungsleistung und durch seinen Rückbezug auf das Prinzip der Lernförderlichkeit unterscheidet sich der multireferentielle Institutionaltyp vom oben beschriebenen symbiotischen Schnittstellentyp, der pädagogisches Handeln in den Dienst seiner Leitinstitution stellt. Ihre pädagogische Arbeit bezieht dabei ihren Sinn, ihre Werte und ihre Dynamik aus der Spannung zwischen differenten Relevanzbereichen, die allerdings unter der Dominanz einer an Mediation orientierten Funktionsbestimmung pädagogischen Handelns.

Als Beispiele wären zu nennen:

- Evangelische oder katholische Akademie
- Bildungswerke der christlichen Konfessionen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden

1.2.1.7.4 Translatorischer Institutionaltyp

In einer vermittelnden Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten, „zivilgesellschaftlichen“ Strukturen der Gesellschaft in ihren „sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus“ baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld und ein besonderes Leistungsprofil auf, demzufolge pädagogische Organisation die gesellschaftliche Position einer intermediären Instanz in einer lernförderlichen Weise zu übernehmen vermag.

Der Institutionaltypus bewegt sich somit auf einer intermediären Ebene (Ebner von Eschenbach 2014) zwischen den kommunikativen Bedeutungshorizonten und den Handlungslogiken der gesellschaftlichen Funktionssysteme und führen so zu einem relationalen Feld komplexer Beziehungsstrukturen, aus denen in spätmodern ausdifferenzierten Gesellschaften ein hoher Bedarf an *Prozessen des Übergangs* in Form von Kontextwechsel hervorgeht. In einer relationstheoretischen Deutung wird dabei erkennbar, dass sich die gesellschaftlichen Funktionssysteme in sehr unterschiedlicher Weise zueinander und zu der sie konstituierenden Lebenswelt ins Verhältnis setzen können. Eine besondere Bedeutung erhält hierbei zudem eines ihrer Teilsysteme, nämlich das Bildungssystem einer Gesellschaft. Dies rückt mit dem nun folgenden Schritt ins Blickfeld.

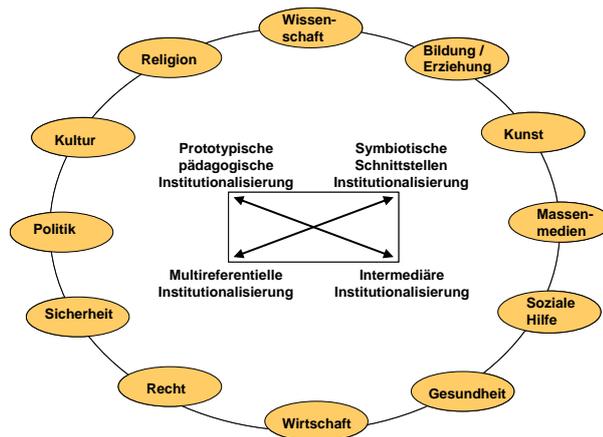


Schaubild 1: Funktionssysteme als Anlehungsstrukturen für makro-soziale Institutionalisierung

1.2.1.8 Institution oder Institutionalisierung?

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

„Die geläufigsten Beispiele für Institutionen dieses Typs sind die Kirche und die Familie, aber auch alle Arten etablierter Organisationen (Universitäten, Parteien etc.).“⁸ An diesen Beispielen wird aber bereits erkennbar, dass ein Institutionenverständnis die konservativen Aspekte überbetont, wenn es ausschließlich auf seine verhaltensbeschränkende Wirkung („restraints“) abstellt. Eine solche begriffliche Fassung kann daher dem strukturellen Wandel in der Moderne und Spätmoderne nur unzureichend gerecht werden und verlangt nach einer kritischen Überprüfung. Die dabei erforderliche Korrektur kann dann aber für die Ekklesiologie wie auch für die Entwicklung einer pädagogischen Organisationstheorie nicht ohne Folgen bleiben.

Neuere Entwicklungen des Institutionenbegriffs nehmen daher neben der fraglos wichtigen ordnungsbetonten und damit *handlungsentlastenden* Funktion auch seine gleichermaßen bedeutungsvollen *handlungsermöglichenden* Strukturierungsleistungen in den Blick. Hierdurch gewinnt der Institutionsbegriff an Historizität und unterliegt in seiner Semantik⁹ selber einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Anders als dies in früheren Deutungen möglich war, wird sich nun institutioneller Wandel nicht nur als

⁸ Hasse, Raimund & Krücken, Georg: Neo-Institutionalismus. Bielefeld (2.Aufl.) 2005, S.14

⁹ Zum Verhältnis von begrifflichem Bedeutungswandel und gesellschaftlicher Strukturevolution vgl. Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. 4 Bde Frankfurt/Main 19

Verfall tradierter Wertbindungen oder als Verlust von Verhaltenssicherheit wahrnehmbar, sondern lässt sich als ein lernhaltiger „Möglichkeitsraum zweiter Ordnung“ konzipieren und gestalten.

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

- *Erstens* verlangte es eine Abkehr vom klassischen Vorbild gelungener Institutionalisierung unter dem Ewigkeitsanspruch eines „Fels Petri“, also der Römischen Amtskirche und seiner Sakralisierung von Organisation, die in säkularisierter Fassung schließlich zum wirkungsmächtigen Vorbild für staatliche Verwaltungsstrukturen in einer feudalen Gesellschaftsordnung und einer daran anschließenden bürokratischen Zweckrationalität wurde¹⁰.
- Ein *zweites* Erkenntnishindernis, das einer kulturtheoretischen Historisierung und einem Verständnis von Institution als offen strukturiertem Ermöglichungsraum entgegensteht, findet sich in dem konservativen Naturalismus Arnold Gehlens. Für seine Anthropologie erscheint die menschliche Gattung als biologisches „Mängelwesen“ und als „Frühgeburt“¹¹. Die „Weltoffenheit“ einer bedeutungsstrukturierten Welt und die plastische Lernfähigkeit des Menschen in ihrer dynamischen Gestalt begründe sich auf das Entfallen biologischer Festlegungen, auf eine geringe Instinktausstattung und auf das Fehlen physiologischer Spezialisierungen.

*„Evolutionär gesehen ist im signifikanten Vergleich zur tierischen Entwicklung das einzelne menschliche Hirn von Natur aus zu seiner Entwicklung auf Kommunikation, auf kulturelle Sozialisierung angewiesen“.*¹²

Für den Menschen als Gattung wird nach Gehlen daher der Ersatz biologischer Ausstattung durch gefestigte Handlungsmuster im Sinne von Kultur als „zweiter Natur“ zwingend erforderlich. *„Der Mensch kann nach Gehlen dauerhaft nur überleben, wenn er die verloren gegangene Bindung von Instinkt und Auslöser auf der höheren Ebene von instinktanalog routinisierten Verhaltensmustern wiederherstellt. Die riskante Weltoffenheit des Menschen werde in Institutionen aufgefangen, die in stabilisierten Weltdeutungen und generalisierten Verhaltensvorschriften seinen prinzipiellen Handlungsspielraum drastisch einengen.“*¹³

Im naturalistischen Verständnis¹⁴ der philosophischen Anthropologie erhielten konsequenterweise

¹⁰ Zum „Beitrag des Christentums zur Entstehung der modernen Organisationsgesellschaft“ vgl.: Gabriel, Karl: Modernisierung als Organisation von Religion. In: M. Krüggeler & K. Gabriel & W. Gebhardt (Hrsg.): Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen 1999, S.21-25

¹¹ Er bezieht sich dabei auf Adolf Portmanns Diagnose eines „extra-uterinen Frühjahrs“ das menschliche Dasein vom tierischen unterscheidet.

¹² Fischer, Joachim: Philosophische Anthropologie – Ein wirkungsvoller Ansatz in der deutschen Soziologie nach 1945. In: Zeitschrift für Soziologie Jg.35, Heft 5,2006, S.322-347, hier: 326

¹³ Honneth, Axel & Joas, Hans: Soziales Handeln und menschliche Natur. Anthropologische Grundlagen der Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main & New York 1980, S.60

¹⁴ „Die Auffassung, dass die Methoden der Naturwissenschaft der einzige Weg zur Wahrheit seien, ersetzt den Topos „Alles ist Natur“, der als der schlichteste Ausdruck einer naturalistischen Deutung gelten kann. Naturalismus? In: G. Keil & H. Schnädelbach (Hrsg.): Naturalismus. Philosophische Beiträge. Frankfurt/Main 2000, S.16

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

Das *theologische wie das naturalistische Missverständnis* haben den Begriff der Institution hoch ambivalent werden lassen, wenn nicht sogar ihm bleibenden Schaden zugefügt. Dieser problematische Hintergrund verlangt für den weiteren produktiven Gebrauch des Begriffs eine bewusste kritische Abgrenzung gegen statische und essentialistische Konzeptionen. Sprachlich drückt sich dies nicht zuletzt darin aus, dass im Rahmen einer pädagogischen Organisationstheorie weniger von „Institution“ als von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung die Rede sein wird. Damit soll der historische Prozesscharakter und die Temporalität seiner je auf Dauer gestellten Ereignisstrukturen zum Ausdruck gebracht werden. Allerdings haben Soziologen hier weniger Skrupel, wie folgende einschlägige Zitate aus der Einführung von Hasse & Krücken zeigen:

„Institutionen in diesem erweiterten Sinne prägen die Verhaltensweisen einzelner Gesellschaftsmitglieder und regulieren dadurch das gesellschaftliche Miteinander. Dabei wird betont, dass Institutionen nicht nur einschränken, sondern bestimmte Verhaltensweisen erst ermöglichen.“¹⁵

„Als Institutionalismus kann man insgesamt diejenigen Ansätze bezeichnen, die sich mit der Untersuchung von Institutionen beschäftigen und dabei annehmen, dass Institutionen wichtig sind, um soziales Handeln und Prozesse der Gesellschaftsentwicklung zu verstehen.“¹⁶

Eine pädagogische Organisationstheorie hat in Gegensatz zu soziologischen Zugängen mögliche strukturalistische Fehldeutungen auszuschließen und dies vor allem weil Institutionalisierung unter der Perspektive lebenslangen Lernens als Prozesse kollektiver Kompetenzentwicklung fassbar bleiben soll.

Grundsätzlich gesehen hat der neue Institutionalismus¹⁷ zu einer erheblichen Erweiterung im Sinne einer „Rückkehr der Gesellschaft“ in vielen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geführt. Dies gilt z.B. für die Wirtschaftswissenschaft („Neue institutionelle Ökonomie“), die Politischen Wissenschaften („Theorie politischer Institutionen“), vor allem aber auch transdisziplinär für die Organisations-

¹⁵ Hasse & Krücken a.a.O.S. 15

¹⁶ Ebenda

¹⁷ einführend vgl. Walgenbach, Peter: Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: A. Kieser (Hrsg.) Organisationstheorien. 5.Aufl. Stuttgart 2002, S. 319-354; sowie: Walgenbach, Peter: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien. In: Managementforschung 12 (2002), hersg. Von G. Schreyögg und P. Conrad, Wiesbaden S. 155-202

wissenschaften. Es führte dazu, dass die zunehmend verselbständigten Einzeldisziplinen wieder in einen übergreifenden gesellschaftlichen Gesamthorizont¹⁸ eingebettet werden konnten.

1.2.1.9 Zur Differenz zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel

Eine institutionalistische Theorie pädagogischer Organisation ermöglicht eine gesellschaftlich erweiterte Sicht auf Organisation, in der das pädagogische Handeln nicht nur als Ergebnis einer innerbetrieblichen Logik betrachtet, sondern in der pädagogisches Organisieren in übergeordnete Bedeutungen und in wertbetonte Entwicklungszusammenhänge eingebettet begriffen wird. Ohne dies geht einem betriebsförmig gebundenen Weiterbildungsmanagement die eigentliche Quelle und der tiefere Legitimationsgrund pädagogischer Produktivität verloren.

Institutionstheoretische Ansätze bieten hierdurch die Unterscheidung zwischen einem engeren und weiteren Verständnis von Organisation:

- 1) Einerseits „Organisation“ in einem betriebsförmigen Kontext als empirisch vorfindliche „Firma“, „Bildungseinrichtung“ oder „Kirchengemeinde“
- 2) andererseits „Organisation“ als Ausdruck einem funktionsspezifischen Herausbilden gesellschaftlicher Institutionalformen z.B.: in Gestalt von „Wirtschaftsunternehmen“ als Prototyp des ökonomischen Funktionssystems, „Pädagogische Organisation“ als Prototyp des Bildungs- und Erziehungssystems, oder „Kirche“ als Prototyp des Religionssystems

Die Schwäche einer betriebswirtschaftlich dominierten Organisationstheorie bestand in einer konkretistischen Engführung auf die sozio-technische Dimension der Einrichtungsebene und damit in einer Vernachlässigung der *einrichtungskonstituierenden* und *einrichtungslgitimierenden* Kontextbedingungen. Dies führte dazu, dass „pädagogische Organisation“ unabhängig und abgelöst von ihren historisch gesellschaftlichen Konstitutionsvoraussetzungen konzipiert wurde. Dieser Engführung auf eine betriebsförmige Problemsicht blieb in der weiteren Theorieentwicklung weitgehend auch der Mainstream der Managementlehren verpflichtet, an denen sich die beginnende Professionalisierung der pädagogischen Leitungspositionen¹⁹ orientierte. Sie übernahm in ihr Konzept von „Weiterbildungsmanagement“²⁰ eine zum Zeitpunkt einer „organisationalen Wende der Erwachsenenbildung“²¹ organisations-theoretisch bereits überholte Engführung auf Betriebsförmigkeit, die das Pädagogische unzulässig administrativ verkürzt und dabei die Dimension gesellschaftlicher Legitimation pädagogischen Handelns nur über Aktivitäten in „gespaltenen Märkten“²² wahrzunehmen vermag. Das sich nun in Abgrenzung

¹⁸ vgl. G. Ortman u.a. (Hrsg.): Theorien der Organisation: die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen 1997,

¹⁹ vgl. Schäffter, Ortfried & von Küchler, Felicitas: Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem. In: Künzel, Klaus & Keller, Vanessa (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Köln 2007

²⁰ vgl. hierzu die differenzierten empirischen Analysen in Robak, Steffi: Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Hamburg 2004

²¹ vgl. von Küchler, Felicitas & Schäffter, Ortfried: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main (DIE) 1997, S.43

²² vgl. Friebel

zur wertgebundenen Ebene pädagogischen Handelns etablierende Bildungsmanagement erschwerte durch seine auf das Betriebliche fokussierte Sicht pädagogischen Handelns eine integrierte Organisationstheorie pädagogischer Institutionalentwicklung. Reinhard Hohmann resümiert dies als eine konzeptionelle Fehlentwicklung, die das bisherige Selbstverständnis und die lebensweltliche Fundierung kirchlicher Erwachsenenbildung empfindlich berührt:

„Den neuen Marktbedingungen und komplizierten Förderstrukturen, den Anforderungen an Bildungs- und Qualitätsmanagement entspricht ein neuer Typ des hauptberuflichen Erwachsenenbildners: Der Bildungsmanager.“²³

Die konstitutive Stärke und die Kontinuität kirchlicher Erwachsenenbildung, die nach Hohmann auf dem Engagement „ehrenamtlicher Funktionsträger“ beruhen, würde in diesem auf funktionale Betriebsförmigkeit reduzierten Verständnis pädagogischer Organisation leichtfertig aufs Spiel gesetzt. „So werden sie zunehmend zu den einzigen Trägern einer Erwachsenenbildungskultur, deren Überleben unter den Bedingungen des Bildungsmanagements keineswegs gesichert ist.“²⁴ Überfällig erscheint daher eine Selbstvergewisserung auf den Kern einer Institutionalform katholischer Erwachsenenbildung zu sein, die sich nicht auf eine betriebliche Management-perspektive einengen lässt. Hierzu bietet die hier vorgeschlagene institutionalistische Perspektive den erforderlichen neuen Problemhorizont.

Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Organisation als „Einrichtung“ und als „institutioneller Gesamtstruktur“ ermöglicht eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen von Strukturveränderung, nämlich zwischen Veränderung in einem auf die Strukturen einer Einrichtung begrenzten Kontext von „*Organisationsentwicklung*“ einerseits und den ihn umfassenden evolutionärem „*institutionellen Wandel*“ andererseits. Wir bekommen es dabei mit einer kategorialen Differenz analog zu der zwischen „agency and structure“ oder „Individuum“ und „Gattung“ zu tun. Neo-institutionalistische Ansätze bieten hierbei einen konzeptionellen Rahmen, in dem sich das dialektische Verhältnis beider Ebenen im Sinne einer wechselseitigen Strukturierung²⁵ modellieren lässt. Dies verlangt zunächst allerdings eine zumindest analytische, vielfach, aber auch empirische Abgrenzung zwischen einrichtungsbezogenen und institutionellen Transformationsprozessen:

- Strukturentwicklung als *Organisationsentwicklung*²⁶ auf der Ebene einer Bildungseinrichtung bezieht sich auf Veränderungen in der „sozio-technischen Dimension“ der Formalorganisation, in dem „sozialen System“ und in ihrer „Organisationskultur“.

²³ Hohmann, Reinhard: Professionalität und institutionelle Kultur. In: Ulrike Heuer & Ruth Siebers (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster/New York/München/Berlin 2007, S. 130-134, hier: 134

²⁴ ebenda

²⁵ vgl. Walgenbach, Peter: Giddens' Theorie der Strukturierung. In: A. Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl. 2002, S.355-375

²⁶ eine ausführliche Beschreibung der Dimensionen von Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen findet sich in Schäffter, Ortfried: Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These

- Strukturentwicklung als *institutioneller Wandel*²⁷ auf der einrichtungs-konstituierenden Ebene eines „Embeddedness“ wird von Ronald L. Jepperson in folgenden Varianten eines „institutional change“ beschrieben²⁸:
 - *Institutional formation* is an exit from social entropy, or from nonreproductive behavioral patterns, or from reproductive patterns based upon “action”
 - *Institutional development* (or elaboration) represents institutional continuation rather than exit - a change within an institutional form
 - *Deinstitutionalization* represents an exit from institutionalization, toward reproduction through recurrent action or nonreproductive patterns, or social entropy.
 - *Reinstitutionalization* represents exit from one institutionalization, and entry into another institutional form, organized around different principles or rules.

Im Gegensatz zum statischen Verständnis eines einmalig erfolgten „Auf-Dauer-Stellens“ einer gesellschaftlichen Funktion wird hier Institutionalisierung als ein permanenter Prozess bedeutungsbildender Strukturation fassbar, deren Entwicklung eine konstituierende, destruiende, konstruierende oder auch korrigierende Dynamik annehmen kann.

1.2.1.10 Die triadische Struktur einer Institutionalform im organisationalen Feld

In dem hier vorgestellten Ordnungsvorschlag zur plural ausdifferenzierten „Weiterbildungslandschaft“ wird Lernen in den Kontext einer gesellschaftlichen Hintergrundstruktur gestellt. Es handelt sich dabei um einen auf Weiterbildungstheorie übertragenen Ansatz des „neuen Institutionalismus“ (vgl. Hasse/Krücken 1991; 1999; Walgenbach 2002; Schäffter 2001a;...).

Der institutionstheoretische Zugang bietet die Möglichkeit, „Lernen“ als gefestigte soziale Praktik aus einem Akteurs Standpunkt zu rekonstruieren, diese gleichzeitig aber auch aus einer professionellen Perspektive der Pädagogik zu beobachten.

Als zentrale Metapher dient im „neuen Institutionalismus“ das Bild des „embeddedness“, einer Einbettung sozial gefestigter Verhaltenserwartungen und Handlungsmuster in die sie konstituierenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Hintergrundstrukturen. Institutionalisierungen sind somit ähnlich dem Verhältnis von „Figur“ und „Grund“ in ihren gesellschaftlichen Hintergrund eingebettet und gehen als strukturierende Figurationen konstitutiv aus diesem Hintergrund hervor.

einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München 2005, S.181-198

²⁷ vgl. Jepperson, Ronald L.: Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In: W. W. Powell and P. J. DiMaggio (Ed.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago 1991 S.143-163, hier: S. 152

²⁸ Zusammenfassung und Hervorhebungen durch O.S.

So beziehen z.B. Institutionalisierungen des „Lernhandelns“, an denen Akteure im Verlauf ihres Lebens im Sinne „sozialer Praktiken“ kompetent zu partizipieren vermögen, ihre Begründungen und ihre Bedeutung aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang.

Wesentlich an dem hier in neuer Weise verwendeten Begriff der Institutionalisierung ist sein Prozesscharakter. Er stimmt somit nicht mit der alltäglichen Verwendung von „Institution“ als weitgehend rigider, substanzhafter Organisation traditioneller Spielart überein, obwohl beiden Verwendungsweisen fraglos die Vorstellung von Dauerhaftigkeit gemeinsam ist. Im Kern geht es beim sozialtheoretischen Begriff der Institutionalisierung um Formen gesellschaftlicher Ordnungs- und Strukturbildung, die soziale mentale, körperliche und handlungstheoretische Aspekte umfassen. Institutionalisierung beschreibt Entwicklung im Sinne strukturellen Wandels als ein Herausbilden von „Möglichkeitsräumen“ für neuartige Wahrnehmung, Bedeutungsbildung und soziales Handeln. Hier kann eine kulturwissenschaftlich inspirierte Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens ansetzen.

Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen meint in diesem Verständnis ein Auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitsräumen für Lerner und von generellen Erwartungen an Lernen auf zwei komplementär aufeinander bezogenen Ebenen:

- Auf einer *mikro-sozialen Ebene* der lebensweltlichen Möglichkeitsräume (enabling structures) findet man alltagsnahe Institutionalisierungen im Sinne einer Verfestigung von pädagogischen Verhaltenserwartungen und situativ definierten Handlungsanlässen²⁹, die sich in lernhaltigen und lernförderlichen Lebenslagen und Lebensumständen von Arbeit und Freizeit konkretisieren. Institutionalisierung erscheint hier als Konfiguration historisch spezifischer Lernpraktiken³⁰.
- Auf einer *makro-sozialen Ebene* gesellschaftlicher Funktionssysteme findet Institutionalisierung über das Herausbilden einer gesellschaftlich und politisch legitimierten *Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens* statt, das die Grundlage zur Bereitstellung von ökonomischen Ressourcen und sozialem Kapital bietet. Institutionalisierung erscheint hier als Orientierung an einer kollektiv geteilten *Wissensordnung*.
Das sozialtheoretische Konzept des „Neuen Institutionalismus“ verknüpft somit über beide Ebenen der Institutionalisierung handlungstheoretische Deutungskontexte des Lernens mit einer gesellschaftlichen Dimension der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens, ähnlich wie dies in äquivalenter Weise die biographietheoretisch fundierte Ansätze (Alheit; Herzberg) anstreben.
- Unter *„Institutionalform“* verstehen wir in diesem Zusammenhang die konzeptionelle Verknüpfung einer einrichtungsübergreifenden bildungspolitischen Programmatik, in der die gesellschaftliche Funktion lebenslangen Lernens respezifiziert und präzisiert wird *einerseits* mit einem dazu ko-

²⁹ Vgl. das sozial-phänomenologische Konzept der Institutionalisierung bei Berger/Luckmann 1966)

³⁰ „Aus kulturwissenschaftlich-praxeologischer Perspektive erscheinen ... soziale Institutionen als Konfigurationen historisch-spezifischer sozialer Praktiken ...“ (Reckwitz 2004,18)

evolutiv entwickelten Bildungsformat pädagogischer Praktiken auf einer mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung *andererseits*.³¹

Lerntheoretische Ansätze lassen sich als ein ko-evolutives Zusammenspiel beider Ebenen gesellschaftlicher Institutionalisierung als *Kontextualisierung* eines jeweils impliziten Hintergrundverständnisses von Lernen rekonstruieren. Hier institutionalisiert sich in der Bildungspraxis ein handlungsleitendes know-how-Wissen im Sinne von „organisationsgebundenem Professionswissen“ (Schicke 2005), das als „Lerntheorie in use“ kontextuell rekonstruiert und institutionsanalytisch erforscht werden kann.

Das empirisch folgenreiche Gelingen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung (z.B. von „lebenslangem Lernen“) setzt eine wechselseitige integrative Bezugnahme beider Ebenen als sogn. „Strukturationsprozess“ (Giddens und weitere Lit.) voraus. Hierzu bedarf es in funktionalausdifferenzierten Gesellschaften, wenn man von lebensweltlichen Sonderformen wie Familie, Lebenspartnerschaft oder Freundschaft³² und einmal absieht, einer intermediär vermittelnden Zwischeninstanz, nämlich sozialer Organisationen („Organisationsgesellschaft“).

Prozesse gesellschaftlicher Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen lassen sich nur unzureichend allein aus ordnungspolitischen Proklamationen, aber auch nicht hinreichend nur aus einem handlungstheoretischen, akteurszentrierten Erklärungszusammenhang rekonstruieren, empirisch beobachten und praktisch fördern. Als entscheidend erweist sich die Struktur von intermediär fungierender pädagogischer Organisation und damit ihre Funktionalität bzw. Dysfunktionalität für die jeweilige gesellschaftliche Funktion, an der sie sich legitimieren und organisationspolitisch orientieren. „Deshalb verlangt das neue Verständnis lebenslangen Lernens eine Art Paradigmenwechsel der Lernorganisation“ (Alheit/Dausien 2002, S.571).

Pädagogische Organisation bestimmt sich in dieser strukturellen Deutung als systemischer Ausdruck und als betriebsförmiger Leistungsaspekt einer spezifischen Institutionalform. Die triadische Struktur einer Institutionalform innerhalb des organisationalen Feldes pädagogischer Institutionalisierung lässt sich im folgenden Schaubild grafisch zusammenfassen:

³¹ Beispiele für Institutionalformen wären: die skandinavische HVHS; VHS der Neuen Richtung; Sozio-kulturelle Zentren; Universitäre Erwachsenenbildung. Zu beachten ist der Prozesscharakter (Jepperson) mit unterschiedlichen Graden von Institutionalisierung *andererseits*

³² Vgl. alltagsgebundene Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung

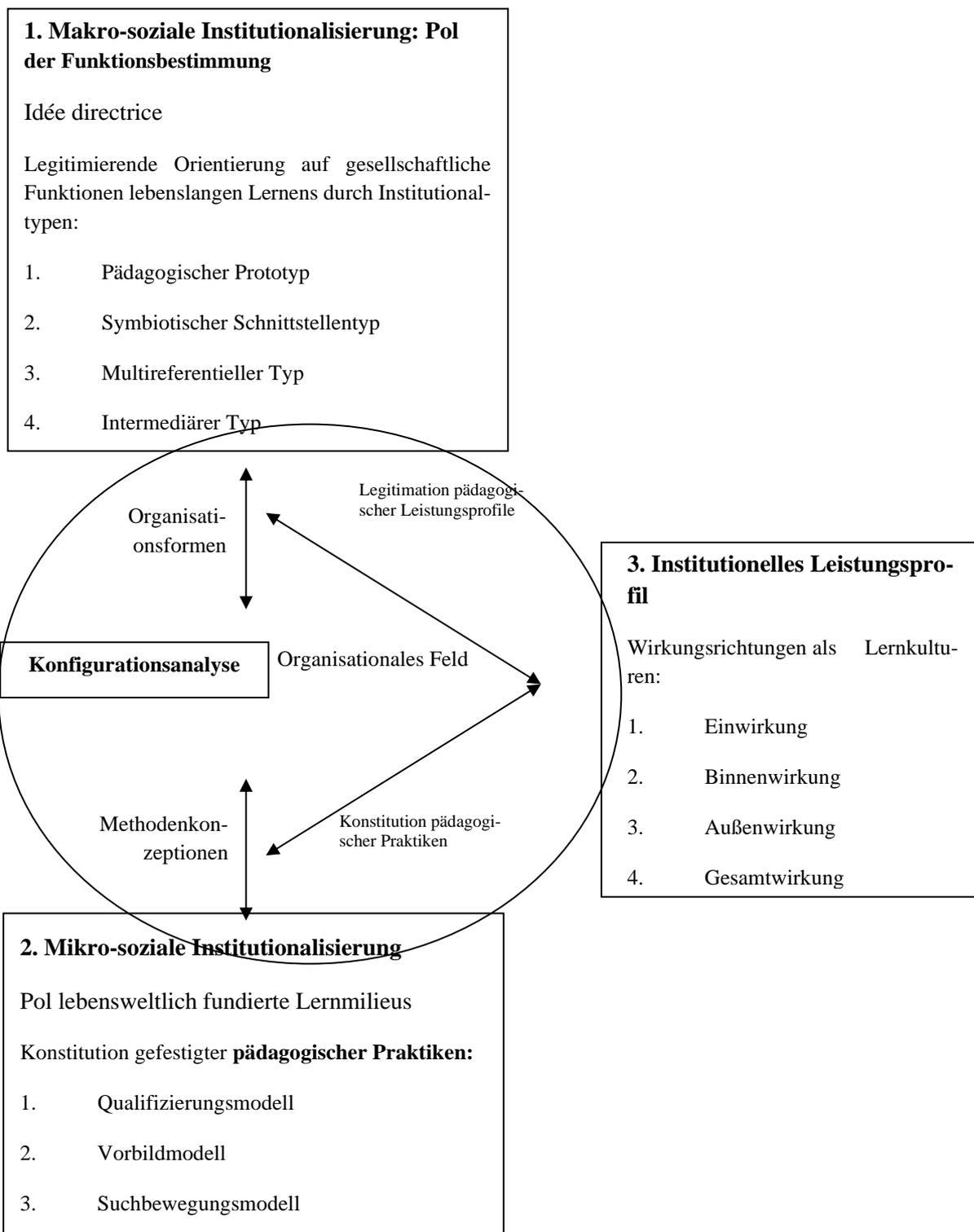


Schaubild 2: Das organisationales Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse

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

Institutionalformen der Erwachsenenbildung konstellieren und strukturell auf Dauer stellen können. Insofern ist das oben skizzierte Schema als universeller Rahmen zur Strukturanalyse von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung geeignet. Die umfassende Sicht eines Vergleichs gesellschaftlicher Institutionalformen der Erwachsenenbildung liegt allerdings noch nicht im Erkenntnisinteresse der hier angestellten Überlegungen. Stattdessen geht es um die aktuelle Klärung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes, also um eine Sichtung und ein strukturtheoretisches Durchmusterung der sich gegenwärtig formierenden Konfigurationen.

An diesem Punkt der Darstellung lässt sich nun das Konzept der pädagogischen Institutionalform präzisieren. Es bezieht sich auf das Verhältnis zwischen einer der oben skizzierten fundierenden Lehr/Lernpraktiken und ihrem pädagogischen Leistungsprofil im institutionellen Netzwerk einer funktional differenzierten Gesellschaft. Aus dieser dreipoligen Relationierung bestimmt sich ein struktureller Möglichkeitsraum („enabling structure“) für pädagogische Organisation. Eine pädagogische Institutionalform definiert sich daher aus der besonderen Art, wie eine strukturelle Beziehung zwischen einer der vier Modelle pädagogischer Praktiken mit den gesellschaftlichen Funktionssystemen so hergestellt werden, dass hieraus ein dauerhaftes organisationales Feld für erwartbares pädagogisches Handeln aufgebaut wird.

1.2.1.11 Zur Historizität funktionaler Differenzierung

Vor dem Hintergrund ihrer gegenwärtig noch nicht abgeschlossenen Entwicklung hat das Bildungssystem im Gegensatz zum Politik- und zum Wirtschaftssystem bislang nicht die Transformation zu einem ortsungebundenem gesellschaftsweiten Funktionssystem vollzogen. Andererseits gibt es viele Indikatoren dafür, dass lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter sich in seiner Entwicklung zunehmend von der Reproduktionsfunktion löst und hierbei Bildungsformate entwickelt werden, die als *idée directrice* eine „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ konkret umzusetzen vermögen.

Im Zuge der epochalen Erweiterung einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems lassen sich zwei gegenwärtig konkurrierende *Konzeptualisierungen von Übergang* in einem Kampf um Deutungshoheit beobachten:

- einerseits ein Übergangskonzept substanziell bestimmbarer und administrativ nationalstaatlich gebundener Steuerbarkeit
- andererseits ein zukunftserschließendes und latente Möglichkeitsräume freilegendes, also transitorisch angelegtes Übergangskonzept in einem, nationalstaatliche Territorialität überschreitenden Horizont

Die Konzeptionen eines zielvorwegnehmenden administrativ angelegten Übergangsmanagements sind dem Denkstil und pädagogischen Formaten der Reproduktionsfunktion von Bildung verpflichtet. Sie werden aufgrund ihrer zugrunde gelegten Steuerungsphilosophie in der später erfolgenden Analyse dem

Denkstil der „frühen Moderne“ zugeordnet. Im Rahmen des hier eingeführten institutionstheoretischen Bezugssystems werden die konkurrierenden Übergangskonzepte an fünf Modellen einer lernförmigen Übergangsstruktur in einem diagrammatischen Darstellungsverfahren veranschaulicht, relationstheoretisch kommentiert und hinsichtlich ihrer jeweils zugrundeliegenden historischen „Episteme“ interpretiert.

Zur Klärung der Historizität gesellschaftlicher Differenzierung und des Bildungssystems scheint es hilfreich, bereits an dieser Stelle in Rückgriff auf Michel Foucault den *Begriff der Episteme* in seiner Bedeutung für eine *Theorie der Transformation* zu erläutern:

- Im Sinne eines „*historischen apriori*“ bildet eine Episteme die Bedingung der Möglichkeit von Wissen innerhalb einer historischen Epoche. Um eine Episteme herum ordnet sich somit das *Wissen einer bestimmten Epoche*. So wird beispielsweise in der späten („reflexiven“) Moderne die Mentalität von universalistischen Sittenvorstellungen und von essentialistischen Wesensbestimmungen befreit.
- Es ist *nicht* Foucaults Absicht, universelle Strukturen von Kulturen (wie bei Claude Lévi-Strauss) oder von der Psyche (wie bei Jean Piaget) zu beschreiben, sondern lediglich *historische Strukturkontingenzen und endliche Denkkategorien*. Deshalb kann es in einem Epochenvergleich differenter Steuerungsmodelle und ihrer Bildungsformate auch nicht um direkte Zuschreibungen, sondern nur um eine strukturhermeneutische Heuristik gehen.
- Foucault hat außerdem diese strukturell-archäologische Methode um eine begriffsgenealogische Dimension erweitert. Hier geht es darum, die herausgearbeiteten historischen Kategorien in ihrer *Entstehungsgeschichte* (mitsamt ihrer Transformationen durch Macht- und Diskursprozesse) zu verfolgen. Dies ist hinsichtlich der Strukturmodelle als Deutungsperspektive im Auge zu behalten, kann hier allerdings nicht weiterverfolgt werden.
- Für eine kulturhistorisch angelegte Theorie der Transformation ist daher von hoher erkenntnistheoretischer Bedeutung, dass auch die „Rückseite des Spiegels“ kontingent ist und in ihrer Historizität einem strukturellen Wandel unterworfen ist. Mit ihm beschäftigt sich eine „Historische Epistemologie“ (Rheinberger 2007). Sie bietet für die hier verfolgte Argumentation den wissenschaftstheoretischen Begründungsrahmen.

Im Sinne eines heuristischen Deutungsangebots läuft unsere Argumentation schließlich auf eine relationstheoretisch begründete Unterscheidung hinaus, und zwar zwischen einer „frühmodernen“, linear angelegten und einer „spätmodernen“, reflexionslogisch angelegten Verlaufsstruktur lernförmiger Übergänge.

1.2.1.12 Eine relationstheoretische Sicht auf pädagogisches Handeln

Lernprozesse werden in der hier vorgestellten relationstheoretischen Modellierung als *Kontaktprozesse*³³ (Dreitzel; 1998,40) einer produktiv tätigen bedeutungsbildenden Umweltaneignung formalisiert. Zwischen dem *Ausgangsergebnis A* und einem intentional darauf bezogenen *Endzustand B* konstituiert sich ein *Übergangsprozess*, der im Funktionssystem Bildung beide Seiten als Relata eines *Lernprozesses* deutet und pädagogisch zu unterstützen vermag. Darin unterscheidet sie sich von auch anders möglichen Deutungen, bei denen der intendierte Übergang als Wiederaneignung von Autonomie (Helfen), von Gesundheit (Heilen) oder von Macht (Politik) professionell kontextiert und praktisch gestaltet wird. Im Bedeutungshorizont eines gesellschaftlichen Funktionssystems orientieren sich Institutionalformen der Bildung in ihren professionellen Entscheidungen an dem *Code Lernanlass/kein Lernanlass*, unter dem ihr Zugang zur Welt „Sinn“ erhält. Es geht dabei um die professionell begründete Entscheidung, ob einer irritierenden Routineunterbrechung *Lernbedarf* zugeschrieben und das meint, ob und inwieweit eine *Irritation als Lernanlass* definiert wird.

- Der *Ausgang A* konstituiert sich somit in der Wahrnehmung einer Irritation bei sich und anderen und dies anhand der Manifestation der Routineunterbrechung eines bislang latenten *Ereignisstroms* (stream of action).³⁴ Dies setzt bei den sozialen Akteuren zugleich ein gewisses Maß an *Irritationsfähigkeit* im Sinne einer basalen Kompetenz voraus. Sie manifestiert sich beispielsweise in Neugier, Erstaunen, Verwirrung, Empörung, Faszination oder Verblüffung.
- Hat sich der Ausgang als ein zum Lernen motivierendes *Irritationsergebnis* konstituiert, so folgt daraus eine Intentionalität in Richtung auf einen wünschenswerten Zielzustand B. Bei seinem Erreichen stellt sich als Ergebnis nicht allein die Anschlussfähigkeit an den zunächst unterbrochenen Ereignisstrom wieder her, sondern führt zudem zu einer *produktiven Wertschöpfung*, zu der es ohne Routineunterbrechung keinen Anlass gegeben hätte. Ein lernförmiger Übergang von A nach B führt somit in seiner Produktivität auf ein höheres Niveau einer bedeutungsbildenden tätigen Umweltaaneignung und keineswegs nur zur Beseitigung einer Störung, wie defizitorientierte Lerntheorien häufig unterstellen. Jede Unterbrechung macht um eine reflektierte Erfahrung reicher, immer vorausgesetzt, sie wird zum Lernanlass genutzt. (vgl. auch Bergold/Blum/Bertram, 1999)

Das Verhältnis zwischen den Relata *Ausgangsergebnis A* und *Optimiertem Zielzustand B* wird in den folgenden Strukturmodellen als ein Übergangsprozess konzeptualisiert, der einer sehr unterschiedlichen Verlaufsstruktur unterworfen sein kann, je nach dem welcher Steuerungslogik er zu folgen vermag. Die je zugrundeliegende Steuerungsphilosophie steht jedoch – und dies ist die hier vertretene These – in einem engen Zusammenhang mit dem je historisch vorherrschenden Denkstil einer Epoche. Wie dies

³³ Mit diesem Begriff wird Anschluss an Kategorien der Gestalttheorie und Gestaltpädagogik hergestellt.

³⁴ Diese relationstheoretische Rekonzeptualisierung von Lernanlass als Unterbrechungsergebnis orientiert sich grundagentheoretisch an der pragmatistischen Philosophie von John Dewey.

nun in einem strukturellen Wandel pädagogischer Steuerungsmodelle nachweisbar wird, soll schließlich in einem abschließenden Schritt gezeigt werden.

1.2.1.13 Fünf Strukturmodelle lernförmiger Prozesse des Übergangs

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Deren Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „*Transformationsgesellschaft*“ besteht vielmehr darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; dies gilt auch für lernförmige Übergänge. Es lässt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen *Strukturmustern des Übergangs* zu tun bekommt, die auch als gesellschaftliche *Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen* wirksam sind und die sich in verändernden Bildungsformaten manifestieren.

Strukturhermeneutisch lassen sich in diesem Zusammenhang fünf unterschiedliche *Modelle eines lernförmigen Übergangs* unterscheiden, nämlich:

1. „*lineare Übergangsstruktur*“ in Bildungsformaten der *Konversion*
2. „*zielvorwegnehmende Übergangsstruktur*“ in Bildungsformaten der *Aufklärung*
3. „*zielgenerierende Übergangsstruktur*“ in Bildungsformaten einer *zielgenerierenden Suchbewegung*
4. „*korrelative Übergangsstruktur*“ in Bildungsformaten eines *korrelativen Matching*
5. „*iterative Übergangsstruktur*“ in Bildungsformaten einer *institutionalisierten Dauerreflexion*.

Im Weiteren werden die fünf Strukturmodelle genauer erläutert und auf die *Organisation lebensbegleitenden Lernens* bezogen. Am Ende jeder Einführung zu den fünf Strukturmodellen wird jeweils eine Kommentierung in Hinblick auf zwei Kriterien vorgenommen: zum einen geht es um das *Innen/Außen-Verhältnis* der pädagogischen Steuerung und zum anderen um die Unterscheidung zwischen einer *essentialistischen* und einer *inhaltsneutralen* Steuerungsphilosophie des Strukturmodells.

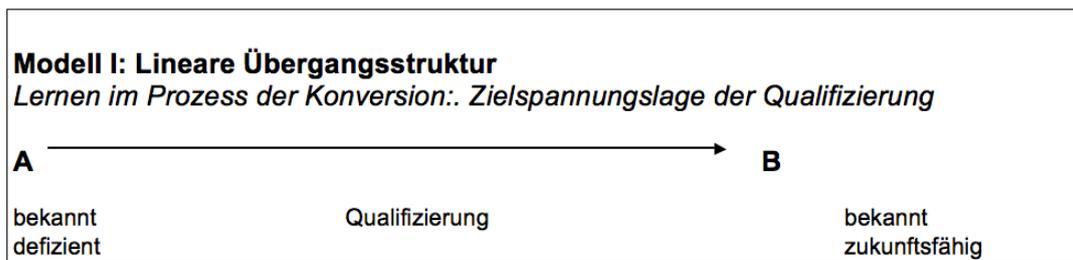


Schaubild 3: Modell Lineare Übergangsstruktur

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen eines linearen Übergangs lässt sich charakterisieren als ein didaktisch gebahnter Weg von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. (vgl. Schaubild 3) Der „Ausgangszustand A“ hat sich als obsolet erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als eine optimierte Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Übergangsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen, auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang bei Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt eine bedeutungsbildende Aneignung von Kompetenzen, um den jeweiligen neuen „Zustand B“ erreichen zu können. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem von außen objektivierbaren Ist- und einem sich davon kontrastiv abhebenden Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Konstitutive Voraussetzung für das Gelingen einer derartigen Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln und gegeneinander absetzen können:

- * einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die in Vorgriff auf den erwünschten Zielzustand ver-lernt werden müssen und
- * andererseits den Zielzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem relationalen Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Übergangsprozesse als äußerst hilfreich, kraftsparend und Risiko mindernd. Das Bildungsformat umfasst dabei Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, es organisiert den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und führt zu einer Systematisierung

vielfältiger Qualifizierungswege im Rahmen eines rational gesteuerten Übergangssystems. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Fremdsprachenerwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Wird nur einer der beiden Eckpunkte kontingent, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

* Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der „Sollzustand B“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modells II.

* Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell III ein.

Strukturhermeneutischer Kommentar I

Im ersten Relationsgefüge des Qualifizierungsmodells verfügt der Pädagoge aus der Position eines nicht-anwesenden Dritten, d.h. aus einer objektivierenden Außenperspektive heraus über die Kontrolle des Ausgangs und des aus ihm abgeleiteten optimierten Zielzustands. Die zunächst dual erscheinende Übergangsstruktur erweist sich somit auf dem zweiten Blick als triadische Relationsordnung, bei der die Figur des dritten extern bleibt. Die pädagogische Steuerungsinstanz ist somit kein Bestandteil eines internen lernförmigen Entwicklungsprozesses. Vielmehr bezieht sie ihre inhaltlich curricularisierten Entscheidungen aus der objektivierten Analyse einem erkenntnismäßig privilegierten „view from nowhere“ (Nagel), die den lernenden Akteuren aus der Innensicht des Übergangsprozesses niemals verfügbar sein wird und dem sie sich als Bedingung des Erfolgs vertrauensvoll zu überlassen haben. Hinsichtlich des Kriteriums einer inhaltlichen Lehrstofforientierung wird ebenfalls eine deutliche thematisch stoffliche Curricularisierung aus einer externen Expertenrolle erkennbar, mit der in dem ersten Strukturmodell ein erfolgreicher Übergang von A nach B wenn nicht gewährleistet, so doch lernförderlich unterstützt werden kann und bei der internes Erfahrungswissen keine funktionale Relevanz für einen erfolgreichen Übergangsprozess erhält.

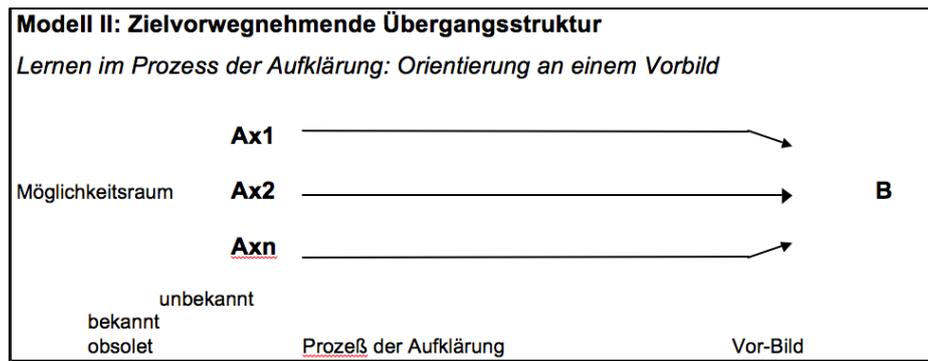


Schaubild 4: Zielvorwegnehmende Übergangsstruktur

Veränderung unter den Bedingungen einer zielvorwegnehmenden Übergangsstruktur bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. (vgl. Schaubild 4) Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten „Zustands B“. In dem Übergangsmuster personalen, aber auch gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des *Ver-Lernens* und *Um-Lernens* geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines sich bereits gegenwärtig performativ präsentierenden *Vor-Bildes*, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Zustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur bedeutungsbildenden Aneignung des Vorbildes im Sinne eines „Lernens am Modell“ im Sinne eines Kontaktprozesses pädagogisch zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten von „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind Herausforderung und Gewährsleute, dass auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings, dass sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen werden darf hierbei, dass trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt“ werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht. (vgl. Mader 1992) Vorbilder benötigen das relationale Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

Strukturhermeneutischer Kommentar II

Im zweiten Relationsgefüge konstituiert sich das Spannungsverhältnis des Übergangs digital als Differenz von 0 und 1, also zwischen dem Ausgang als unbestimmbarer Nullstelle und einem Zielzustand als eine sich vor diesem leeren Hintergrund performativ attraktiv abhebender Figur. Ihre Überzeugungskraft für eine bedeutungsbildende Aneignung bezieht das Vorbild im zweiten Strukturmodell aus einem durch die Pädagogen von außen eingeführten und exemplarisch präsentierten Lösungsangebots und nicht wie in den später diskutierten Strukturmodellen in einer intern reflexiv hervorgebrachten Problembeschreibung. In Hinblick auf thematisch-inhaltliche Entscheidungen bezieht das Vorbildmodell zweifellos die lernhaltige Wertschöpfung eines erfolgreichen Übergangs aus der Implementierung von extern herangeführten Wissensbeständen einer „best-practice“, die nicht in einem internen Entwicklungsverlauf entstanden, sondern die aus externen Umweltbereichen beispielgebend in einen extern didaktisierten Übergangsprozess transferiert werden.

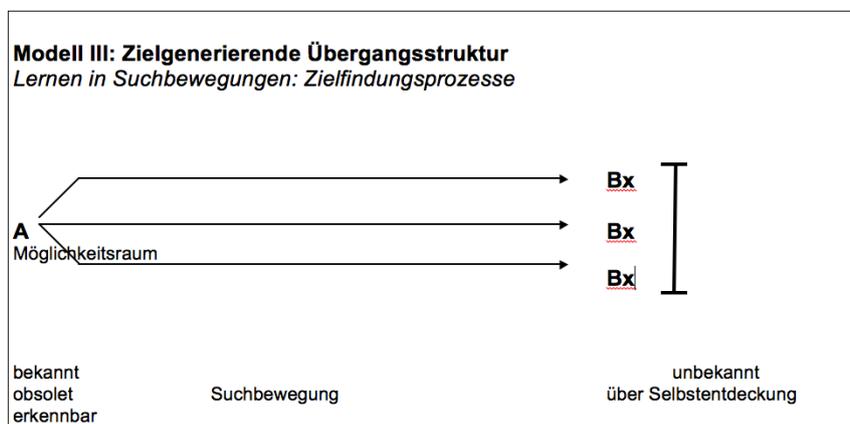


Schaubild 5: Zielgenerierende Übergangsstruktur

Veränderung unter den Bedingungen einer zielgenerierenden Übergangsstruktur lässt sich charakterisieren als ein offener Entwicklungsverlauf, der von einem Zustand A wegführt, weil er sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 5) Erlebt werden zieloffene Übergänge von den Betroffenen zu Beginn meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwellenzustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den optimierten Zustand des Ziels *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. einen extern definierten „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive Entscheidungsabhängigkeit* offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig

kontingent: Er lässt sich vielmehr als eingrenzbarer Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements subjektiv realistische Zugangswege erschlossen werden können. Hierbei geht es folglich nicht um Ergebnisoffenheit, sondern um eine pfadabhängige, sich zunehmend reflexiv präzisierende, das selbst zu setzende Ziel dabei erst schrittweise hervorbringende Suchbewegung. Dies bedeutet geradezu das Gegenteil von offen oder beliebig, sondern erscheint aus einer Binnensicht heraus geradezu als prozessual determiniert. Probleme nichtintendierter Folgen einer extern gesetzten Zielvorgabe wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der extern gesetzte „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „optimierte Zustand B“ im dritten Strukturmodell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, jedoch einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines individualisiert reflexiven Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet im Übergang daher Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des noch immer nachwirkenden politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zielgenerierenden Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot antizipativ vorweggenommen werden darf. Und dies zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als individualisierte Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines explorierenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: Sie verhindern geradezu die Form des in diesen Bildungsformaten erforderlichen Lernens. Dies kann

als strukturelle „Wirkungsumkehr“ durch bevormundendes pädagogisches Handeln bezeichnet werden.³⁵

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbst entdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines anything goes, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf die oben charakterisierte „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994)

Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach der Lernphase eines linearen Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt mit neuer Orientierungssicherheit bieten kann.

Strukturhermeneutischer Kommentar III

Im dritten Relationsgefüge ist das Innen/Außen-Verhältnis im Vergleich zu den beiden vorangehenden Strukturmodellen in ihrer Steuerung entgegengesetzt angelegt. Es handelt sich um einen konsequent am internen Prozess orientierten Ermöglichungsraum dessen externe pädagogische Kontrolle und inhaltliche Einflussnahme sich auf eine Verbindung von „methodischem Wächteramt“ mit einer sozial-emotional entwicklungsbegleitenden Supportfunktion beschränkt. Thematisch-inhaltliche Entscheidungen folgen daher dem internen, pfadabhängigen Entwicklungsverlauf und seinen beiläufigen Lernanlässen. Insofern handelt es sich um ein inhaltsneutral angelegtes Strukturmodell, bei dem sich die pädagogische Expertise und auf Methodenkompetenz konzentriert. Dies schließt allerdings nicht aus, dass Zugangs-erleichterungen zu Wissensbeständen und Informationsmöglichkeiten von außen unterstützend bereitgestellt werden, sobald im Verlauf des Übergangsprozesses ein Bedarf manifest wird. Ein weiterer Anlass zu einer inhaltsbezogenen Einflussnahme ist in diesem Bildungsformat gegeben, wenn bei Unsicherheiten in der Zielerreichung von Seiten der pädagogischen Entwicklungsbegleitung auf die Klärung einer realistischen „Zielmarge“ hin interveniert werden muss.

³⁵ Vgl. Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_49_Lernzumutungen.pdf

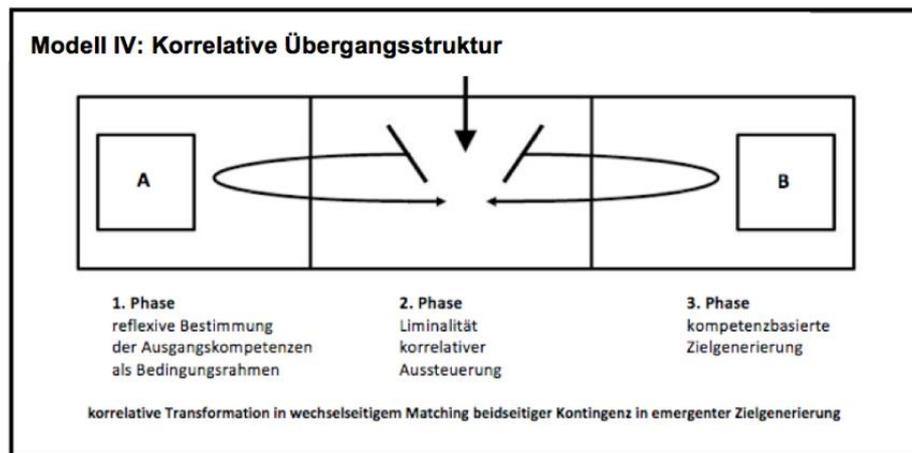


Schaubild 6: Korrelative Übergangsstruktur

Die Gelingensvoraussetzung des vorigen Übergangsmodells, nämlich doch eine realistische Einschätzung des letztlich rettenden Ufers zu gewinnen und dann auch bestätigt zu bekommen, scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang von einer ungewissen Ausgangslage A hin zu einem Zustand B erfolgt, der sich gerade dadurch verändert, dass Ausgang und Ziel im reflexiven Verlauf der zielgenerierenden Suchbewegung selbst wiederum kontingent werden und daher abermals nach weiterer Überprüfung verlangen. Die hierdurch ausgelöste *reziproke Dynamisierung* der „Zustände A und B“ wird im Modell IV einer „*korrelativen Transformation*“ berücksichtigt.

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen eines korrelativen Übergangs lässt sich charakterisieren als eine Suchbewegung fort von einem weitgehend ungeklärten „Ausgangszustand A“ hin zu einem aus externer Sicht prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“. Er ist allerdings auch aus einer Binnensicht zu Beginn noch nicht realistisch einschätzbar, sondern wird erst im Verlauf eines pfadabhängigen individuellen Entscheidungsprozesses zunehmend deutlicher bestimmbar (vgl. Schaubild 6). Der Zustand A wird als defizitär erlebt, wobei zunächst jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich seine entscheidende Mangellage besteht. So sind objektivierende Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig. Entscheidend wird daher im Modell IV. das *Fehlen eines allgemeingültigen Konsens* bei der Bestimmung der *Ausgangssituation A*. Dieser Mangel ist nicht durch externe Zuschreibungen durch Expertensysteme aufhebbar, sondern verlangt nach reflexiver Positionsbestimmung einer *ungeklärten Lebenslage* und lässt in diesem Problemhorizont eine extern vorgenommene defizitorientierte Zielgruppenzuschreibung als problematisch erscheinen. (Schäffter 2014)

Der „*optimale Zustand B*“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III zunächst als eine „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung Schwierigkeiten auftreten. Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist und daher auch nicht extern ermittelt werden kann, was eigentlich „verlernt“ werden kann, beginnt der berufsbiographische Veränderungsprozess erst

auf der Grundlage einer reflexiven *Klärung der kontingenten Ausgangsbedingungen*³⁶. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der *soziale Möglichkeitsraum*, in dem die individualisierte Suchbewegung (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B überhaupt organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer methodisch unterstützten *Selbstvergewisserung* geklärt werden können, umso besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines dynamisierenden „*Abstoß-Effekts*“ gegenüber der als defizitär erlebten Alltagssituation und prekären Lebenslage nutzen.

An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III., nur wird diese Problematik nun in den konzeptionellen Kontext eines *entwicklungsbegleitenden Übergangssystems* gestellt, in dem die Erfahrung des bisherigen Scheiterns eine wichtige Komponente darstellt. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal wenn ein Zustand B im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbe-mühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch die *zugrundeliegende Multioptionalität* unterschiedlicher Entscheidungsmöglichkeiten entwertet und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: Die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, lässt dadurch aber zugleich als eine dezisionistische Entscheidung d.h. in einer *gewissen Beliebigkeit* erkennen, die nach weiterem Nachdenken fraglos auch gegenteilig ausfallen könnte. Dies folgt letztlich der Einsicht in den subjektiven Konstruktcharakter sozialer Wirklichkeit. Der Zielbereich steht auch der Suchbewegung nicht als „unabhängige Variable“ zur Verfügung, an der man sich im Sinne eines „Realitätsprinzips“ orientieren könnte. Somit erweist sich das im dritten Modell noch als real vorgegebene „sichere Ufer“ im vierten Transformationsmodell als hoch kontingent und weitgehend abhängig von der Deutung der Ausgangslage und vom bisherigen Verlauf der Suchbewegung. Der je besondere Prozess seiner Aneignung macht nun die *Multioptionalität auf beiden Seiten* der zielgenerierenden Suchbewegung erkennbar. Mit jedem reflexiven Klärungsschritt verstärkt sich die *beidseitige Kontingenz* des relationalen Bedingungsgefüges. Reflexion löst selbst einen abermaligen *Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße* aus, weil jeder Bestimmung der Ausgangslage eine unüberschaubare *Vielzahl realistischer Zielgrößen* entgegensteht, die jede Einzelentscheidung als beliebig und fragwürdig erscheinen lässt (vgl. Giddens 1996). Das Übergangsmodell IV konfrontiert daher mit einem „*paradox of choice*“: Je größer die Auswahlmöglichkeiten sind, umso schwerer fällt der Verzicht auf ungenutzte Optionen, was ein Gefühl des Mangels hervorruft.³⁷ Die Entscheidungsproblematik lässt sich darauf zurückführen, dass die *Multioptionalität* möglicher Entwicklungswege aufgrund ihrer

³⁶ Im Design des dem korrelativen Transformationsmodell empirisch zugrundeliegenden Projekts wurde dies methodisch durch Coaching zu einer *individuellen Kompetenzbilanzierung* realisiert. Vgl. Beitrag Schicke/Go-recki/Schäffter in diesem Band.

³⁷ Vgl. Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

verwirrenden Vielfalt konzeptionell noch nicht konsequent als *wertvolle Ressource* der Selbstreflexion genutzt werden kann. Sie droht daher schließlich in einen sich selbst verstärkenden Prozess eines existenziellen Orientierungsverlustes einzumünden. Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger, und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert.

Im vierten Übergangsmodell setzt man sich in *drei Phasen einer korrelativen Aussteuerung* zwischen einem multioptionalen Ausgangszustand und einem in seiner Vielfalt ebenso komplexen Zielfeld auseinander. Deren Prozesse eines *gelingenden „Matching“* von kontingenten Ausgangsbedingungen und ebenfalls bestimmungsbedürftigem Zielzustand werden in Anlehnung an das sozialanthropologische Modell eines *„rite de passage“* in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt:

1. Phase: Aufbruch und Abschied

Die erste Phase einer korrelativen Aussteuerung zwischen einer ungeklärten multioptionalen Ausgangslage und einem in seiner vielschichtigen Komplexität noch bestimmungsbedürftigen Zielbereich lässt sich aus der Verbindung zwischen einer einerseits hoch motivierenden Ausbruchs- und Aufbruchsdynamik mit einer andererseits „strukturierten Entschleunigung“ erklären. Gemeint ist damit, dass die Aufbruchsstimmung zwar als positive Bewegung vom Übergangssystem aufgenommen, gefördert und als noch inhaltsoffene Entwicklungsperspektive der Veränderung methodisch verstärkt wird. Andererseits wird jedoch verhindert, dass sich nun aufgrund von angstgesteuerten aktivistischen Überreaktionen ein übereilt vorweggenommenes Ziel dominant in den Vordergrund drängt und ohne weiteren Zeitverlust und reflexive Umschweife seine sofortige Realisierung durchsetzt.³⁸ Dies kann zu kurzschlüssigen Entscheidungen führen, in denen alternative Möglichkeiten aus dem Blick geraten, und so der *Multioptionalität der Ausgangslage* als Ressource nicht hinreichend gerecht werden können. Konzeptionell wird folglich zur Entschleunigung eine methodische *Unterbrechung*³⁹ erforderlich. Sie wird durch das Dazwischenschalten eines exemplarischen Probehandelns in Form einer lernhaltigen Entwicklungsaufgabe⁴⁰ erreicht, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion im Prozess praktischen Handelns ermöglicht oder erforderlich macht. Hierdurch strukturiert sich der Übergangsraum in seinem mittleren Fokus der 2.Phase (vgl. Schaubild 5) als ein noch unbestimmter *Schwebezustand*. In seiner Handlungslogik einer lernförderlichen Unterbrechung ist diese Zwischenlage weder dem zunächst distanzierend freisetzenden Ausbruch aus dem bisherigen Alltag noch dem erst später folgenden Einfädelungsprozess in ein

³⁸ Diese Gefahr wird noch zusätzlich verstärkt, wenn schnelle Entscheidungen im Interesse von beratenden Instanzen, wie Sozialarbeit oder Job Center liegen.

³⁹ Zur Kategorie der Unterbrechung als entwicklungsförderliches Prinzip vgl. Bergold, Ralph/ Blum, Bertram (1999): *Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung*. Lese und Arbeitsbuch. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

⁴⁰ Im praktischen Zusammenhang des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“ handelte es sich dabei um ein über Initiativbewerbung erschlossenes Auslandspraktikum eigener Wahl, das einem zuvor im Kompetenzcoaching geklärten berufsbiographischen Profil zu entsprechen hatte.

Handlungsfeld zuzurechnen. Diese methodisch zu sichernde „Unschärfe-Relation“ einer korrelativen Transformation lässt sich als ein „*liminaler Raum*“⁴¹ konzeptualisieren.

2. Der Schwebeszustand einer liminalen Phase

Durch den hier vorgenommenen Rückgriff auf Victor Turners Ritualtheorie⁴² lässt sich die strukturelle Übergangsproblematik des Modells einer korrelativen Transformation auf eine *kulturtheoretische Grundlage* stellen. Erkennbar wird dabei, dass Bildungsformate im korrelativen Modell im Rahmen einer reflexiv strukturierten Übergangszeit die psycho-soziale Wirkung einer „*liminalen Phase*“ konzeptionell verfügbar machen.

„Turner folgt van Genneps Modell⁴³ und erkennt drei Phasen in Ritualen. Besonders wendet er sich der mittleren Phase zu, die er als „liminal“ bezeichnet. Sie liegt gleichsam zwischen den Zeiten. Wer einen Passageritus durchläuft, ist dann nicht mehr die Person, die er oder sie früher war, aber auch noch nicht die Person, die er oder sie später, nach Abschluss des Ritus sein wird. Es ist ein zweideutiger „no longer/not yet“ Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind. In dieser Phase des Ritus lässt sich, so Turner weiter, von „liminal personae“ sprechen. Sie sind „... neither here nor there; they are betwixt and between the positions assigned and arrayed by law, custom, convention ...“⁴⁴

Diese biographisch verunsichernde, aber auch zuvor noch nicht antizipierbare Möglichkeiten freisetzende Situation eines „Betwixt and Between“⁴⁵ bietet den Teilnehmer_innen in einem *Bildungsformat transformativen Lernens* den „Ermöglichungsraum“ für einen *doppelten Freisetzungsprozess*: In einer professionell begleiteten Entwicklung kompetenzbasierter Selbstvergewisserung werden ihre individuellen *Ausgangsbedingungen*, wie auch gleichermaßen ihre bisherigen *Zukunftsantizipationen* „kontingent“. Dies meint, sie werden nun erst als gestaltungsfähige, *klärungsbedürftige Optionen* verfügbar. Dieser, vom Bildungsformat durch entwicklungsbegleitende Beratung zu stützende, „*Schwebeszustand*“ wird aus Sicht der Teilnehmer_innen als Ambivalenz einer „*instabilen Beweglichkeit*“ verfügbar. Besonders wichtig wird dabei neben der Beratung eine emotionale *Stabilisierungsfunktion der sozialen Gruppe*. Viktor Turner hebt im Zusammenhang der *liminalen Phase* eines biographischen „Schwellenzustands“ die Bedeutung einer *solidarischen Gemeinschaft* solidarischen („*communitas*“) innerhalb

⁴¹ Vgl. Vgl. Andermatt, ;Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, sowie den Beitrag von Schicke/Gorecki/Schäffter in diesem Band

⁴² Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt & New York: Campus, sowie: Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. Eine ethnologische Lektüre. till foerster@unibas.ch ; Bräunlein, Peter, J.(2006): Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. VS-Verlag, S. 91-100.

⁴³ Van Gennep, Arnold (2005): Übergangsriten (rites de passage) Frankfurt/New York: Campus

⁴⁴ Förster a.a.O. S.2.

⁴⁵ Louise Carus Mahdi, Steven Foster & Meredith Little (Hrsg.) (1987): Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. La Salle, Illinois: Open Court

einer übereinstimmend riskanten Lebenslage hervor, wie dies auch in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit und in der Selbsthilfebewegung als Prinzip professioneller *Empowermentstrategien* entwickelt wurde. (Schäffter 2014)

Als der konzeptuell entscheidende *Dreh- und Angelpunkt des Transformationsmodells* korrelativer Aussteuerung erweist sich somit der „*liminale Umschlagspunkt*“, der im Sinne einer „*höheren Ordnung*“⁴⁶ auf das Verhältnis zwischen biographischer Ausgangslage und sich konkretisierenden beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und beide Seiten kontingent zu setzen vermag. Diese Funktion innerhalb eines korrelativ strukturierten Übergangsraums lässt sich nur über die professionelle Konstruktion eines „*Zwischenhalts*“ gewährleisten, der je nach dem *Format eines Übergangsraums* in unterschiedlicher Weise realisiert werden kann.

Die entscheidende *pädagogische Dienstleistung*⁴⁷ des *Bildungsformats* besteht nun darin, den skizzierten *Schwebезustand einer liminalen Phase* im Rahmen einer Supportstruktur in einer hinreichend langen Dauer aufrecht zu erhalten, um ihn so für die Teilnehmenden als einen *reflexiv angelegten Möglichkeitsraum* produktiv werden zu lassen. Die Produktivität kommt dadurch zum Ausdruck, dass entweder das bereits zu Beginn antizipierte Zielfeld in seiner persönlichen Relevanz deutlicher und in seiner Fachlichkeit konkreter beschreibbar geworden ist. Andererseits besteht aber nur so die Möglichkeit, dass die *Multioptionalität der Ausgangslage* im Verlaufe des Klärungsprozesses als eine *persönliche Ressource* erkannt und genutzt werden kann und daher nicht mehr nur als Quelle von Orientierungsnot erfahren wird.

3. Korrelative Zielgenerierung

In Verbindung mit kompetenzbasierter Beratung ermöglicht das Übergangsmodell eine Strategie, die hier als ein „*korrelatives Matching*“ bezeichnet werden soll. Kennzeichnend hierfür ist, dass sich der von objektivierender Qualifikationszuschreibung auf individualisierende Kompetenzermittlung *tiefer gelegte Bestimmungsprozess* nicht mehr allein auf die *Ausgangslage* der Akteure beschränkt, sondern ebenfalls auf Formen einer *kompetenzbasierten Analyse des bestimmungsbedürftigen Zielzustands* beziehen kann. Nur aufgrund einer *Doppelseitigkeit des Kompetenzen-Coaching* gerät der Aspekt subjektiver Selbstbestimmung als wichtiger Faktor für ein *beidseitig angelegtes Matching* in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein derartiger Prozess wechselseitiger Aussteuerung setzt in der Schwebesituation der „*liminalen Phase*“ *beide Seiten kontingent* und stimmt sie schrittweise aufeinander ab. In einem

⁴⁶ In Anschluss an Gotthard Günthers dreiwertige Logik ließe sich die liminale Position einer „höheren Ordnung“, wie sie von Arnim poetologisch der Kunst zugewiesen wurde, auch als „**Rejektionswert**“ gegenüber einer Relation zwischen biographischer Ausgangslage und beruflichem Zielbereich fassen, der „zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ fungiert.

⁴⁷ In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite gilt es in Form einer pädagogischen „Gegensteuerung“ (Tietgens), das sog. Nutzensparadoxon zu verhindern. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den utilitaristischen Nahzielen der Lerner oder einer instrumentellen Interessenlage des Auftraggebers orientiert. (vgl. Schäffter, Ortfried: Dienstleistung. Eine relationale Sicht auf pädagogisches Handeln.)

derartigen Vorgehen, das sich an praktischen und persönlich relevanten Erfahrungen während des Pro-
behandelns in der „liminalen Übergangsphase festmachen lässt, verliert nun auch der zu erschließende
Zielbereich seine „opake“ und intransparente Oberfläche und erhält für die Exploration ein *höheres*
Auflösungsvermögen und eine Schärfentiefe.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein *Prozess korrelativer Aussteuerung* erst dann gewährleistet
und unterstützt werden kann, wenn im Rahmen des Supports methodisch verhindert wird, dass eine der
beiden Seiten verabsolutiert wird. Eine *wechselseitige Relationierung* setzt daher voraus, dass der oben
beschriebene „Schwebezustand“ nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als
wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Mit ihr kann dann eine *persönliche*
„Öffnung zur Welt“ verbunden sein. Erst in diesem Verständnis von *fachlicher Mobilität* lässt sich
die zunächst noch unbestimmte *Multioptionalität* methodengeleitet als Potentialität für eine innovative
Berufsentwicklung in der Transformationsgesellschaft erschließen.

Strukturhermeneutischer Kommentar IV

Das vierte Relationsgefüge stellt wohl die radikalste, aber auch theoretisch voraussetzungsvollste Vari-
ante einer innengeleiteten Prozess-Steuerung dar. In einem beidseitig unbestimmten Relationsgefüge be-
schränkt sich in diesem Bildungsformat die pädagogische Außenposition ausschließlich auf Kontext-
steuerung. Die Konstitution der relationalen Grundspannung einer doppelseitigen Kontingenz beruht
zwar auf der objektiven Lebenslage dieser Übergangsstruktur, muss aber im adressatenspezifischen De-
sign des Bildungsformats erst in ihrer temporalen Verlaufslogik performativ in drei Entwicklungsphasen
in einer handlungsleitenden Form als Unterstützungsstruktur artikuliert werden. In diesem Sinne handelt
es sich um eine strukturell dominante Einflussnahme auf den Übergang. Insbesondere gilt dies in Bezug
auf das zunächst kontra-intuitive Strukturierungsangebot einer liminalen Phase der Entwicklungsunter-
brechung. Hinsichtlich der Inhaltsneutralität gilt für das vierte Strukturmodell das Gleiche wie für die
beiden zuvor genannten.

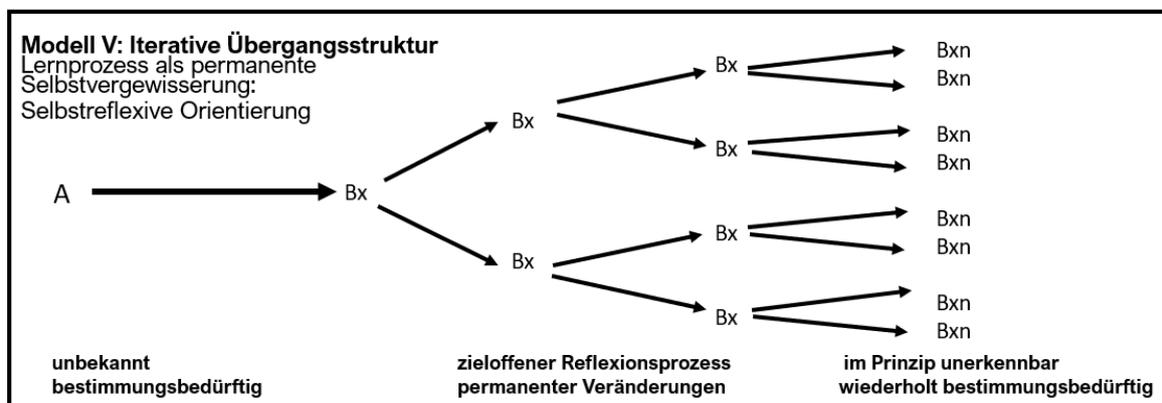


Schaubild 7: Iterative Übergangsstruktur

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen eines iterativen Übergangs lässt sich charakterisieren als eine vielfache Schrittfolge von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“ (vgl. Schaubild 7). Man sieht sich somit mit einer hohen Komplexität von Unbestimmtheit konfrontiert, ohne diese Situation überhaupt noch in linearer Rationalität durchschauen zu können. Ausgangszustand A erweist sich als defizitär, wobei ähnlich wie im fünften Modell keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangellage besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ auch hier nicht mehr unbedingt konsensfähig.

Aber auch der optimale „Zustand B“ wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Iteration.

Der nun im Modell V rekonstruierte Übergang unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Prozess des Übergangs bereits mit reflexiven Bemühungen um eine persönliche Klärung der eigenen Ausgangslage. Aus den Bemühungen um eine persönliche, aber auch lebenslagenfundierte Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt eines Abgleichs von Subjektperspektive und Subjektposition geklärt werden können, umso besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines realitätsnahen „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal wenn ein Zustand B_x im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein iteratives Muster erkennbar, das Anthony Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, lässt ihn im Klärungsprozess aber zugleich kontingent erscheinen: der Prozess seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996)

Mit dem Phänomen rekursiver Kontingenz wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger, und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck

konzeptionell zu sichern, sie hat zur Widerständigkeit gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne gesicherte Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur *gesellschaftlichen Entschleunigung* beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Strukturhermeneutischer Kommentar V

Das fünfte Relationsgefüge, das strukturell dem von Helmut Schelsky prognostizierten gesellschaftsweiten Bildungsformat einer „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ entspricht, setzt einen internen Übergangsprozess frei, der in seiner Konsequenz letztlich eine Zielerreichung verhindert. Dadurch dass der Reflexionsprozess allein durch sein Erreichen eines „rettenden Ufers“ den nun errungenen Standort wiederum kontingent setzt, führt „in the long run“ zu Kontrollverlust. Damit reduziert sich Übergang auf eine iterativ unabschließbare Folge immer neuer Übergänge, die über keine selbstbegrenzende Stoppregele verfügt. Gotthard Günther ordnete eine solch rekursive Dynamik eines „rasenden Stillstands“ (Virillio) in seiner Theorie mehrwertiger Logik einer zweiten „R-Stufe“ zu, deren Reflexion der Reflexion der Reflexion etc. er mit Hegels Konzeption eines „unglücklichen Bewusstseins“ in Beziehung setzte. Eine rationale Antwort auf das Strukturmodell eines iterativen Kontrollverlustes in Form eines rasenden Stillstands besteht ihm zufolge formallogisch betrachtet darin, sich der Fortsetzung einer logisch nicht mehr weiterführenden Reflexion auf ständig gleichbleibendem Erkenntnisniveau zu verweigern. Stattdessen gilt es innezuhalten und auf die Tatsache der Iteration selbst in Hinblick auf ihre historischen und biografischen Kontextbedingungen zu reflektieren. Erst damit wird ein logisch höheres Reflexionsniveau zugänglich. Bildungsformate, die mit dieser postmodernen Strukturvariante in pädagogischen Praxisfeldern wie biografischer Reflexion, Praxissupervision, Coaching oder Organisationsentwicklung in Berührung kommen, setzen daher eine verantwortliche externe Prozesssteuerung voraus, um eine entschiedene Unterbrechung iterativer Leerläufe herbeizuführen und aus der Endlosschleife heraus zu einer nun wieder inhaltlich substantiellen Standortbestimmung zurückzuführen. Leben besteht nicht allein aus einer unabschließbaren Kette von Übergangsereignissen, sondern verfügt temporaltheoretisch betrachtet auch über qualitativ bestimmbare Dauer (*duré*).⁴⁸

Insofern führt das fünfte Modell zu einer Rehabilitierung der bisher problematisierten essentialistischen Perspektive auf lernförmig angelegte Prozesse des Übergangs, ohne wie zuvor ihre Kontingenz aus dem Blick geraten zu lassen.

1.2.1.14 Methodologische Begründung der diagrammatischen Strukturhermeneutik

Die Darstellung einer relationstheoretischen Problematik an Strukturmodellen wird auf dem ersten Blick nicht sofort als ein methodisches Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung verstanden, sondern scheint stattdessen einer illustrativen Veranschaulichung anhand formalisierter Schemata zu dienen. So wird der epistemologische Status diagrammatischer Analytik oft genug unterschätzt. Obwohl ich selbst bereits seit vielen Jahren auf diese Weise wissenschaftlich gearbeitet hatte, kam ich erst im Rahmen einer Bestandsaufnahme relationstheoretischer Forschungsansätze⁴⁹ über die Rezeption der Schriften von Charles Sanders Peirce mit dem epistemologischen Diskurs zur „Diagrammatology“⁵⁰ in 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:

Die vorgestellten Strukturmodelle bieten idealtypische⁵¹ Verallgemeinerungen von unterschiedlichen Prozessen eines lernförmigen Übergangs. Erkenntnistheoretisch übernehmen die Modelle die Funktion einer diagrammatischen „Denkfigur“⁵², an der sich ein spezifischer „Möglichkeitsraum“ im Sinne einer strukturellen Potentialität verdeutlichen lässt. Er stellt jeweils einen konzeptionell gesicherten Rahmen bereit für sehr unterschiedlich verlaufende Bewegungen einer produktiv tätigen bedeutungsbildenden Umweltaneignung in Anschluss an eine irritierende Routineunterbrechung, die in ihrem Ausgang spezifisch „pädagogisch“ als Lernanlass (und z.B. nicht als Anlass zum Helfen, Heilen oder zur geselligen Unterhaltung) gedeutet wird. Ähnlich wie im Falle der öffentlichen Infrastruktur eines Verkehrsnetzes mit einer Vielzahl von Stationen, sagt das schematische Diagramm⁵³ 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. Es ist „idealtypisch“ und nicht substantiell „realtypisch“ angelegt. Ein Diagramm bietet folglich optionale „Leerstellen“ für individuelle Entscheidungen im empirischen Einzelfall, begrenzt jedoch innerhalb eines strukturellen Bedeutungszusammenhangs den Entscheidungsspielraum. Die hier vorgestellten Strukturmodelle umreißen somit in ihren Grenzen immer auch eine „enabling structure“ zur institutionellen „Modellierung von Lernumgebungen“ in Form pädagogischer *Designgestaltung* mit ausgewählten methodisch-

⁴⁹ 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

⁵⁰ Vgl. Stjernfelt, Frederik (2011): *Diagrammatology. An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics*. Dordrecht/Heidelberg/London: Springer: Tripp

⁵¹ 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.

⁵² 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

⁵³ 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

didaktischen *Settings*. Die zur Verdeutlichung eingeführten Strukturbilder sind aus ihrem Entstehungszusammenhang heraus auf strukturalistische Verallgemeinerungen inhaltlicher Probleme und praktischer Erfahrungen zurückzuführen. Ein aus der Praxis heraus rekonstruierte und nicht vorab im Sinne eines vorgegebenen Planungsschemas entwickelte Prozessdiagramm⁵⁴ bietet somit 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.“⁵⁵ Zu einem derartigen Experimentieren sollen die hier vorgestellten Strukturmodelle von Prozessen des Übergangs anregen, ohne einer der Beziehungsstrukturen Vorrang geben zu wollen. Insofern sollen bekannte Übergangsstrukturen in ihrer Kontingenz erkennbar werden und so zum gedanklichen Experimentieren ermutigen.

Vor dem Hintergrund einer relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung in der Weiterbildungsfor- schung ist von zusätzlichem Interesse, dass mit dem Weg über zeichentheoretische Zugänge auch Anschluss an formalästhetische und bildtheoretische Ansätze der Kulturtheorie gefunden werden kann.⁵⁶

1.2.1.15 Relationales Denken in Übergängen

Abschließend werden nun die wichtigsten Ergebnisse und Einsichten unserer Analyse zusammengefasst:

(1) Die Strukturmodelle in ihrem Verhältnis zum historischen Wandel

In historischer Deutung lassen sich epistemische Differenzen zwischen den Modellen lernförmiger Übergangsstrukturen mit einem analogen epochalen Wandel der Episteme von der *frühen Moderne* einer

⁵⁴ 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

⁵⁵ Hoffmann, Michael, H.G. (2005): *Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz*. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 8

⁵⁶ Vgl. dazu Rustemeyer, Dirk (2009): *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück

Industriegesellschaft hin zur beginnenden „*reflexiven Moderne*“ einer Dienstleistungsgesellschaft ins Verhältnis setzen. Als Vergleichskriterien bieten sich hierzu einerseits die Überschreitung einer substantiellen Bestimmung von Verlaufsstrukturen des Übergangs und andererseits die Formen ihrer Zukunftsorientierung an.

Als strukturhermeneutischer Befund lässt sich dabei sowohl vor dem Hintergrund der systemtheoretischen, wie auch der diagrammatisch angelegten Analyse eine *epochale Bruchlinie* ausmachen, die sich am Beispiel der fünf Modelle zwischen zwei Blöcken verorten lässt, die in ihrer Verlaufslogik jeweils einer gegensätzlichen Steuerungsphilosophie folgen.

- *Block I* umfasst die *Modelle 1. Linearer Übergang* und *2. Zielvorwegnehmender Übergang* und geht in seinen onto-epistemologischen Hintergrundsannahmen von einer essentialistischen Bestimmbarkeit und damit objektivierbar gegenstandsbezogenen Steuerungslogik aus, die durch eine *externe Position* professioneller Pädagogen übernommen werden können. Sie können daher pädagogische Verantwortung für ein rationales *Übergangsmanagement* übernehmen insoweit ihnen hierzu die entsprechenden Steuerungsinstrumente bereitgestellt werden.

Temporaltheoretisch gesehen gehen die Modelle von einer linearen, wenn nicht sogar kausalen Steuerung der Entwicklung durch eine vorwegnehmende Zielbestimmung durch eine pädagogisch externe Position aus, die den Übergang als Prozess einer kontinuierlichen Fortschreibung eines vergangenen Zustands hin zu einer aus ihm hervorgehenden Zukunft versteht. Insofern entspricht ihre Annahme einer aus der Vergangenheit ableitbaren Zukunft auch temporaltheoretisch dem linearen Steuerungsmodell. Es bezieht seine Rationalität aus der frühmodernen Hintergrundsannahme einer weitgehenden Bestimmbarkeit und Kontrollierbarkeit der für einen Entwicklungsverlauf entscheidenden Rahmenbedingungen. Rationaler Umgang mit einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas) oder gar mit prinzipieller Unbestimmbarkeit angesichts einer jede lineare Planung sprengenden Komplexität, ist im frühmodernen Denkstil nicht vorgesehen und findet daher auch keinen Platz. Unbestimmtheit wird folglich als ein irrationaler und tunlichst vermeidbarer Störfall behandelt, auch wenn es sich dabei um menschliche Schicksale handelt.

- Sie kann somit in den unterschiedlichen Formen ihrer Aktualisierung als eine sich im Verlaufe des jeweiligen Entwicklungsprozesses zunehmend anreichernde Ressource genutzt werden. Ihr Merkmal ist zudem, dass eine ding-ontologische Hypostasierung des Entwicklungsziels durch eine „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm, 1994) vermeidbar wird. Hierdurch kann eine „Kontingenzperspektive auf den Gegenstand“ (Schäffter) als Voraussetzung für eine produktive Bedeutungsbildung im Verlaufe einer „zielgenerierenden Umweltaneignung methodisch zum Tragen kommen. Insofern verfügen die Modelle des zweiten Blocks in ihren relationstheoretischen, aber auch temporaltheoretischen Hintergrundsannahmen über eine beeindruckende Konkordanz mit dem epistemologischen Paradigma und den poststrukturalistischen Prämissen der Postmoderne.

(2) Übergangskompetenz

Wenn man zwischen Veränderungen erster und zweiter Ordnung unterscheidet, wird die Differenz zwischen (1) Prozessen des Lernens und (2) struktureller Transformation als ein Übergang zwischen zwei kategorial getrennten logischen Ebenen fassbar: Während sich Lernen als produktiv tätig bedeutungsbildender Umweltaneignung nur jeweils einer Variante möglicher Übergangsprozesse zwischen und B kontextgebunden unterworfen ist und somit notwendigerweise als integraler Bestandteil eines Bildungsformats in seiner *horizontalen Bewegung* bestimmt werden muss, bezieht sich Transformation in einer *vertikalen Bewegung* auf einen lernenden Übergang zwischen differenten Kontexten des Übergangs, bzw. auf eine Adaption an sich wandelnde Übergangsstrukturen im Verlaufe gesellschaftlichen Strukturwandels.

Aufgrund dieser Ebenendifferenz gilt es, zwischen drei Modi von Übergangskompetenz zu unterscheiden:

- *Kontextgebundene Übergangskompetenz*: Sie beschreibt die Fähigkeit die Lernprozesse innerhalb eines der oben vorgestellten Modelle und an ihnen orientierten Bildungsformaten im Sinne einer „Lernwelt“ zu kennen und sie für die eigene Entwicklung produktiv zu nutzen, ohne notwendigerweise alternative Formen eines lernenden Übergangs kennen und in Betracht ziehen zu müssen.
- *Transformative, das meint kontextübergreifende Übergangskompetenz*: Sie beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, einen bislang bekannten und erprobten Modus des Übergangs und des an ihm orientierten Bildungsformats kontingent zu setzen und sich auf ein neuartiges Bildungsformat einzulassen, das einer anderen Entwicklungslogik folgt. Hierbei wird noch nicht vorausgesetzt, dass dabei die strukturelle Logik beider Übergangsstrukturen durchschaut und somit auf einer Meta-Ebene verglichen werden können. Es geht noch ausschließlich um die Fähigkeit, sich überhaupt auf einen Kontextwechsel einzulassen.
- *Reflexive Übergangskompetenz*: Sie beschreibt die Fähigkeit, zwischen den hier vorgestellten Modellen des Übergangs kriteriengeleitet zu unterscheiden, sie auf spezifische Bildungsformate konzeptionell übertragen und in Hinblick auf ihre Eignung für eine pädagogische Antwort auf gesellschaftlichen Strukturwandel kritisch beurteilen zu können. Reflexive Übergangskompetenz bewegt sich daher auf einem hohen Anforderungsniveau pädagogischer Professionalitätsentwicklung. Es geht um das, was mit sich in einer programmatischen Formel umschrieben lässt: nämlich um ein „Denken in Übergängen“.

1.2.1.16 Literatur

Ebner von Eschenbach, M. (2014) (i.E.): Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erste Skizze einer relationaltheoretischen Rekonzeptionalisierung, in: N.N. (Hrsg.): Freedom of movement as a human right? 6th National Conference: European Migration Network – National Contact Point Luxembourg (LU EMN NCP)"

- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einr unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140
- Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998
- Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuisl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170
- Schäffter, O.; Weber, Chr.: Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein; G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, in: International Migration Review, Vol. 37, Issue 3, 576-610

1.2.2 Das Organisationale Feld

Arbeitspapier 1 (April 2016_1) Ortfried Schächter

1.2.2.1 Vorklärungen zum Organisationsbegriff

Mittlerweile gibt es sehr verschiedene Konzeptualisierungen und Definitionen von Organisation, die in ihren jeweiligen Akzentuierungen entweder die Prozessstruktur des Organisierens, den instrumentellen Zweck, die kollektive Struktur als Organisationskultur oder ihren institutionellen Charakter für ein gesellschaftliches Funktionssystem hervorheben. Wenn von Organisation die Rede ist, bleibt daher meist offen, was eigentlich darunter verstanden werden soll. Begrifflich bekommt man es mit einem breiten Bedeutungshorizont zu tun. Verschaffen wir uns daher zunächst einen Überblick:

(1) Organisierende Folge von Tätigkeiten

Zunächst kann mit Organisation ganz schlicht nur eine planvolle Strukturierung einer Abfolge von Einzeltätigkeiten gemeint sein. In alltäglichen Zusammenhängen spricht man beispielsweise davon, dass eine alleinstehende Mutter ihre vielen Tätigkeiten im Tagesverlauf gut „durchorganisiert“ hat. So verzichtet Karl Weick auf einen substanziell verdinglichenden Organisationsbegriff und geht in seiner Organisationstheorie von einem „Prozess des Organisierens“ aus, in dem sich Organisation tätigkeits-theoretisch fassen lässt.

(2) Betriebsförmiges Organisationsverständnis

Eine andere Sicht wird eingenommen, wenn der instrumentelle Zweck im Vordergrund steht und hierbei die formalen Voraussetzungen zur Zielerreichung mithilfe einer zweckmäßigen „Aufbau- und Ablauforganisation“ in den Blick geraten. Diese Sicht entspricht dem bislang üblichen Alltagsverständnis eines Maschinenmodells von Organisation, wie es in folgender klassischen Definition zum Ausdruck gebracht wird:

„Organisation ist ein kollektives Ganzes mit relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen, einer normativen Ordnung, hierarchischem Autoritätssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedssystem; dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit Handlungen und Aktivitäten, die sich gewöhnlich auf ein Endziel oder Objektiv hin beziehen oder eine Menge von Endzielen und Objektiven.“ (Weinert 1992, S.41)

(3) Organisation als Sozialraum

Aus einer phänomenologischen Perspektive erscheint Organisation als ein sozialer Erfahrungshorizont, der sich in den Bedeutungskontexten einer professionellen „Community of Practice“ aufbaut und hierbei den Wirklichkeitscharakter eines tätigkeitsgebundenen „Sozialraums“ erhält. Eine Organisation erschließt sich hierbei allein „von innen“ durch praktische Partizipation innerhalb und zwischen besonderen Praxiskontexten. Aus dieser Sicht „gibt“ es keine Organisation, sondern sie „erscheint“ als ein

handlungsleitender Sinn- und Bedeutungskontext („Doing Organization“). Dies unterscheidet diese Sicht von Konzepten administrativ regelbarer Formalisierung.

(4) *Organisation als soziales System*

Aus systemischer Sicht erscheint Organisation als ein komplexes interaktives Zusammenwirken unterschiedlicher Elemente auf mehreren Ebenen fachlicher Kommunikation, die es möglichst störungsfrei zu optimieren und wobei es „dysfunktionale“ Strukturen und Kommunikationsmuster zu vermeiden gilt.

(5) *Organisationskultur*

Jede Organisation ist einerseits integraler Bestandteil einer sie umfassenden und tragenden Kultur und bildet andererseits im Verlauf ihrer Entstehung und Entwicklung eine besondere Organisationskultur aus, die sowohl von dem Kulturkreis als auch von dem Funktionskreis abhängig ist. Bei pädagogischer Organisation erhält hierbei das Wechselverhältnis von „Organisationskultur“ und der je dominanten „Lernkultur“ eine charakteristische Bedeutung.

(6) *Institutionstheoretisches Organisationverständnis*

Aus institutionstheoretischer Sicht bilden sich in einer funktional differenzierten Gesellschaft je besondere Organisationsstrukturen an den Schnittstellen zwischen einem der Funktionssysteme (Wirtschaft, Recht, Bildung/Erziehung, Wissenschaft, Gesundheit, Soziale Hilfe etc.) heraus und stellen hierbei eine konkretisierende Übersetzungsstruktur zu lebensweltnahen Umsetzungspraktiken bereit. Ein solcher Umsetzungsprozess lässt sich als Professionalitätsentwicklung innerhalb eines Funktionskreises beschreiben.

1.2.2.2 ,Organisation‘ in einem engeren und weiteren Verständnis

Gemeinsam ist den genannten Organisationsbegriffen bei aller Verschiedenheit ihrer Ausdeutung, dass ‚Organisation‘ nicht mehr als eine verdinglichte Gegebenheit aufgefasst, sondern als ein struktureller Verknüpfungszusammenhang verstanden wird, wenn auch in sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Deshalb ist Organisation in jeder der skizzierten Konzeptualisierungen nicht empirisch unmittelbar sichtbar, man kann sie weder betreten noch sich in ihr „bewegen“. Das Phänomen ‚Organisation‘ bewegt sich folglich nicht auf der Ebene einer unmittelbar anschaulichen Erfahrung, sondern stellt eine abstrakte „Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ dar. Jede Verdinglichung des Organisationverständnisses ist daher ein Kategorienfehler und führt zu Missverständnissen, die praktische Problemlösungen durch ihre Anschaulichkeit eher behindern als zu befördern.⁵⁷ Ein praktischer Umgang mit pädagogischer Organisation setzt daher ein gewisses Abstraktionsniveau in der Gegenstandsbestimmung voraus

⁵⁷ Whitehead bezeichnet den Kategorienfehler einer Verwechslung der abstrakten mit konkreten Forschungsgegenstände als eine „*fallacy of misplaced concreteness*“ (Whitehead, Alfred North (1925): *Science and the Modern World*. Lowell Lectures. New York: Pelican Mentor Books, S. 47-51; Dtsch Übers.: *Wissenschaft und moderne Welt*. Frankfurt 1984/1988: Suhrkamp

Zur Verständigung über den Adressatenbezug und die Erschließung noch unbekannter Zielgruppen durch Einrichtungen beruflicher Weiterbildung als „pädagogische Organisationen“ greift das Projekt „Übergangszeiten“ dabei auf zwei Perspektiven zurück, nämlich auf Organisation i.w.S. mit der institutionstheoretischen Konzeption eines „organisationalen Feldes“ und innerhalb dieses Rahmens auf Organisation i.e.S. mit der Konzeption einer formal gegliederten „Weiterbildungseinrichtung“.

1.2.2.3 Das Organisationale Feld – eine institutionstheoretische Heuristik⁵⁸

In dem Entwicklungsprojekt stützen wir uns zunächst auf ein *institutionelles Organisationsverständnis*. Weiterbildungsorganisation ist demzufolge in eine sich permanent verändernde Gesellschaft „eingebettet“ und erfüllt aus dieser Position heraus eine übergeordnete Bildungsfunktion, so wie Krankenhäuser eine medizinische, Schulen eine erzieherische bzw. bildende, Soziale Organisationen eine Hilfsfunktion oder Gerichte eine rechtspflegerische Funktion für ihr gesellschaftliches Umfeld übernehmen.

Aus dieser gesamtgesellschaftlichen Sicht wird Weiterbildungsorganisation somit erheblich weiter gefasst als dies aus einer betriebswirtschaftlichen Sicht bisher üblich ist. Dies ist Ausdruck eines „*institutional turn*“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bildungsorganisation erscheint, institutionstheoretisch gedeutet, nicht mehr allein als ein betriebsförmiges Unternehmen innerhalb eines „Weiterbildungsmarkts“, sondern als ein komplexes soziales *Spannungsfeld*, in dem drei Eckpunkte produktiv aufeinander bezogen werden. In Anschluss an die institutionstheoretischen Diskurse bezeichnen wir das als ein „*organisationales Feld*“. An ihm lässt sich anschaulich beschreiben, wie der erste Block unserer kollegialen Fortbildung zur gesellschaftlichen Dienstleistungsfunktion von Weiterbildungsorganisation in seinen drei Workshops thematisch aufgebaut ist.

⁵⁸ Zum Begriff und zur Bedeutung einer heuristischen Vorgehensweise für das Projekt Übergangszeiten vgl. genauer das Arbeitspapier „Heuristik“.

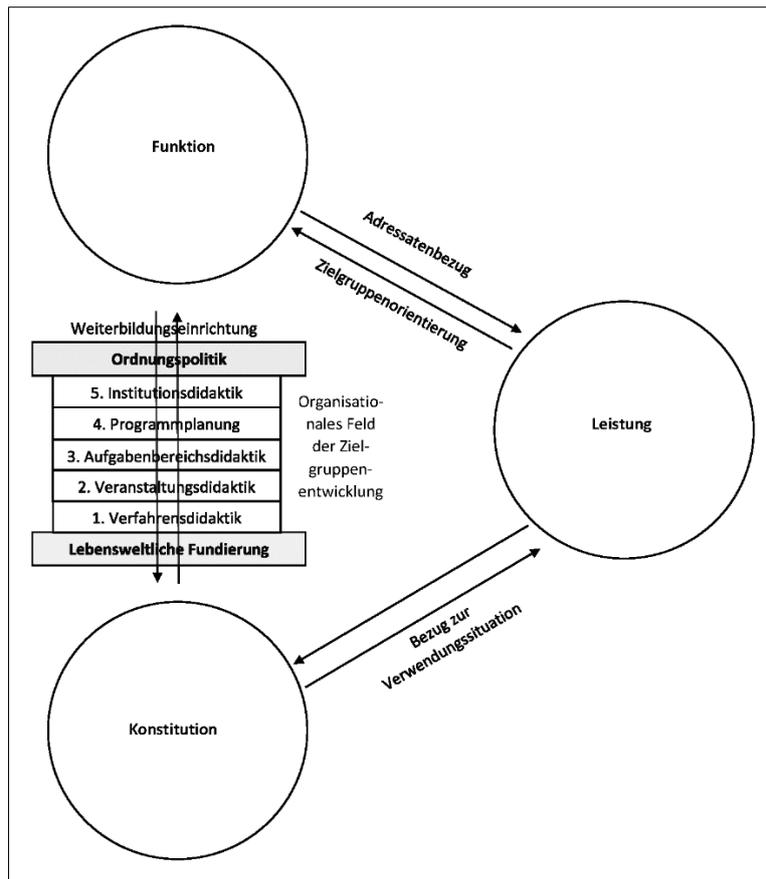


Schaubild 8: Organisationales Feld in der Relation der drei Eckpunkte Funktion – Konstitution – Leistung

Die drei Eckpunkte werden in den Workshops des ersten Blocks jeweils schwerpunktmäßig geklärt und in ihrem Wechselverhältnis zueinander als feldtheoretischer „Implikationszusammenhang“ verdeutlicht. Als organisationales Feld bieten sie eine „Heuristik“⁵⁹ (das heißt, eine erkenntnisleitende Wegekarte) zur Standortbestimmung von Zielgruppenentwicklung bei den vier Praxispartnern in Form einer „pädagogischen Institutionsanalyse“.

1.2.2.3.1 Die Eckpunkte⁶⁰ des Organisationalen Feldes

(1) Funktion

Es gilt, die dominante gesellschaftliche Funktion des Erwachsenenlernens der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung zu klären und damit die Finanzierung des Bildungsangebots zu begründen und zu legitimieren.

⁵⁹ Vgl. dazu das Arbeitspapier: Heuristik

⁶⁰ Die drei Eckpunkte Funktion, Konstitution und Leistung leiten sich aus dem „AGIL-Schema“ von Talcott Parsons ab, das zwischen Adaptation, Goal-Attainment, Integration und Latent Pattern Maintenance unterscheidet. Der Integrationsaspekt wird in einem relationstheoretischen Erklärungszusammenhang von der dynamischen Struktur der Vollzugsordnung des organisationalen Feldes gewährleistet und stellt insofern kein Einzelmerkmal innerhalb der Struktur eines Feldes dar

Bei der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von beruflicher Weiterbildung ist von hoher bildungspraktischer Bedeutung zwischen einer Reproduktions- und einer Reflexionsfunktion zu unterscheiden und diese Differenzlinie bei der Positionsbestimmung der Einrichtung im organisationalen Feld zu berücksichtigen:

Reproduktionsfunktion von Bildung: Hier bezieht sich Bildung auf einen gesamtgesellschaftlichen Erziehungsauftrag, der am Problem der Generationenfolge ansetzt. Bildung hat den Auftrag, in relativ rascher Folge die nachwachsende Generation an den erreichten Stand der gesellschaftlichen Entwicklung anschlussfähig zu machen.

Reflexionsfunktion von Bildung: Hier bezieht sich Bildung auf die offene Unbestimmbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe in der späten Moderne. Lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter wird von einem zentral definierbaren und verbindlich institutionalisierten Erziehungsauftrag abgekoppelt, und das Lernen Erwachsener wird stattdessen in den individualisierten Lernbiographien freigesetzt. Die konkreten Ausformungen dieser Gestaltung verlangen daher eine (selbst-) reflexive Steuerung im Erwachsenenalter. Erwachsenenbildung erhält damit den Charakter einer entwicklungsbegleitenden Unterstützung zur produktiven Lebensgestaltung und rationaler Lebensführung. Die bisherigen Lernphasen verlieren dadurch aber auch ihre determinierende Kraft. Erwachsene können ihre Berufs- und Lebenswege individuell aussteuern. Durch den gesellschaftlichen evolutionären Prozess der Individualisierung gibt es aber auch den Zwang zur Konstruktion einer individuellen Lebensgestalt.⁶¹

Die **gesellschaftliche Funktion von Bildung** lässt sich auf der programmatischen Ebene eines professionellen Leitbildes an drei **Zentralwerten** operational konkretisieren:

- Befähigung zu personaler Autonomie
Selbstregulationsfähigkeit als Befähigung des Individuums, das eigene Verhalten, das Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten.
- Sicherstellung und Weiterentwicklung von Humanressourcen
im Sinne eines quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens und als Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen.
- Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit
als Beitrag zur Integration und Inklusion ist Bildung darauf gerichtet, der Benachteiligung durch Herkunft, durch das Geschlecht und durch nationale oder ethnische Zugehörigkeit entgegenzuwirken.

⁶¹ vgl. Schäffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm, 1. Kapitel S.10-26

Verdeutlichende Konkretisierungen aus der Förderrichtlinie des BMBF⁶²:

- „Weiterbildung als Teil lebenslangen Lernens ist eine wichtige Grundbedingung für soziale Teilhabe, gesellschaftliche Partizipation und Integration sowie Voraussetzung für Chancengerechtigkeit jedes Einzelnen.

Dies insbesondere, um die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung weiter zu erhöhen und neue Erwerbspersonen- oder Bevölkerungsgruppen zu motivieren und zu gewinnen.

- *Im Besonderen wird die berufliche Weiterbildung, also die berufliche Qualifikation und deren kontinuierliche Anpassung an sich immer rascher wandelnde Anforderungen, zu einer zentralen Aufgabe der Gestaltung der individuellen Erwerbsbiographie.*

Die Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse führt schon heute zu einem erhöhten individuellen Weiterbildungsbedarf, der [in] durch die aktive Gestaltung der eigenen Erwerbs- und Bildungsbiographie arbeitgeberunabhängig realisiert werden sollte. Bei diesem Bedarf geht es primär um Kompetenzzuwächse, ohne dass unmittelbar ein Abschluss anvisiert wird.

- *Digitalisierung und technologischer Wandel und die damit verbundenen veränderten Anforderungen im Berufsalltag, Flexibilisierung auf dem Arbeitsmarkt sowie die Relativierung der Rolle des Lebensberufes und die Verlängerung der Lebensarbeitszeit erfordern ein ständiges Neues Lernen und Zurechtfinden in sich immer schneller wandelnden Lebenssituationen.*

- *Ebenso wird der wirtschaftliche Erfolg von Unternehmen vom Stand der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen ihrer Fachkräfte mitbestimmt. (...) Daraus resultiert die Anforderung an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, mit Qualifizierung und Weiterbildung zum wirtschaftlichen Erfolg und zur zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Unternehmen beizutragen.*

Als gesellschaftspolitische Aufgabenstellung sind die strukturellen Weichen für gute und nachhaltige berufliche Weiterbildung so zu stellen, dass die Unternehmen das Potenzial für qualifizierte Facharbeit sichern können und berufliche Weiterbildung ein unverzichtbarer Baustein in den individuellen Erwerbs- und Bildungsbiographien wird.

Es ist davon auszugehen, dass berufliche Weiterbildung eine besondere strategische Funktion bei der Sicherung gesellschaftlicher wie individueller Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit hat.

- *Dabei begründen die aus der demographischen Entwicklung resultierenden Herausforderungen eine Neuausrichtung des Weiterbildungssystems, das formale Weiterbildung in gleicher Weise wie non-formale und informelle Bildungsprozesse in den Blick nimmt(...).*

Die vorhandenen Formen beruflichen Weiterlernens sind zu hinterfragen, zu bewerten und gegebenenfalls neu auszurichten. Dazu zählt nicht nur das formale, sondern auch das non-formale und informelle berufliche Lernen sowie die Entwicklung von Kompetenzen wertschätzend und verbindlich einzubeziehen. Perspektivisch integriert und berücksichtigt eine zeitgemäße Weiterbildungskultur neben den individuellen Bildungs- und Erwerbsbiographien auch das komplexe Nebeneinander von Aufgaben und Anforderungen aus Weiterbildung, Familie und Erwerbsarbeit.

⁶² Zitiert nach: Textauszüge aus der Förderrichtlinie des BMBF "Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung" vom 27. Januar 2015, (Unterstreichung von H.Schicke).

Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung sind für das lebenslange und berufliche Weiterlernen mit Verbindlichkeit und gesellschaftlicher Akzeptanz produktiv zu machen und allgemein verfügbare Weiterbildungsberatung könnte dazu beitragen, Bildungs- und Erwerbsbiographien zu synchronisieren.

• *Letztlich gilt es, ein Weiterbildungssystem zu gestalten, das auf struktureller Offenheit und individueller Selbstorganisation von Lernprozessen basiert, nachfrageorientiert und prozessbasiert ist.*“

(2) Konstitution

Der *zweite Eckpunkt* im Organisationalen Feld bezieht sich auf die gesellschaftlich historischen Voraussetzungen, unter denen eine Einrichtung beruflicher Weiterbildung entstehen und eine kürzere oder längere Entwicklungszeit erfolgreich durchlaufen konnte. Neben ihrer Entstehungsgeschichte in einer je besonderen bildungshistorischen Phase lässt sich am organisationalen Lebensphasenmodell von Bernhard Lievegoed⁶³ der gegenwärtige Stand unter institutionstheoretischer Fragestellung klären. Hierbei kann auch die besondere *Kompetenzentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* in eine übergeordnete transitorische berufsbiographische Verlaufsstruktur eingebettet werden. Unter der Fragestellung einer *generierenden Zielgruppenentwicklung* geht es somit um eine institutionsanalytische Klärung, welche strukturellen Voraussetzungen sich in der Einrichtung im bisherigen Entwicklungsverlauf herausgebildet haben. Dies lässt sich in Form einer selbstevaluierenden Standortbestimmung klären und zwar hinsichtlich der bisherigen *Traditionsbestände* und praktischen Erfahrungen, Erfolgen oder Niederlagen. Rückblickend reflektiert werden das Herausbilden oder das Scheitern von *gefestigten pädagogischen Praktiken* als Alleinstellungsmerkmal; an einer sich verändernden pädagogischen oder berufspolitisch ausgerichteten „Community of Practice“; nicht zuletzt aber auch an der *lebensweltlichen Fundierung* in bildungspraktisch prägenden sozialen Milieus oder fachlichen Netzwerken, die in ihrer möglichen *Bedeutung für aufsuchende Kontaktprozesse* mit bestimmten Adressatenbereichen anlassbezogen genutzt werden können.

Zur Selbstverortung einer Weiterbildungseinrichtung in *soziale Milieus* ließe sich an dem Klassifikationsschema der „Sinus-Studie“ orientieren, das hier hinsichtlich unterschiedlicher Bildungsverständnisse beispielhaft zur Verdeutlichung herangezogen wird.

Zur Verdeutlichung: Bildungsvorstellungen in den sozialen Milieus nach SINUS

Je nach dem-milieuspezifisch zugrunde liegenden Bildungsverständnis verfügt eine Bildungseinrichtung aufgrund ihrer historischen Konstitutionsbedingungen bei ihren Mitarbeiter*innen und Stakeholdern über besondere Voraussetzungen bei der Deutung von Lebenslagen des Übergangs in bestimmten Adressatenbereichen.

⁶³ Lievegoed, Bernhard (1974): „Organisationen“ im Wandel. Bern und Stuttgart; vgl. auch: von Küchler, Felicitas/Schäffter,Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studienbriefe zur Erwachsenenbildung, S. 14

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.

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.

(3) Leistung

Leistung: eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung

Leistung im Verständnis einer systemtheoretischen Kategorie 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. Das heißt, eine Entäußerung wird erst dann zur Leistung, wenn sie erwartungsgemäß von der Nutzerseite als Zugewinn bewertet werden kann. Leistung beruht daher auf einer relationalen Beidseitigkeit der Beziehungsstruktur.

Pädagogische Dienstleistung: ein Prozess interaktiver Wertschöpfung

Bei ‚Dienstleistung‘ handelt es sich um eine pädagogische Kategorie, die dadurch über den systemtheoretischen Leistungsbegriff hinausgeht, dass sie neben der Intentionalität der Leistungsseite auf die ‚interaktive Wertschöpfung‘ von Wechselwirkungen verweist, die erst dann hinreichend ausgeschöpft

werden kann, wenn sie als ein beidseitig produktives Wechselverhältnis zwischen Lerninteressenten (*Nutzern*) und einer Weiterbildungseinrichtung im Verständnis eines Bildungsdienstleisters organisiert wird.

1.2.2.3.2 Die Wechselbezüge im Organisationalen Feld

Die relationale Struktur des Feldes

Das organisationale Feld bietet in seinen drei Eckpunkten erst dann einen relationstheoretischen Erklärungszusammenhang, wenn es nicht statisch gedeutet, sondern als ein in sich wechselseitig aussteuernder Begründungszusammenhang verstanden wird, der zu einer *topologischen Standortbestimmung* der eigenen Weiterbildungseinrichtung genutzt werden kann. Dies setzt voraus, dass nach einer ersten Klärung der drei Eckpunkte Funktion, Konstitution und Leistung deren **Wechselbeziehungen** in den Blick genommen werden. Erst an ihrem gegenseitigen Reflexionsverhältnis⁶⁴ wird der Feldcharakter als integraler „*Implikationszusammenhang*“ erkennbar:

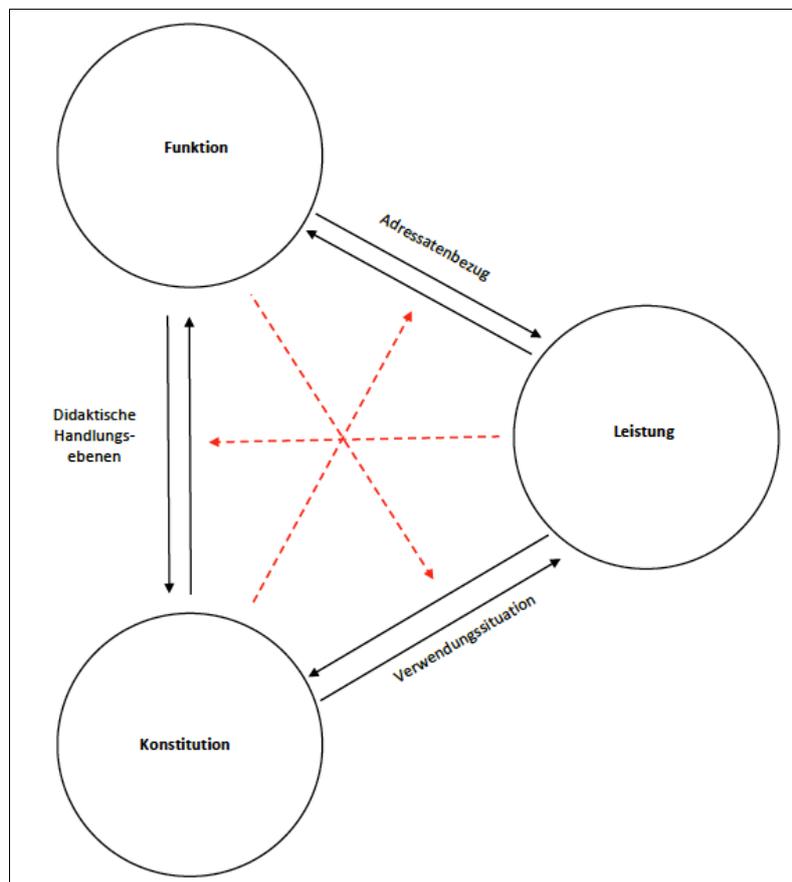


Schaubild 9: Reflexion auf die Wechselbezüge im organisationalen Feld

⁶⁴ Zum theoretischen Hintergrund der triangulären Struktur und seiner dreiwertigen Logik vgl. Schicke, Hildegard (2011): Organisationsgebundene pädagogische Professionalisierung, a.a.O. S. 78-80

- Didaktische Handlungsebenen

Die Relation zwischen der Funktionsbestimmung (Zentralwert) und den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Praktiken (Fundierungsverhältnisse) einer Bildungseinrichtung wird *aus der Sicht der Leistungsseite* her reflexiv thematisierbar und bestimmungsfähig. Sie erweist sich dabei als ein „Übersetzungsverhältnis“ zwischen einem allgemeinen Bildungsauftrag auf programmatischer Ebene und seiner praktischen Realisierung in pädagogischen Handlungskontexten, die in der Einrichtung bereits bereitstehen oder aus bestimmten Ressourcen heraus noch entwickelt werden können. Die hier angesprochene Übersetzungsleistung wird in der Struktur von Bildungseinrichtungen organisatorisch durch die institutionelle Staffelung didaktischer Handlungsebenen gewährleistet (vgl. *Arbeitspapier: Didaktische Handlungsebenen*).

- Adressatenbezug

Die Relation zwischen der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung und dem besonderen Leistungsprofil der Einrichtung für ihr gesellschaftliches Umfeld wird durch einen, der Bildungsfunktion entsprechenden Bezug auf ausgewählte Adressatenbereiche herstellbar. Dieser Adressatenbezug wird *aus der Sicht der Konstitutionsebene* reflexiv bestimmbar, weil er auf der Grundlage der je gegebenen Voraussetzungen zu erfolgen hat. (vgl. *Arbeitspapier Mai: Bestimmung von Adressatenbereichen zur Zielgruppenschließung*)

- Bezug auf die Verwendungssituation der Bildungsadressaten

Die Relation zwischen den besonderen Konstitutionsbedingungen und dem Leistungsprofil für ausgewählte Bildungsadressaten wird durch die Bestimmung von Verwendungssituationen in ihrer berufsbiographischen Lebenslage herstellbar. Eine solche reflexive Klärung von berufsbiographischen Übergängen erfolgt *aus der Sicht eines pädagogischen Zentralwerts* der Funktionsbestimmung. (vgl. *Arbeitspapier Mai: Bestimmung von berufsbiografischen Verwendungssituationen in Übergangszeiten*).

1.2.2.3.3 Weiterbildungsorganisation als umweltresonantes ‚Echolot‘

Pädagogische Zielgruppengenerierung innerhalb eines Organisationalen Feldes

Aus relationstheoretischer Sicht bewegt sich das Projekt einer generierenden Zielgruppenentwicklung von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung innerhalb eines hoch komplexen Entwicklungsverlaufs, der hier zur Orientierung als ein wechselseitiger Bedingungs-zusammenhang innerhalb eines relationalen Feldes modelliert wird. Hierdurch kann vermieden werden, dass Zielgruppenentwicklung unzulässigerweise auf eine lineare zielvorwegnehmende Planung reduziert wird. Stattdessen wird erkennbar, dass die *Kontaktprozesse und Suchbewegungen* in institutionellen Ermöglichungsräumen erfolgen können, die von der jeweiligen Einrichtung selbst mitkonstituiert werden. Metaphorisch ließe sich formulieren: „Sage mir, welche Zielgruppen in der Umwelt Deiner Einrichtung ‚in Erscheinung zu treten‘ vermögen und ich sage Dir, in welcher Einrichtung Du arbeitest“. Zielgruppengenerierung erweist somit als ein wechselseitiger Kontaktprozess, der in hohem Maße von der didaktischen Ausgestaltung des jeweiligen Organisationalen Feldes im Sinne eines seismographischen Resonanzraums geprägt ist. *Mit der*

Ausgestaltung und Weiterentwicklung des jeweiligen Organisationalen Feldes werden somit bereits implizite Entscheidungen über die Erreichbarkeit einer bislang noch unerkennbaren „stillen Reserve“ getroffen. Die Erfahrung einer „Nichterreichbarkeit“ sagt daher im Kontaktprozess ebenso viel über die Seite der pädagogischen Dienstleister wie über die „Unsichtbarkeit“ nicht erreichbarer Zielgruppen für diese aus.

1.2.3 Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

Arbeitspapier 2 (April 2016_2) Ortfried Schäffter

Im Rahmen eines institutionstheoretisch angelegten Verständnisses von **Weiterbildungsorganisation, das über eine betriebsförmige Struktur hinausreicht, geht man** von einer einrichtungsübergreifenden Funktionsbestimmung im Sinne eines gesellschaftspolitisch begründeten Bildungsauftrags aus. Da ein solcher Bildungsauftrag auf einer programmatischen Ebene zunächst nur allgemein und formelhaft als Leitbild formuliert werden kann, wird es in den dann nachfolgenden Schritten der Konkretisierung innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung nötig, ihn über mehrere *didaktische Handlungsebenen*⁶⁵ hinweg in konkretes pädagogisches Handlungsvermögen zu übersetzen, damit er schließlich in Form einer professionellen „*community of practice*“ umgesetzt und damit auch personell „auf Dauer gestellt“, also institutionalisiert werden kann. Diesen Prozess bezeichnet Hildegard Schicke⁶⁶ als das Herausbilden von „*organisationsgebundener Professionalität*“ im Verlauf von pädagogischer Organisationsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung.

Unter einer professionstheoretischen Betrachtung beschränkt sich Weiterbildungsorganisation daher nicht auf ihren betrieblichen Aspekt, sondern ist strukturell als ein pädagogisches Zusammenwirken zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten „Operationskreisen“ zu fassen.

Dabei handelt es sich um ein **Spannungsgefüge** zwischen einem ordnungspolitischen Regelkreis der Institutionalformen (*Operationskreis I*)

und

- dem Regelkreis lebensweltlich basierter Bildungspraktiken (*Operationskreis III*)

Beide Strukturentwicklungen werden verkoppelt werden durch

- einen intermediären Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrichtungen. (*Operationskreis II*)

⁶⁵ Vgl. dazu das Arbeitspapier „Institutionelle Staffelung didaktischer Handlungsebenen“

⁶⁶ Schicke, Hildegard (2011): Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd; Dies. (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann

Das Modell einer **Staffelungsstruktur von drei Operationskreisen** wird in folgender Skizze veranschaulicht:

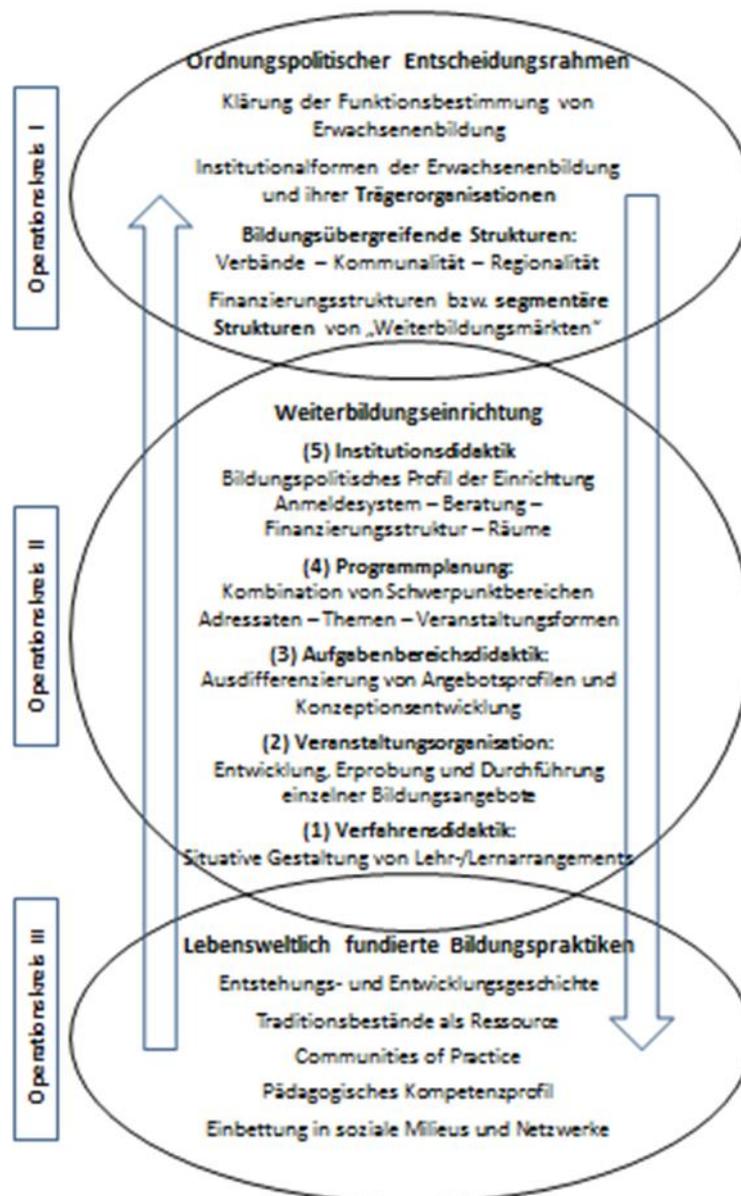


Schaubild 10: Staffelungsstruktur von drei Operationskreisen

Die drei Operationskreise sind nicht allein als eine heuristische Orientierungshilfe zu verstehen, sondern repräsentieren darüber hinaus auch empirisch bestimmbare *Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis*. Das Schema der drei vertikal verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument zur empirischen Organisationsanalyse in der Weiterbildung und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden. Mit ihm lassen sich zudem unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unter dem Aspekt pädagogischer Professionalität unterscheiden.

1.2.3.1 Systemische Deutungen von Institution und Organisation in der Weiterbildung

Der Begriff „Operationskreis“ wurde gewählt, weil herausgestellt werden sollte, dass es sich um drei in sich geschlossene Bedeutungshorizonte mit je spezifischen Relevanzmustern von Bildung und Lernen handelt, vor allem aber, dass man es auf jeder der Ebenen mit einer spezifischen *Entwicklungslogik und Entwicklungsgeschichte* zu tun bekommt, die mit den anderen Relevanzbereichen nicht linear verknüpft sind. Empirisch führt dies zu weit auseinanderliegenden Beschreibungen von pädagogischer Wirklichkeit und zu differenten Problemdefinitionen. Im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse konkreter Einrichtungen wird es daher erforderlich, die hier strukturtheoretisch identifizierten Kontexte als *konkrete Handlungsfelder* mit ihren je besonderen Position, Rollenprofilen, sachlichen Anforderungen und Fachkompetenzen zu bestimmen.

Soziale Sinnkontexte haben ihre mehr oder weniger deutlich markierten Grenzen; für personale Akteure sind derartige Relevanzgrenzen jedoch „überschreitbar“ und dies oft genug innerhalb der selben Situation, aber nicht notwendigerweise nur in einem räumlichen Sinn. Auf einer handlungstheoretischen Ebene lässt sich daher beschreiben, wie die selbe „Person“ zwischen funktionalen Sinnkontexten zu wechseln vermag und einmal als Kursleiter bzw. Teilnehmer agiert, in einem anderen Sinnzusammenhang als Vertreter/in oder Mitarbeiter der Einrichtung und wieder anders als Akteur in Verbandsarbeit und (z.B. regionaler oder kommunaler) Bildungspolitik. Gerade diese personale Fähigkeit zum Kontextwechsel innerhalb einer Situation oder eines kürzeren Zeitraums beruht auf einer Verknüpfungsleistung, die es erforderlich macht, deutlicher bei sich und anderen unterscheiden zu können, welche der Handlungskontexte und Relevanzen gerade im Vordergrund stehen. Im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung wird dies als Bedarf an „Rollenberatung“ erkennbar. Viele Kommunikations- und Kooperationsprobleme der Weiterbildungspraxis beruhen auf einem mangelnden *Kontextwissen und Relationsbewusstsein*, sodass statt eines bewussten Kontextwechsels ein heilloses Durcheinander angerichtet wird. Diffusion und Vermischung von Relevanzen lässt die an sich schon große Komplexität unnötig zur Undurchschaubarkeit werden.

1.2.3.1.1 Erläuterung der Operationskreise

Im Folgenden werden die drei Bedeutungshorizonte der Operationskreise in ihren spezifischen Profilen skizziert und dabei der jeweils dominante Diskurs im Sinne einer Kommunikationsgemeinschaft charakterisiert.

1.2.3.1.1.1 Ordnungspolitischer Operationskreis: Ebene der Funktionsbestimmung

Im Operationskreis I wird Institutionalisierung von Weiterbildung *ordnungspolitisch* verstanden. Bis vor kurzem hieß dies z.B. die Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im „quartären Bildungssektor“. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den „material“ konkretisierbaren Kontext *gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer* Strukturen. Hier treffen wir auf die Handlungszusammenhänge, aus denen ein *administrativ-korporatistisches Verständnis von Institution* herrührt und aus denen es seinen spezifisch *ordnungspolitischen Sinn* bezieht.

„Institutionalisierung“ meint hier zunächst schlicht den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihren Verbandstrukturen in einem *rechtlichen und finanziellen Rahmen*. Als ein wesentliches Element kommt allerdings der Aspekt der *Legitimation* hinzu, der eng mit der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung, der dominanten Funktion und der Wahl von „Anlehungsstrukturen“ in Bezug auf „Leitinstitutionen“ in anderen Funktionsbereichen zusammenhängt. Auf der „Programmebene“ der sich hier ausdifferenzierenden *Trägerinstitutionen* verknüpfen sich unterschiedliche Teilaufgaben wie Professionalisierung, Qualitätssicherung, Legitimation und Vertretung berufsständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen- und regionalen Politikfeldern.

Schließlich sind hier die Formen struktureller Kopplung zu anderen Funktionssystemen anzusiedeln, soweit sie nicht auf der Leistungsseite (Einrichtungsebene) relevant werden. Die Akteure im ordnungspolitischen Operationskreis, also die „Verbandsmenschen“, verstehen und verständigen sich innerhalb ihres Sinnkontextes zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen der Gesellschaft z.T. weit schneller und reibungsloser, als dies im eigenen System oft möglich ist. Dies erklärt sich aus der Strukturähnlichkeit der Relevanzen auf der Ebene desselben Operationskreises und dem Strukturbruch, der sich zwischen dem Operationskreis I und II, also z.B. zwischen einem bundesweiten Trägerverband und einer lokalen Einzeleinrichtung auftritt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man im ordnungspolitischen Kontext einen Begriff von Institution und Institutionalisierung antrifft - und die Literatur ist voll davon - der sich ganz erheblich von der wissenssoziologischen Spielart unterscheidet. Und doch hängen sie zusammen und zielen auf dasselbe Phänomen sozialer Strukturbildung, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive.

Wie meist bei geringem *Relationsbewusstsein* wird der je eigene Kontext mit dem gesamten System verwechselt. Im gegebenen Fall kann dies dazu führen, dass Transformationsprozesse in den ordnungspolitischen Strukturen von Weiterbildung in ihrer Bedeutung nichtzutreffend eingeschätzt⁶⁷ und in Bezug auf mögliche Problemlösungen falsch beurteilt werden.

Aus einer begrenzten Sicht werden gegenläufige, komplementäre oder von der Ordnungspolitik völlig abgekoppelte Entwicklungen nicht registriert oder nichtzutreffend gedeutet. So ließen sich die gegenwärtigen Auflösungserscheinungen bei den Trägerstrukturen auch als ihre wachsende Irrelevanz für die weiteren Entwicklungen im Weiterbildungsbereich interpretieren, aus deren Orientierungsnot überhaupt erst die Voraussetzungen zu einer funktionalen Strukturbildung hervorgehen könnten.

⁶⁷ Aus der Binnensicht des ordnungspolitischen Diskurses erscheinen sie möglicherweise als Zerstreuung, Entgrenzung und Auflösung, kurz als „De-Institutionalisierung“, von der die Weiterbildung insgesamt erfasst worden sei.

Es sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass der Rückgriff auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen und „Aneignungsverhältnisse“ einschließt, die üblich gewordene Begriffsverwendung nicht obsolet werden lässt, sondern wieder in einen größeren Zusammenhang zurückbindet.

1.2.3.1.1.2 Organisationspolitischer Operationskreis: Die Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im *Operationskreis II* erhält Institutionalisierung die engere und damit konkreter fassbare Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive Diskussion in Verbindung mit der Suche nach neuen Problemlösungen statt, dass die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf ein *betriebswirtschaftliches Verständnis* von „Bildungsmanagement“ zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im *ordnungspolitischen* einerseits und im *organisationspolitischen* Kontext andererseits unterschieden. Das wäre jedoch schon deshalb von praktischer Bedeutung, weil vieles was sich organisationspolitisch gibt, letztlich nur ein Rückzug aus nicht mehr lösbaren ordnungspolitischen Entwicklungen auf die nächst tiefere Ebene darstellt, sich aber nicht an Relevanzen der Bildungseinrichtung orientiert. Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung findet seine Relevanzen aber nur in einem *betriebsförmig* gefassten pädagogischen Kontext. Die gegenwärtigen Entwicklungen mit ihrer Betonung der betrieblichen Regelungsstrukturen, des Managements und der Definition der Außenbeziehung über Marketing und produktförmige Leistungen lassen sich daher auch als Prozess der Emanzipation der „Einrichtung“ von der „Bildungspolitik“ verstehen und damit als eine Bemühung um strukturelle Autonomie gegenüber dem ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen. Natürlich ist dies nur im Zusammenhang mit den gleichzeitig zu beobachtenden Veränderungen im ordnungspolitischen Operationskreis und somit letztlich mit der *Schwächung seiner Strukturvorgaben* erklärlich.

Organisationspolitische Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen daher als ein mehr oder weniger bewusster Prozess der Abkoppelung von den Störungen auf der *Ebene der Trägerpolitik*. Dies dient allein schon dem Selbstschutz und dem Bestandserhalt. Mit der „*organisatorischen Wende*“ in der Weiterbildung hat sich neben dem traditionellen Diskurs auf der Ebene der Programmplanung, der Aufgabenbereichsdidaktik und der Veranstaltungsplanung ein alle Teildiskurse durchdringender Klärungsprozess entwickelt, der den betrieblichen Aspekt der Bildungseinrichtung zum zentralen Relevanzkriterium erhebt. Auch wenn zuweilen der Eindruck entsteht, dies sei ausschließlich ein Symptom für finanziellen Engpass, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass es um weit mehr geht. *Schließlich ist Ressourcenknappheit für die Erwachsenenbildung kein neuartiges Problem und hat in früheren Phasen zu ganz anderen Entwicklungen geführt.* Unübersehbar bildet sich mit der Entdeckung der Betriebsförmigkeit von Pädagogik ein eigenständiger Handlungskontext auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung heraus, der nach neuer Begrifflichkeit in der Problem-

beschreibung, nach ungewohnten Kompetenzprofilen und auch nach anderen „Leitinstitutionen“ verlangt, als dies bisher üblich war.

Wünschte man sich zu Zeiten, in denen man auf der Einrichtungsebene meinte, Ordnungspolitik machen zu können, einen pädagogisch handelnden Politologen, so in der heutigen Entwicklungsphase einen pädagogisch denkenden, aber ökonomisch handelnden Betriebswirt. Wie immer die Diskussion ausgeht, so ist bereits jetzt erkennbar, dass sich im *Operationskreis II* ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Qualifikationsprofil mit deutlichen Grenzen zu anderen Relevanzbereichen herausbildet.

Dies kommt auch in der neuerdings bevorzugten bzw. rasch rezipierten Fachliteratur und deren Bezugswissenschaft zum Ausdruck. Managementtheorien und ihre Lösungsrezepte, Personalführungskonzepte, Marketing, Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity sind die Themen, die den Diskurs gegenwärtig im organisationspolitischen Operationskreis bestimmen und die originär erwachsenenpädagogischen Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoben haben. (vgl. Meisel 1994)

Wie man dies nun im Einzelnen auch beurteilen mag, erkennbar wird daran, dass sich die Fachdiskurse über die Ebene der Einzelveranstaltungen und der Aufgabenbereiche hinaus auf die Ebene der Einrichtung ausgeweitet haben und hier ein gehöriges Maß an Verselbständigung erfahren. Es ist sicher nicht übertrieben, wenn man auch hier Strukturierungen beschreibt, die zunehmend einem eigenen Denken und einer eigenen Entwicklungslogik folgen und die pädagogische Umwelt aus einer sehr spezifischen Weise wahrnehmen und deuten. *Der Operationskreis Weiterbildungseinrichtung beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art zu schließen*. Dies ruft aber auch eine immer deutlichere Sinndifferenz zu den anderen Operationskreisen hervor. Was bereits im Verhältnis zum ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen angesprochen wurde, lässt sich auch in Bezug auf den lebensweltlichen Operationskreis III belegen: Geradezu kennzeichnend für das Selbstverständnis von Bildungsmanagement auf der Ebene der Einrichtung ist die Tendenz, sich von Relevanzen der „mikro-didaktischen Ebene“ abzukoppeln und sie als Entscheidungsmöglichkeiten offen zu halten. Konzepte, Teilnehmer, Kursleiter, Themen, am besten auch Zeiten und Orte werden dadurch kontingent und nach betrieblichen Kriterien entscheidbar. Dies macht Einrichtungen organisatorisch flexibler und gestaltungsfähiger, keineswegs aber unabhängiger von den sie jeweils „fundierenden“ Lebenswelten. Je offener und differenzierter Organisationspolitik ihre Umwelt als pädagogisch relevante Ressource abtastet, umso mehr realisierungsfähige Optionen erhält sie für didaktische Entscheidungen.

1.2.3.1.1.3 Lebensweltbezogener Operationskreis: Politik der pädagogischen Alltagspraxis

Im *Operationskreis III* kommt Institutionalisierung im Sinne biographischer und milieuspezifischer Strukturierungen des Bildungsverständnisses zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation eine wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis erhalten.

Die Bedeutung lebensweltlicher Strukturierungen als „*Fundierung*“ und als *Ausgangspunkt* einer Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ist für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung keineswegs neu. Nur bekommt man es hier mit einem anderen Politikbegriff zu tun. Er macht darauf aufmerksam, dass sich demokratiethoretisch die Steuerungsvorstellungen von Ordnungspolitik und Einrichtungspolitik näherstehen als die zwischen Einrichtungspolitik und einer alltagsnahen Politik von *sozialen Lernbewegungen* der unterschiedlichsten Art. Hier stößt die Darstellung auf einen sehr tiefgehenden Strukturbruch, der auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft⁶⁸ eine wichtige Bedeutung hat.

Auf der theoretisch hoch bedeutsamen Differenz zwischen einem Funktionssystem und seiner „lebensweltlichen Fundierung“ wird ausführlich zurückzukommen sein, wenn im Projekt die Unterscheidung zwischen alltagsgebundenem und (funktional) institutionalisiertem Lernen eingeführt wird.

An dieser Stelle muss zunächst der Hinweis genügen, dass die fundierende Lebenswelt einer Weiterbildungseinrichtung durch spezifische alltagsweltliche Strukturierungen erst die Voraussetzungen zur Institutionalisierung im Sinne „gefestigter Erwartungsstrukturen“ bietet. An den Schnittstellen zu den Funktionssystemen bildet die Lebenswelt Grenzflächen heraus, auf denen entweder von vornherein wechselseitig Anschlussfähigkeit möglich ist oder wo erst durch koevolutive Prozesse strukturelle Koppelung möglich gemacht werden kann. Dies wird im Folgenden als Herausbilden *alltagsweltlicher Kontexte und Lernmilieus* im Sinne von „*Publikum*“ charakterisiert, das für funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Anders ausgedrückt: Ohne diese *Fundierung* löst sich jedes Funktionssystem in abstrakte *Potentialität* auf. *Die im ordnungspolitischen Operationskreis bestimmten Funktionen erhalten erst in ihrer Verbindung mit ihrer lebensweltnahen Realisierung praktische Bedeutung*, die über die „Lyrik“ programmatischer Absichtserklärungen hinausreicht. Andererseits benötigt auch jede pädagogisch noch so gute Praxis eine Legitimation mit der sich der Anspruch auf zeitliche, personale und finanzielle Ressourcen begründen und politisch durchsetzen lässt. *Pädagogische Organisation im Kontext der Einrichtung hat somit zwischen beiden Organisationskreisen eine intermediäre Funktion der Vermittlung und „Übersetzung“ zu übernehmen.*

Aufgrund eines breiten Politikverständnisses sind allerdings alltagsweltlich gebundene Lernbewegungen, in die eine Bildungseinrichtung historisch eingebettet ist, nicht notwendigerweise ihrer ordnungspolitischen Ziele bewusst. Typischerweise herrscht - wie überhaupt in reformpädagogischen Kontexten - ein eher anti-institutioneller Impetus vor. Durch Kontrastierungen gegenüber den etablierten „Institutionen“ wird die Tatsache in der Latenz gehalten, dass es sich gerade in diesen reformerischen Strukturbemühungen um eine besonders wirkungsmächtige Form gesellschaftlicher Institutionalisierung

⁶⁸ Z.B. im Gesundheitswesen das Verhältnis zur häuslichen Pflege, im politischen System das zwischen Parteien und Wählervereinigungen, im Rechtswesen das zwischen Gerichten und außergerichtlichen Schiedskommissionen, in der Wissenschaft zwischen Forschungsinstituten und Laienforschung, im Religionssystem zwischen Klerus und Laien, bzw. zwischen Pastor und Gemeinde.

handelt. Löst man sich als Beobachter von der Suggestion einer „*Anti-Pädagogik*“, der Betonung einer ausschließlich „subjektiven“ Aneignung und den vielen Komposita mit der Vorsilbe „frei“, so wird erkennbar, dass es sich hier um eine (wenn auch basale) Ebene der *Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen* handelt, die ebenfalls eine politische Dimension besitzt.

„Bildungspolitik“ findet daher nicht allein im Operationskreis ordnungspolitischer Entscheidungen statt und auch nicht nur als Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch und nicht zuletzt in der mehr oder weniger bewussten *Mitwirkung an der Formierung von alltagsweltlicher Praxis*. Zunächst erscheint dies als ein höchst subjektiver Standpunkt und im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dies als *Prozess der „Individualisierung“* gefasst.

Individualisierung ist jedoch nicht allein als Auflösungsprozess tradierter Strukturen zu sehen, sondern stellt vielmehr die gegenwärtig dominante *Form der Vergesellschaftung* dar. In diesem Transformationsprozess werden die wachsenden Strukturierungsleistungen dem individuellen Subjekt zugemutet. Gerade darüber bilden sich gleichzeitig aber Relevanzmuster auf einer überindividuellen Ebene heraus, auf die Individuen („Bewusstseinsysteme“) zurückgreifen und subjektiv mit Bedeutung anreichern können.

Im *Operationskreis III* und seinen Relevanzen haben sich mittlerweile gefestigte *erwachsenenpädagogische „Communities of Practice“* herausgebildet, die sich gegenwärtig im Prozess ihrer weiteren Institutionalisierung befinden. In den Blick geraten hierdurch Entwicklungen zur Professionalisierung auf der Ebene gefestigter pädagogischer Praktiken in Fortsetzung bisheriger *Traditionsbestände* der je besonderen Einrichtung bzw. Einrichtungstyps. Hierbei setzt die Institutionalisierung konkreter Praktiken zunächst an Fragen *selbstorganisierten Lernens in Alltagskontexten, an Konzepten der Zielgruppenarbeit, aber auch an Konzepten eines Lernens „im Prozess der Arbeit“* an.

Zunehmend systematischere Beachtung finden lebensweltliche Vorstrukturierungen als Bedingung und Möglichkeit institutionalisierten Lernens von Erwachsenen gegenwärtig unter zwei Aspekten:

- einerseits im *bildungspraktischen Zusammenhang* mit der Entwicklung von Weiterbildungsberatung zu einer „*intermediären Institution*“.

Im Zuge ihrer Professionalisierung lernt sie sich als strukturelle Scharnierstelle zwischen institutionalisiertem Lernen und den Lebenswelten möglicher Bildungsadressaten verstehen. Entscheidend ist hier, dass nicht mehr allein im Sinne einer „Kurswahlberatung“ gedacht wird. Vielmehr geht es gleichermaßen darum, subjektiven Klärungsbedarf reflexiv in *biographisch bedeutsame Lernanlässe* zu übersetzen. Durch *Weiterbildungsberatung* werden biographische Strukturierungen aufgedeckt oder sogar erzeugt, an die sich neuartige Formen institutionalisierten Lernen im Rahmen von Konzeptentwicklung adaptiv anschließen lassen. Mit ähnlich doppelter Zielsetzung eines wechselseitigen Prozesses der Strukturanpassung - aber ohne das Setting von Bildungsberatung - verlaufen Entwicklungen zum

Aufbau intermediärer Strukturen für ein „Lernen im sozialen Umfeld.“ (vgl. QUEM Bulletin 1996, Heft 7)

- andererseits als *fundierende Kompetenz* in der *Personalentwicklung einer Einrichtung*. Folgende Ansätze lassen sich hierbei unterscheiden, ohne dass sie sich bereits als Schwerpunkte etabliert hätten:
 - der *biographische Ansatz* zur Orientierung Strukturen und Verläufen des Lernens im Lebenslauf
 - *milieutheoretische Fundierung* der Einrichtung in ihrer Orientierung an spezifischen Lernkulturen
 - Kompetenzentwicklung in *pädagogischen Communities of Practice* in Hinblick auf Erfahrungswissen (know how) zu autodidaktischem, selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in alltagsnahen Lernarrangements.

Im Rahmen einer Institutionsanalyse von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ist daher von hoher Bedeutung, die bisherigen *Entwicklungsverläufe im dritten Operationskreis* als voraussetzungsvollen Bedingungsrahmen Beachtung zu schenken, weil hier entscheidende Voraussetzungen für die *realistische Bestimmung der Leistung* gegenüber möglichen Adressatenbereichen, ihrer Lebenslage und Verwendungssituationen im Sinne einer bereits *konstitutiv vorhandenen Ressource* erkennbar werden.

1.2.3.1.2 Strukturelle Koppelung der Operationskreise

In der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift Weiterbildungsorganisation alle drei Operationskreise als eine verschiedene Teilperspektiven integrierende und aufeinander beziehende „pädagogische Kontextierung“. In dieser Sicht wird die *intermediäre Struktur des Operationskreises II* erkennbar. Die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen vermitteln zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen Diskurs und der davon strukturell entkoppelten Dynamik in lebensweltnahen Praktiken. Dieser „*vertikale*“ *Abstimmungs- und Koordinationsbedarf* kann nur dann produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn im organisationspolitischen Diskurs auf der Einrichtungsebene für *beide* Operationskreise (d.h. „nach oben“ wie „nach unten“) *strukturelle Sensibilität* entwickelt wird.

Vermittlung zwischen inkompatiblen Entwicklungen

Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es in einer Transformationsgesellschaft mit gegenläufigen oder zumindest inkompatiblen Entwicklungen im oberen wie im unteren Operationskreis zu tun bekommt: Auf der *basalen Ebene* der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im *ordnungspolitisch-institutionalisierten Bereich* zielt gegenwärtig hingegen auf eine Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung und befindet sich strukturell in einer Phase der „Perturbation“.

Betrachtet man die drei Operationskreise in ihrem komplementären Verhältnis zu einander, so wird erkennbar, dass sie unterschiedliche Teilfunktionen zur Systemintegration übernehmen.

* Im *Operationskreis I* wird die Anschlussfähigkeit des Systems an die jeweils dominante gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenlernen über einen fachlichen Dauerdiskurs zur Aufgabenbestimmung von Weiterbildung geführt. Er erfüllt damit auch eine *Legitimationsfunktion*. Hierzu bildet sich inzwischen ein fachliches Subsystem mit eigener professioneller Logik heraus.

* Im *Operationskreis II* geht es um die Leistung des Funktionssystems für seine gesellschaftlichen Umwelten, insbesondere für ausgewählte „Systeme in der Umwelt“ im Sinne von Adressatenbereichen.

* Im *Operationskreis III* dagegen wird die „lebensweltliche Fundierung“ als konstitutiver „Realitätskontakt“ gewährleistet. Alltagsweltliche Vorstrukturierungen werden in Bezug auf ihre Relevanz für Lernprozesse als Ressource bereitgestellt und über Personalentwicklung durch ein Herausbilden professioneller Praktiken auf Dauer gestellt. Hierbei bleibt noch offen, von welcher Seite eine Institutionalisierungsbewegung ausgeht.

1.2.3.2 Der Operationskreis II als Medium der Verknüpfung

Die vertikale Staffelung der drei Operationskreise kann nur unzureichend wiedergeben, dass es sich hierbei in einer Transformationsgesellschaft um ein hoch dynamisches Beziehungsverhältnis zwischen *makrosozialen* Strukturen einer gesamtgesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems und den mikrosozialen Praktiken der Lebenswelt handelt. Zwischen beiden Ebenen hat sich die Weiterbildungseinrichtung im betrieblichen Format einer „Organisation im engeren Sinne“ als ein vermittelndes Kommunikationsmedium herausgebildet. Von strukturell dramatischer Bedeutung ist hierbei, dass sich in der späten Moderne einer Transformationsgesellschaft sowohl der makrosoziale Bedingungsrahmen der Funktionsbestimmung von Bildung als auch die lebensweltliche Fundierung in pädagogische Praktiken in einem strukturellen Wandel befinden. Hierbei folgt der Operationskreis I wie auch der Operationskreis III jeweils einer unterschiedlichen Entwicklungslogik, sodass sie keineswegs aufeinander abgestimmt verlaufen. Dies führt dazu, dass Weiterbildungsorganisation auf der betrieblichen Ebene der Vermittlung zwischen Funktion und Konstitution nicht nur eine vertikale Übersetzungsstruktur zwischen mikro- und makro-sozialer Ebene, sondern auch eine horizontale Abstimmung zwischen ständig sich auseinander entwickelnden Prozessen zu übernehmen hat. Hierdurch unterliegt die didaktische Vermittlungs- und Übersetzungsstruktur einer permanenten Zerreißprobe: Sie erfüllt die elastische Aufgabe eines Expanders zwischen zwei Polen, die in ihren getrennten Entwicklungsverläufen immer aufs Neue aufeinander abzustimmen sind. Gerade in dieser strukturellen Herausforderung besteht allerdings ihr produktives Moment, in dem es sich von grundlegend von einer bürokratisch administrierten Bildungsverwaltung zu unterscheiden hat.

Im Folgenden soll daher die strukturelle Verknüpfung, mit der die didaktischen Handlungsebenen eine Übersetzungsaufgabe zwischen der pädagogischen Alltagspraxis auf einer mikro-sozialen

Handlungsebene mit einem bildungsprogrammatischen Bildungsauftrag auf einer makro-sozialen Entscheidungsebene wahrzunehmen vermögen, in den institutionstheoretischen Gesamtzusammenhang des Organisationalen Feldes gestellt werden, um (1) das Wechselverhältnis von auf- und absteigender Institutionalisation, (2) drei Schnittstellen in der Transformation pädagogischer Semantiken im Verlauf der Programmplanung und Programmrealisierung sowie (3) neben der vertikalen auch die horizontale Differenzierung in *Resonanz auf gesellschaftliche Lernanlässe* in der Heuristik modellieren zu können. Im Rahmen des Organisationalen Feldes wird nachvollziehbar, dass die institutionelle Staffelung in der Einrichtung die *Kontaktflächen zur Leistungsseite* in ihrer vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierung erheblich erhöht und sie gleichzeitig ab der Ebene der Programmplanung hin zu einem institutionellen Profil strukturell zu bündeln vermag. Mit der Ausdifferenzierung pädagogischer Kontaktflächen bieten die didaktischen Handlungsebenen das strukturelle Korrelat⁶⁹ zum Eckpunkt der Leistungsseite im Organisationalen Feld.

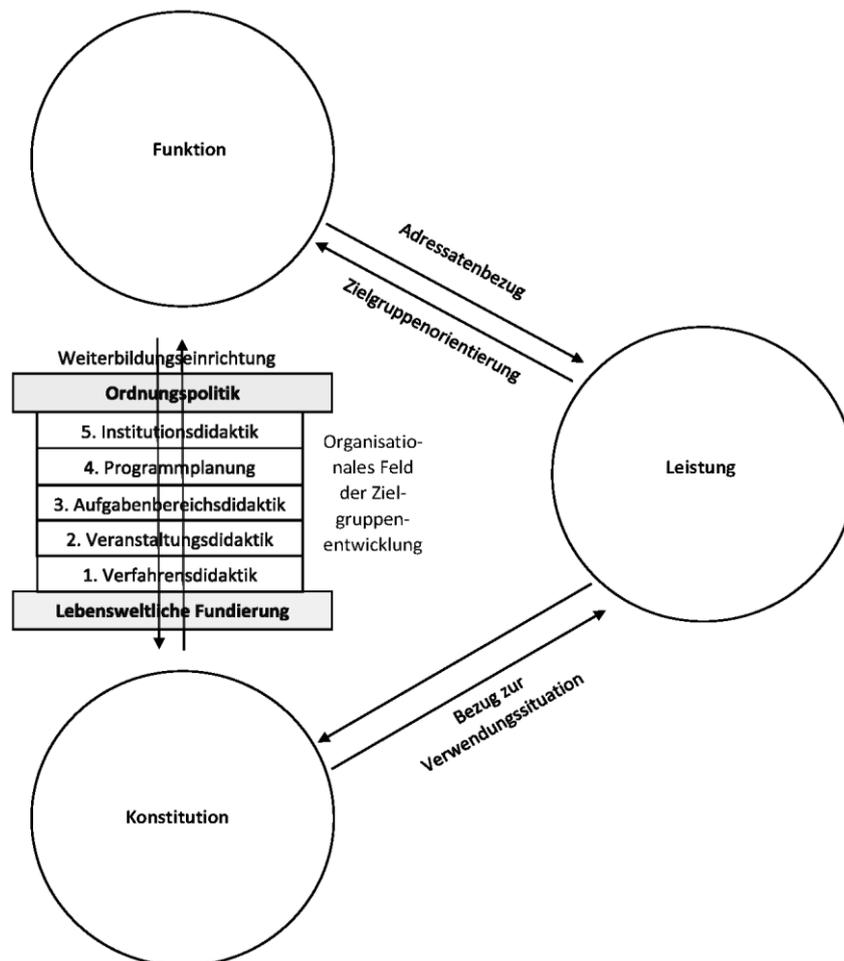


Schaubild 11: Reflexion auf die Wechselbezüge im organisationalen Feld

⁶⁹ Wie im Schaubild „Reflexion auf die Wechselbezüge im organisationalen Feld“ (vgl. Arbeitspapier April 1, S. 8) deutlich wird, sind in der triadischen Struktur des Organisationalen Feldes die didaktischen Handlungsebenen als reflexive „Rejektionswerte“ der Leistungsseite zu betrachten.

1.2.3.2.1 Das Wechselverhältnis von aufsteigender und absteigender Institutionalisierung

In der bisherigen Argumentation wurden die drei Operationskreise in ihrer Ableitung von einer gesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems, also von einem Bildungsauftrag her beschrieben, der nachfolgend in den strukturell tiefer liegenden Ebenen konkret umzusetzen und langfristig in der Programmplanung und entsprechender Angebotsentwicklung auf Dauer zu stellen ist. Diese Bewegung, die ihren Ausgang bei einem gesellschaftspolitisch motivierten Bildungsauftrag nimmt, wird im Rahmen einer institutionstheoretischen Heuristik als „*absteigende Institutionalisierung*“ bezeichnet. In bildungspolitisch aktiven Epochen ist dies ein zwar wichtiges Bewegungsmoment, für die Entstehung von Erwachsenenbildung ist dies aber keineswegs die charakteristische Form für die gesellschaftliche Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter. Die Entstehungsgeschichte der Erwachsenenbildung wird vielmehr davon geprägt, dass lebensbegleitende Bildung in historischen Umbruchzeiten überwiegend ein integraler *Bestandteil von sozialen Emanzipationsbewegungen* ist, in denen Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb als Ausdruck und Motor individueller und gesellschaftlich historischer Entwicklung verstanden und zielstrebig genutzt wurden. Gerade in gesellschaftliche Umbruchzeiten, in denen diffuse Bildungsziele aus lebensweltlich fundierten und noch nicht politisch manifesten Bedarfslagen nach genauerer Klärung bedürfen, kommt es zu Bewegungen einer „*aufsteigenden Institutionalisierung*“. Aus typischerweise zunächst noch unzureichend verstandenen *selbstorganisierten Lernkontexten in lebensweltlichen Milieus sozialer Bewegungen* und Selbsthilfeinitiativen bilden sich pädagogische „Communities of Practice“ heraus, die sich zunehmend festigen, um in Prozessen einer aufsteigenden Inbesitznahme zum Bestandteil der Weiterbildungsprogramme oder auch zum Bildungsformat spezieller Einrichtungen und Institutionen zu werden. Der Abschluss ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung ist schließlich in der rechtlich und damit auch monetär gefassten Legitimierung eines spezifischen Bildungsauftrags erreicht.

Aus einer relationstheoretischen Sicht handelt es sich bei den zwei Bewegungsrichtungen einer auf- und absteigenden Institutionalisierung jedoch weniger um sich gegensätzlich ausschließende Formen, sondern um *sich wechselseitig voraussetzende und komplementär ergänzende Formen der Strukturbildung*. So lässt sich die These formulieren, dass jedes neuartige Bildungsformat mit realistischer Aussicht, langfristig und nachhaltig auf Dauer gestellt zu werden, von einem legitimierten Bildungsauftrag und zugleich von einer lebensweltlich fundierten Lernbewegung getragen sein sollte. Bildungsorganisation im engeren Sinne einer Weiterbildungseinrichtung übernimmt für beide Bewegungen über die institutionelle Staffelung ihrer didaktischen Handlungsebenen eine intermediäre Scharnierstelle. Idealtypisch gesehen „treffen“ aufsteigende und absteigende Bewegungen im Planungshandeln der Weiterbildungseinrichtungen auf der Ebene der „Aufgabenbereichsdidaktik“ aufeinander und rufen hier einen nicht immer konfliktfreien Vermittlungs- bzw. Übersetzungsbedarf hervor. Dies ist die strukturtheoretische Erklärung dafür, weshalb die historische Entwicklung in Richtung auf ein in sich gefestigtes und ausdifferenziertes Weiterbildungssystem erst mit einer *Verberuflichung der Planungs- und Handlungsebene der Aufgabenbereichsdidaktik* einen epochalen „qualitativen Sprung“ vollziehen konnte. Im

Vermittlungsverhältnis zwischen pädagogischer Funktionsbestimmung und ihrer Fundierung in ihnen entsprechenden Praktiken nimmt die konzeptionelle Arbeit der *Aufgabenbereichsdidaktik* eine entscheidende Schnittstellenposition „nach oben“ wie „nach unten“ ein. Von ihr aus bündelt sich zudem der „horizontale“ Bezug zur Leistungsseite im Außenverhältnis einer Weiterbildungseinrichtung.

1.2.3.2.2 Schnittstellenbereiche in der institutionellen Staffelung

Abgesehen von der Ebene der Aufgabenbereichsdidaktik als „Wasserscheide“ zwischen den aufeinander bezogenen Prozessen aufsteigender und absteigender Institutionalisierung neuartiger Bildungsformate lassen sich an dem Strukturbild der drei Operationskreise noch zwei weitere Schnittstellenbereiche topologisch bestimmen, an denen wichtige Übersetzungsleistungen erbracht werden müssen und die daher institutionstheoretische Aufmerksamkeit verlangen.

Einerseits handelt es sich hierbei um den Schwellenbereich des Übergangs von der lebensweltlichen Fundierung hinein in funktional didaktisierte Lernkontexte auf der Ebene methodischer Settings (situativer Verfahrensdidaktik) und damit um das lebensweltnahe Kompetenzprofil der „Kursleitenden“.

Andererseits bildet die Ebene der Institutionsdidaktik eine ebenso entscheidende Schnittstelle „nach oben“ zur Übersetzung zwischen der einrichtungsbezogenen Programmplanung und den ordnungspolitischen Begründungszusammenhängen.

1.2.3.2.3 Vertikale und horizontale Differenzierung der Vermittlungsstruktur

Die Weiterbildungseinrichtung in ihrer betriebsförmigen „pädagogischen Organisation im engeren Sinne“ bietet in ihrer institutionellen Staffelung didaktischer Planungs- und Entscheidungsebenen die *Verschränkung einer vertikalen mit einer horizontalen Differenzierung*: Von der situativen Verfahrensdidaktik methodischer Settings bis zur Ebene der Programmplanung einer Vielzahl differenter Aufgabenbereiche gilt es, thematisch unterschiedlich fassbare *Verwendungsbereiche* bei relevanten Adressatengruppen sensibel wahrzunehmen und zu bestimmen, um sie dann unter einer institutionsdidaktischen Sicht des Einrichtungsprofils zueinander in ein produktives Verhältnis zu setzen. Dies führt auch dazu, dass auf jeder der Handlungsebenen die Weiterbildungseinrichtung je besondere *Kontaktflächen* zu pädagogisch relevanten Umweltbereichen aufbaut und diese zu differenten Leistungsprofilen ausgebaut werden. In ihrer betrieblichen Form stellt die Weiterbildungseinrichtung somit im Operationskreis II ein *relationales Gefüge* dar, in dem sehr unterschiedliche Leistungsprofile hinsichtlich ausgewählter Umweltbereiche zusammengeführt werden können.

1.2.4 Didaktische Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung

Arbeitspapier 3 (April 2016_3) Ortfried Schöffter

1.2.4.1 Die Ausgestaltung der vertikalen Vermittlungsstruktur als Konstitutionsbedingung

Aus einer institutionstheoretischen Sicht erfüllt eine Weiterbildungseinrichtung in der Betriebsförmigkeit einer pädagogischen „*Organisation im engeren Sinne*“ innerhalb des umfassenden Organisationalen Feldes die Aufgabe, eine pädagogische Vermittlungsstruktur zwischen gesellschaftlicher Bildungsfunktion und konkreter Weiterbildungspraxis bereitzustellen.⁷⁰ Trotz aller Veränderungsdynamik im oberen und unteren Operationskreis kann so permanent die Übersetzung zwischen einem zunächst programmatisch gefassten „Zentralwert“ einer Bildungsfunktion, mit dem sie ihren Bildungsauftrag legitimiert⁷¹, und seiner praktischen Realisierung in lebensweltnahen Kontexten gewährleistet werden. Nicht zuletzt hierin besteht das *produktive Moment* einer Weiterbildungseinrichtung, mit dem sie eine flexible Resonanzfähigkeit auf Veränderungen in ihren gesellschaftlichen Umwelten pädagogisch zu beantworten vermag.

Die strukturelle Übersetzung erfolgt von den fundierenden Praxiskontexten „*aufwärts*“ hin zur Ausgestaltung politischer und rechtlicher Rahmenbedingungen, mit der eine bereits entwickelte Praxis auf Dauer gestellt werden kann. Sie erfolgt aber auch „*abwärts*“ in Form einer schrittweise angelegten pädagogischen Konzeptionalisierung eines vom bildungspolitischen Operationskreis vorgegebenen Bildungsauftrags, der in der Einrichtung im Kontext der Programmplanung in den Aufgabenbereichen, in geeigneten *Bildungsformaten*, in adressatenbezogener *Designgestaltung* und entsprechenden methodischen *Settings* „didaktisiert“ wird. Auf einer derartigen „Translation“ beruht die „organisationsgebundene Professionalität“ (Schicke 2011; 2012) in und von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung.

Wenn der Übersetzungsverlauf an der „institutionellen Staffelung“ mehrerer aufeinander aufbauender Planungskontexte konkretisiert wird, so gilt es dabei, deutlich zwischen einer systematischen Sicht und einer empirischen Beobachtung zu unterscheiden:

Aus einer *systematischen Sicht* werden in dem vertikalen Übersetzungsverlauf je nach Ausdifferenzierung eine Vielzahl didaktischer Handlungsebenen erkennbar, die *idealtypisch*⁷² besondere Bedingungskontexte und Anforderungen für pädagogische Planung bereitstellen.

⁷⁰ Vgl. genauer in Arbeitspapier 2, April 2016: Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

⁷¹ Mit einer gesellschaftspolitischen Legitimation verbindet sich der durchsetzungsfähige Anspruch auf hinreichende zeitliche, personale und finanzielle Ressourcenausstattung und beschränkt sich daher nicht auf ethische Begründungen.

⁷² 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 jeweilige funktionale Handlungslogik besonders deutlich zum Ausdruck und dient daher ähnlich einer *Landkarte zur praktischen Orientierung*. Insofern eignet sie sich für eine erkenntnisleitende, „heuristische“ Klärung.

Bei einer empirischen Beobachtung wird vor dem Hintergrund der *heuristischen „Landkarte“* erkennbar, dass die konkrete Einrichtung diese Vermittlungsstruktur auf eine für sie charakteristische Weise ausgestaltet hat, und dies in all ihren Stärken und Schwächen bzw. Vorzügen und Folgekosten.

Die im folgenden Abschnitt tabellarisch aufgeführten und danach erläuterten didaktischen Handlungsebenen sind daher zunächst als ein *heuristisches Deutungsschema* zu verstehen, nach dem eine empirisch vorfindliche Weiterbildungseinrichtung danach beobachtet werden kann, wie in ihrer Aufbau- und Ablauforganisation die Planungskontexte der didaktischen Handlungsebenen strukturelle Berücksichtigung finden, oder ob man dies dem *Kontextwissen und Relationsbewusstsein* ihrer Mitarbeiter*innen überlässt. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, ob und inwieweit sie in unterschiedlichen *Berufsrollen* wie (1) Einrichtungsleitung – (2) disponierend planende pädagogische Mitarbeiterinnen – (3) Lehrende formal getrennt eine jeweils besondere Zuständigkeit und fachlich ausdifferenziertes Kompetenzprofil erhalten.

Grundsätzlich wird an der *Heuristik didaktischer Handlungsebenen* sichtbar, dass die jeweils beobachteten Formationen ihrer strukturellen Gestaltung ein zentrales Merkmal für die Bestimmung des institutionellen Eckpunkts: „Konstitution“ innerhalb eines Organisationalen Feldes darstellt und damit auch zum Gegenstand von pädagogischer Organisationsentwicklung werden kann.

Im nachfolgenden Schritt wird die Systematik didaktischer Planungskontexte als ein hierarchischer Aufbau von Reflexionsstufen zu verdeutlicht.

1.2.4.2 Die Handlungsebenen als aufeinander aufbauende Reflexionsstufen

Folgt man der vertikalen Übersetzungsstruktur, die eine Weiterbildungseinrichtung im Gesamtzusammenhang eines Organisationalen Feldes zwischen der gesellschaftlichen Bildungsfunktion und den Bedingungen ihrer praktischen Realisierung vorzuhalten hat, so lassen sich unterschiedliche Planungs- und Entscheidungskontexte an ihrer *Distanz oder Nähe* zum unteren oder oberen Pol topologisch verorten. Je nach ihrer Position erfüllen sie im Planungsverlauf unterschiedliche Teilkaufgaben und stellen daher in ihren je besonderen Deutungshorizonten füreinander einen wechselseitigen Bedingungs Zusammenhang dar. Jeder der Planungskontexte bietet daher eine besondere, aber unverzichtbare Perspektive auf das zu entwickelnde Bildungsangebot. Deutet man die vertikale Ausdifferenzierung in Rückgriff auf Erving Goffmans Rahmenanalyse und mithilfe von Gregory Batesons Konzept logischer Kontextdifferenz, so lässt sich in Bezug auf erwachsenenpädagogische Programmplanung eine logisch aufbauende Folge reflexiv aufeinander aufbauender Handlungskontexte rekonstruieren, die zunächst auf der elementaren Ebene lebensweltlicher Erfahrung situativ fundiert ist. Auf dieser lebensweltlichen Grundlage ruht die gesamte *„Lernarchitektur“* institutionalisierter Lernarrangements im Sinne eines je besonderen Konstitutionsverhältnisses. Aber selbst eine elementare Situation steht nicht unmittelbar für sich allein, sondern bezieht ihre Handlungslogik aus einem sie rahmenden Bedingungs Zusammenhang: Im Übergang von *alltagsgebundenem Lernen* hinein in *funktional didaktisierte Lernkontexte* hat sie einer

besonderen Situationslogik zu folgen, die von dem pädagogischen Regelsystem eines situationsübergreifenden Bedeutungskontextes gesteuert wird. Dies führt hinein in eine aufsteigende Folge wechselseitig aufeinander bezogener Bedeutungshorizonte, in denen die logisch je tiefer liegenden Handlungsebenen ihre Kontextbedingungen bei den übergeordneten Steuerungsinstanzen vorfinden. Als wichtige Einsicht folgt hieraus, dass grundsätzliche didaktische Probleme in der Regel nicht auf der Ebene lösbar sind, auf der sie als Symptom in Erscheinung treten, sondern erst durch eine Veränderung von entsprechenden didaktisch übergeordneten konzeptionellen Handlungsbedingungen. Pädagogische Professionalität äußert sich daher in einem *Kontextwissen und Relationsbewusstsein*, das über eine Beschränkung auf nur eine didaktische Handlungsebene hinausreicht.

Jeder logisch übergeordnete Kontext bietet daher die *reflexive Steuerungsperspektive* und damit auch die Rahmenbedingung für die jeweils tieferen. Im Gegensatz zur verdinglichenden Metapher einer „Puppe in der Puppe“ des „Matruschka-Prinzips“ bekommt man es bei einer *sozialräumlichen Deutung*⁷³ von Weiterbildungsorganisation nicht mit einer Ansammlung von ineinander verschachtelten getrennten „Container-Räumen zu tun. Vielmehr findet jeder didaktische Handlungskontext seine Konstitutionsbedingungen ausschließlich auf den ihm logisch „nachgeordneten“, d.h. seine Planungskonzepte konkret realisierenden Wirklichkeitsvoraussetzungen. Dies wiederum bedeutet, dass die jeweils „höheren“ Kontexte nur in Form eines sinnstiftenden Bedeutungshorizonts der nächsttieferen in Erscheinung treten können und ohne diese keinen Realitätsgehalt erhalten. Der konkrete „Wert“ eines didaktischen Kontextes begründet sich daher nicht aus sich selbst heraus, sondern nur aus seiner Steuerungsfunktion und Orientierungswirkung für die tieferen Kontexte.

In der nachfolgenden Tabelle findet sich als *Vorschlag zu einer Rahmenanalyse* unterschiedlicher Kontexte eine Stufenfolge aufeinander aufbauender „Kontexte von Kontexten“ ausdifferenziert. Da sich die Stufenfolge von der elementaren Ebene einer Lehr-/Lernsituation aus aufbaut, ist sie *von unten nach oben* nummeriert und sollte daher auch in dieser Reihenfolge gelesen werden. Erst so wird nachvollziehbar, dass nicht die höhere Stufe ihre nächst niedere hervorruft, sondern dass hier ein Reflexionsverhältnis beschrieben wird, bei dem der Bedingungsrahmen erst aus einer tiefer liegenden Praktik konstitutiv hervorgeht. Eine Weiterbildungseinrichtung tritt erst als eine solche „in Erscheinung“, wenn „in“ und „von“ ihr pädagogische Praktiken realisiert werden; ansonsten handelt es sich um ein Trugbild, eine Chimäre.

⁷³ Vgl. die Unterscheidungen im Organisationsverständnis zu Beginn des Arbeitspapiers 1, April 2016: Das Organisationale Feld

Tabelle 2: Didaktische Handlungsebenen

| Ebene | Funktion | Position und Rolle | |
|--|---|----------------------------|-------------------------|
| 9. Weiterbildungspolitik | Gesetze, Verordnungen | | } WB-Politik |
| 8. Träger-Verbände | Verbandspolitik und funktionale Anlehnsstrukturen | | |
| 7. Träger als Organisation | Institution im engeren Sinne | | |
| 6. Organisationspolitik/ Einrichtungsleitung | Pädagogisches Profil der Weiterbildungseinrichtung | Ltr. + Geschäftsf. + Verw. | } WB-Management |
| 5. Programmplanung | Institutionalform, Bildungsformate und Angebotsstruktur | Ltr. + HPM als Kollegium | |
| 4. Aufgabenbereichs-Didaktik | Ausdifferenzierung von Fachdidaktiken in ihren Angebotsmustern | HPM (+ KL) | } Makro-Didaktik |
| 3. Veranstaltungs-Didaktik | Entwicklung von Angebotsformen und Leistungsprofilen | HPM + KL (+ Adressat) | |
| 2. Lerneinheits-Didaktik | Zeitlicher Ort in dem „Artikulationsmuster“ einer Veranstaltung | KL + Ref. + TN | } Mikro-Didaktik |
| 1. Situations-Didaktik | Methodischer Abschnitt der „Interpunktion“ einer Lerneinheit | KL + TN | |

1.2.4.3 Die didaktischen Handlungsebenen im Einzelnen

Im Folgenden werden die didaktischen Handlungskontexte in ihrer aufsteigenden Stufenfolge konkretisiert und dabei neben (1) einer topologischen Bestimmung der jeweiligen sozialräumlichen Ebene in (2) ihrer Funktion bei der didaktischen Angebotsentwicklung und –realisierung sowie in (3) möglichen Selbst-Bezeichnungen der auf dieser Ebene zu übernehmenden Positionen und Rollenerwartungen zur Diskussion gestellt.

Abschließend lässt sich an **strukturellen Schnittstellen** die Unterscheidung zwischen Mikro- und Makro-Didaktik verorten und durch eine bisher noch ungewohnte Deutung von WB-Management und WB-Politik als Dimensionen eines genuin didaktischen Handels auf einer institutionellen Steuerungsebene ergänzen.

1.2.4.3.1 Situationsdidaktik

Als basale Ebene pädagogischen Handelns kann die Interaktion in einem situativen Kontext gelten. Es handelt sich in funktional didaktisierten Kontexten jedoch um keinen alltagsgebundenen Lernanlass, der in lebensweltlichen Strukturen als beiläufiger Bildungsprozess mitgeführt wird. Vielmehr ist die Situation explizit als eine pädagogische Situation markiert und rollentheoretisch als komplementäre Interaktion zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ in Hinblick auf Kompetenz und Verantwortung ausgewiesen. In Hinblick auf komplementäre Rollen wie Lehrer/Schüler –Dozent/Hörer – Ausbilder/AZUBI – KL/TN etc. besteht mittlerweile ein breites Spektrum der didaktischen Gestaltbarkeit, das allerdings auf der situativen Ebene nicht beliebig interaktiv aushandelbar ist, sondern von den Kontextvorgaben auf der steuerungslogisch übergreifenden Ebene des Bildungsformats und dessen Designgestaltung als Möglichkeitsraum konzeptionell vorgegeben, dann auf der situativen Ebene eines methodischen Settings letztlich aber erst zu realisieren ist. Situationsdidaktik bezieht sich somit auf die methodische Gestaltung einzelner Arbeitsschritte im konzeptionellen Aufbau und zeitlichen Verlauf einer Lerneinheit und bezieht seinen pädagogischen Sinn daraus, in welcher Phase einer bestimmten Lerneinheit sie sich verorten lässt.

1.2.4.3.2 Lerneinheits-Didaktik

Unter Lerneinheit wird ein formalisierter Zeitabschnitt innerhalb einer Weiterbildungsveranstaltung verstanden, in der sich diese gliedert und für die sie einen spezifischen Schritt innerhalb ihres gesamten „Artikulationsmusters“ darstellt. Hierbei finden sich sehr verschiedene Gestaltungsvarianten vor: Bei Kursen werden die Lerneinheiten als „Sitzungen“ bezeichnet, bei zeitlich durchgehenden Lehrgängen in Anlehnung an den Schulunterricht als „Stunde“, bei Kompaktveranstaltungen neigt man zur Gliederung in „Blöcken“ etc. Lerneinheiten unterliegen in ihrem Ablauf einem pädagogischen „Artikulationschema“, das idealerweise dramaturgischen Regeln folgen sollte und für dessen Gestaltung pädagogische Steuerung welcher Form auch immer erforderlich wird.

1.2.4.3.3 Veranstaltungs-Didaktik

Im Gegensatz zur Schule als einer Institutionform des Erziehungssystems verfügen Organisationen des Weiterbildungssystems über keine formal administrierten Mechanismen der Teilnehmergewinnung, um nicht zu sagen einer staatlich oder institutionell formal geregelten „Teilnehmerrekrutierung“. Die individuelle *Entscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen* gehört aufgrund ihrer Reflexionsfunktion zu den Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung. Dies kommt in der Veranstaltungsdidaktik dadurch zum Ausdruck, dass sie neben ihrer internen mikro-didaktischen Gestaltung auch eine nach außen gerichtete *Werbefunktion* zu übernehmen hat. Während die pädagogische Organisation von Schulunterricht immer bereits voraussetzen kann, dass die Lehrenden die ihnen zugewiesenen Schüler im Klassenraum verlässlich vorfinden, steht dies bei der Veranstaltungsplanung in der Erwachsenenbildung noch keineswegs fest. Ein zentrales Strukturmerkmal von Erwachsenenbildung, in dem sie sich konstitutiv von Schule unterscheidet, besteht darin, dass ihr *„Zustandekommen“*, das heißt, dass die

„Bedingung ihrer Möglichkeit“ von einer gelingenden didaktischen Analyse und Planung abhängt. Die didaktische Planung von lernförmigen Dienstleistungsangeboten wird damit zu einer existentiellen Voraussetzung des Weiterbestehens. Da dieses Risiko in der Regel nicht ausschließlich auf die Lehrenden abgewälzt werden kann, kommt hier Weiterbildungsorganisation im relationalen Zusammenspiel aller didaktischen Handlungsebenen ins Spiel. Hierdurch wird die *Ebene der Veranstaltungsdidaktik* gerade in Hinblick auf die Entwicklung neuartiger Angebotsformen zu einem wichtigen Schnittstellenbereich zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitergruppen. Sie muss eine professionell verlässliche Antwort geben können auf die Frage: „*Wie wird aus einem pädagogisch antizipierten Bildungsadressaten der intendierte, nun aber auch leibhaftig anwesende Teilnehmer?*“

1.2.4.3.4 Aufgabenbereichsdidaktik

In der Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung gilt der Zeitpunkt als ein Epochenbruch, an dem die planerisch „disponierenden“ Tätigkeiten von hauptberuflich arbeitenden pädagogischen Mitarbeitenden verberuflicht wurden und sie damit die ausschließlich Lehrenden durch einen übergeordneten Kontext erweiterten. In den Blick geriet ein Übergang von der Bereitstellung einzelner Lehrveranstaltungen, die weitgehend unabhängig voneinander durchgeführter und aus dem individuellen Erfahrungshintergrund eines isoliert arbeitenden Lehrpersonals okkasionell konzipiert wurden, hin zum Aufbau von „Aufgabenbereichsdidaktiken“ wie erwachsenenpädagogische Fremdsprachen- oder Zeitsprachendidaktik, Grundbildung und Alphabetisierung, Berufliche Bildung, Gesundheitsbildung oder zielgruppenspezifische Bildungsformate. Diese Didaktiken unterscheiden sich von Schule und Ausbildung in ihrer Orientierung an ausgewählten Verwendungssituationen von Lernern im Erwachsenenalter und sie bilden einen Rahmen, in dem die bisherigen Angebote konzeptionell zueinander ins Verhältnis gesetzt und weiterentwickelt werden konnten. Dabei orientiert man sich nicht mehr allein an Fächern oder Wissenschaftsdisziplinen, sondern an Lernanlässen und Verwendungssituationen in bestimmten Lebenslagen ausgewählter Adressatenbereiche.

1.2.4.3.5 Programm-Planung

Während sich der Aufgabenbereich einer Weiterbildungseinrichtung auf einen konzeptionell konsistenten Bildungsauftrag für eine abgrenzbare Bedarfslage bezieht und hierfür unterschiedliche Angebotsformen ergänzend aufeinander bezieht, stellt sich im Rahmen von Programmplanung das Erfordernis, auf einer die verschiedenen Aufgabenbereiche übergreifenden Planungsebene diese wiederum zu koordinieren und in ihrer Unterschiedlichkeit produktiv zueinander ins Verhältnis zu setzen. Ziel der Programmplanung und -gestaltung ist es daher, ein Auseinanderfallen in konkurrierende und sich voneinander abgrenzende „Fürstentümer“ zu verhindern. Zur Gestaltung auf der Ebene von Programmplanung gehört auch, den konzeptionellen Zuschnitt der Aufgabenbereiche – bei immer wieder neueren Entwicklungen - unter dem Leitbild einer dabei zu konkretisierenden *Institutionsdidaktik* organisationspolitisch zu reflektieren und mit bildungspolitischen Veränderungen im gesellschaftlich legitimierten Bildungsauftrag in Übereinstimmung zu bringen.

1.2.4.3.6 Organisationspolitik/Institutionsdidaktik

Auf der Ebene der Organisationspolitik stellt sich die zweifache Aufgabe einer koordinierenden Abstimmung nach innen und nach außen, das heißt einerseits zwischen den Aufgabenbereichen im Rahmen einer an dem institutionellen Profil orientierten Programmplanung und andererseits einer Außenvertretung gegenüber dem Bildungsträger und maßgeblichen Anspruchsgruppen im fachlichen oder regionalen Umfeld.

1.2.4.3.7 Träger als Organisation

Das Verhältnis zwischen einer Bildungseinrichtung und ihrem Träger ist aus strukturellen Gründen ambivalent und tendenziell konfliktrichtig. Zum einen ist der Einrichtung in Hinblick auf ihre pädagogische Sicht der Dinge an einer „*relativen Autonomie*“ gegenüber Trägerinteressen gelegen und versucht sich folglich gegen drohende Instrumentalisierungen und gegenüber unmittelbaren Durchgriffsrechten ins operative Geschäft auf den didaktischen Handlungsebenen abzuschirmen. Andererseits gewährleistet der Bildungsträger für die einzelne Einrichtung oft genug unverzichtbare rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen und stellt über ein gemeinsames institutionelles Leitbild ein wichtiges Scharnier zum ordnungspolitischen Operationskreis dar. Hierdurch erfüllt eine sensible Trägerbeziehung eine wichtige Übersetzungsaufgabe hin zu bildungspolitischen Entwicklungen und gesellschaftlich historischen Entscheidungen. Der Bildungsträger muss aber auch selbst als eine Organisation verstanden werden, die einer eigenen Logik folgt und an deren Entwicklung sich die ihr angehörige Bildung sich loyal zu beteiligen hat. Interessenübereinstimmung besteht immer dann, wenn die Bildungseinrichtung für die Trägerorganisation entweder Aufgaben auf ihrer Leistungsseite übernimmt oder für sie eine konstitutive Voraussetzung für ihre lebensweltliche Fundierung darstellt.⁷⁴

1.2.4.3.8 Träger-Verbände

Mit einer erheblich komplexeren Trägerstruktur bekommt es eine Weiterbildungseinrichtung zu tun, wenn sie sich im kommunalen oder regionalen Netzwerk eines Trägerverbands zu verorten hat und hierbei zum Akteur einer oft undurchschaubaren Verbandspolitik wird. Organisationspolitik auf der Ebene einer einrichtungsbezogenen Institutionsdidaktik wird dann zum Bestandteil oder auch zum Spielball von verbandspolitischen Entwicklungsstrategien, was auf Seiten des Weiterbildungsmanagement besondere Kompetenzen abverlangt.

1.2.4.4 Weiterbildungspolitik

Zur didaktischen Handlungs- und Entscheidungsebene der Weiterbildungspolitik gehören aus Sicht einer Weiterbildungseinrichtung gesetzliche Regelungen und Verordnungen, ökonomische Spielräume

⁷⁴ Die lebensweltliche Fundierung in soziale Milieus im Medium der Erwachsenenbildung erhält wachsende Bedeutung für Träger konfessioneller, gewerkschaftlicher und politischer Bildung, die damit ihr seismographisches Potential in Hinblick auf ihre gesellschaftlich historischen Umweltbedingungen erhöhen. Dies wiederum kommt nicht zuletzt in Konflikten zwischen Bildungsträger und Weiterbildungseinrichtung zu Ausdruck, die sich damit als strukturell funktional und somit als produktiv erweisen.

und Begrenzungen, Veränderungen von tagespolitischen Konstellationen und epochale Übergangsphänomene.

In der Tabelle 2 zu den didaktischen Handlungsebenen wird die *Differenz von mikro- und makro-didaktischen Planungszusammenhängen* in anschaulicher Weise unterscheidbar. Beim Lesen ist zu beachten, dass die *Schnittstellen* zwischen den dimensionalen Bereichen jeweils durch eine Überlappung auf einer Handlungsebene gekennzeichnet werden. Diese erhält hierdurch für den vertikalen Prozess einer Übersetzung ein besonderes Gewicht.

Mikro-Didaktik

Die lebensweltnahen Handlungskontexte: *Situationsdidaktik, Lerneinheitsdidaktik und Veranstaltungs-didaktik* rechnet man zum mikro-didaktischen Gestaltungsbereich, der deutlich von der Interaktion zwischen den komplementären Rollen eines real anwesenden Teilnehmenden und der formalen Position eines Lehrenden charakterisiert ist. Die Ebene der Veranstaltungsdidaktik nimmt dabei die Schwelle einer Übergangsstruktur zum makro-didaktischen Planungsbereich ein, bei der die Kommunikation zwischen der Perspektive von Lehrenden und der des „disponierend Tätigen“ in den Vordergrund gerät.

Makro-Didaktik

Die Handlungskontexte einer Weiterbildungseinrichtung, in denen die Bewegungen einer aufsteigenden Institutionalisierung mit denen einer von einem gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrag aufeinanderstoßen und die hier einer konzeptionellen Vermittlung bedürfen, sind: *Veranstaltungs-Didaktik, Aufgabenbereichs-Didaktik und Programmplanung* wobei hier die Programmplanung als Schnittstelle zum Weiterbildungsmanagement eine Übersetzungsaufgabe zu übernehmen hat

Weiterbildungs-Management

Zum Weiterbildungsmanagement werden in Übereinstimmung mit der Fachliteratur die Handlungsbereiche der *Aufgabenbereichsdidaktik, Programmplanung und Organisationspolitik* gezählt.

Weiterbildungs-Politik

Neu eingeführt wird in der Heuristik didaktischer Handlungsebenen in der Organisation von Weiterbildung der dimensionale Bereich der Weiterbildungs-Politik, weil hier strukturell weitreichende Vorentscheidungen getroffen werden, die sich als pädagogisch steuernde Rahmenkontexte bis tief in die unteren Gestaltungen auswirken, dort aber nicht mehr im pädagogischen Handeln aufzulösen sind. Zu den weiterbildungspolitisch wirksamen Handlungsebenen rechnen: *die Organisationspolitik* der Einrichtungsleitung, *Trägereinflussnahme, Politik von Träger-Verbänden, Weiterbildungspolitik* i.e.S. auf kommunaler, regionaler und staatlicher Ebene.

1.2.4.5 Formate der pädagogischen Gestaltung auf den didaktischen Handlungsebenen

Man kennt den Begriff ‚Format‘ vor allem aus medientheoretischen und medienpraktischen Zusammenhängen. Beschäftigt man sich mit ihm als einer neuen Kategorie, so wird seine zunehmende Verwendung als ein symptomatischer Hinweis dafür erkennbar, dass wir in einer Mediengesellschaft sehr viel stärker zwischen „Text“ und der „Formatierung des Textes“ unterscheiden gelernt haben, als dies bei früheren Generationen der Fall war.

Mit ihm verfügt man im Alltag mittlerweile über eine zusätzliche *Dimension der Lebensgestaltung*. Wir erwerben eine höhere Sensibilität für „Alltagsästhetik“. Erkennbar wird eine Nähe zur *Theorie sozialer Milieus*. Neben wachsender Aufmerksamkeit für Distinktion, d.h. für *bewusste Lebensgestaltung im Sinne von „Lifestyle“*, unterscheidet man hier deutlicher als früher zwischen den „Inhalten“ und der „Form“ ihrer Präsentation. Das „Performative“ in der Darstellungsweise steht in manchen Fällen sogar weit mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit als sein substanzieller inhaltlicher Kern. Wenn man diese Sichtweise etwas zuspitzt, kann man sagen: Der beste Inhalt hat in unserer medial geprägten Gesellschaft nur wenig Wert, wenn er nicht in eine ansprechende performative *Darstellungsform* gebracht wird. Oder noch schärfer gefasst: Gerade die relevanten Werte unserer sozialen Praktiken werden performativ nur in einem dafür geeigneten Format zum Ausdruck gebracht. Man kann also konstatieren: Unsere Gesellschaft erweist sich mittlerweile hochsensibel für ein adäquates Zusammenspiel zwischen dem, was man machen will, und dem, wie man es macht. Die ältere Generation hat zu dem Zeitpunkt, als sie von der Schreibmaschine auf die elektronische Textverarbeitung überzugehen gezwungen war, lernen müssen, dass es einen wichtigen Unterschied gibt zwischen dem inhaltlichen Text einerseits und seiner ihm angemessenen „Formatierung“ andererseits. Sie musste lernen, erst einen neutralen „Fließtext“ zu produzieren, um danach erst diesen Fließtext nach einer Druckformatvorlage zu gestalten. Sie hat aber auch erfahren müssen, dass manche Formatierung ihre *besondere Textsorte* erfordert und dass man diese Dialektik nicht nur im Rahmen von Textproduktion beherrschen sollte, sondern weit grundsätzlicher auch gerade dann, wenn man seine Alltagswelt produktiv gestalten will. So gilt der hierbei erforderliche „Entwurfscharakter“ in letzter Konsequenz generell für jedes *erwachsenenpädagogische Handeln in der Mediengesellschaft*.

Damit kommt ein *Gestaltungsaspekt* zum Tragen, für den man in den letzten Jahren gesellschaftsweit auf unterschiedlichen Ebenen empfänglich geworden ist.

Textverarbeitung wurde bereits angesprochen. Vielfach wird Textgestaltung über die jeweilige Software hinaus auch durch die Art der eingesetzten Speichermedien gesteuert bis zu dem Punkt, dass bestimmte Texte in einer bestimmten Art und Weise geschrieben oder Aussagen, Bilder in einer bestimmten Art und Weise in ein typographisches Layout gebracht werden müssen, damit sie überhaupt formatfähig werden. So beeinflussen Formate, wie z.B. „power point“ in gewisser Weise bereits die uns *gesellschaftlich verfügbaren Denkstile und Kommunikationsformen*.

Seit gewisser Zeit erhält die bewusste Wahrnehmung von *Spartenprogrammen* bei der Nutzung elektronischer Massenmedien für immer größere Bevölkerungsgruppen eine wachsende Bedeutung. Gemeint ist, dass sich unterschiedliche Sparten ausdifferenziert haben, die jeweils ihrer eigenen Darstellungs- und Gestaltungslogik verpflichtet sind. Mittlerweile steht eine ganze Reihe unterschiedlicher Sparten zur Verfügung, mit denen es selbst konservative Mediennutzer zu tun bekommen und mit denen sie sich lernend auseinandersetzen müssen. Neben Radioformaten, TV-Formaten und Internetformaten bekommt man es dann noch mit einer übergeordneten Form zu tun, nämlich dass es inzwischen auch bestimmte Sendeformate in den Massenmedien gibt, welche die Konsumenten möglicherweise nur nebenher wahrnehmen. Auf der Ebene der Produzenten haben sie jedoch eine entscheidende Rolle bei der professionellen Programmentwicklung eingenommen. Sie bilden eine neuartige Gestaltungsebene, die für ein medientheoretisches Verständnis von Erwachsenenbildung sehr erhellend sein kann: Es bildeten sich in der Medienlandschaft mittlerweile spezielle neuartige vermarktbarere Genres heraus – das heißt, ein Produzent verfügt z.B. über das Copyright auf ein spezielles Format wie z.B. das von „Spiel ohne Grenzen“. Analog dazu gibt es ein Copyright auf die Formate „Wer wird Millionär?“, „Big Brother“ etc. Das sind in der Regel importierte Formate, für die Tantiemen gezahlt werden müssen, um überhaupt „Einzelsendungen“ nach eben diesem geschützten Format gestalten zu dürfen. Übertragen auf die Erwachsenenbildung hieße das, dass z.B. Robert Jungk und seine Mitstreiter der ökologischen Bürgerbewegung über die GEMA Tantiemen für jede durchgeführte „*Zukunftswerkstatt*“ eintreiben und im Falle eines Copyrights *pädagogischer Formate* die dabei erzielten Einnahmen z.B. einem Fonds für zivilgesellschaftliche Bildungsarbeit zuführen könnten.

An diesem Beispiel wird der Unterschied zwischen einer einzelnen Sendung bzw. einem einzelnen Bildungsangebot und dem „Format“ einer Einzelsendung oder eines Bildungsangebots nicht nur als ästhetische, sondern auch *rechtlich und kommerziell folgenreiche Differenz* relevant. Diese Unterscheidung sollte in der Programmplanung auch in Hinblick auf die Differenz zwischen der Angebotsentwicklung einzelner Veranstaltung und der „Erfindung“ eines neuartigen Bildungsformats im Sinne eines noch unbekanntes „Genres“ im Blick gehalten werden

Was bedeutet diese neue Sicht nun für die Planung und Gestaltung von Erwachsenenbildung? Hier erweist sich weiterhin die Analogie zu den elektronischen Massenmedien als fruchtbar und zum Weiterdenken anregend.

Tabelle 3: Pädagogische Gestaltungsformate

| Handlungsebene | Formate | Beispiele |
|-----------------------------|--|--|
| 1. Situationsdidaktik | Professionalisierte Methodenkonzeptionen | TZI, Rollenspiel, Moderation, |
| 2. Veranstaltungsdidaktik | Veranstaltungsformate und Ankündigungsmuster | Trainingsmaßnahme, Workshop, Seminar, Vortragsreihe, Studienreise, Zukunftswerkstatt |
| 3. Programmbereichsdidaktik | Spartenformate | Kommunikative Fremdsprachendidaktik, Zielgruppenarbeit, SOL, Lernberatung |
| 4. Einrichtungsdidaktik | Programmformate | Abendkurs, Fernstudium, Blended e-learning, Schulungslehrgänge, Entwicklungsbegleitende Praxisberatung |

1.2.4.5.1 Gestaltung von pädagogischen Formaten als Aufgabe von Weiterbildungsmanagement

Aus Platzgründen lassen sich hier nicht alle bisher bekannten didaktischen Handlungsebenen und ihre Formate vollständig durchdeklinieren und systematisieren. Zusammenfassend kann man jedoch feststellen: Wenn man darauf achtet, wie sich in der bisherigen Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung auf den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen immer neue Angebotsformen und Methodenkonzeptionen herausgebildet haben, lässt sich dies rückblickend als ein Prozess der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung pädagogischer Formate in unterschiedlichen organisationalen Gestaltungsbereichen deuten: situationsdidaktische Formate auf der *Methodenebene*, Formate von Angebotsprofilen auf der *veranstaltungsdidaktischen Ebene*, zielgruppenbezogene Spartenformate auf der *aufgabenbereichsdidaktischen Ebene*. Die Kategorie des Spartenformats bietet hierbei durch seine medien-theoretische Konnotation eine Deutungsperspektive, mit der sich die heutige Erwachsenenbildung in ihrer strukturellen Ausdifferenzierung und in ihren verschiedenen Institutionalförmungen angemessener verstehen lässt, als dies z.B. das Konzept einer Fachbereichsgliederung ermöglichte.

Überträgt man nun das *medientheoretische Schema von Format* auf die institutionelle Staffelung von Weiterbildungsorganisation insgesamt, so werden schließlich auf der Ebene der „Einrichtungsdidaktik“ Formate erkennbar, die in herkömmlicher Sicht noch nicht als Gestaltungsaufgabe des Weiterbildungsmanagements erkennbar waren. Rückblickend wird allerdings implizite Strukturbildung auch auf einer institutionsdidaktischen Ebene rekonstruierbar: Die „klassischen“ Programmformate wurden im Zuge eines „institutional development“ (Jepperson) meist im Sinne einer sich verfestigenden Tradition übernommen, wie z.B. Abendkurse, Fernstudium oder innerbetriebliche Berufszertifizierung im

Schulungsmodell. Andere „Programmformate“ werden erst seit Neuerem entwickelt, wie z.B. „blended learning“ oder „selbstgesteuertes Lernen“. Bei beiden handelt es sich in der hier vertretenen Sichtweise um neuartige Programmformate, nicht jedoch um neue Veranstaltungsformen oder Methodenkonzeptionen. Das scheint für ein genaueres Verständnis einer innovativen Strukturentwicklung von Weiterbildung entscheidend zu sein. Diese Frage wird in anderen Zusammenhängen noch genauer zu systematisieren sein. Für den aktuellen Klärungsprozess kommt es vor allem darauf an zu zeigen, wie ertragreich es ist, Institutionalformen der Erwachsenenbildung in medientheoretischer Deutung zu betrachten und dabei bestimmte Entwicklungsprobleme auf der Organisationsebene von Weiterbildung als Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formate zu rekonstruieren.

1.3 Pädagogische Dienstleistung

(WS 3 Mai)

1.3.1 Bildungsformate lernförmiger Übergänge

Basistext 3 (Mai 2016) Ortfried Schäffter

1.3.1.1 Fünf Modelle struktureller Transformation

Um den gegenwärtigen Funktionswandel von Weiterbildung genauer fassen und daraus Konsequenzen für die Organisation von Erwachsenenlernen ziehen zu können, wird es nötig, die neuartige Entwicklungslogik von gesellschaftlichen Veränderungen genauer zu rekonstruieren. Nicht jede Veränderung und auch keine noch so lange Kette von Einzelveränderungen ist bereits strukturelle Transformation. Man kann in solchem Fall stattdessen von einer Vielzahl von „Veränderungen erster Ordnung“ sprechen. Deren Bewältigung erweist sich in der Lebenspraxis schwierig genug; dennoch sind permanente Einzelveränderungen in der Lebensumwelt im Zuge der Moderne zu einem bekannten und letztlich auch vertrauten Phänomen geworden. Permanente Veränderung allein trifft daher noch nicht den entscheidenden Punkt. Das Neuartige einer „*Transformationsgesellschaft*“ besteht vielmehr darin, dass sich heute auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert; es lässt sich daher von einer „Veränderung der Veränderung“ also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Dies klingt so kompliziert und schwierig, wie es in seinen Auswirkungen auch als verwirrend erlebt wird. Gleichzeitig ist diese zunächst noch abstrakte Einsicht von hohem bildungspraktischem Nutzen. Mit ihr lässt sich berücksichtigen, dass man es in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung seit einiger Zeit mit neuartigen „**Transformationsmustern**“ zu tun bekommt, die als gesellschaftliche **Kontextbedingungen für lebensbegleitendes Lernen** wirksam sind und auf die mit je besonderer Lernorganisation geantwortet werden muss.

Strukturtheoretisch lassen sich in diesem Zusammenhang fünf *Modelle der Transformation* unterscheiden, nämlich:

1. „**lineare Transformation**“ mit Lernorganisation als *Prozess der Konversion*

2. „zielbestimmte Transformation“ mit Lernorganisation als *Prozess der Aufklärung*
3. „zielgenerierende Transformation“ mit Lernorganisation als *zielschließende Suchbewegung*
4. „relationale Transformation“ mit Lernorganisation als *Prozess eines korrelativen Matching*
5. „reflexive Transformation“ mit Lernorganisation einer permanent erforderlichen Neuorientierung in Bildungsformaten einer *institutionalisierten Dauerreflexion*.

Im Weiteren werden die fünf Strukturmodelle gesellschaftlicher Transformationsmuster genauer erläutert und auf die **Organisation lebensbegleitenden Lernens** bezogen.

1.3.1.1.1 Lineare Transformation



Schaubild 12: Modell Lineare Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer linearen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. (vgl. Schaubild 12) Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen, auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die

Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass Weiterbildungsexperten *beide* Zustände ermitteln können:

* einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und

* andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Weiterbildungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Institutionalisiertes Lernen erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kraftsparend und risikomindernd. Weiterbildungsorganisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, Curriculum-Konstruktion und Angebots-Entwicklung, auf den Aufbau von übergreifenden Baukastensystemen und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen beruflicher Weiterbildung erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Lernbereiche wie z.B. Fremdsprachenerwerb, Übergang ins Rentenalter und sogar auf Konzepte sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Weiterbildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Weiterbildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage letztlich ein quartärer Bildungssektor flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenziert werden könnte. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

* Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der „Sollzustand B“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine Verlernprozesse organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter im Sinne des nachfolgend dargestellten Modells II.

* Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell III ein.

1.3.1.1.2 Zielbestimmte Transformation

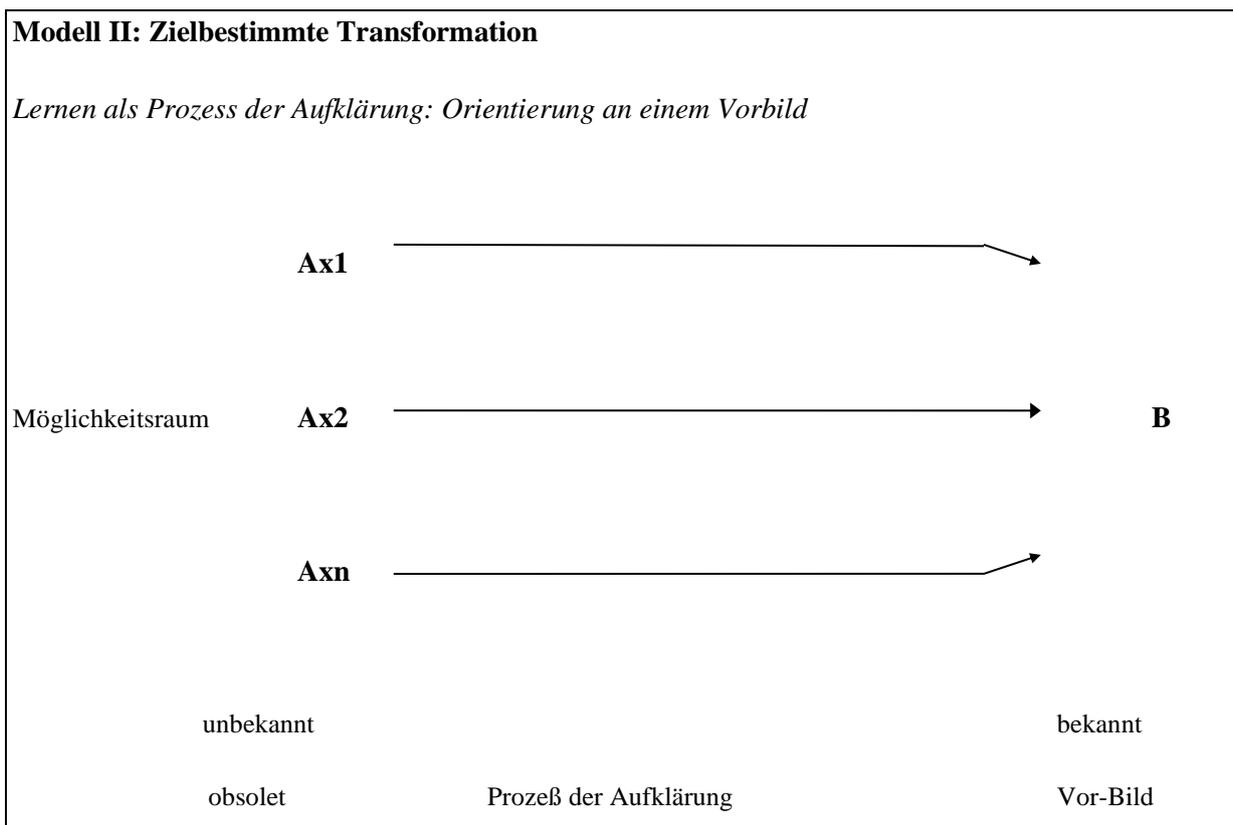


Schaubild 13: Zielbestimmte Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielbestimmten Transformation bezieht sich auf den Emanzipations- oder Befreiungsprozess aus einer unbegriffenen defizitären Ausgangslage Ax, die von den Bildungsadressaten als diffuse Betroffenheit erlebt wird, die aber für pädagogische Experten aus externer Perspektive unbestimmbar bleibt. (vgl. Schaubild 13) Der Lernprozess organisiert die Überwindung dieses nicht mehr tragbaren Zustandes durch deutliche Präsentation des erstrebenswerten bekannten „Zustands B“. In dem Transformationsmuster gesellschaftlichen Wandels finden wir daher eine Variante projektiver Zukunftsorientierung, in dem es nicht mehr so sehr um Konversionsprozesse des *Ver-Lernens* und *Um-Lernens* geht, sondern um die Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines *Vor-Bildes*, das an die Stelle von Orientierungsnot und Unwissen gesetzt wird. In diesem Sinne geht es um Fragen der Sinnstiftung in einem umfassenden Verständnis. Die Dynamik dieser Prozessstruktur erwächst nicht wie im Modell I aus einer produktiven Spannungslage zwischen einem erkannten Defizit und dem ihm komplementär entsprechenden Gegen-Bild, sondern aus der soghaften Strukturierungswirkung, die ein klar erkennbares Erklärungsmuster in anomischen Situationen auf Orientierungssuchende auszuüben vermag. Die Wirksamkeitschancen für Lernkonzepte erhöhen sich in dieser Veränderungsstruktur erheblich, je genauer man in der Lage ist, den angestrebten Sollzustand B als attraktives Ziel zu beschreiben und Schritte zur Übernahme des Vorbilds im Sinne eines „Lernens am Modell“ zu operationalisieren. Hier liegen die Chancen aber auch die Verführungskünste aller Spielarten einer „Avantgarde“. Ihnen gehört die (meist bessere) Zukunft und sie als Personen sind

Herausforderung und Gewährleute, dass auch ihre Bildungsadressaten einmal dazu gehören können. Voraussetzung hierzu ist allerdings dass sie bereit sind, ihrem Leben eine sinnhafte neue Richtung zu geben. Nicht vergessen darf hierbei werden, dass trotz aller externen Vorgabe des Zustands B, die Wirkung eines Vorbildes niemals voluntaristisch von außen her „erzeugt“ werden kann, sondern letztlich immer auf Selbstwahl der Orientierungssuchenden beruht (vgl. Mader 1992). Vor-Bilder benötigen das Zusammenspiel von deutlicher Erkennbarkeit und subjektiver Bedeutung für die jeweilige Lebenslage oder Lebenssituation.

1.3.1.1.3 Zielgenerierende Transformation

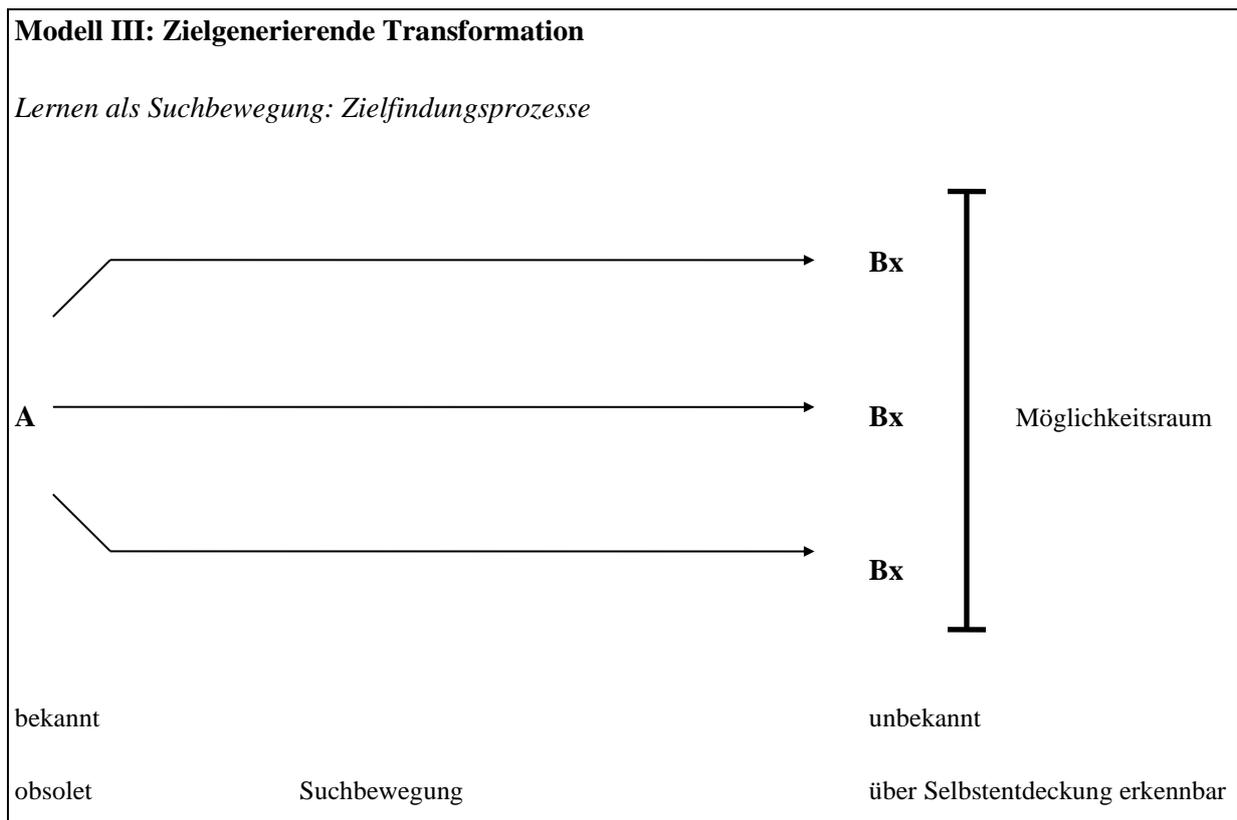


Schaubild 14: Zielgenerierende Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer zielgenerierenden Transformation lässt sich charakterisieren als ein offener Übergang von einem Zustand A, der sich als nicht mehr tragfähig erwiesen hat, hin zu einem Zustand Bx, der als „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985) erfahrbar wird. (vgl. Schaubild 14) Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituationen hinein in einen verunsichernden Schwebезustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Eine Gefahr besteht in diesem Zusammenhang, dass Pädagogen die Unbestimmtheit des „Zustands B“ analog zu den Modellen I und II als mangelndes Wissen der Bildungsadressaten deuten und aus ihrer professionellen Expertenrolle heraus den Soll-Zustand *stellvertretend* für die Teilnehmer definieren. So meint man z.B. den „Soll-Zustand B“ auf der Grundlage einer externen Analyse des Weiterbildungsbedarfs schließen zu können. Hierbei übersieht man jedoch die *subjektive*

Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte „Zustand Bx“ ist zwar nicht eindeutig bestimmbar, andererseits aber auch nicht völlig kontingent: er lässt sich vielmehr als eingrenzbarer Möglichkeitsraum konzipieren, zu dem über pädagogische Arrangements Zugangswege erschlossen werden können. Hierbei geht es nicht um Ergebnisoffenheit, sondern um eine pfadabhängige, sich zunehmend reflexiv präzisierende, das selbst zu setzende Ziel erst schrittweise hervorbringende Suchbewegung. Er meint geradezu das Gegenteil von offen oder beliebig, sondern erscheint aus einer Binnensicht heraus als prozessual determiniert. Probleme nichtintendierter Folgen von extern gesetzten Zielvorgaben wie etwa, dass nach einer erfolgreichen beruflichen Umschulung für den Teilnehmer trotz großer Lernanstrengungen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlechter als besser geworden sind, gehen in der Regel nicht darauf zurück, dass der „Sollzustand B“ unzureichend bestimmt wurde. Meist liegt vielmehr eine Fehleinschätzung in Bezug auf die Struktur der Veränderung vor. Grundsätzlich ist hierbei entscheidend, dass der „Zustand B“ im dritten Modell zwar nicht prinzipiell unerkennbar, aber einer objektivierenden, allgemeingültigen Bestimmung unzugänglich ist. Er ist nur im Rahmen eines individualisierten Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Lernenden innerhalb eines subjektabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Lernorganisation bietet hierfür Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und Fremdem und dies z.B. in Situationen des Umbruchs der Erwerbs- und Arbeitsgesellschaft, bei neuartigen Entwicklungen im Zuge des politischen Zusammenschlusses in Deutschland, der europäischen Integration und Globalisierung oder bei sozialstrukturellen bzw. demographischen Veränderungen und ihren Auswirkungen auf Lebenslagen, Lebensläufen und Lebensstilen. All dies sind Beispiele, wo Lernorganisation nicht nach dem Qualifizierungsmodell erfolgen kann, sondern durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen konzipiert werden muss. Gerade die groben Fehler bei Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands haben für diesen Unterschied sensibilisiert.

Erwachsenenbildung als Suchbewegung gehört schon seit längerem zum professionellen Selbstverständnis (vgl. Tietgens 1986) und kommt in einer Vielzahl von erwachsenenpädagogischen Konzeptionen zum Ausdruck. Gemeinsam ist diesem Verständnis von Lernorganisation, dass in einem zielgenerierenden Entwicklungsprozess das angestrebte Ergebnis nicht im Bildungsangebot antizipativ vorweggenommen werden darf. Und dies zum einen, weil es die Bildungsanbieter aus ihrer externen Position heraus nicht wissen können und zum anderen, weil selbst durch gut gemeinte curriculare Vorgaben die Lernenden geradezu daran gehindert werden zu tun, was als individualisierte Problembewältigung eigentlich ansteht: sich auf die subjektzentrierte Bewegung eines suchenden Klärungsprozesses einzulassen. Qualifizierungsmaßnahmen bewirken in diesem Fall das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist: sie verhindern Lernen. Dies kann als strukturelle „Wirkungsumkehr“ durch bevormundendes pädagogisches Handeln bezeichnet werden.⁷⁵

⁷⁵ Vgl. Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_49_Lernzumutungen.pdf

Trotz aller Offenheit des „Zustands B“ geht man im Modell III von einer Entwicklung aus, die letztlich zu neuen Sicherheiten einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur führen kann. Insofern meint Zieloffenheit nicht Willkürlichkeit i.S. eines *anything goes*, sondern den Zwang zur individuellen Entscheidung zwischen einem Übermaß an Optionen innerhalb eines komplexen Möglichkeitsraums, in den die gesellschaftliche Entwicklung die betroffenen Menschen „freigesetzt“ hat. Die Organisation von Erwachsenenbildung als „Suchbewegung“ reagiert hier auf die oben charakterisierte „Multioptionsgesellschaft“. (vgl. Gross 1994)

Vorausgesetzt bleibt in diesem Modell allerdings die prinzipielle Bestimmbarkeit eines „gegenseitigen Ufers“, das nach der Lernphase eines linearen Übergangs irgendwann wieder einmal erreicht werden und schließlich festen Halt mit neuer Orientierungssicherheit bieten kann.

Eben diese Voraussetzung scheint in der Transformationsgesellschaft allerdings immer weniger selbstverständlich zu werden. Problematisch wird es immer dann, wenn der Übergang von einer ungewissen Ausgangslage A hin zu einem Zustand B erfolgt, der sich gerade dadurch verändert, dass Ausgang und Ziel im reflexiven Verlauf der zielgenerierenden Suchbewegung selbst wiederum kontingent werden und daher abermals nach weiterer Überprüfung verlangen. Die hierdurch ausgelöste **reziproke Dynamisierung** der „Zustände A und B“ wird im Modell IV einer „korrelativen Transformation“ berücksichtigt.

1.3.1.1.4 Korrelative Transformation⁷⁶

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer korrelativen Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem aus externer Sicht prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“, der aber auch aus einer Binnensicht zu Beginn noch nicht antizipierbar ist, sondern erst im Verlauf eines pfadabhängigen individuellen Entscheidungsprozesses zunehmend deutlicher bestimmbar wird (vgl. Schaubild 15).

Der Zustand A wird als defizitär erlebt, wobei zunächst jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich seine Mangellage besteht. So sind objektivierende Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich beispielsweise um eine erforderliche Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frührentner handelt, für die man „Kompetenz“ erwerben soll.

Somit erhält der Begriff der „Reform“ eine ungeahnte Konnotation, wenn mit ihm finanzielle Kürzung oder die Abwicklung struktureller Rahmenbedingungen bezeichnet werden. Entscheidend wird daher im Modell IV. das **Fehlen eines allgemeingültigen Konsens** bei der Bestimmung der **Ausgangssituation A**. Dieses Fehlen ist nicht durch externe Zuschreibungen durch Expertensysteme ersetzbar, sondern

⁷⁶ Das Modell der korrelativen Transformation beruht auf den empirischen Ergebnissen einer formativ begleiteten Evaluation des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“, das vom Frauen Computer Zentrum Berlin (FCZB) in Zusammenarbeit mit KOBRA (Koordination und Beratung für Frauen und Unternehmen) von 2010 bis 2012 durchgeführt wurde. Vgl. hierzu den Abschlussbericht der Evaluation von Claudia Gorecki und Orfried Schaffter, Berlin 2012.

verlangt nach reflexiver Positionsbestimmung einer **ungeklärten Lebenslage** und lässt eine extern vorgenommene defizitorientierte Zielgruppenzuschreibung als problematisch erscheinen.

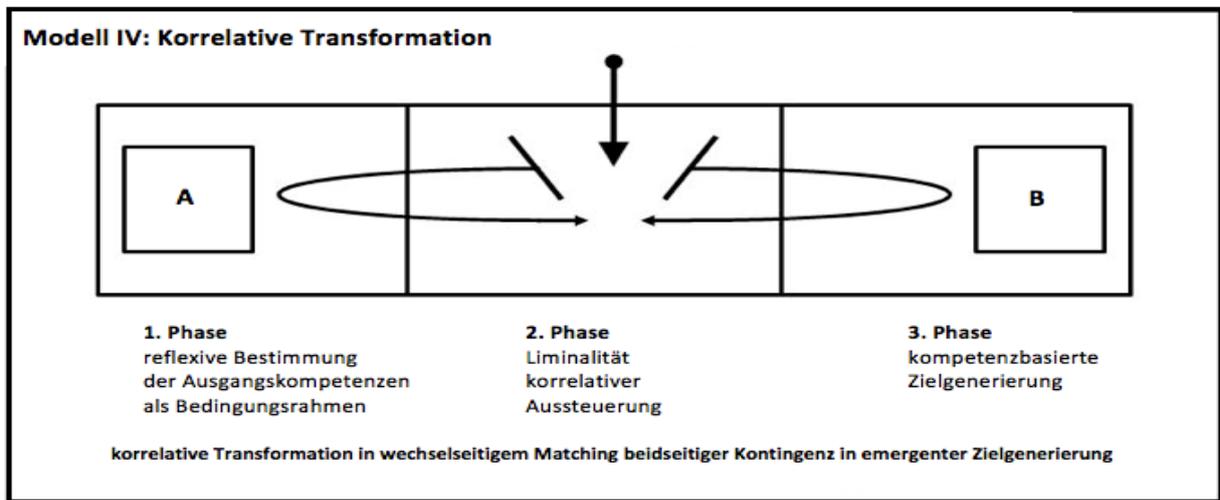


Schaubild 15: Korrelative Transformation

Der „**Soll-Zustand B**“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III zunächst als eine „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung die oben bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: Der eben erreichte Zielzustand B verändert sich bereits im Verlauf seiner reflexiven Klärung und verstärkt hierdurch die Orientierungsnot der Ausgangslage. Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist und daher auch nicht extern ermittelt werden kann, was eigentlich „verlernt“ werden kann, beginnt der berufsbiographische Veränderungsprozess erst auf der Grundlage einer reflexiven **Klärung der kontingenten Ausgangsbedingungen**⁷⁷. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung (wie bspw. durch Kompetenzenbilanzierung oder reflexive Klärung der persönlichen Lebenslage) entwickelt sich schließlich der **soziale Möglichkeitsraum**, innerhalb dessen die individualisierte Suchbewegung (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B überhaupt organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer methodisch unterstützten **Selbstvergewisserung** geklärt werden können, umso besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines dynamisierenden „**Abstoß-Effekts**“ gegenüber der als defizitär erlebten Alltagssituation und prekären Lebenslage nutzen.

An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III., nur wird diese Problematik nun in den konzeptionellen Kontext eines **entwicklungsbegleitenden Übergangssystems** gestellt, in dem die Erfahrung des bisherigen Scheiterns eine wichtige Komponente darstellt. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal wenn ein Zustand B im Zuge von Suchbewegungen,

⁷⁷ Im Design des dem korrelativen Transformationsmodell empirisch zugrundeliegenden Projekts wurde dies methodisch durch Coaching zu einer **individuellen Kompetenzbilanzierung** realisiert.

Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch die **zugrundeliegende Multioptionalität** unterschiedlicher Entscheidungsmöglichkeiten entwertet und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, lässt dadurch aber zugleich als eine dezisionistische Entscheidung d.h. in einer **gewissen Beliebigkeit** erkennen, die unter anderen Einschätzungen hätte fraglos auch gegenteilig ausfallen können. Dies folgt letztlich der Einsicht in den subjektiven Konstruktcharakter sozialer Wirklichkeit. Der Zielbereich steht auch der Suchbewegung nicht als „unabhängige Variable“ zur Verfügung, an der man sich im Sinne eines „Realitätsprinzips“ orientieren könnte. Somit erweist sich das im dritten Modell noch als real vorgegebene „sichere Ufer“ im vierten Transformationsmodell als hoch kontingent und weitgehend abhängig von der Deutung der Ausgangslage und vom bisherigen Verlauf der Suchbewegung. Der je besondere Prozess seiner Aneignung macht nun die **Multioptionalität auf beiden Seiten** der zielgenerierenden Suchbewegung erkennbar. Sie löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus, weil jeder Bestimmung der Ausgangslage eine unüberschaubare **Vielzahl realistischer Zielgrößen** entgegensteht, die jede Einzelentscheidung als beliebig und fragwürdig erscheinen lässt (vgl. Giddens 1996). Das Transformationsmodell IV konfrontiert daher mit einem „**paradox of choice**“: Je größer die Auswahlmöglichkeiten sind, umso schwerer fällt der Verzicht auf ungenutzte Optionen, was ein Gefühl des Mangels hervorruft.⁷⁸ Die Entscheidungsproblematik lässt sich darauf zurückführen, dass die **Multioptionalität** möglicher Entwicklungswege aufgrund ihrer verwirrenden Vielfalt konzeptionell noch nicht konsequent als **wertvolle Resource** der Selbstreflexion genutzt werden kann. Sie droht daher schließlich in einen sich selbst verstärkenden Prozess eines existenziellen Orientierungsverlustes einzumünden. Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert.

Im vierten Transformationsmodell setzt man sich in **drei Phasen einer korrelativen Aussteuerung** zwischen einem multioptionalen Ausgangszustand und einem in seiner Vielfalt ebenso komplexen Zielfeld auseinander. Deren Prozesse eines **gelingenden „Matching“** werden in Anlehnung an das sozialanthropologische Modell eines „rite de passage“ in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt:

1.3.1.1.4.1 Phase: Aufbruch und Abschied

Die erste Phase einer korrelativen Aussteuerung zwischen einer ungeklärten multioptionalen Ausgangslage und einem in seiner vielschichtigen Komplexität noch bestimmungsbedürftigen Zielbereich lässt sich aus der Verbindung zwischen einer einerseits hoch motivierenden Ausbruchs- und Aufbruchsdy- namik mit einer andererseits „strukturierten Entschleunigung“ erklären. Gemeint ist damit, dass die Aufbruchsstimmung zwar als positive Bewegung vom Übergangssystem aufgenommen, gefördert und als

⁷⁸ Vgl. Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

noch inhaltsoffene Entwicklungsperspektive der Veränderung methodisch verstärkt wird Andererseits wird jedoch verhindert, dass sich nun aufgrund von angstgesteuerten aktivistischen Überreaktionen ein übereilt vorweggenommenes Ziel dominant in den Vordergrund drängt und ohne weiteren Zeitverlust und reflexive Umschweife seine sofortige Realisierung durchsetzt.⁷⁹ Dies kann zu kurzschlüssigen Entscheidungen führen, in denen alternative Möglichkeiten aus dem Blick geraten, und so der **Multioptimalität der Ausgangslage** als Ressource nicht hinreichend gerecht werden können. Konzeptionell wird folglich zur Entschleunigung eine methodische **Unterbrechung**⁸⁰ erforderlich. Sie wird durch das Dazwischenschalten eines exemplarischen Probehandelns in Form einer lernhaltigen Entwicklungsaufgabe⁸¹ erreicht, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion im Prozess praktischen Handelns ermöglicht oder erforderlich macht. Hierdurch strukturiert sich der Übergangsraum in seinem mittleren Fokus der 2.Phase (vgl. Schaubild 15) als ein noch unbestimmter **Schwebezustand**. In seiner Handlungslogik einer lernförderlichen Unterbrechung ist diese Zwischenlage weder dem zunächst distanzierend freisetzenden Ausbruch aus dem bisherigen Alltag, noch dem erst später folgenden Einfädelungsprozess in ein Handlungsfeld zuzurechnen. Diese methodisch zu sichernde „Unschärfe-Relation“ einer korrelativen Transformation lässt sich als ein „**liminaler Raum**“⁸² konzeptualisieren.

1.3.1.1.4.2 Der Schwebezustand einer liminalen Phase

Durch den hier vorgenommenen Rückgriff auf Victor Turners Ritualtheorie⁸³ lässt sich die strukturelle Übergangsproblematik des Modells einer korrelativen Transformation auf eine **kulturtheoretische Grundlage** stellen. Erkennbar wird dabei, dass Bildungsformate im korrelativen Modell im Rahmen einer reflexiv strukturierten Übergangszeit die psycho-soziale Wirkung einer „**liminalen Phase**“ konzeptionell verfügbar machen.

„Turner folgt van Genneps Modell⁸⁴ und erkennt drei Phasen in Ritualen. Besonders wendet er sich der mittleren Phase zu, die er als „liminal“ bezeichnet. Sie liegt gleichsam zwischen den Zeiten. Wer einen Passageritus durchläuft, ist dann nicht mehr die Person, die er oder sie früher war, aber auch noch

⁷⁹ Diese Gefahr wird noch zusätzlich verstärkt, wenn schnelle Entscheidungen im Interesse von beratenden Instanzen, wie Sozialarbeit oder Job Center liegen

⁸⁰ Zur **Kategorie der Unterbrechung** als entwicklungsförderliches Prinzip vgl. Bergold, Ralph/ Blum, Bertram (1999): Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung. Lese und Arbeitsbuch. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

⁸¹ Im praktischen Zusammenhang des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“ handelte es sich dabei um ein über Initiativbewerbung erschlossenes Auslandspraktikum eigener Wahl, das einem zuvor im Kompetenzcoaching geklärten berufsbiographischen Profil zu entsprechen hatte.

⁸² Vgl. Vgl. Andermatt,; Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, sowie den Evaluationsbericht Gorecki/Schäffter

⁸³ Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt & New York: Campus, sowie: Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. Eine ethnologische Lektüre. till foerster@unibas.ch ; Bräunlein, Peter, J.(2006): Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. VS-Verlag, S. 91-100.

⁸⁴ Van Gennep, Arnold (2005): Übergangsriten (rites de passage) Frankfurt/New York: Campus

*nicht die Person, die er oder sie später, nach Abschluss des Ritus sein wird. Es ist ein zweideutiger "no longer/not yet" Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind. In dieser Phase des Ritus lässt sich, so Turner weiter, von "liminal personae" sprechen. Sie sind "... neither here nor there; they are **betwixt and between** the positions assigned and arrayed by law, custom, convention ..."*⁸⁵

Diese biographisch verunsichernde, aber auch zuvor noch nicht antizipierbare Möglichkeiten freisetzende Situation eines "Betwixt and Between"⁸⁶ bietet den Teilnehmer_innen in einem **Bildungsformat transformativen Lernens** den „Ermöglichungsraum“ für einen **doppelten Freisetzungsprozess**: In einer professionell begleiteten Entwicklung kompetenzbasierter Selbstvergewisserung werden ihre individuellen **Ausgangsbedingungen**, wie auch gleichermaßen ihre bisherigen **Zukunftsantizipationen** „kontingent“. Dies meint, sie werden nun erst als gestaltungsfähige, **klärungsbedürftige Optionen** verfügbar. Dieser, vom Bildungsformat durch entwicklungsbegleitende Beratung zu stützende, „**Schwebestand**“ wird aus Sicht der Teilnehmer_innen als Ambivalenz einer „**instabilen Beweglichkeit**“ verfügbar. Besonders wichtig wird dabei neben der Beratung die **Stabilisierungsfunktion der sozialen Gruppe**. Viktor Turner hebt im Zusammenhang der **liminalen Phase** eines biographischen „Schwellenzustands“ die Bedeutung einer **solidarischen Gemeinschaft** solidarischen („communitas“) innerhalb einer übereinstimmend riskanten Lebenslage hervor, wie dies auch in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit und in der Selbsthilfebewegung als Prinzip professioneller **Empowermentstrategien** entwickelt wurde.

Als der konzeptuell entscheidende **Dreh- und Angelpunkt des Transformationsmodells** korrelativer Aussteuerung erweist sich somit der „**liminale Umschlagspunkt**“, der im Sinne einer „**höheren Ordnung**“⁸⁷ auf das Verhältnis zwischen biographischer Ausgangslage und sich konkretisierenden beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und beide Seiten kontingent zu setzen vermag. Diese Funktion innerhalb eines korrelativ strukturierten Übergangsraums lässt sich nur über die methodische Konstruktion eines „**Zwischenhalts**“ gewährleisten, der je nach dem **Format eines Übergangsraums** in unterschiedlicher Weise realisiert werden kann.

So beschreibt dies Michael Andermatt im kulturtheoretischen Bildungsformat einer **romantischen Kunstästhetik** wie folgt:

„Liminalität spielt eine Rolle in den Übergangsriten, des rites de passage, und beschreibt den Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich rituell von der

⁸⁵ Förster a.a.O. S.2.

⁸⁶ Louise Carus Mahdi, Steven Foster & Meredith Little (Hrsg.) (1987): *Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation*. La Salle, Illinois: Open Court

⁸⁷ In Anschluss an Gotthard Günthers dreiwertige Logik ließe sich die liminale Position einer „höheren Ordnung“, wie sie von Arnim poetologisch der Kunst zugewiesen wurde, auch als „**Rejektionswert**“ gegenüber einer Relation zwischen biographischer Ausgangslage und beruflichem Zielbereich fassen, der „zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ fungiert.

*herrschenden Sozialordnung gelöst haben. Arnims Raumdarstellung stimmt vielfach mit dem überein, was für die liminale Phase des Rituals charakteristisch ist. So gerät Arnims Isabella geradezu exemplarisch in jenen von Turner beschriebenen Zustand des ‚betwixt and between‘, wo das **Klassifikations-system der Alltagsstruktur** aufgehoben ist und das Individuum sich in einem ‚Bereich der Ambiguität‘ befindet.“⁸⁸*

*„Wie eben gesehen thematisiert Arnim an dieser Reise **weniger die Bewegung im Raum, sondern vielmehr den Stillstand**. Paradox formuliert, bedeutet bei Arnim **Reisen oft Stillstand**. Nicht die Bewegung und das Fortkommen werden thematisiert, sondern der unverhoffte **Zwischen-Halt: der Aufenthalt an merkwürdigem Ort**⁸⁹ außerhalb des Gewohnten und Bekannten: Und genau an dieser Stelle formuliert sich der **Übergangs- und Schwellenraum**, den Arnim als **liminalen Raum** gestaltet und in dem seine Protagonisten zu ihren **eigentümlichen Erfahrungen** gelangen.“⁹⁰*

Die entscheidende **pädagogische Dienstleistung**⁹¹ eines **Bildungsformats** transformativen Lernens besteht nun darin, den skizzierten **Schwebezustand einer liminalen Phase** im Rahmen einer Supportstruktur in einer hinreichend langen Dauer aufrecht zu erhalten, um ihn so für die Teilnehmenden als einen **reflexiv angelegten Möglichkeitsraum** produktiv werden zu lassen. Die Produktivität kommt dadurch zum Ausdruck, dass entweder das bereits zu Beginn antizipierte Zielfeld in seiner persönlichen Relevanz deutlicher und in seiner beruflichen Fachlichkeit konkreter beschreibbar geworden ist. Andererseits besteht aber nur dadurch die Möglichkeit, dass die **Multioptionalität der Ausgangslage** im Verlaufe des Klärungsprozesses als eine **persönliche Ressource** erkannt und genutzt werden kann und daher nicht mehr nur als Quelle von Orientierungsnot erfahren wird.

1.3.1.1.4.3 Relationale Zielgenerierung

In Verbindung mit kompetenzbasierter Beratung ermöglicht das Transformationsmodell eine Strategie, die hier als ein „**korrelatives Matching**“ bezeichnet werden soll. Kennzeichnend hierfür ist, dass sich der von objektivierender Qualifikationszuschreibung auf individualisierende Kompetenzermittlung **tiefer gelegte Bestimmungsprozess** nicht mehr allein auf die **Ausgangslage** der Akteure beschränkt,

⁸⁸ Andermatt, ;Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, hier S. 196

⁸⁹ Hier ließen sich weiterführende Bezüge zwischen „Übergangsräumen“ zu den Sozialraumkonzepten eines transitorischen „**Nicht-Orts**“ von Marc Augé oder der „**Unorte**“ herstellen: vgl.: Augé, Marc/ Bischoff, Michael (2012): Nicht-Orte. München: Beck; sowie: Leidinger, Simone/ Wendel, Sarah/ Däumer, Matthias/ Gerok-Reiter, Annette (2010): Unorte: Spielarten einer verlorenen Verortung. Kulturwissenschaftliche Perspektiven. transcript

⁹⁰ Andermatt a.a.O., S. 197

⁹¹ In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite gilt es in Form einer pädagogischen „Gegensteuerung“ (Tietgens), das sog. **Nutzensparadoxon** zu verhindern. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den **utilitaristischen Nahzielen** der Lerner oder einer **instrumentellen Interessenlage** des Auftraggebers orientiert. (vgl. Schäffter, Ortfried: Dienstleistung. Eine relationale Sicht auf pädagogisches Handeln.)

sondern ebenfalls auf Formen einer **kompetenzbasierten Tätigkeitsfeldanalyse** beziehen kann. Nur aufgrund einer **Doppelseitigkeit des Kompetenzen-Coaching** gerät der Aspekt von „**individualisierter Beruflichkeit**“ als wichtiger Faktor für ein **wechselseitig angelegtes Matching** in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein derartiger Prozess wechselseitiger Aussteuerung setzt in der Schwebesituation der „liminalen Phase“ **beide Seiten kontingent** und stimmt sie schrittweise aufeinander ab. In einem derartigen Vorgehen, das sich an praktischen und persönlich relevanten Erfahrungen während des Probehandelns in der „liminalen Übergangsphase festmachen lässt, verliert nun auch das zu erschließende **Tätigkeitsfeld** seine „opake“ und intransparente Oberfläche und erhält für die Exploration ein **höheres Auflösungsvermögen und eine Schärfentiefe**.⁹²

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein **Prozess korrelativer Aussteuerung** erst dann gewährleistet und unterstützt werden kann, wenn im Rahmen des Supports methodisch verhindert wird, dass eine der beiden Seiten verabsolutiert wird. Eine **wechselseitige Relationierung** setzt daher voraus, dass der oben beschriebene „Schwebezustand“ nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Mit ihr kann dann eine **persönliche „Öffnung zur Welt“** verbunden sein. Erst in diesem Verständnis von **fachlicher Mobilität** lässt sich die zunächst noch unbestimmte **Multioptionalität** methodengeleitet als Potentialität für eine innovative Berufsentwicklung in der Transformationsgesellschaft erschließen.

⁹² Dies zeigte sich in der praktischen Realisierung des IdA-Projekts daran, dass die Teilnehmerinnen zum Ende die Fähigkeit erworben hatten, Stellenausschreibungen in einem neuen Verständnis zu lesen und sie in Hinblick auf das für sie persönlich relevante Tätigkeitsprofil zu dekodieren. Dies führte zu verbesserten Bewerbungen, bzw. zur Aufnahme von initiativ eingeleiteten Direktkontakten.

1.3.1.1.5 Reflexive Transformation

Modell V: Reflexive Transformation

Lernen als permanente Selbstvergewisserung: Selbstreflexive Orientierung

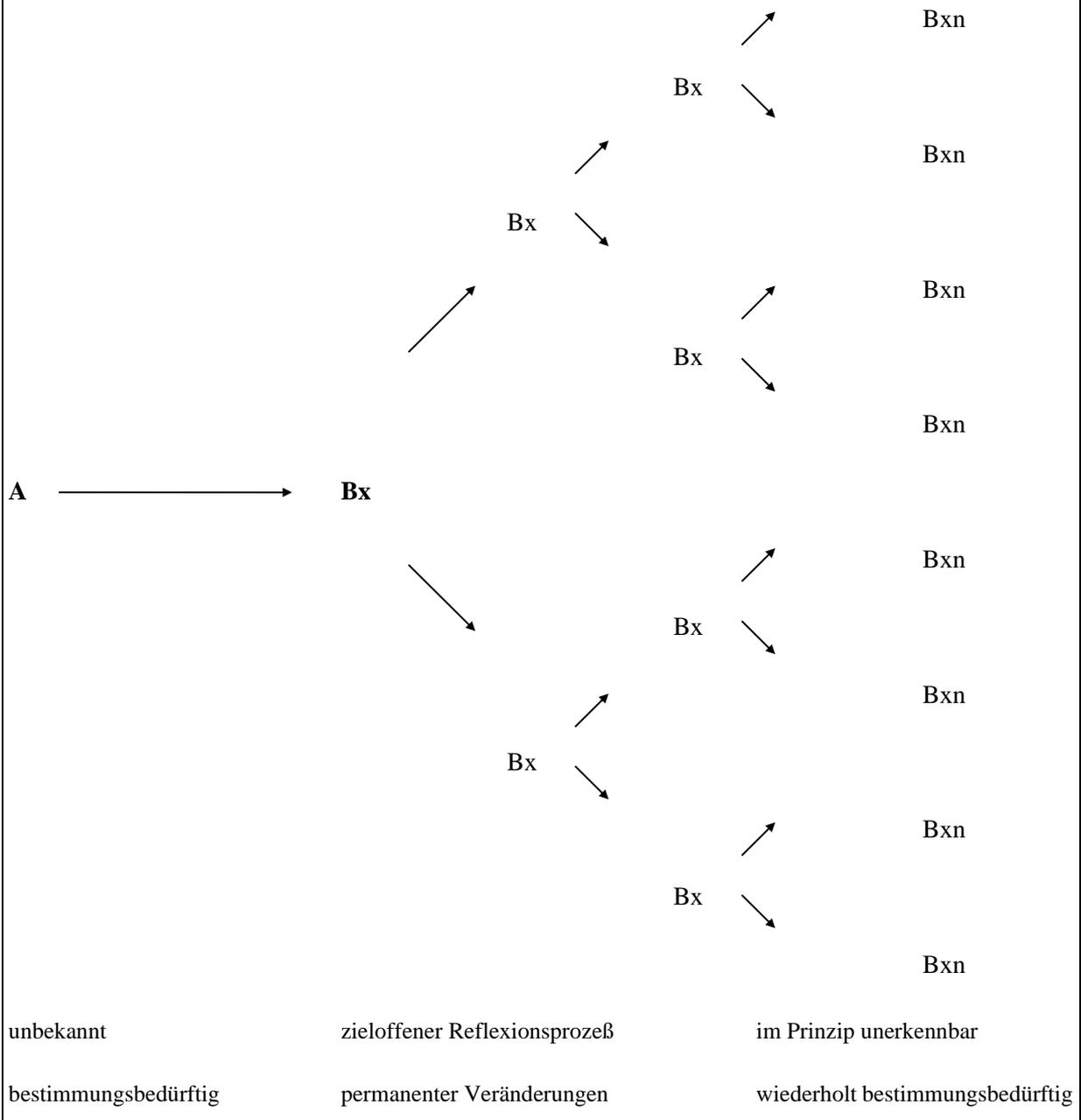


Schaubild 16: Reflexive Transformation

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen einer reflexiven Transformation lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“. (vgl. Schaubild 16) Zustand A erweist sich als defizitär, wobei ähnlich wie im fünften Modell keineswegs geklärt ist, worin eigentlich die Mangellage besteht. So sind Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“ nicht mehr unbedingt

konsensfähig, vor allem wenn es sich um Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frühpensionär handelt.

„Zustand B“ hingegen wird ähnlich wie im Modell III als „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung jedoch die bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: der Zustand B verändert sich durch seine reflexive Klärung und gerät hierdurch in eine unabschließbare Transformation.

Der nun im Modell V rekonstruierte Transformationsprozess unterliegt daher einer eigentümlichen Schrittfolge: Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist, das „verlernt“ werden kann, beginnt der Veränderungsprozess bereits mit reflexiven Bemühungen um Situationsklärung. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung entwickelt sich schließlich der soziale Möglichkeitsraum, innerhalb dessen (im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs) die Suchbewegung in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer Selbstvergewisserung geklärt werden können, um so besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines „Abstoß-Effekts“ nutzen. An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell III. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: jedes Mal wenn ein Zustand B_x im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, verändert ihn dadurch aber zugleich: der Prozess seiner Aneignung löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in bezug auf die Zielgröße aus. (vgl. Giddens 1996)

Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert. An dieser Stelle muss zur Illustration ein Beispiel reichen:

Berufliche Bildung unterstützt mit Maßnahmen pädagogisch strukturierter Suchbewegungen solche Menschen, die die Rückkehr zur Erwerbstätigkeit auf eine höchst individuelle Weise verfolgen und hierdurch bisher unbekannte Erwerbsmöglichkeiten entdecken. Je besser dies nun der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung z.B. durch individualisierte Bewerbungstrainings oder Existenzgründerprojekte gelingt, d.h. je deutlicher bislang unerschlossene Bereiche der Erwerbstätigkeit allgemein zugänglich werden, um so geringer werden letztlich die Chancen beruflicher Weiterbildung für spätere Angebote und um so stärker steigt der Druck auf diejenigen, die neue Felder bereits für sich erschlossen haben. Berufliche Weiterbildung trägt damit gerade durch ihr Gelingen zur weiteren Destabilisierung des Arbeitsmarkts bei und verschafft sich durch erfolgreiche pädagogische Arbeit tiefgreifende

Anschlussprobleme für spätere Angebote. Der Zustand Bx wird allein durch das Organisieren seiner Erreichbarkeit abermals in seiner Qualität verändert. Strukturell gleicht dies dem Problemmuster in der Touristikbranche, in der der Wunsch nach touristisch unberührten Ferienorten zu „Geheimtips“ führt, die gerade die Defizite hervorrufen, denen man zu entkommen suchte: die als touristisch unzerstört empfohlenen Reiseziele verändern sich dadurch, dass sie als Ferienorte erschlossen werden.

Lernorganisation im Modell V gerät in eine unabschließbare Iteration permanenter Veränderungen, an denen sie selbst beteiligt ist und auf die sie wiederum nur durch Organisation von reflexiver Selbstvergewisserung reagieren kann. Erwachsenenbildung stößt an dieser Stelle an Paradoxien ihrer bisherigen Fixierung auf „gesellschaftliche Modernisierung“. Will sie nicht der blind verlaufenden Kette eines durch eigenen Aktivitäten gesteigerten Anpassungsdrucks nur reaktiv überlassen, so wird eine Reflexion auf die zugrundeliegende temporale Zwangsstruktur notwendig: Lernorganisation hat hier Möglichkeiten der Distanzierung von dem permanenten Veränderungsdruck konzeptionell zu sichern, sie hat zum Widerstand gegenüber blinden Beschleunigungsmustern zu ermutigen und beispielsweise Menschen zu befähigen, sich einer zweiten, dritten oder vierten Umschulungsmaßnahme zu verweigern und sich statt dessen mit einem Leben ohne Erwerbsmöglichkeiten konfrontativ auseinanderzusetzen. Hierfür hat Bildungsorganisation für Menschen und soziale Gruppierungen in Orientierungs- und Umbruchsituationen entlastende Rahmenbedingungen bereitzustellen und dadurch zur **gesellschaftlichen Entschleunigung** beizutragen. Es geht dabei um Möglichkeiten der Selbstvergewisserung und der Wiedergewinnung von Erlebnisfähigkeit für die Gegenwart.

Organisationstheoretisch lassen sich die bisher erläuterten fünf Transformationsmuster als Variationen von Intransparenz fassen, für die unterschiedliche Formen von Planung und Kontrolle notwendig werden. Hierbei ist das Vorliegen vollständiger Transparenz von Ausgangslage und Zielwert das eine Extrem und vollständige Intransparenz das andere. Die Grundstruktur der Transformationsmuster zwischen „bekannt“ und „unbekannt“ wird in der folgenden Tabelle 4 veranschaulicht:

Tabelle 4: Grundstruktur der Transformationsmuster

| Ausgangslage | Zielwert | Lernmodell |
|--------------|------------------|--|
| bekannt | <i>bekannt</i> | Qualifikations-Modell |
| unbekannt | <i>bekannt</i> | Aufklärungs-Modell |
| bekannt | <i>unbekannt</i> | Suchbewegungs-Modell |
| unbekannt | <i>unbekannt</i> | Korrelatives Matching-Modell |
| unbekannt | <i>unbekannt</i> | Institutionalisierung von Dauerreflexion |

1.3.1.2 Unterschiedliche Bedeutung von Selbststeuerung

Das Auftreten zieloffener und selbstverstärkender Veränderungsprozesse in der Transformationsgesellschaft übt einen deutlichen Druck in Richtung auf Ansätze zur Selbststeuerung aus. Je nach Transformationsmuster wird in diesem Zusammenhang ein besonderes Verständnis von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens erkennbar:

1. im Kontext von Qualifizierungsprozessen geht es um *Selbstinstruktion* (z.B. Leittextmethode)
2. im Kontext des Aufklärungsmodells geht es um eine identifizierende *Übernahme eines Vorbilds*
3. bei Suchbewegungen handelt es sich um *selbstgesteuerte Zielfindung* (z.B. Zukunftswerkstatt; Zielfindungsseminare; Lebenslauf- und Karriereplanung, biographisches Lernen)
4. bei korrelativer Transformation handelt es sich um die Bereitschaft sich dem *Schwebezustand* eines offenen Prozesses der Aussteuerung in einer liminalen Übergangssituation *zu überlassen*
5. bei reflexiver Transformation wird die *Organisation von Selbstvergewisserung* erforderlich. (z.B. Supervision, Qualitätszirkel, kollegiale Praxisberatung, Selbsthilfegruppen)

Aus dem strukturellen Zwang zu selbstgesteuertem Lernen in der Transformationsgesellschaft, wie er aus der Entwicklungslogik des dritten und vierten Modells hervorgeht, leitet sich ein Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ab, dass nicht mehr unmittelbar Verantwortung übernehmen kann für die Lernziele und -inhalte der Teilnehmer, sondern das sich als Förderung von Selbstlernprozessen und als „*entwicklungsbegleitendes Lernen*“ versteht. (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998) Statt Lernorganisation ausschließlich nach der „Instruktionslogik“ von Qualifizierungsprozessen („Wie kommt man effizient von A nach B?“) zu arrangieren, geht es zunehmend mehr um ein *Initiieren - Aufbauen - Ausgestalten und Unterstützen von Entwicklungsverläufen* auf den Ebenen: - Individuum - Gruppe/Familie - Organisation und regionaler Lebensräume.

Dies verlangt eine deutliche Abkehr von additiv zusammengestellten Einzelangeboten und ein konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen und z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen. (vgl. Kemper/Klein 1998) Hierfür sind auch die entsprechenden strukturellen und finanziellen Netzwerke als neue Formen von Weiterbildungsorganisation aufzubauen. „Marktorientierung“ bedeutet hier, über Einzelveranstaltungen und Einzeleinrichtungen hinaus längerfristige Angebote einer offenen Entwicklungsbegleitung für Einzelpersonen, Gruppen aber auch für größere Lebenszusammenhänge (Gemeinwesenarbeit) zu konzipieren und als vernetzte Veranstaltungsformen attraktiv zu gestalten.

1.3.1.3 Klärung des gesellschaftlichen Strukturwandels als modellübergreifende Anforderung

Die Probleme der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft lassen sich nicht allein dadurch bewältigen, dass man genauer auf neuartige Strukturmuster von Veränderungsprozessen zu achten und sich sozusagen auf diese neuen Funktionen umzustellen hat. Zunächst ist dies sicher eine der wichtigen bildungspolitischen Herausforderungen, an denen sich auch Programmqualität beurteilen lässt. Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn der strukturelle Wandel in der Erwachsenenbildung

nur als „linearer Übergang“ vom Modell I über Modell II zu Modell III gedeutet würde - wenn also Modell III nur als „ultimate Innovation“ im Wettlauf um Modernität aufgegriffen würde. Stattdessen ist zu bedenken, dass alle drei Transformationsmuster weiterhin nebeneinander wirksam sind - dass man also mit einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ bei den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen je nach Handlungskontext zu rechnen hat.

Grenzen institutionalisierten Lernens stellen daher nicht allein deshalb eine bildungspolitische Herausforderung dar, weil sie zur Erarbeitung innovativer Bildungskonzeptionen für neuartige Strukturmuster gesellschaftlichen Wandels zwingen. Voraussetzung für das Gelingen von Selbststeuerung in Bildungskontexten ist darüber hinaus die *Unterscheidungsfähigkeit zwischen den Transformationsmustern* und dem in ihnen jeweils *gültigen* Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung. Gegenwärtig werden Wirksamkeitsgrenzen ganz besonders dort erfahrbar, wo die zugrundeliegende Transformationsstruktur des Veränderungsprozesses nicht beachtet oder wo die Struktur falsch gedeutet wird. Solche Fehldeutungen führen zu *Wirkungsverlust* bislang erfolgreicher Bildungsangebote oder z.T. sogar zu *Wirkungsumkehr*. Erwachsenenbildung ist in diesen Fällen nicht mehr lernförderlich, sondern hindert die Menschen sogar daran, sich mit wichtigen Veränderungen in ihrem Leben in lernender Aneignung auseinanderzusetzen. Hieraus lässt sich der wachsende Legitimations- und Vertrauensverlust institutionalisierten Lernens erklären. „Selbststeuerung“ gerät dann zur Ideologie oder zur Leerformel.

Aufgrund dieser Überlegungen wird es notwendig, differenzierter als bisher zwischen den Strukturen *linearer Transformation* der Modelle I und II und der *reflexiven Transformation* des dritten und vierten Modells **zu** unterscheiden. Hierbei sind *zwei unterschiedliche Anforderungen* genauer zu berücksichtigen:

* Bei Veränderungen im Sinnkontext des Modells I und II ist es die *Anforderung zum Kontextwechsel*, d.h. die Notwendigkeit zum Übergang aus einer vertrauten jedoch nicht mehr tragfähigen Ordnung hinein in ein bislang fremdartiges Erwartungssystem, das eine mehr oder weniger nachvollziehbare Sinnstruktur besitzt. In diesem linearen Verständnis verfügen die Menschen in den östlichen Bundesländern und z.T. auch in den osteuropäischen Ländern bereits über *Erfahrungen zum Kontextwechsel*. Inwiefern dies bereits als generalisiertes Erfahrungswissen also als übertragbare Kompetenz verfügbar ist, lässt sich allerdings nur im Einzelfall klären. Wie bereits angedeutet, beruht Kompetenz zum Kontextwechsel auf einer produktiven Beziehung zwischen Abbruch und Aufbruch, also auf der Verbindung von Distanzierungsleistung und neuem Engagement.

* *Bei Veränderungen im Sinnkontext der Modelle III und IV* zwingt strukturelle Transformation die Akteure zum Übergang in ein fremdes Sinnsystem, das sich seinerseits in einem offenen, nicht unmittelbar durchschaubaren Strukturwandel befinden kann. Bei Veränderungen nach Modell IV werden dabei Anpassungsleistungen abverlangt, die sich im Zuge der weiteren Entwicklung schnell als zunächst notwendiger, aber letztlich nicht hinreichender Mitvollzug von immer weiteren Veränderungen

herausstellen können. Die Erwartung, irgendwann einmal in der neuen, fremdartigen Ordnung „anzukommen“, bleibt trotz hoher Anpassungsleistung unerfüllbar. Ganz im Gegenteil kann paradoxerweise sogar eine zu hohe Anpassungsbereitschaft die Chance verringern, den Prozesscharakter der neuen Situation zu durchschauen und mit ihm umgehen zu lernen.⁹³

Probleme bei der Organisation von Weiterbildung lassen sich daher häufig auf eine Unklarheit über die zutreffende Prozessstruktur der Veränderungsverläufe zurückführen. Geht man von einer mehr oder weniger linearen Transformationslogik aus, bei der ein Übergang von einer bekannten Ausgangslage A über eine Zwischenphase B zur Ziel-Lage C eines ebenfalls bekannten Kontextes zu organisieren ist, so bieten die bekannten pädagogischen Technologien in der Tat ein breites Instrumentarium zur Anpassungsqualifizierung. Sobald es sich jedoch um Übergänge hinein in Ordnungsgefüge handelt, die sich selbst im Prozess eines offenen Strukturwandels befinden, müssen Angebote institutionalisierten Lernens eine andere Funktion als bei der Bewältigung eines linearen Übergangs erfüllen. Im zweiten Fall ist zudem zu berücksichtigen, dass nun auch institutionalisiertes Lernen als Bestandteil einer Transformationsgesellschaft einem Funktionswandel unterliegt, den es strukturell mitzuvollziehen hat. Es handelt sich dabei um eine Anforderung an die Weiterbildung, die sich wie bereits erwähnt als Wandel von der Reproduktionsfunktion zur Reflexionsfunktion beschreiben lässt. Die Reflexionsfunktion ist eine Antwort auf die kontingente Prozessstruktur einer Transformationsgesellschaft, wie sie exemplarisch beim Übergang zwischen den Gesellschaftsordnungen im Zuge der politischen Vereinigung Deutschlands erfahrbar wurde.

Das gegenwärtige Problem einer *Gesellschaft in struktureller Transformation*, mit dem man es gegenwärtig in den östlichen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in der Schwierigkeit, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten wiedergewinnen, ohne vergeblich nach stabilen Rahmenbedingungen Ausschau zu halten und dabei letztlich doch enttäuscht zu werden? Zeiten des Übergangs stehen notwendigerweise in einem „Zwielicht der Ordnung“ (Waldenfels). Sie lassen die bislang

⁹³ Es sind derartige Erfahrungen im Umgang mit Prozessen des Strukturwandels, an denen sich die Situation in den sog. Beitrittsländern von der Situation in der alten Bundesrepublik grundsätzlich unterscheidet. Man wird konfrontiert mit der Gewalt „fluider Strukturen“ und erlebt dies besonders intensiv vor dem Kontrast eines kollektiven Menschenbildes, einer sozialistischen Gesellschaftsordnung und eines Staatsverständnisses, in der Vermeidung von Kontrollverlust bei allen Beteiligten höchste Priorität genoss. Die Problematik der Weiterbildung in den neuen Bundesländern bestand also darin, dass die Menschen gleichzeitig *beide Varianten des Kontextwechsels* zu bewältigen hatten (und weiterhin haben), ohne dass eine Unterscheidung immer auch möglich war. Hinzu kommt, dass die institutionalisierten Lernhilfen vorwiegend von Problemdefinitionen im Sinne linearer Transformation ausgingen und hierdurch erheblich zum Wirkungsverlust bzw. zur Wirkungskehr von Weiterbildungsbemühungen beitrugen.

gesichert erscheinenden Formen institutionalisierten Lernens problematisch erscheinen und setzen bewährte Kontrollmechanismen und Steuerungsmodelle außer Kraft. So erweist sich z.B. das Verlangen nach der gewohnten Sicherheit von „Maßnahmekulturen des Lernens“ als Unfähigkeit, sich in aller Konsequenz auf den strukturellen Wandel einzustellen. Das Festhalten an alten Sicherheiten wirkt sich letztlich als Problemverschärfung aus, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und daher in der weiteren Folge ständig Misserfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, die andererseits jedoch anschlussfähig sein müssen für neuartige Gestaltungsvarianten, die vorher nicht antizipierbar gewesen waren. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“ extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muss Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in *experimentelle Handlungs- und Gestaltungsspielräume* transformiert werden kann. Es geht um die Bearbeitung unterschiedlicher Phänomene der Entgrenzung durch selbstreflexive Orientierungsleistungen. Eine unverzichtbare Aufgabe institutionalisierten Lernens besteht nun darin, derartige Entwicklungen methodisch zu begleiten und hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen und auf Dauer zu stellen, in denen Suchbewegungen hinein in bislang unbekannte *Möglichkeitsräume* organisierbar werden. Lernen meint in diesem Zusammenhang entdeckendes, grenzüberschreitendes Lernen, das zwar nicht extern gesteuert werden kann, das aber dennoch institutionalisierter Förderung und Entwicklungsbegleitung bedarf.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbände oder an die großen gesellschaftlichen Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, dass auch in dem sich gegenwärtig schrittweise ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt und geregelt schien, wird nun als nur eine mögliche Variante unter vielen anderen Spielarten erkennbar. Institutionalisiertes Lernen ist in den bekannten Formen nicht mehr selbstverständlich, es wird in seinen Begrenzungen erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und damit begründungsbedürftig. Nutzen wir also die sich öffnenden Spielräume!

1.3.1.4 Literatur

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996

Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M. 1994

Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer ungeschlossenen Bildungsbiographie. In: D. Baacke; Th. Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1985, S. 124-140

Kemper, M.; Klein, R.: Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998

Mader, W.: Bildung und Vorbild. Anmerkungen zu einem ärgerlichen Zusammenhang. In: E. Nuissl (Hrsg.): Person und Sache. Zum siebzigsten Geburtstag von Hans Tietgens. Bad Heilbrunn 1992, S. 148-170

Schäffter, O.; Weber, Chr.; Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: R. Klein; G. Reutter (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hochgehren 1998

Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986

1.3.2 Pädagogische Dienstleistung - Leistung, systemisch gefasst

Arbeitspapier 4 (Mai 2016_1) Ortfried Schöffter

1.3.2.1 Einleitung

Auch wenn man im alltäglichen Verständnis ‚Leistung‘ üblicherweise einem individuellen Akteur als „Leistungsträger“ zuschreibt und dabei von einer einseitigen Bewegung des Gebens an einen Empfänger ausgeht, handelt es sich aus relationstheoretischer Sicht bei jeder Leistung um ein **wechselseitiges Beziehungsverhältnis** im Vollzug eines Gabentausches⁹⁴. So wie in der Kommunikationstheorie das **Sender-Empfänger-Modell** der linearen Informationsübertragung eine problematische reduktionistische Verkürzung darstellt, mit der sich komplexe Verständigungsprozesse nicht zutreffend abbilden lassen, so beruht auch der Leistungsbegriff letztlich auf der Reziprozität einer ko-produktiven Erzeugung eines gemeinsamen Gutes. Zu ihr wäre nur eine der beiden Seiten allein prinzipiell nicht in der Lage. Neben der strukturellen Komplementarität von Produzent und Konsument oder Darsteller und Publikum gilt dieses reziproke Beziehungsverhältnis in ganz grundlegender Weise vorzugsweise für das Verhältnis von Lehren und Lernen in pädagogischen Kontexten. Das Gelingen von Lehrtätigkeit ist in geradezu dramatischer Weise von der produktiven Aneignung durch die Aktivität von Bildungsadressaten abhängig, so wie diese umgekehrt nur durch Lehrtätigkeit ihren bisherigen begrenzten Wissenshorizont zu überschreiten vermögen.

Unter dem Aspekt einer Gegenstandsbestimmung, mit der die bisherige warenförmig verdinglichte Einführung von individuell gefasster Leistung überwunden werden kann, erscheint ‚pädagogische Dienstleistung‘ folglich als ein **reziprokes Beziehungsgefüge**, das sich nicht mehr substanzialistisch als ökonomischer Warentausch erklären lässt, sondern als **interaktive Wertschöpfung** verstanden werden kann. Damit wird zugleich die Dominanz marktförmigen Denkens bestritten und der Versuch unternommen, ökonomisches Denken eben nicht kategorisch zu verbannen, sondern es vielmehr sozialwissenschaftlich zurückzuerobern (vgl. u.a. Helfrich 2009).

Der hier vorgestellte Versuch einer relationstheoretischen Ausdeutung von pädagogischer Dienstleistung baut notwendigerweise auf **bildungswissenschaftlich einschlägigen Vorarbeiten** auf. Zu nennen sind hier die subjektwissenschaftliche Grundlegung von Lehren und Lernen bei Klaus Holzkamp (1995) und Joachim Ludwig (2000), die differenzierte Begriffsklärung pädagogischer Dienstleistung bei Erhard Schlutz (1999, 2006) und die sozialökonomische Begriffsanalyse einer „interaktiven hybriden Wertschöpfung“ bei Ralf Reichwald u.a. (2009)

⁹⁴ In dieser Sicht kommt ein anthropologischer Bedeutungskontext in den Blick, bei dem die Wechselwirkung jeder ‚Leistung‘ als eine fundamentale Konstitutionsbedingung für Sozialität erkennbar wird. (vgl. ausführlicher: Hillebrandt, Frank (2009); Stegbauer, Christian (211

1.3.2.2 Der sekundäre Stellenwert von organisiertem Lernen

Auf einer tiefer gelegten, praxistheoretischen Ebene didaktischen Handelns⁹⁵ umfasst der pädagogische Organisationsbegriff ein relationales Feld vielfältiger Tätigkeiten des **Organisierens von Lernprozessen**. Hierbei sollte man sich vor Augen halten, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen **keineswegs** immer auch ‚veranstaltetes Lernen‘ ist. Der sicherlich größte Teil an individuellem, aber auch an gruppengebundenem Lernen im Lebenslauf wird – ins Alltagsleben eingebettet – ‚beiläufig‘ bewerkstelligt. Die Bildung Erwachsener als ein lebensbegleitender Prozess, der der Verarbeitung gesellschaftlicher Anforderungen und der bedeutungsbildenden Aneignung von Neuartigem und Fremdem dient, verläuft daher nur ausnahmsweise extern organisiert (vgl. Schäffter 2012, 2014d). Er ist zunächst noch weitgehend von formalisierten pädagogischen Arrangements unabhängig.

Der Auftritt von Lehrenden als Lernorganisatoren für andere wird vielmehr nur dann als zusätzliche Rolle erforderlich, wenn es für die Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, zu überfordernd oder zu unbefriedigend wird, ihre eigenen Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen und, wie man so schön sagt, „es sich selbst beizubringen“.

Bei der Selbstklärung von professioneller Erwachsenenbildung gilt es daher, sich die bereits vorangegangenen Lernprozesse in den Adressatenbereichen in lebensweltlichen Zusammenhängen **als konstitutive Teilnahmevoraussetzungen** bewusst zu machen, die in den eigenen Angeboten jeweils implizit mitgedacht werden. Es geht hierbei um Aktivitäten und **Kompetenzen auf der Aneignungsseite von Erwachsenenbildung**, die eine entscheidende Voraussetzung dafür sind, ob und auf welche Weise funktional didaktisierte Bildungskontexte überhaupt als relevant wahrgenommen, für spezifische Lerninteressen ausgewählt und schließlich auch praktisch als Lernanlass genutzt werden können. Prinzipien wie Subjektorientierung oder Anschlusslernen stellen daher keine normativen Überhöhungen der Bildungspraxis dar, sondern sind realistischer Ausdruck dafür, dass professionelle Organisationsformen veranstalteten Lernens einen abgeleiteten, subsidiären Charakter haben (vgl. auch Tietgens 1986: 111). Sie erfüllen eine Dienstleistung für zunächst autonome Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Auch vor und nach veranstaltetem Lernen wird ‚selbstorganisiert‘ weitergelernt und dies um so erfolgreicher, je besser beide Lernkontexturen intermediär aufeinander bezogen werden können (vgl. Schäffter 2001, 2012, 2014d; Ebner von Eschenbach 2014b) Insofern sind die Selbstlernstrukturen subjektwissenschaftlich zu klärende Voraussetzungen (vgl. Ludwig 2000), die über die Wirksamkeitschancen für weiteres Anschlusslernen in Alltagssituationen entscheiden. Die Betonung der subsidiären Bedeutung veranstalteten Lernens im Sinne eines pädagogischen Dienstleistungsverständnisses bedeutet jedoch nicht, dass auf bewusste und entschiedene pädagogische Intentionalität bei den Bildungsanbietern verzichtet werden sollte (vgl. Schäffter 2014b). Subsidiär meint vielmehr, dass pädagogisch organisierende Tätigkeiten einem **unterstützenden Gestus** gegenüber alltagsgebundenem Lernen folgen

⁹⁵ Vgl. im Arbeitspapier Didaktische Handlungsebenen die Bildungsformate der Situations- und der Veranstaltungsdidaktik

und der daher vorhandene Aktivitäten bereits subjektwissenschaftlich voraussetzt: Sie erschließen einen bereits gegebenen Bedarf, sie greifen lernrelevante Interessen auf, sie konfrontieren defizitäre Zustände mit normativen Deutungsangeboten, sie korrigieren fehlerhaftes mit regelgerechtem Verhalten, und sie schließen neuartiges, unbekanntes Wissen an Vertrautes an.

1.3.2.3 Didaktische Funktionalstruktur

Auf der strukturtheoretischen Ebene eines erwachsenenpädagogisch gefassten Begriffs **organisierten Lernens als einer unterstützenden Dienstleistung** geht es um die Aufgabe, die Vielzahl lernförderlich organisierender Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander zu beziehen und sie von personellen oder situativen Zufälligkeiten unabhängig zu machen. Es gilt, sie verbindlich ‚auf Dauer zu stellen‘, sie zu institutionalisieren (vgl. Schäffter 2001). Hierdurch bildet sich über pädagogische Einzelhandlungen hinaus **Erwachsenenbildungsorganisation** als eine vom Alltag der Mitarbeiter_innen wie der Teilnehmer_innen getrennte **Sonderwelt eigener Logik** heraus. Sie lässt sich als ein spezifisches Regelsystem verstehen, das auf das Herstellen, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln didaktischer Rahmenbedingungen für lernförderliche Einzeltätigkeiten spezialisiert ist. Die dabei wirksamen Strukturen didaktischer Organisation stellen unabhängig davon, inwieweit sie von den Mitarbeiter_innen durchschaut werden, einen über berufliche Sozialisation erworbenen pädagogischen Bedeutungs- und Sinnzusammenhang dar, in dem äußerst heterogene lernförderliche Einzeltätigkeiten im praktischen Tun aufeinander bezogen werden können. Bemühungen um das Verstehen didaktischer Formalstrukturen müssen daher über die konkrete Lehr/Lernsituation hinausgehen und den weiteren Radius pädagogischer Entscheidungsfelder mit einbeziehen. Die für eine derartige didaktische Analyse und Planung entwickelten Struktur- und Ebenenmodelle⁹⁶ (vgl. Schäffter 1985) lassen erkennen, dass in der Erwachsenenbildung kaum übergreifende formale Regelungen bestehen, sondern dass die entsprechenden Entscheidungen immer wieder neu auf der Ebene der Bildungsträger und der Einrichtungen gefällt werden. Gleichzeitig ist aber auch auf der Ebene der Einrichtung der Formalisierungsgrad nur gering ausgeprägt. Das relativ offene Netzwerk didaktischer Entscheidungen in seinem **relationalen Zusammenspiel zwischen makro-didaktischen (Programmebene) und mikro-didaktischen (Ebene der Einzelveranstaltungen)** Die Gestaltungsmöglichkeiten erweisen sich strukturell als überaus plastisch, für die Akteur_innen aber auch äußerst orientierungsarm. Ein solcher Befund bleibt in seiner Bewertung ambivalent. Was von den Mitarbeiter_innen einerseits als pädagogischer **Gestaltungsspielraum** geschätzt werden kann, wirkt andererseits auch schnell überfordernd. Bei zu geringer Strukturierungsleistung wird pädagogische Organisation daher ihrer Entlastungsfunktion nicht gerecht, denn als Institutionalisierung didaktischer Entscheidungsverläufe dient sie zunächst der Routinisierung, der Zeitersparnis und der Übersichtlichkeit von normalisierten Verfahrensabläufen. Praktisch zeigt sich dieser Routinisierungsprozess an **gefestigten Formaten** wie *Kurssystemen, Angebotstypen, Veranstaltungsformen, Zeitorganisationsmuster, Lehrgangscurricula, Arbeitsmappen, Medienpaketen und Übungsmaterialien*. In die

⁹⁶ Vgl. hierzu das Arbeitspapier April 3 Didaktische Handlungsebenen

Selbstverständlichkeit gewohnheitsmäßiger Erwartungen abgesunken sind aber auch **strukturelle Vor-entscheidungen** wie *räumliche Binnengliederung, Ausstattung und vielfältige didaktische Arrangements*. Die Funktionalstruktur einer Einrichtung gibt hierbei Aufschluss über didaktische Arbeitsteiligkeit und den systematischen Zusammenhang unterschiedlicher Gestaltungsbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns. Als **kategoriales System** kann sie über die empirische Realsituation einer Bildungseinrichtung allerdings nur wenig handlungsleitende Erkenntnisse liefern. Stattdessen wird rasch erkennbar, dass jede Weiterbildungseinrichtung meist mehrere miteinander in Konkurrenz stehende Ziele verfolgt. So verliert eine funktionale Analyse didaktischer Organisation, die vorwiegend von den übergeordneten Zielbeschreibungen ausgeht, schnell den Bezug zur profanen Realität und erschöpft sich in Beschreibungen davon, wie eine Bildungseinrichtung idealerweise „funktional“ organisiert sein sollte und berücksichtigt nicht hinreichend die pädagogische Organisation als ein komplexes, **mehrstelliges soziales Beziehungsgefüge** (vgl. Förster 2012)

1.3.2.4 Einladung zu einer relationstheoretischen Sicht

Wenn in den einleitenden Überlegungen zum **Block I der Fortbildung**⁹⁷ versucht wurde, ein verdinglichtes Verständnis von pädagogischer Organisation durch das Verständnis eines „lernunterstützenden Beziehungsgefüges“ zu ersetzen, so läuft dies auf eine **relationstheoretische Sicht auf pädagogische Praktiken** hinaus.

Ohne Frage handelt es sich dabei um eine **grundsätzliche Veränderung der Blickrichtung** weg von einer **Anbieterperspektive und hin zu einer Nutzerperspektive**. Kurz gesagt:

von einem Subjekt/Objekt-Verhältnis zu einem Subjekt/Subjekt-Verhältnis.

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 im 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 (vgl. Amann/Hirschauer: 1997), kein System ohne seine konstitutive Grenzlinie zur systemspezifischen Umwelt, keine Vorderseite der Münze ohne ihre Kehrseite. Niklas Luhmann fasst Relationalität medientheoretisch als eine „Logik der Form“. Vereinfachend gesagt: wir bemühen uns um ein „dialektisch vernetztes Denken“.

In einer relationstheoretischen Deutung geht es folglich darum, die im alltäglichen Zusammenhang vorwiegend als getrennt wahrgenommen „**Objekte**“ daraufhin zu befragen, ob sie nicht in relationaler Begrifflichkeit weitaus zutreffender zu verstehen sind, als in der Unterstellung einer substanziell getrennten Eigenständigkeit. Ist beispielweise „Behinderung“ eine besondere objektive Eigenschaft, die ich einem

⁹⁷ Basistext Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft

anderen personal 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 Modus wechselseitiger **Beziehung** benutzen. Genau auf diese Unterscheidung bezieht sich eine relationstheoretische Gegenstandsbestimmung.

Am Beispiel der Einseitigkeit einer Zuschreibung von Behinderung als einer individuellen Eigenschaft wird zudem 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 Konsequenzen** 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 (2002) als „Epistemische Perspektivität“ bezeichnet. Im Rahmen der kategorial angesiedelten Rekonstruktion eines Begriffs werden nämlich neuartige und bisher noch unbekannte Hinsichten auf den sich hierbei klärenden Forschungsgegenstand erschlossen, der in einer relationslogischen Hinsicht erst intelligibel, das heißt, nun überhaupt erst empirisch beobachtbar wird (vgl. exempl. Ebner von Eschenbach 2014a). Diesen Übergang von einer substantiellen hin zu einer relationslogischen Hinsicht bezeichnen wir als „relationstheoretische Rekonzeptualisierung“⁹⁸. Sie setzt zunächst die Einnahme einer Kontingenzperspektive⁹⁹ (vgl. Holzinger 2007) auf den Gegenstand voraus und bedeutet, dass man ihn zwar zunächst wie gewohnt in substantieller Deutung, dann aber auch relational fassen kann. In einem dritten Schritt lässt sich dann die substantielle Deutung wiederum mit einer relationalen Sicht in wechselseitigen Bezug setzen, womit methodologisch die logisch nächst höhere Ebene einer iterativen Gegenstandskonstitution erreicht wird. Kontingenz beruht somit zunächst auf der Erfahrung eines Scheiterns des bisher gültigen Deutungshorizonts. Man muss also erst schmerzlich erkennen, dass ‚das Fremde‘ an einem mir begehrenden 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 mitwirkt.

Es dürfte an diesem Punkt erkennbar geworden sein, dass ein „Lehrangebot“ nicht mehr als eine produktiv fertiggestellte Ware wie ein Billardball auf dem ‚grünen Tisch‘ von Planenden betrachtet und ausgewählten Adressatengruppen ‚zugespilt‘ werden kann. Stattdessen ist der **Lehr/Lern-Kontext als ein relationales Gefüge** zu verstehen, in dem der pädagogische Dienstleister **nur eine Seite der Medaille** darstellt. Für eine relationale Sicht auf pädagogische Dienstleistung führt dies dazu, dass die

⁹⁸ Unterschiedliche Beispiele für relationstheoretische Rekonzeptualisierungen erwachsenpädagogischer Kategorien finden sich in der HU-Homepage von Ortfried Schäffter im *open access* (<http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/standardseite#a1>)

⁹⁹ Mit dem Begriff „Kontingenz“ ist gemeint, dass ein zunächst ganz selbstverständlich erscheinender Tatbestand oder Gegenstand auch anders betrachtet werden kann. Er ist auch anders möglich.

Bildungsadressat_innen 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** zuerkannt¹⁰⁰. Erst wenn Dienstleistung nicht mehr einseitig gefasst, sondern als eine zweiseitige Relation gedacht wird, lässt sich erkennen, inwieweit die **Kategorie der ‚Lehre‘** nicht mehr allein handlungstheoretisch auf individuelle „**Lehrtätigkeit**“ verkürzt (vgl. Schäffter 2005), sondern darüber hinausgehend zur Grundlage einer ‚interaktiven Wertschöpfung‘ auf einer logisch höheren Ebene werden kann. Um dies theoretisch fassen zu können, bedarf es allerdings einer **Klärung des Leistungsbegriffs**.

1.3.2.5 Leistung: eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung

Im Verständnis einer systemtheoretischen Kategorie, wie sie Niklas Luhmann bereits von Talcott Parsons' AGIL-Schema übernommen hatte, bezieht sich ‚Leistung‘ nicht allein auf den *output* eines Systems im Sinne einer substantiell fassbaren **Entäußerung** an eine systemische Umwelt. Weit darüber hinaus wird **Leistung als eine relationale Kategorie** erkennbar, bei der sich der Output gezielt und selektiv an **ausgewählte andere „Systeme in der Umwelt“** richtet und hierbei von diesen aus ihrer Sicht als ein **Zugewinn** erfahren werden muss. Andernfalls wäre eine Entäußerung keine Leistung, sondern nur ein Exkrement.

Das bedeutet: Eine Entäußerung wird erst dann zur Leistung, wenn sie erwartungsgemäß von der Nutzerseite als Zugewinn bewertet werden kann. Leistung beruht daher auf einer Beidseitigkeit der Beziehungsstruktur.

Aus relationstheoretischer Sicht ist in Hinblick auf die reziproke Struktur einer Leistungsbeziehung von Bedeutung, in **welches Verhältnis** die beiden Seiten zueinander gesetzt werden: Zu unterscheiden wären interaktionistisch fassbare Leistungsbeziehungen, in denen reziproke **Verpflichtungsverhältnisse** eingegangen werden (Lehnsherr/Vasall, Patrimonium/Familienmitglied etc.), also *einerseits* eine hierarchisch strukturierte Reziprozität, bei der die eine Seite Dominanz gegenüber dem anderen erhält, und *andererseits* eine egalitäre Leistungsbeziehung, bei der sich beide Beteiligte einer gemeinsamen **überindividuellen Beziehungsordnung** unterwerfen (Bruderschaft, Genossenschaft), die erst durch ihr **Beziehungsverhältnis** konstituiert wird. Hierbei erhält eine, beide Seiten übergreifende, Beziehungsform die Bedeutung von ‚objektiver Öffentlichkeit‘ im Sinne einer ‚Dimension des Dritten‘ (vgl. Bedarf 2003). 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 Mauss (1990). Hier ist es das **transsubjektive Relationsgefüge** von *Gabe, Annahme* und *sozialer Erwidern*, in dem sich erst eine spezifische Beziehungsordnung herauszubilden vermag, die über situationsgebundene interpersonale Kommunikation hinausgeht.

¹⁰⁰ An diesem Punkt könnte eine anerkennungstheoretisch fundierte pädagogische Organisationstheorie im Sinne eines relationalen Beziehungsgefüges seinen Ausgang nehmen (vgl. dazu Förster 2012)

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 Leistungsbeziehungen auf ethnologische Strukturtheorien von unterschiedlichen **„Sozialen Formen der Gegenseitigkeit“** zurückzugreifen (vgl. Stegbauer 2011; Hillebrandt 2009).

1.3.2.6 Pädagogische Dienstleistung: ein Prozess interaktiver Wertschöpfung

Bei ‚Dienstleistung‘ wiederum handelt es sich um eine Kategorie, die dadurch über den systemtheoretischen Leistungsbegriff hinausgeht, dass sie neben der Intentionalität der Leistungsseite auf die **„interaktive Wertschöpfung“ von Wechselwirkungen** verweist, die zu einem beiden Seiten zugehörigen **„Gemeingut“** (common good) führt.

1.3.2.6.1 Eine Aufforderung zum Umdenken

Der hier vorgenommene Rückgriff auf **eine radikalisierte Kategorie pädagogischer Dienstleistung** mag zunächst nur deshalb überraschen, weil von den Bildungswissenschaften, aber auch vom Mainstream der Betriebswirtschaftslehre, an die man sich häufig genug unreflektiert anzulehnen pflegt, der sich seit einiger Zeit abzeichnende **Begriffswandel** nicht mitvollzogen, um nicht zu sagen verschlafen, wurde. Der kategoriale Bedeutungswandel, der nun fällig wird, erklärt sich aus dem gegenwärtigen **Epochenbruch von der Industrieökonomie hin zu einer Dienstleistungsökonomie** und damit zu einer strukturell neuartigen Gesellschaftsformation (vgl. auch Baecker 2007,8f.). Aufgrund einer „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994), die gegenwärtig das bisherige lineare Denken ablöst, bedürfen auch die Funktionsbestimmung von Weiterbildung, ihrer Institutionalformen und Bildungsformate einer Neujustierung (vgl. Schäffter 2014c). **Steuerungstheoretisch** betrachtet, geht es dabei um einen, von dem Wirtschaftssoziologen Günther Schmid beschriebenen, **„Paradigmenwechsel von steuernder zu lernender Gestaltung“** (Schmid 2014). Will man daher Anschluss finden an die gegenwärtige ökonomische Theorieentwicklung **jenseits** neoliberaler Symptomverwertung, so verlangt dies zunächst, sich erleichtert von der ideologischen **Gleichsetzung von Ökonomie und formaler Marktlogik** zu verabschieden, wie sie in den letzten Jahrzehnten auch von Pädagog_innen oft gedankenlos übernommen wurde. Erst dann wird der Blick frei für die wirtschaftssoziologischen Theoriediskurse zu **„Grenzen des Marktes“** (Beckert 1997;2009), zur sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion der **„Märkte als soziale Strukturen“** (Beckert/Diaz-Bone/Ganßmann 2007), zu den ökonomischen Erklärungsansätzen zur Bildung als **„Non-Profit-Organisation“** (Schäffter 1994) sowie zu der zivilgesellschaftlich motivierten **„Gemeingut-Bewegung“** (Helfrich 2009), die hier als genuin ökonomische Referenztheorien herangezogen werden können. **Ökonomisches Denken wird in diesen Diskursen wieder kultur- und sozialwissenschaftlich zurückgewonnen.** Hierin besteht das gesellschaftspolitische Anliegen des hier vertretenen **Begriffs der „pädagogischen Dienstleistung“.**

1.3.2.6.2 Eine zunächst konsensfähige Definition

Als Dienstleistung werden grundsätzlich alle gesellschaftlich relevanten Leistungen bezeichnet, die nicht als *gegenständliches Sachgut* in Form fertiger Produkte distribuiert oder ausgetauscht werden, sondern die als *immaterielles Gut* durch einen gemeinsam verantworteten partizipativen *Herstellungsprozess* erzeugt werden. Kennzeichnend ist hierbei das ‚**uno actu Prinzip**‘ einer **Gleichzeitigkeit der Leistungserstellung und Leistungsaneignung** (in Anlehnung an Schlutz 2006).

‚**Pädagogische Dienstleistung**‘ beschreibt hierbei aus relationstheoretischer Sicht die Doppelseitigkeit von Lehren und Lernen im Bildungsformat einer *korrelativen Transaktion wechselseitiger Wertschöpfung*. **Lernorganisation** distribuiert nicht allein bereits vorhandene gesellschaftliche Wissensbestände, sondern **erzeugt auch neuartiges Wissen** für spezifische Praxiskontexte.

Diese Leistungserstellung gelingt nur im Bildungsformat 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 als unverzichtbarer Bestandteil an der Leistungserstellung beteiligt** und daher in ihren besonderen Kompetenzen wahrzunehmen und methodisch zu berücksichtigen (vgl. Bonne-meier/Reichwald 2012).

1.3.2.7 Die Dienstleister-Nutzer-Dyade: eine ko-produktive Leistungserstellung

Die elementare Variante einer ko-produktiven Dienstleistungsbeziehung stellt die dyadische Interaktion dar. Hierbei kommt eine Leistungserstellung nur dann zustande, wenn beide Seiten daran reziprok 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 Abstimmung beruht auf der dynamischen **Beziehungsstruktur eines „Zwischen“**.

- *Die relationale Vermittlung von Lehren und Lernen*

In einer „systemischen“ Rekonstruktion von „Lehren und Lernen“ muss somit 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 Interaktionssystems (vgl. Schäffter 2005) betrachtet werden, die beide Relata umfasst. Beispiel: *Ähnlich wie beim Paartanz muss hier jede einseitige Erklärungsperspektive auf einer handlungstheoretischen Ebene zu kurz greifen: Lehrtätigkeit allein wird ohne komplementäre Aneignungsaktivität niemanden „Lernen machen“ (Willmann).*

Aneignung wiederum bedarf der komplementären Seite eines „befremdlichen“ Lehrangebots¹⁰¹,

¹⁰¹ Es geht in Aneignungsprozessen daher notwendigerweise um ein Differenzverhältnis, wie sie von Hirschauer und Amann als „Die Befremdung der eigenen Kultur“ charakterisiert wurde. (vgl. Amann/Hirschauer 1997)

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, diese **Differenz beim Produktbegriff** nicht hinreichend zu berücksichtigen. Vielfach wird vom Weiterbildungsmanagement das Ergebnis ihrer pädagogischen Planungsprozesse auf ein substantiell fassbares **Produkt eines Angebotskalenders** oder Flyers verdinglicht. Die Programmplanenden meinen irrtümlicherweise, sie seien fertig, wenn ihre Angebote schließlich hinreichend Anmeldungen oder Buchungen nach sich gezogen haben.

Beispiel: Das ähnelt einem Reiseveranstalter, der meint, er hätte seine Aufgabe erledigt, wenn ein Reiseangebot schließlich gebucht und bezahlt wurde. Hinterher kommen dann die Leute ärgerlich zurück, 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 formalen Vertrag beginnt eine **pädagogische** Dienstleistung überhaupt erst, ist damit aber **noch nicht vollzogen**. 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 *uno actu* 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 **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 und in den **statistischen Auswertungen** mit erfolgreichen Lernprozessen **verwechselt**. Weiterbildungsstatistik folgt damit einem folgenreichen **Kategorienfehler**. Schließlich beschränkt sich die gesellschaftliche Funktion einer Weiterbildungseinrichtung nicht darauf, ihre Angebote wie ein Gemüsehändler distributiv zu ‚vermarkten‘. Offenbar hat man in den Hochzeiten einer naiven Vulgärökonomie im Zuge des „Neuen Steuerungsmodells“ in der öffentlichen Verwaltung das wirtschaftswissenschaftlich bereits hinreichend geklärte Prinzip einer ko-produktiv und partizipatorisch angelegten Dienstleistungsbeziehung nicht richtig verstanden. Das Erfolgsrisiko wurde ausschließlich auf die Seite der Nutzer_innen verlagert und davon ausgegangen, dass es allein in der Verantwortung der Nutzerseite läge, ob die Teilnehmer_innen mit dem jeweiligen Lernarrangement etwas anzufangen wüssten und aus eigenen Stücken erfolgreich zum Lernen kämen. Der Erfolg wurde somit externalisiert, sodass man nicht gesehen hat, dass bei Dienstleistungen die Verantwortung in der

produktiven **Gestaltung eines korrelativen Verhältnisses** zwischen pädagogischem Dienstleister und Nutzer besteht. Diese Gestaltung erfolgt über die Entwicklung eines **adressatengerechten Bildungsformats** auf der jeweiligen didaktischen Handlungsebene.

- *Die Erfolgsabhängigkeit einer Performanz vom Publikum*

Eine analoge Struktur von ‚interaktiver Wertschöpfung‘, bei der die Nutzerseite konstitutiv an der Erstellung eines immateriellen Guts beteiligt ist, findet sich zudem grundsätzlich überall dort, wo man es auf der Nutzerseite mit dem sozialen **Phänomen eines „Publikums“** (vgl. Korenjak, 2000; Bonfadelli/Meier URL) zu tun bekommt. Besondere Bedeutung hat dies für das **Gelingen performativer Akte** anspruchsvoller Geselligkeit, der Kunstästhetik, der **gastfreundlichen**¹⁰² Bewirtung und der stilvollen Unterhaltung. Sven Oliver Müller spitzt das korrelative Verhältnis in einer historischen Studie zum strukturellen Wandel „musikalischer Kommunikation“ sogar einseitig in der Formel zu: „Das Publikum macht die Musik“ (Müller 2014). Nicht zu Unrecht wissen Schauspieler_innen und professionelle Unterhaltungskünstler_innen zu berichten, in welchem hohem Maße die spontan realisierte Form und der Erfolg einer Performanz von einer sich **wechselseitig verstärkenden „Resonanz“**¹⁰³ 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 (Elias) von „Kommunikation unter Anwesenden“ (vgl. Kieserling 1999) erklären lassen.

- *Ko-produktive Marketingstrategien partizipatorischer Produktentwicklung*

Dass sich Ko-produktivität von nicht allein auf die sozialpsychologische Dimension zwischenmenschlicher Dienstleistungsbeziehungen beschränkt, sondern neuerdings auch als Ressource für die Technikentwicklung genutzt wird, lässt an innovativen Formen eines Produktmarketing beobachten. Bei ihm geht es nicht darum, dem Nutzer ein bereits anwendungsbereit fertig gestelltes Produkt als *prete a porté* anzubieten wie beispielsweise ein medizintechnisches Diagnoseverfahren oder eine hoch spezialisierte Software. Stattdessen besteht die Dienstleistung in dem „maßgeschneiderten“ und folglich partizipatorisch angelegten Prozess einer gemeinsamen, auf den zunächst noch klärungsbedürftigen Bedarf der Nutzer_innen zugeschnittenen Produktentwicklung. Es geht somit um eine **„verfahrensbasiertes“** und nicht um ein produktförmiges Leistungskonzept. Die besondere Pointe einer derartigen (sozio-technischen) Dienstleistung in Formen einer **„hybriden**

¹⁰² Die hier strukturell hervorgehobene Reziprozität einer beidseitigen Tauschbeziehung legt es nahe, bei den Teilnehmenden an ko-produktiven Bildungsformaten, statt von Kunden oder Klienten eher von der **Rolle eines „Gastes“** auszugehen und daraus das Format in Hinblick auf eine **wertschätzende Beziehung** jenseits tradierter pädagogischer Beziehungsmuster zu gestalten. (vgl. dazu in der Forschung das Konzept der „appreciative inquiry“)

¹⁰³ Zur **Kategorie der Resonanz** gehört neben der Wechselseitigkeit auf der Interaktionsebene im hier behandelten Zusammenhang von Kontaktprozessen mit Bildungsadressaten auch das institutionstheoretische **Konzept der „strukturellen Resonanz“** mit der Nutzerseite innerhalb eines Organisationalen Feldes (Arbeitspapier Mai 3).

Wertschöpfung“ (Reichwald u.a. 2009) besteht nun darin, dass das angestrebte Ergebnis zu Beginn ihrer Produktentwicklung noch keiner der beiden Seiten bekannt sein kann. Möglicherweise mag auch das Ausgangsproblem, für das gemeinsam eine (technische) Lösung erarbeitet werden soll, noch im Verlauf des ko-produktiven Entwicklungsprozesses einschneidende Revisionen erfahren. Der moderierte Entwicklungsverlauf folgt dabei einem **korrelativen Matching**¹⁰⁴, bei dem definitionsgemäß Ausgangs- und Zielpunkt sich im Sinne einer zielgenerierenden Suchbewegung erst schrittweise wechselseitig bestimmen. In ihrer Struktur ähnelt dies frappierend einem **Kontext professioneller Beratung und Fallarbeit**. Zwar entsteht bei Erfolg ein technisches, materiell fassbares Produkt, nämlich das ‚hybride Produkt‘ eines ko-produktiven Entwicklungsprozesses, jedoch bewegt sich die Dienstleistung in ihrem Verfahren auf der **immateriellen Ebene einer Innovation**, die von **keiner** der daran beteiligten Seiten auf sich allein gestellt hätte erreicht werden können.

1.3.2.8 Die Auftraggeber-Dienstleister-Nutzer-Triade: Komplexität eines relationalen Feldes

Die relationale Beziehungsstruktur erhält bei Lerndienstleistungen allerdings einen unterschiedlichen Charakter, je nachdem, ob sie **dyadisch**, als **Triade** oder als ein **mehrstelliges** Beziehungsgefüge angelegt ist. Um der Komplexität der gegenwärtigen Weiterbildungspraxis gerecht zu werden, gilt es daher, sowohl zwischen verschiedenen **pädagogischen Dienstleistern auf der Angebotsseite** als auch zwischen mehreren **Ebenen von Adressaten auf der Nutzerseite** zu differenzieren. Neben den **primären Lernergruppen** ist in der Regel der **institutionelle Auftraggeber einer Bildungsmaßnahme** mit zu berücksichtigen und hierbei aber auch aktiv an der Auftragerstellung (Planung und Evaluation) zu beteiligen. Als „**Figur des Dritten**“ kommen bei Non-Profit-Organisationen (vgl. Schäffter 1994) auch öffentliche Unterstützerguppen („stakeholder“) ins Spiel. Hierdurch kann die **Beziehungsstruktur von Lerndienstleistungen** die hohe Komplexität eines ‚relationalen Feldes‘ erreichen. Daraus folgt, dass sich pädagogische Evaluation nicht mehr allein auf den Zufriedenheitsgrad der Teilnehmenden oder auf ihren Kompetenz-Zuwachs beschränken kann und zusätzliche **Wirksamkeitserwartungen bei den Auftraggebern** in Betracht zu ziehen hat. Auch mögliche *Interessenkonflikte* zwischen den Intentionen aller beteiligten Relata sind in der Zielgruppenkonzeption lernförderlich zu verarbeiten (vgl. Schlutz 1999).

1.3.2.9 Die intermediäre Funktion pädagogischer Dienstleistung ¹⁰⁵

In ihrer Rolle als ein in diesem Beziehungsgefüge unvermeidlich involvierte Akteure haben pädagogische Dienstleister je nach **Institutionaltyp** eine lernförderliche Übersetzung¹⁰⁶ zu übernehmen, bei der sie sich auf ein professionelles Zusammenspiel von Gegensteuerung, Empowerment und Lernberatung

¹⁰⁴ Das Konzept des **korrelativen Matching** im Verfahren einer zielgenerierenden Suchbewegung wird im Fortbildungsschwerpunkt III am Fall berufsbiographischer Transitionen behandelt und an einem entwicklungsbezogenen Bildungsformat konkretisiert.

¹⁰⁵ Zur Intermediarität des Pädagogischen vgl. Tenorth (1992) sowie Ebner von Eschenbach (2014b).

¹⁰⁶ Vgl im **Basistext Funktionssystem Bildung** die Unterscheidung zwischen einem *prototypischen, symbiotischen, multireferentiellen und translatorischen* Institutionaltyp bei der Orientierung an unterschiedlichen Zentralwerten des Bildungssystems.

einlassen müssen. In der **Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite** unterliegt auch die Bestimmung und **Gewährleistung des Nutzensaspekts** einer korrelativen Aussteuerung. Vermieden wird hierdurch das sogenannte **Nutzensparadoxon**. Eine interaktive Wertschöpfung gerät in ihrem Ergebnis nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den *utilitaristischen Nahzielen* der Lerner_innen oder primär an einer *instrumentellen Interessenlage* des Auftraggebers, bzw. konkurrierender Auftraggeber orientiert. Unter Nutzensparadox ist somit eine „nicht- intendierte Beeinträchtigung der Zielerreichung“ durch verengte Intentionalität zu verstehen. „**Teilnehmerorientierung**“ oder „**Praxisbezug**“ 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 oder von Strukturzwängen 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“) (vgl. ausführlich Schäffter 2001).

1.3.2.10 Reflexive Institutionalisierung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Das Prinzip pädagogischer Dienstleistung einer interaktiven Wertschöpfung in ko-produktiver Zusammenarbeit mit relevanten Zielgruppen und in produktiver Umweltoffenheit setzt in der **Beidseitigkeit der Beziehung** immer auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung und den Schutz vor Fremdbestimmung voraus. Zugespißt 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 einer Bildungseinrichtung 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, sondern wesentlich um die **Schnittkante**, um die **Kontrastlinie** zum anderen. **Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen**. Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden **lernhaltige Anknüpfungsmöglichkeiten** erkennbar. So sollte sich ein Bildungswerk als Einzeleinrichtung aus ihrem **Interesse am eigenen Profil** nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen auf sie einstürmt, zuständig fühlen. Es 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 Formel 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 (vgl. Schäffter 2002)¹⁰⁷. 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. Hier ist gegenwärtig die zentrale Aufgabe eines „strategischen Weiterbildungsmanagements“ zu verorten. Erst auf der 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“ (vgl. Schicke 2012).

1.3.2.11 Literatur

- Amann, Klaus / Hirschauer, Stefan (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Baldauf-Bergmann, Kristine (Hrsg.) (2012): Themenheft Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland, Heft 7, <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>
- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Beckert, Jens (1997): Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt / New York: Campus
- Beckert, Jens (2009): Wirtschaftssoziologie als Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 38, Heft 3, S. 182-197
- Beckert Jens/Diaz-Bone, Rainer / Ganßmann, Heiner (Hrsg.) (2007): Märkte als soziale Strukturen. Frankfurt / New York: Campus
- Bedorf, Thomas (2003): Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischen. München: Fink Verlag
- Bedorf, Thomas/ Fischer, Joachim/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2010): Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. München: Fink
- 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
- Bonnemeier, Sebastian; Reichwald, Ralf (2012): „Hybride Wertschöpfung“ – vom Industrieproduzenten zum Lösungsanbieter – ein State-of-the-Art Bericht. In: zfbf Sonderheft 65, S. 45-72

¹⁰⁷ Vgl. ausführlich: Arbeitspapier Mai 3 Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation

- Ebner von Eschenbach, Malte (2014a): Epistemische Widerständigkeit als produktiver Kontrapunkt. Kategoriales Nachdenken über Sozialraum
- Ebner von Eschenbach, Malte (2014b): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin: Lehmann Media
- Ellinger, Eva/Schlechtriemen, Tobias/Schweizer, Doris/Zons, Alexander (Hrsg.) (2010): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt a.M.: Suhrkamp;
- Förster, Nils (2012): Eine transdisziplinäre Konstruktion von Beziehung – Implikationen für Führung, Management und Organisationsentwicklung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Gamm, Gerhard (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Helfrich, Silke und Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) 2. Aufl. (2009): Wem gehört die Welt? Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter. München: oekom verlag
- Hillebrandt, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität.
- Holzinger, Markus (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: transcript
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Korenjak, Martin (2000): Publikum und Redner: Ihre Interaktion in der sophistischen Rhetorik der Kaiserzeit (Zetemata). München: Beck
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprozessen. Bielefeld: Bertelsmann
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Müller, Sven Oliver (2014): Das Publikum macht die Musik, Musikleben in Berlin, London und Wien im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- 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
- Reichwald, Ralf / Krcmar, Helmut / Nippa, Michael (Hrsg.)(2009): Hybride Wertschöpfung: Konzepte, Methoden und Kompetenzen für die Preis- und Vertragsgestaltung. Josef Eul Verlag
- Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung: Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: PAS des DVV
- Schäffter, Ortfried (1994): Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: GdW-Ph 4.10.20 URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/iii26a>

- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Schäffter, Ortfried (2002): Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung: Spiegelbild oder Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen? In: Bergold, Ralf /Mörchen, Annette /Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Recklinghausen: Bitter, S. 205-214
- Schäffter, Ortfried (2005): Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. URL: <https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak>
- Schäffter, Ortfried (2012): Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung, in: Ziegler, Horst/Bergold, Ralph (Hrsg.): Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft. Blieskastel, 115-142
- Schäffter, Ortfried (2014a): Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung. <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel>
- Schäffter, Ortfried (2014b): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm und Münster: Klemm + Oelschläger (i.E.)
- Schäffter, Ortfried (2014c): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, Heide von/ Schicke, Hildegard / Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag (i.E.)
- Schäffter, Ortfried (2014d): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: Felden, Heide von / Schicke, Hildegard / Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag (i.E.)
- Schäffter, Ortfried /Schicke, Hildegard (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, Burkhard/ Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto 2012, S. 166-179
- Schäffter, Ortfried (2013): Verzwirnung von Struktur und Prozess. URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/vi_verzw
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann
- Schlutz, Erhard (1999): Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: GdW Ph Textziffer 4.10.10
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann
- Schmid (2014): Zum Verhältnis zwischen Bildungs- und Arbeitsmarkt-System. Folgen des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt für die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Felden, Heide von/ Schicke, Hildegard/ Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag (i.E.)

- Stegbauer, Christian (2011): Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Wiesbaden: VS Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. In: Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 194-217
- Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

1.3.3 Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld

Arbeitspapier 5 (Mai 2016_2) Ortfried Schäffter) Mai 2016

1.3.3.1 Der Leistungsaspekt – eine strukturelle Schnittstelle hin zu gezielt ausgewählten „Systemen in der Umwelt“

Während das Spannungsverhältnis zwischen Funktion und Konstitution aufgrund ihrer Übersetzungsstruktur einer aufsteigenden und absteigenden Institutionalisierung die internen Vorbedingungen zur didaktischen Planung und Realisierung von Weiterbildungsangeboten bereitstellt, treffen wir im Organisationalen Feld beim Eckpunkt Leistung auf die **strukturelle Schnittstelle zur gesellschaftlichen Umwelt** einer Weiterbildungseinrichtung. Was im internen Verhältnis zwischen Funktionsbestimmung und den historisch entwickelten Konstitutionsbedingungen zunächst noch den Charakter einer Ressource im Sinne einer Potentialität hatte, die auf eine sie aktualisierende Verwirklichung wartet, gerät nun unter dem Leistungsaspekt die Anforderung in den Blick, zu klären, welchen externen Nutzenerwartungen die Einrichtung beruflicher Weiterbildung aus der Sicht welcher Bildungsadressaten sie wohl zu entsprechen vermag. gDiese Frage wird bisher noch weitgehend als ein Marketing-Problem gefasst, auf das mit entsprechenden Lösungsstrategien zu reagieren ist. Folgt man allerdings einem relationalen Leistungsverständnis, so ist der Leistungsaspekt als Scharnierstelle zwischen Innen und Außen nicht mehr angebotszentriert als **Subjekt/Objekt-Verhältnis** gefasst, sondern als korrelative Wechselwirkung einer **Subjekt/Subjekt-Beziehung** zu verstehen, bei der **beide Seiten** an der Leistung beteiligt sind. Dies setzt bei der Angebotsplanung ein grundsätzlich verändertes Verständnis vom Bildungsadressaten als pädagogische „Umwelt“ einer Weiterbildungseinrichtung voraus. Klärend ist hierbei die **sozialökologische Unterscheidung zwischen Außenwelt, Umwelt und Mitwelt**.¹⁰⁸

Aus systemtheoretischer Sicht bekommt es jede Organisation an ihrer konstitutiven Innen/Außen-Grenze insgesamt nur mit der inhaltlich unbestimmbaren Totalität einer gesellschaftlichen Außen-Welt zu tun. Das Außen erscheint als fremdes Nicht-Innen eines in sich geschlossenen Systems. Zu einer pädagogisch bedeutungsvollen Um-Welt werden relevante Ausschnitte dieser Außenseite erst, wenn Kontakt zu einem ausgewählten und bestimmten „System in der Umwelt“ hergestellt wird also nur dort, wo in der Struktur einer Einrichtung systemaffine Kontaktflächen aufgebaut werden konnten. Derartige Kontaktflächen bestehen für pädagogische Organisation in den unterschiedlichen Bildungsformaten auf den didaktischen Handlungsebenen. Mit ihnen treten erst systemisch zugängliche Umwelten in Erscheinung. Sie stellen dort allerdings nur optionale Zugänge von potentiell verfügbaren Umwelten bereit. Nur solche Umwelten, mit denen bereits wechselseitige Kontaktflächen beiderseits im komplementären Modus von Leistung genutzt wurden, lassen sich als strukturell gefestigte Mit-Welt beschreiben, zu der ein

¹⁰⁸ Bei der Unterscheidung zwischen Außenwelt, Umwelt und Mitwelt beziehen wir uns auf die Theoretische Biologie von Jacob von Uexküll, auf die philosophische Anthropologie von Helmut Plessner sowie auf die Theorie sozialer Systeme von Niklas Luhmann. Von Interesse ist hierbei auch das heuristische Ebenenschema von Mikro, Meso, Exo und Makro in der ökologische Sozialisationsforschung von Uri Bronfenbrenner

gefestigter Zugang besteht und mit der eine komplementäre Leistungsbeziehung aufgebaut und weiterentwickelt werden kann.

1.3.3.2 Der Eckpunkt Leistung in seiner internen Wechselbeziehung im Organisationalen Feld

Das organisationale Feld bietet in seinen drei Eckpunkten erst dann einen relationstheoretischen Erklärungszusammenhang, wenn es nicht statisch gedeutet, sondern als ein in sich wechselseitig aussteuernder Begründungszusammenhang verstanden wird, der zu einer topologischen Standortbestimmung der eigenen Weiterbildungseinrichtung genutzt werden kann. Dies setzt voraus, dass nach einer ersten Klärung der drei Eckpunkte Funktion, Konstitution und Leistung deren Wechselbeziehungen in den Blick genommen werden. Erst an ihrem gegenseitigen Reflexionsverhältnis wird der **Feldcharakter als ein integraler „Implikationszusammenhang“** erkennbar:

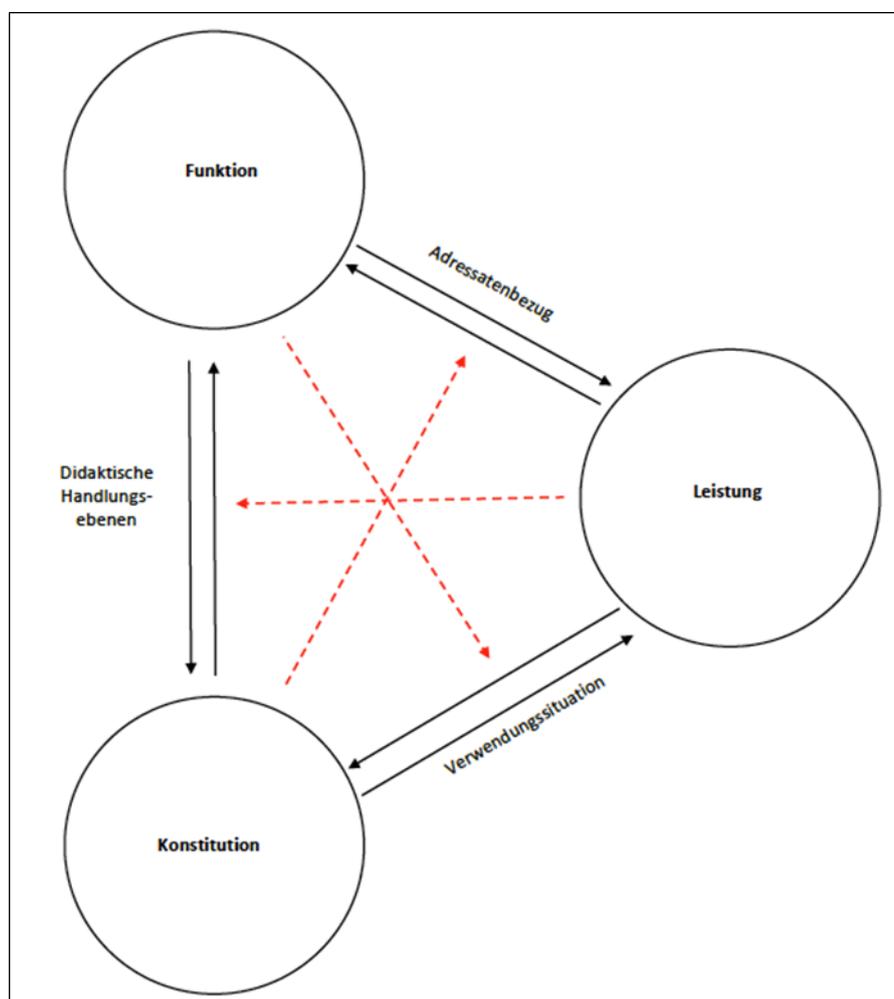


Schaubild 17: Das organisationale Feld

1.3.3.2.1.1 Didaktische Handlungsebenen

Die Relation zwischen der Funktionsbestimmung (Zentralwert) und den Konstitutionsbedingungen pädagogischer Praktiken (Fundierungsverhältnisse) einer Bildungseinrichtung wird aus der Sicht der Leistungsseite her reflexiv thematisierbar und bestimmungsfähig. Sie erweist sich dabei als ein

„Übersetzungsverhältnis“ zwischen einem allgemeinen Bildungsauftrag auf programmatischer Ebene und seiner praktischen Realisierung in pädagogischen Handlungskontexten, die in der Einrichtung bereits bereitstehen oder aus bestimmten Ressourcen heraus noch entwickelt werden können. Die hier angesprochene Übersetzungsleistung wird in der Struktur von Bildungseinrichtungen organisatorisch durch die institutionelle Staffelung didaktischer Handlungsebenen gewährleistet.

Aus **Sicht der Leistungsseite** wird folglich erkennbar, dass bei jeder der didaktischen Handlungsebenen unterschiedliche Umwelten auf der **„organisationalen Wahrnehmungsoberfläche“** der Bildungseinrichtung manifest werden.

Versteht man nun die vertikale und horizontale Ausdifferenzierung didaktischer Handlungsebenen auf der Seite pädagogischer Dienstleistungen als einen vielschichtigen Resonanzboden einer organisational verfügbaren **Um-Welt** und **Mit-Welt**, so erhalten nur solche Ausschnitte einer objektiven Außen-Welt die Gelegenheit, manifest **„in die Erscheinung“**¹⁰⁹ zu treten, für die in der Bildungseinrichtung resonante Strukturen aufgebaut wurden, um derartige Zugänge zu erschließen. Von praktischer Bedeutung ist hierbei, dass der Resonanzboden zur Manifestation einer relevanten Umwelt zum Aufbau bedeutungsvoller Kontaktflächen zunächst die interne Vielfalt möglicher Umweltsektoren zu einem sinnhaltigen Zusammenhang untereinander „abzustimmen“ hat. Die Möglichkeit, mit einer bedeutungsvollen Umwelt neue Kontaktflächen aufzubauen und mit ihr produktive Arbeitsbeziehungen aufzubauen, hängt daher zunächst von einem in sich „stimmigen“ strukturellen Resonanzboden ab, der sich als „Echolot“ für pädagogisch relevante Umweltphänomene hinreichend sensitiv und nicht autistisch borniert erweist.

Aus der Sicht des hier vorgestellten relationstheoretischen Innen-/Außen-Verhältnisses mit seiner sozialökologischen Unterscheidung zwischen Außenwelt, Umwelt und Mitwelt erhält der Leistungsaspekt einer Organisation eine Schlüsselrolle für das Herausbilden eines in sich bedeutungsvoll integrierten Feldes. Hierbei erfüllt das vertikale Übersetzungsverhältnis einer auf- und absteigenden Institutionalisierung nur dann seine gesellschaftlich erforderliche Zwecksetzung, wenn dies auch auf der Leistungsseite, d.h. an der **Schnittfläche nach außen** wirksam in Erscheinung treten kann.

1.3.3.2.1.2 Adressatenbezug

Die Relation zwischen der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung und dem besonderen Leistungsprofil der Einrichtung für ihr gesellschaftliches Umfeld wird durch einen der Bildungsfunktion entsprechenden Bezug auf ausgewählte Adressatenbereiche herstellbar. Dieser Adressatenbezug wird aus der Sicht der Konstitutionsebene reflexiv bestimmbar, weil er auf der Grundlage der je historisch gegebenen Entwicklungsvoraussetzungen zu erfolgen hat.

¹⁰⁹ Mit dieser Deutung schließen wir die organisationstheoretische Konzeption der strukturellen Resonanz an phänomenologische Theorieansätze an, die sich mit den Bedingungen der Möglichkeit beschäftigen, auf welche Weise bestimmte Phänomene überhaupt „in Erscheinung“ treten können und unter welchen Voraussetzungen sie ihre Sichtbarkeit verlieren. (vgl. Merleau-Ponty, Das Sichtbare und das Unsichtbare; Jan Patočka, Vom Erscheinen als solchem.)

Die Bestimmung von Adressatenbereichen zur Zielgruppenerschließung steht daher in einem fundierenden Zusammenhang mit den konstitutiven Voraussetzungen, wie sie in der Einrichtung seit ihrer Gründung in meist langjährigen Entwicklungs- und spezifischen Professionalisierungsprozessen als fachlich-pädagogische Ressource aufgebaut wurden, und die in einer Verbindung von Personalentwicklung in der Mitarbeiterschaft und einer gefestigten „community of practice“ erkennbar zum Ausdruck kommt. Hier ist der strukturelle Resonanzboden für affine Adressatenbereiche, für die und von denen her wechselseitige Bezüge oder Beziehungsangebote aus ihrer latenten Potentialität geholt und in aktuelle Handlungen übergeleitet werden können. Entscheidend für das hier vertretene relationale Leistungsverständnis ist im Adressatenbezug daher die Wechselseitigkeit der potentiellen Bezugnahme aufeinander. Als wichtige Ressource kommt hierdurch ein dynamisches Moment ins Spiel, das sich auf Seiten der pädagogischen Dienstleister als ein Wunsch, sich in einem Praxisfeld engagiert und intervenierend einzumischen, äußert, und bei der Nutzerseite als attraktives Leitbild für die eigene zukünftige Entwicklung positiv konnotiert ist. Grundsätzlich sollte bei der reflexiven Klärung des Adressatenbezugs in Erinnerung gerufen werden, dass es hier zunächst nur um eine strukturell gegebene Resonanzfähigkeit für einen ausgewählten Umweltbereich in Verbindung mit einer Affinität für dort anzutreffende Entwicklungen und deren pädagogische Herausforderungen geht. Beim Adressatenbezug gerät somit noch nicht die Interaktion mit empirisch vorfindlichen Teilnehmerinnen und individuellen Teilnehmern in den Blick. Eine personenbezogene Kontaktaufnahme hat in der Phase der Bestimmung möglicher Adressatenbereiche zunächst nur exemplarischen Charakter, bei dem der Kontakt repräsentative Einschätzungen von der Lebenslage einer sich möglicherweise konstituierenden Zielgruppe ermöglichen soll.

Vorschlag zu einer ersten praktischen Erprobung der Heuristik:

Bitte beschreiben Sie aus Sicht Ihrer Einrichtung bzw. Initiative an einigen ausgewählten Beispielen:

Welche Adressatenbereiche kommen bei der Programmplanung in bestimmten Bildungsformaten der didaktischen Handlungsebenen in den Blick und werden hierdurch genauer in ihrer Zugänglichkeit bestimmbar? Unterscheiden Sie dabei bitte zwischen bereits gefestigten Kontakten (Mitwelt) und noch nicht genutzten Optionen zur Erschließung neuer Adressatenbereiche (potentiell zugängliche Umwelten auf der Nutzerseite).

1.3.3.2.1.3 Bezug auf die Verwendungssituation der Bildungsadressaten

Die Relation zwischen den besonderen Konstitutionsbedingungen und dem Leistungsprofil einer Weiterbildungseinrichtung für ausgewählte Bildungsadressaten wird grundsätzlich durch die Bestimmung von Verwendungssituationen herstellbar. Eine solche reflexive Klärung von berufsbiographischen Übergängen erfolgt aus der Sicht eines pädagogischen Zentralwerts der Funktionsbestimmung.

Im Projekt „**Berufsbiographische Übergangszeiten als Lernzeiten nutzen**“ orientiert sich die Bestimmung von Verwendungssituationen der Bildungsadressaten an ihrer persönlichen und letztlich

existentiellen Bedeutung im Verlauf einer wenig durchschaubaren biographischen Suchbewegung. Aus der Bildungsfunktion heraus steht hierbei weniger der Hilfsaspekt¹¹⁰ im Vordergrund und damit auch nicht das Ideal einer möglichst ungebrochenen und reibungslosen Statuspassage hin zu einer extern vorgegeben Lebenssituation, so wie dies in der Vermittlungslogik eines sozialtechnischen „Übergangsmagements“ durch soziale Intervention angestrebt wird. Stattdessen werden berufsbiographische Übergangszeiten als „Transition“ verstanden, die als wichtige Phasen eines life-span-development Anlass **und Gelegenheit für lebensbegleitendes Lernen** bieten, insofern hierzu unterstützende Ermöglichungsräume als pädagogische Infrastruktur für eine transitorische Lebenslage bereitgestellt wird. Hier orientiert man sich eher am Ideal einer kreativ irritierenden Unterbrechung, die es als Lernanlass zu nutzen gilt.¹¹¹ Die Bestimmung der Verwendungssituation zur bildungsförderlichen Bearbeitung und reflexiven Bewältigung einer existentiell riskanten Lebenslage hat somit Bezug zu nehmen auf folgenden bildungspolitischen Zentralwert¹¹²:

- ***Befähigung zu personaler Autonomie***

Selbstregulationsfähigkeit als Befähigung des Individuums, das eigene Verhalten, das Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten.

Der Zentralwert wird unterfüttert durch die folgenden bildungspolitischen Positionen:

- *„Weiterbildung als Teil lebenslangen Lernens ist eine wichtige Grundbedingung für soziale Teilhabe, gesellschaftliche Partizipation und Integration sowie Voraussetzung für Chancengerechtigkeit jedes Einzelnen.*

Dies insbesondere, um die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung weiter zu erhöhen und neue Erwerbspersonen- oder Bevölkerungsgruppen zu motivieren und zu gewinnen.“

- *Im Besonderen wird die berufliche Weiterbildung, also die berufliche Qualifikation und deren kontinuierliche Anpassung an sich immer rascher wandelnde Anforderungen, zu einer zentralen Aufgabe der Gestaltung der individuellen Erwerbsbiographie.*

Die Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse führt schon heute zu einem erhöhten individuellen Weiterbildungsbedarf, der [in] durch die aktive Gestaltung der eigenen Erwerbs- und Bildungsbiographie arbeitgeberunabhängig realisiert werden sollte. Bei diesem Bedarf geht es primär um Kompetenzzuwächse, ohne dass unmittelbar ein Abschluss anvisiert wird.

¹¹⁰ Vgl. dazu die Differenz zwischen Helfen, Heilen und Bilden in der Funktionsbestimmung pädagogischer Handlungskontexte im Basistext Funktionssystem Bildung

¹¹¹ Zum Konzept der Irritation als Lernanlass. Vgl. Schäffter, Ortfried: Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/III_34_Irritation_als_Lernanlass_Endv.pdf

¹¹² Vgl. dazu das Arbeitspapier April1 Das Organisationale Feld, S. 5

1.3.3.2.1.4 Zum Begriff der Verwendungssituation

Am gegenwärtigen Diskurs zur Produktion wissenschaftlichen Wissens¹¹³ lässt sich verdeutlichen, weshalb der Unterschied zwischen „Verwendungsbezug“ und „Anwendung“ von Wissen von weitreichender Bedeutung für das jeweilige **Theorie/Praxis-Verhältnis** ist. Es gilt dabei, zwei Bewegungsrichtungen der Wissensgenerierung zu beachten:

- *Zum einen* lässt sich der Ort der Wissensproduktion den disziplinär formierten Einzeldisziplinen und damit den Universitäten und Forschungseinrichtungen zuordnen, die sich aus gutem Grunde in strikter Distanz zu den von ihnen erforschten Praxisfeldern und Lebenswelten befinden. Die disziplinär generierten Wissensbestände finden erst im nachfolgenden Schritt eines „Wissenschaftstransfers“ ihre praktische „Anwendung“. Man spricht dann zutreffenderweise von „Applied Science“.
- *Zum anderen* vollzieht sich die Produktion wissenschaftlichen Wissens aus professionell reflektierten alltäglichen Problemlagen heraus. Hierbei wird kontextbezogenes Wissen in praxisfeldintegrierten Forschungsverfahren unter dem Erkenntnisziel generiert ~~wird~~, dass es zur wissenschaftlichen Klärung und Lösung eines praktischen Problems beiträgt und, im erforschten Praxisfeld über den Einzelfall hinaus, zu einer Entwicklung von zusätzlicher Problemlösungskompetenz beiträgt. Der Zuwachs an disziplinärem Wissen erscheint hierbei eher nachrangig. Es geht folglich nicht mehr um die Anwendung bereits anderenorts bestehender Wissensbestände im Transfer in eine für dieses Wissen geeignete Praxis, sondern um Wissensgenerierung, die ihre Produktionslogik aus dem jeweiligen Verwendungs- und Wirkungszusammenhang bezieht. Gibbons u.a. bezeichnen diesen Kontext einer lernförmigen Produktion von Praxiswissen als „mode 2“.¹¹⁴
- Im *ersten Fall* wird daher eine Auswahl praktischer Probleme getroffen, die sich für eine Anwendung bestimmter disziplinärer Lösungsansätze eignen – im *zweiten Fall* geht man von einem Praxiskontext aus und zieht dabei unter transdisziplinärem Blick solches Wissen heran, von dem man sich aus einem Praxiszusammenhang ein geeignetes Instrumentarium zur reflexiven Problembe-stimmung und –lösung verspricht. Im Vollzug dieser verwendungssituationsbezogenen Aneignung von transdisziplinärem Wissen erfährt dieses einen *kreativen Transformationsprozess*. **Verwendungsbezogenes Lernen** generiert somit eine neuartige Wissensform, nämlich wissenschaftlich reflektiertes Praxiswissen, das nicht auf disziplinär legitimerter, sondern auf „*praxisbasierter Evidenz*“¹¹⁵ beruht.

¹¹³ Vgl. Bender, Gerd (Hrsg.) (2001): Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt/M.: Campus; Schneidewind, Uwe/Singer-Brodoeski (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Berlin: Metropolis; Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2014): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Baltmannsweiler: Velbrück.

¹¹⁴ Vgl. Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzmann, Simon/Scott, Peter & Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage

¹¹⁵ Vgl. Wright, M.T./Kilian, H./Brandes, S. (2013): Praxisbasierte Evidenz in der Prävention und Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. Stuttgart/New York: Thieme, Online-Publikation DOI <http://dx.doi.org/10.1055/s-0032-1327741>

Hinsichtlich einer **Orientierung an der Verwendungssituation** des zu Lernenden in Kontexten didaktischer Analyse und Planung auf den verschiedenen Handlungsebenen bekommt man es mit einer vergleichbaren Differenz zwischen einer „**Anwendung**“ curricular vorgegebener Wissensbestände und der Generierung praxisbezogenen Wissens aus einem problematischen Verwendungszusammenhang heraus zu tun.

Im **Zusammenhang des Projekts Übergangszeiten** bezieht sich die zu bestimmende Verwendungssituation daher nicht auf die nachträgliche **Anwendung** von curricular vorgegebenem Wissen und Fähigkeiten, die zur erfolgreichen Bewältigung ausgewählter und extern bestimmbarer Problemsituationen als geeignet erscheinen. Vielmehr handelt es sich um eine **situative Bestimmung von Lernanlässen** in alltäglichen Verwendungszusammenhängen, wie sie aus der Subjektperspektive von Bildungsadressaten in einer berufsbiographisch riskanten Lebenslage auftreten. Aus derartigen biographisch bedeutsamen Verwendungszusammenhängen heraus werden zu ihrer reflexiven Klärung geeignete Wissensbestände selektiv herangezogen, kontextbezogen modifiziert und respezifiziert und insoweit didaktisch aufbereitet, dass sie sich dazu eignen, um eine noch unverstandene Problemlage zu klären und um Strategien zu einer Problemlösung zu entwickeln. Bei der bildungstheoretischen Klärung von Verwendungssituationen eines **berufsbiographischen Übergangs in transitorischen Lebenslagen** wird nur ausnahmsweise fachlich disziplinäres Wissen angeeignet. Erforderlich wird vielmehr ein Rückgriff auf transdisziplinäres, das heißt tradierte Disziplinengrenzen überschreitendes Wissen. Als entscheidend kommt hinzu, dass allein schon die selektive, auf das empirisch vorfindliche Praxisproblem fokussierende Durchmusterung und **begründete Wahl** geeigneter Referenztheorien und Wissensbestände die Struktur des herangezogenen Wissens bereits in ihrer verwendungsbezogenen Aneignung grundlegend verändert, sodass hierbei neues Wissen generiert wird. Im Vollzug einer lernenden Aneignung wird somit durch den Verwendungszusammenhang reflexiver Praxis **kontextrelevantes Wissen** erzeugt, das für die produktive Bewältigung einer zunächst undurchschaubaren Situation **handlungsleitende Bedeutung** erhält.

Im **dritten Fortbildungsschwerpunkt unserer Weiterbildung (Block III)** wird ein Verfahren zur reflexiven Bestimmung von subjektiv relevanten berufsbiographisch riskanten Situationen des Übergangs - unter den pädagogischen Rahmenbedingungen eines besonderen Bildungsformats - eingeführt und bildungstheoretisch begründet. Im hier diskutierten organisationstheoretischen Zusammenhang geht es zunächst noch um eine strukturelle **Bestimmung von Bildungsadressaten** in der Lebenslage eines transitorischen Übergangs, die bietet in ihren Verwendungssituationen die lebensweltlichen Voraussetzungen für das Herausbilden einer **biographisch fundierten Zielgruppenentwicklung**, die durch ein für ihre Lebenssituation geeignetes Bildungsformat, wie es im dritten Schwerpunkt vorgestellt wird, pädagogische Unterstützung findet.

1.3.3.3 Die strukturelle Resonanz zwischen pädagogischer Dienstleistung und Nutzersystem

Im relationalen Feld einer Organisation pädagogischer Dienstleistung bildet der Leistungsaspekt die strukturelle Scharnierstelle in Gestalt einer Kontaktfläche, an der sich auf der Nutzerseite passungsfähige „Systeme-in-der-Umwelt“ konstituieren und in ihrem Zugang erschließen lassen. Da „Leistung“ aus systemischer Sicht als eine „strukturelle Kopplung“ zwischen einem Organisationssystem pädagogischer Dienstleistung und dem einer Nutzerseite verstanden wird, lässt sich das bisherige Diagramm, das noch auf das Organisationale Feld einer Weiterbildungseinrichtung beschränkt war, in der Weise ergänzen, dass nun auch die Nutzerseite in ihrem systemischen Charakter rekonstruiert wird. Worauf sich diese systemisch gefasste Struktur konkret im Einzelnen bezieht, ist jeweils am empirischen Fall zu spezifizieren. Im hier gegebenen Projektzusammenhang bezieht sich die **systemtheoretische Heuristik** auf ihrer Nutzerseite allerdings nicht auf psychische Systeme sondern auf **biographische Strukturbildungen im Life-Course**, wie z.B. auf „life trajectories“¹¹⁶, möglicherweise aber auch auf Entwicklungsprozesse lebenslagenbasierter Zielgruppen.

Ausgehend von dem **Konzept gelingender struktureller Resonanz** zwischen Dienstleister- und Nutzerseite wird eine Komplementarität sichtbar zwischen zwei wechselseitig aufeinander wirkenden und sich dabei aussteuernden Systemen, die dennoch jeweils ihrer **eigenen Entwicklungslogik** in unterschiedlichen Kontexten folgen. Hierbei bildet der Leistungsaspekt aufgrund seiner Reziprozität die Kontaktfläche einer strukturellen Resonanz.

Das bisherige Schaubild des Organisationalen Feldes erfährt hierdurch eine symmetrische Erweiterung durch das **Feld der berufsbiographischen Entwicklung von Zielgruppen** in einer transitorischen Lebenslage:

¹¹⁶ Dies wird im dritten Fortbildungsschwerpunkt zum Thema

1.3.3.4 Strukturelle Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzersystem

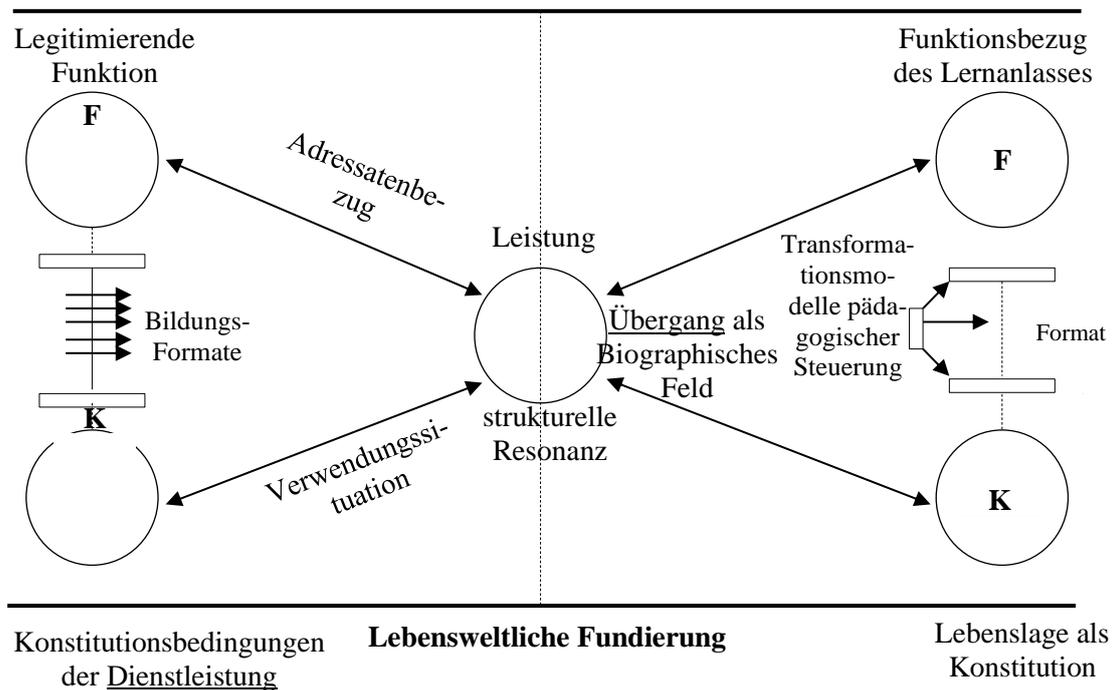


Schaubild 18: Strukturelle Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzersystem

1.3.3.5 Strukturelle Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzersystem

Um die sich über interaktive Wechselseitigkeit **gegenseitig „auspendelnde“ strukturelle Resonanz** zwischen dem Organisationalen Feld pädagogischer Dienstleistung auf der *linken Seite* des Diagramms mit dem berufsbiographischen Feld von Bildungsadressaten auf seiner *rechten Seite* genauer relationstheoretisch konzeptualisieren zu können, lohnt es sich, auf Hartmut Rosas Konstrukt eines beide Systementwicklungen synchronisierenden „**Resonanzraums**“ zurückzukommen. (vgl. *Arbeitspapier Mai 3: Die strukturelle Resonanz*, S. 8)

Das Konstrukt des **Resonanzraums** wird von Rosa topologisch unterschiedlich verortet. Zunächst in einem feldimmanenten und dann in einem, zwei resonante Felder konstitutiv verkoppelndem Sinne. Hier die *immanente Resonanz*: „Als Kernmoment lässt sich daraus die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung in einem **schwingungsfähigen Medium** (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie aufeinander antwortend, zugleich aber auch mit eigener Stimme sprechend, also zurück-tönend begriffen werden können.“

Außerdem findet sich bei Rosa folgende Formulierung, die für ein relationstheoretisches Verständnis von einem **gesellschaftlichen Resonanzboden** von Bedeutung ist. In diesem Fall vermag ein konstitutiver Resonanzraum als zugrundeliegendes „**schwingungsfähiges Medium**“ zwei oder auch mehrere Organisationale Felder in ihrem Entwicklungsrhythmus oder -verlauf aufeinander abzustimmen, ohne auf einer operativen Handlungsebene unmittelbar in die Feldstrukturen hineinzuzugreifen.

„Stellt man die beiden Metronome jedoch auf eine elastische, schwingungsfähige Unterlage (beispielsweise auf ein dünnes Holzbrett) und platziert dieses Brett auf zwei leeren, parallel ausgerichteten (liegenden) Coladosen, so entsteht für die beiden Metronome ein **„Resonanzraum“**: Brett und Dosen beginnen sich leicht zu bewegen, und in verblüffend kurzer Zeit pendeln sich die beiden Metronome aufeinander ein – um fortan im perfekten Gleichklang zu schwingen.“

Überträgt man das Beispiel auf resonante Konstitutionsbedingungen einer Transformationsgesellschaft, denen das Organisationale Feld der pädagogischen Dienstleister in ähnlicher Weise ausgesetzt sind wie das Feld berufsbiographischer Entwicklungsverläufe, so erhalten wir eine Dynamisierung pädagogischer Dienstleistungsbeziehungen, die selbst wiederum resonant auf ihren gemeinsamen gesellschaftlich-historischen Resonanzboden reagieren.

1.3.3.5.1 Der gemeinsame Leistungsaspekt beider Organisationaler Felder, ein fundierender Resonanzraum

In der im *Arbeitspapier Mai 1* eingeführten **relationstheoretischen Rekonzeptualisierung des Leistungsaspekts** als einer wechselseitigen Wertschöpfung, die das alleinige Vermögen nur einer der beteiligten Seiten überschreitet, beschränkt sich die Kategorie der ‚Leistung‘ nicht auf ein ko-produktives Generieren von Praxiswissen oder von kontextbezogener Kompetenz auf der Ebene einer horizontal angelegten Austauschbeziehung. Erkennbar wird darüber hinaus, dass der strukturelle Resonanzraum, der sich durch die Reziprozität der Leistungsbeziehung herauszubilden vermag, eine beide Felder konstituierende Schnittstelle im Sinne eines konstitutiven Mediums verfügbar macht. Gestalttheoretisch gefasst, bekommt man es somit nicht nur mit der Differenz unterschiedlicher Figurationen zwischen getrennten Feldern zu tun, die es wechselseitig aufeinander zu beziehen gilt, um kooperativ zu einer gemeinsamen Figur zu gelangen. Sondern darüber hinaus konstituieren sich beide erst aufgrund einer komplementären Beziehung, die den Hintergrund zur Verfügung stellt, auf dem sich beide Felder in ihren Figuren zum Ausdruck zu bringen vermögen. Diese strukturelle Transformation einer wechselseitigen Leistungsbeziehung, auf der Ebene einer horizontalen Interaktion hin zum Herausbilden einer ihre Differenz fundierenden gemeinsamen und sie damit erst fundierenden Basis, lässt sich sozial-ökologisch als **Übergang von einem ‚Um-Welt-Verhältnis‘ hin zu einem ‚Mit-Welt-Verhältnis‘** denken. Während die ‚Um-Welt‘ eines Systems noch von einer weitgehend unbestimmten Optionalität potentiell zugänglicher „Systeme-in-der-Umwelt“ gekennzeichnet ist, konstituiert sich die ‚Mit-Welt‘ eines Systems auf der Basis der korrelativen Leistungsbeziehung, d.h. einer sozialen Praktik.

Die nun vorgenommene **Erweiterung des Konstrukts der „pädagogischen Dienstleistung“** durch die Bereitstellung einer beide Seiten fundierenden **Konstitutionsebene**, geht grundlegend über eine interaktive Ebene inhaltlicher Einflussnahme hinaus. Sie zielt letztlich in Richtung auf **eine medienphilosophische Deutung**, der zufolge das Herstellen von struktureller Resonanz als ein Prozess der Gestaltung von gemeinsamen Hintergrundvoraussetzungen verstanden wird, vor dem die gewünschte bedeutungsbildende Figuration überhaupt erst die Möglichkeit erhält, erkennbar in Erscheinung zu treten.

Diese noch skizzenhaft vorgetragenen Überlegungen greifen bereits weit voraus. Sie nehmen perspektivisch den organisationstheoretischen Begründungsrahmen vorweg, in dem das später einzuführende „zielgenerative Bildungsformat in Übergangszeiten“ seinen feldtheoretischen Stellenwert erhalten wird. Unter dem hier zu behandelnden **Thema des Leistungsaspekts** eines Organisationalen Feldes ist daher bereits an dieser Stelle folgendes festzuhalten:

- Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld einer Weiterbildungseinrichtung stellt im Verhältnis zu Funktion und Konstitution ein entscheidendes integratives Moment wechselseitiger Aussteuerung dar und wird daher in seinen praktischen Realisierungsformen als ein Schwellenbereich zwischen dem organisiert, was jeweils als „Innen“ oder „Außen“ zu gelten hat. Mit dem **Begriff der Schwelle** ist auch gesagt, dass eine pädagogische Organisation auf jeder der didaktischen Handlungsebenen über ein „**Inneres Außen**“ verfügt, das als resonante Kontaktfläche in beide Richtungen wirksam werden. **Kontaktprozesse** zu neuen Adressatenbereichen nehmen jeweils hier ihren Ausgang und sind daher als wichtige Ressourcen anzusehen und im Rahmen einer Organisationsanalyse herauszuarbeiten.
- Neben der integrativen **Wirksamkeit nach innen** erhält der Leistungsaspekt und der in einer Einrichtung intern ausdifferenzierte Schwellenbereich die Bedeutung einer strukturell resonanten lockeren Kopplung zu anderen „**Systemen-in-der Umwelt**“ in ihrer Rolle als potentielle Nutzer pädagogischer Dienstleistungen.
- Beide genannten Gründe erklären, weshalb der Leistungsaspekt in dem hier vorgestellten **heuristischen Strukturmodell** einen geradezu **dominanten Stellenwert** erhält.
- Umso wichtiger ist es für die hier vorgeschlagene Organisationsanalyse, die Merkmale der strukturellen Resonanz und das **doppelseitige Verständnis von Dienstleistung** dabei nicht aus den Augen zu verlieren.
- Wird in dem obigen Diagramm ein linear mechanistisches Steuerungsmodell im Leistungsverständnis unterstellt, so folgt hieraus eine instrumentalistisch angelegte Organisation im herkömmlichen **Subjekt/Objekt-Verhältnis**, welches sich keinesfalls als konzeptionelle Grundlage für Strategien generierender Zielgruppenentwicklung als Ermöglichungsraum für selbstbestimmtes Lernen eignet.

1.3.4 Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation

Arbeitspapier 6 (Mai 2016_3) Ortfried Schäffter

1.3.4.1 Spiegelbild oder Resonanzboden?¹¹⁷

Der Bedeutungszuwachs, den Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten im Verlauf der beschleunigten Veränderungsprozesse erhalten haben, hat sich weit weniger auf die organisationspolitische Position der Weiterbildungseinrichtungen ausgewirkt als man sich dies für Bildungsinstitutionen wünscht. Ein wichtiger Grund für die geringe Stärkung ist unter anderem darin zu sehen, dass sich bisher noch kein systematisches Verständnis von Bildung als gesellschaftliches Funktionssystem herausgebildet hat, das die noch immer voneinander segmentär getrennten Bildungsbereiche¹¹⁸ wie Schule und berufliche Ausbildung als ein sich kontinuierlich aufbauender **Lern- und Bildungsprozess in der Lebensspanne** zu übergreifen vermag.

1.3.4.1.1 Strukturveränderungen im gesellschaftlichen Umfeld von WB-Einrichtungen

Wir verfügen folglich noch über keine umfassende gesellschaftliche Gesamtkonzeption von Weiterbildung, mit der eine Verknüpfung vielfältiger Einzelziele und Ansätze unter einem gemeinsamen bildungstheoretischen Gesamtrahmen möglich wird. Stattdessen lässt sich seit einiger Zeit beobachten, dass die „Glühbirne jeden Tag aufs Neue erfunden“ wird; so mancher Zeitgenosse in seinem besonderen Tätigkeitsfeld oder in einem spezifischen gesellschaftlichen Sektor erkennt mit einem Mal die Notwendigkeit von Weiterbildung. So stehen sich seit einiger Zeit immer neue Spielarten von Erwachsenenbildung nicht als mögliche Akzentuierungen einer gemeinsamen Aufgabe, sondern als gegeneinander konkurrierende Auffassungen gegenüber: Das Spektrum unterschiedlicher Varianten übergreift eine ausgedehnte Spannbreite:

Berufliches Qualifikationslernen, arbeitsplatzbezogenes Training, sozialpolitisch begründete Bildungshilfen, Konzepte der humanistischen Pädagogik mit der Betonung von Persönlichkeits-wachstum, Körperarbeit und Sensibilität für soziale Interaktion, dezentrale Kulturarbeit, lebens-situationsbezogene Zielgruppenarbeit, biographische Ansätze, stadtteilorientierte Bildungskonzepte, friedenspolitisch engagierte Bildungsarbeit, Umweltbildung, Frauenbildung, Familienbildung, integrative Konzepte der Gesundheitsbildung, inkludierende Behindertenarbeit, Maßnahmen der beruflichen, sozialen oder kulturellen Integration, Bildungshilfen zur Resozialisation und Rehabilitation.

¹¹⁷ Vgl. auch Schäffter, Ortfried (1989): Resonanz. Die Antwort der Dinge. In: Émile. Zeitschrift für Erziehungskultur (Themenheft: Echo), Heft 2, S. 25-39; Ders. (1991): Die Volkshochschule: Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer regionalen Umwelt? Organisatorische Reaktionsweisen auf ein pädagogisches Strukturproblem. In: das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, Heft 3, S. 2-8; Ders. (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

¹¹⁸ Vgl. Schäffter, Ortfried (2015): Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In: S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, H. Pätzold (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-34

Erwachsenenbildung unter dem Vorzeichen lebensbegleitenden Lernens erreicht mittlerweile alle Gestaltungsbereiche unseres Lebens, und es ist dabei noch nicht absehbar, wie diese „**konzeptionelle Expansion**“ unterschiedliche Lebenswelten noch weiterhin durchdringen wird.

Zudem melden sich seit einiger Zeit immer wieder neue „Weiterbildungsexperten“ aus dem Wirtschaftsleben zu Wort, die ihren besonderen ökonomischen Zugang verabsolutieren und die ihre Ansprüche lautstark anmelden und oft auch sehr entschieden durchzusetzen verstehen, ohne dass dabei die anderweitigen Erfahrungen und Auffassungen von Weiterbildung so recht zur Kenntnis genommen werden. Diese Entwicklung hat die Weiterbildungslandschaft und somit das institutionelle Umfeld von WB-Einrichtungen und zivilgesellschaftlich fundierten Bildungsinitiativen tiefgreifend verändert. Einerseits positiv im Sinne einer „**konzeptionellen Expansion**“, die der Angebotsvielfalt zugutekam und die mit ihrer Ausdifferenzierung dem Anspruch auf Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung insgesamt besser gerecht werden kann: Die Chance, auch den unterschiedlichsten Bildungsbedürfnissen differenzierter gerecht zu werden, ist sicher gestiegen.

Andererseits ist aber auch nicht zu übersehen, dass sich das Klima verschärft hat, so dass sich die Frage nach kommunaler und regionaler Kooperation für viele kleinere Bildungseinrichtungen nicht mehr dahingehend stellt, unter welchen Bedingungen man kooperieren will, sondern von wem die eigene Einrichtung überhaupt noch als Kooperationspartner akzeptiert wird. Dieser Wandel in der institutionellen Umwelt regionaler WB-Träger lässt sich verallgemeinert als **Verlust des Monopolanspruchs** einer der Institutionenformen, wie z.B. der tradierten öffentlichen oder konfessionellen Weiterbildungsträger, beschreiben. Pointiert formuliert: Die Vorstellung ist nicht mehr aufrechtzuerhalten, dass eine Einrichtung allein im Sinne eines kommunalen oder regionalen „Weiterbildungszentrums“ die Zuständigkeit für die Gesamtheit aller möglichen Lernangebote für Erwachsene ihres Einzugsbereichs in Anspruch nehmen kann. Stattdessen hat sich vielfach das Verhältnis umgekehrt. Da viele gesellschaftlichen Entwicklungen an der institutionalisierten Weiterbildung vorbeigegangen oder sich trotz zeitweiliger Beteiligung von ihr abgelöst haben, findet sich manche Einrichtung gegen den Willen ihrer Mitarbeiter auf einen sich verengenden Rahmen reduziert: In der Abwehr gegenüber allen möglichen Erwartungen und ökonomischen Zumutungen muss die Bildungsarbeit der Einrichtung zunehmend daran definiert werden, was **nicht** zu ihren Aufgaben gehört, als daran, was ihre besonderen Stärken ausmacht. Hier trifft man jedoch auf sehr unterschiedliche Positionen.

1.3.4.1.2 Organisationspolitische Reaktionsweisen

Auf den kaum noch überschaubaren Prozess einer Ausdifferenzierung in den Praxisfeldern der Weiterbildung haben die verschiedenen WB-Einrichtungen organisationspolitisch grob gesehen mit zwei gegensätzlichen Reaktionsweisen geantwortet:

1.3.4.1.2.1 Die Holding-Gesellschaft für alles, was gefällt: Hoffnung auf Vollständigkeit?

Der „moderne“ Einrichtungstypus bemüht sich um ein expansives Aufgreifen immer weiterer Aufgaben und Arbeitsfelder. Das führt jedoch notwendigerweise zu interner Aufsplitterung in getrennte

Teilbereiche, die sich nur noch betriebswirtschaftlich oder nach formalen Verwaltungsrichtlinien koordinieren lassen. Die WB-Einrichtung droht hierbei zu einem betriebsförmig organisierten Angebotsmanagement zu verkommen, in der interne und externe Kooperation auf pragmatische Nützlichkeitswägungen reduziert wird. Fragen nach der professionellen pädagogischen Identität der Gesamteinrichtung oder nach dem pädagogischen Konsens zwischen den Mitarbeitern scheinen in diesem Zusammenhang als weltfremd und dem wirtschaftsliberalen Zeitgeist fern.

1.3.4.1.2.2 Standardisierung: Identität durch konventionelle Ausgrenzung von Ungewohntem

Andererseits wirkt ein ausschließlich aufs Inhaltliche gerichtetes Einverständnis neben der Stärkung eines einheitlichen Selbstbildes auch als Barriere gegen Außenkontakte. Eine konventionalisierte Vereinheitlichung im „Wir-Gefühl“ des tradierten Bildungswerks stellt immer eine Beschränkung der eigenen Potenzialität dar, was auch als Abgrenzung nach außen wirkt. Ein zu festes Bild von dem „pädagogischen Selbstverständnis“ schließt von vornherein viele Formen experimenteller Zusammenarbeit aus und lässt die Einrichtung bei turbulenter Umweltveränderung und langfristig wirkenden Entwicklungen leicht randständig werden. Eine solche Einrichtung findet ihre Identität dann vor allem darin, dass sie sich aus gesellschaftlich bedeutsamen Entwicklungen herauszuhalten versucht und dadurch ins Abseits gerät.

Die beiden Spielarten sind gewiss überzeichnete Extremformen, dennoch finden sie tendenziell als tiefer liegendes Spannungsverhältnis ihren Ausdruck in gegensätzlichen „Organisationskulturen“ von Bildungsträgern mit ihren jeweils entsprechenden Leitungskonzepten, Formen der internen Zusammenarbeit und Führungspersönlichkeiten.

Entscheidend für die weitere Entwicklung der Weiterbildung scheint daher zu sein, wie es gelingt, die **zentripetalen**, das heißt, die nach Einheitlichkeit verlangenden und die **zentrifugalen**, das heißt die nach außen drängenden Kräfte sinnvoll aufeinander zu beziehen. An dieser Stelle wird bereits erkennbar, dass die **organisatorischen Außenbeziehungen** zu sich verändernden pädagogisch bedeutsamen Umwelten eine zentrale Bedeutung für die interne Zusammenarbeit haben.

Gerade im **Widerstreit zwischen Einheitlichkeit und Vollständigkeit** bietet externe Kooperation mit fremden Einrichtungen die Möglichkeit, die beiden gegenläufigen Bewegungen als produktives Spannungsfeld aufeinander zu beziehen: Die Einrichtung wird gerade dadurch in ihrem pädagogischen Selbstverständnis bewusster, dass sie mit fremdartigen Institutionen zusammenarbeitet und hierdurch auch für sich Neuland erobern kann. Wie auch immer auf den Gegensatz zwischen identitätsbewusster Selbstbewahrung und expansivem Ausgreifen in einer Bildungseinrichtung geantwortet wird, die Möglichkeit zur Kooperation ist immer auch die Frage nach ihrer Umweltoffenheit. In einem nächsten Schritt ist daher der Frage nachzugehen, wie sich bei Bildungseinrichtungen Umweltoffenheit strukturell ausdrücken kann. Hierzu lassen sich zwei Formen unterscheiden: strukturelle **Spiegelung** der Umwelt oder pädagogische **Resonanz** auf die Umwelt.

1.3.4.1.3 Umweltoffenheit bei Organisationen

Kooperationsfähigkeit und produktive Umweltoffenheit setzen 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 daher von 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 jeweils anderen Person, Gruppe oder Institution. Dies wiederum verlangt eine selbstbewusste Verdeutlichung des jeweiligen Andersseins, das heißt, 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, sondern wesentlich um die Schnittkante, um die Kontrastlinie zum anderen. **Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen.** Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden Anknüpfungsmöglichkeiten erkennbar. Das konfessionelle Bildungswerk als Einzeleinrichtung sollte sich daher auch aus Interesse am eigenen Profil nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen gibt, 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.

Eine Einrichtung, die sich gezwungen glaubt, alles bieten zu müssen, leistet in Bezug auf ihr erkennbares Außenverhältnis zu wenig Anschlussfähiges.

1.3.4.2 Spiegelbild und Echo

Diese für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht untypische Problematik lässt sich metaphorisch in einem Vergleich zwischen Spiegel und Resonanzkörper veranschaulichen. Eine Bildungseinrichtung, die sich als Spiegelbild der thematischen Erwartungen und Leistungsansprüche ihres regionalen Umfeldes versteht, hat damit zu rechnen, dass sich in ihrer internen Struktur der Funktionsbestimmung und Programmbereiche zwar die unterschiedlichsten Adressatenbereiche und Teilnehmergruppen in ihren Interessen und Bedürfnissen repräsentiert finden, dass diese sich aber immer nur selbst in dem Angebot erkennen und dass hierdurch die Einrichtungsorganisation den Charakter einer alle Umwelterwartungen widerspiegelnden Hintergrundfolie erhält. Die Einrichtung kann hierdurch als eine in sich didaktisch gestaltungsfähige Bildungsinstitution nur schwer in Erscheinung treten.

Beispiel: Es ist dann für Teilnehmer weitgehend unbedeutend, ob sie einen Spanisch-Kurs, einen Jazz-Tanzworkshop oder einen Gesprächskreis bei einer kirchlichen Familienbildungsstätte, bei einem alternativen Anbieter oder in der Volkshochschule besuchen. Wenn sogar Räume im gleichen regionalen Bildungszentrum benutzt werden und die beliebte Kursleiterin gleichzeitig an verschiedenen Einrichtungen identische Angebote macht, wird es weitgehend uninteressant, wer die Veranstaltung organisiert

hat, solange nur die Preise stimmen. Unter solchen Bedingungen führt Kooperation zu Diffusion, zu Grenzauflösung.

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

In Bezug auf die **interne Organisationsstruktur** führt es zu einer weitgehenden Übernahme externer Erwartungen 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 Kollegen oder der Kollegin eine Tür weiter, die zum Beispiel nicht Datenverarbeitung, sondern interkulturelle Zielgruppenarbeit machen. 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 WB-Einrichtung **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 zwar differenzierten, aber dennoch weitgehend überschaubaren, nicht zu widersprüchlichen Umwelt zu tun hat. Nur dann kann sie die externen Erwartungsstrukturen in ihre Organisationsstrukturen aufnehmen, ohne sich in ihrer internen Verarbeitungskapazität zu überfordern. Diese Situation ist aber in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung immer seltener gegeben.

Im Zuge eines Übergangs von einer überschaubar strukturierten Umwelt zu gestörten oder zu turbulenten Umweltverhältnissen einer Transformationsgesellschaft 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 in die interne Struktur didaktischer Handlungsebenen führt. Bei jeder gesellschaftlichen Veränderung wird aufs Neue der bildungspolitisch motivierte 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 von Einrichtungen, die durch additive Anlagerungsstrategien expandiert sind

und gerade hierdurch in eine Wachstumskrise geraten: Je sensibler und effektiver die Einrichtung auf die wachsende Komplexität ihrer sich in Bewegung befindlichen Umwelten mit ausdifferenzierender Expansion reagiert und die verschiedensten Bildungsinteressen in ihrem Programm zu berücksichtigen versucht, umso mehr überfordert sie unter den heutigen Bedingungen ihre **interne didaktische 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 WB-Einrichtungen zunehmend wichtiger, **ihre Grenzen zwischen Innen und Außen** gegen unmittelbare externe Einflüsse auf allen didaktischen Handlungsebenen strukturell abzusichern, ohne dabei ihre Reagibilität zu schwächen. Dies verlangt den Umbau ihres Organisationskonzepts von einer außengeleiteten pädagogischen „**Spiegel-Funktion**« hin zu einem **innengeleiteten** pädagogischen 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 den internen Funktionsbestimmungen und Konstitutionsvoraussetzungen interpretiert und gewichtet. Ein solches **Innen-Außen-Verhältnis** wird hier als »**Herstellen von pädagogischer Resonanzfähigkeit**« in Bezug auf extern erkennbaren Lernbedarf und auf widersprüchliche Leistungserwartungen an die Einrichtung bezeichnet.

Mit der **Metapher der Resonanz** soll eine **selbsthematisierende Grenzbetonung** gekennzeichnet werden, die keinen ausschließenden Charakter hat, sondern durch die überhaupt erst eigenständigen, sensiblen pädagogischen Antworten auf die Vielfalt widersprechender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich werden.

Zur Grundlage wird eine bewusste **Trennung zwischen externer und interner Differenzierung**. Konkret kann dies zum Beispiel bedeuten, dass die Programmbereiche und Aufgabenbereichsgliederungen einer Einrichtung nicht notwendigerweise nach einem extern vorgegebenen und standardisierten Bildungskanon der Lehrplangliederung strukturiert sind, in denen sich die typischen Außenerwartungen strukturell wie auch thematisch widerspiegeln. Stattdessen lassen sich bereits Gliederungen in Aufgabenbereiche beobachten, die nach pädagogischen Schwerpunkten und Intentionen der Einrichtung strukturiert sind und die quer zu den klassischen Fächern stehen, wie z.B. als Frauenbildung, sozialpädagogische **Zielgruppenarbeit** und Integrationshilfen, Schulabschlüsse.

Grundsätzlich lässt sich zur internen Gliederung der Aufgabenbereiche an WB-Einrichtungen organisationstheoretisch anmerken, dass ein System, wenn **es intern anders strukturiert ist als ihre Umwelt**, gerade dadurch bewusster und sensibler auf bedeutsame Umweltereignisse antworten kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Differenz zwischen internen und externen Strukturen nach **genuin pädagogischen Gesichtspunkten** im Sinne von spezifischen „**Bildungsformaten**“ gewählt wird. Genau an diesem Problem lässt sich die gegenwärtige **Entwicklungsaufgabe** von

Weiterbildungsorganisationen als strukturelle **Öffnung zu den Lebenswelten und biographischen Lebenslagen** ausgewählter Bildungsadressaten verorten.

Die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit erfordert somit bei den WB-Einrichtungen eine **Veränderung ihres strukturellen Umweltverhältnisses** und erzwingt auf diesem Wege die Konkretisierung eines internen Selbstverständnisses, das als **gefestigter gemeinsamer Resonanzboden** auf unterschiedliche Umweltereignisse eigenständige Antworten zu geben vermag, die dem institutionellen Profil der Einrichtung entsprechen. Sie bildet somit einen pädagogischen Resonanzkörper heraus, mit dem gesellschaftliche Ereignisse in der für ihn pädagogisch eigensinnigen Weise in Erscheinung treten und entsprechende pädagogische Antworten erhalten.

1.3.4.3 Institutionsbezogene Selbstklärung

Der seit einiger Zeit einsetzende Perspektiv-Wechsel hin zur Klärung interner Prioritäten (Reflexive Wende) zeigt sich auch in den nicht abreißen Diskussionen um die Identität der eigenen Institutionenform von Erwachsenenbildung. Ganz offenbar drückt sich darin ein Bedarf an einer institutionsbezogenen Selbstvergewisserung aus, der sich keineswegs nur auf verbands- und berufspolitische Verlautbarungen beschränkt. Ganz im Gegenteil lässt sich beobachten, dass derartige übergreifende Stellungnahmen und Positionspapiere erst dann von den Mitarbeiter_innen richtig wahrgenommen und wertgeschätzt werden, wenn sie in den Zusammenhang mit einer personen- und erfahrungsbezogenen Reflexion der Bildungspraxis gestellt und aus dieser Sicht gelesen und erläutert werden. An dem allenthalben zu beobachtenden Bedarf an institutioneller Selbstvergewisserung in Bezug auf die spezifischen Stärken der eigenen Arbeit zeigt sich, dass es sich bei dem gegenwärtig einsetzenden Strukturwandel im Innen/Außen-Verhältnis um einen weit verzweigten und tief greifenden Prozess einer strukturellen Öffnung handelt, der in allen Aufgabenbereichen einer Einrichtung und in allen didaktischen Entscheidungssituationen nach praktischer Realisierung verlangt: angefangen bei der Gestaltung der einzelnen Lehr/Lernsituation, über Veranstaltungsplanung und Entwicklung integrativer Angebotskonzepte bis hin zur Programmgestaltung und Außenvertretung der Einrichtung. Überall besteht Klärungsbedarf in Bezug auf übereinstimmende Entscheidungskriterien und Wertsetzungen.

Die Frage nach dem **Spezifischen der eigenen Bildungseinrichtung** und des Bildungsangebots wird daher nicht nur von der Leitungsebene hergestellt und kann von dort aus auch nicht für alle Mitarbeiter praxisrelevant beantwortet werden. Stattdessen ist es wichtig, dass Fragen des professionellen Selbstverständnisses aus der Perspektive und aus unmittelbarer Betroffenheit formuliert und auf diesen praktischen Zusammenhang bezogen bleiben. Erst dann wird es in nachfolgenden Schritten 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 bildungspolitische Auseinandersetzungen formuliert werden. Hier ist noch viel Übersetzungsarbeit zwischen den verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen zu leisten, die durch neuere Formen institutionsbezogener Entwicklungsarbeit praktisch umzusetzen wären.

1.3.4.4 Strukturelle Resonanz

Hartmut Rosa¹¹⁹ führt in seiner Studie zu einer „Soziologie der Weltbeziehung“ die Kategorie der Resonanz mit folgendem Definitionsvorschlag ein, der sich noch weitgehend auf seine physikalisch akustische Herkunft bezieht, hierbei allerdings bereits Möglichkeiten zu seiner Abstraktion und Generalisierung auf andere Ebenen erkennen lässt:

„Der lateinischen Wortbedeutung nach ist Resonanz zunächst eine akustische Erscheinung, denn resonare bedeutet widerhallen, ertönen“¹²⁰. Der Begriff beschreibe ihm zufolge „eine spezifische Beziehung zwischen zwei schwingungsfähigen Körpern, bei der die Schwingung des einen Körpers die ‚Eigentätigkeit‘ (beziehungsweise die *Eigenschwingung*) des anderen anregt. Schlägt man eine Stimmgabel an, beginnt die zweite, so sie sich in physischer Nähe befindet, in ihrer Eigenfrequenz mitzuschwingen. Von Resonanz lässt sich dabei allerdings nur sprechen, wenn die beiden Körper nicht so miteinander verkoppelt sind, dass die Bewegungen des einen mechanisch-lineare Bewegungen des anderen erzwingen (etwa indem die beiden Stimmgabeln miteinander verleimt oder verklammert werden). Resonanz entsteht nur, wenn durch die Schwingung des einen Körpers die Eigenfrequenz des anderen angeregt wird.“¹²¹

Für eine Klärung von struktureller Resonanz als organisationale Voraussetzung für pädagogische Dienstleistung sind aus Rosas Begriffsklärung folgenden Merkmale festzuhalten, um sie für Fragen pädagogischer Organisationsentwicklung nutzen zu können:

- Resonanz setzt eine „lose Kopplung“ der beteiligten Systemelemente voraus, die gerade aufgrund ihrer mittelbaren Beziehung selbst jeweils aufgrund von „Eigentätigkeit“ zu „schwingungsfähigen Körpern“ zu werden vermögen.
- Die jeweilige „Eigenfrequenz“ wird durch die Schwingung der anderen nicht „erzungen“, sondern „angeregt“.
- Die Beziehung zwischen den beteiligten Elementen unterliegt damit keiner „mechanisch-linearen“ und somit keiner kausalen Wirkung, sondern beruht auf wechselseiger Eigenständigkeit, d.h. auf einer ‚relativen Autonomie‘ unter den strukturellen Bedingungen eines relationalen Feldes, das für das Entstehen von Resonanz entweder gegeben sein oder gezielt hergestellt werden muss. Erkennbar wird daran, dass resonante Beziehungsstrukturen einen besonderen Charakter haben, der nicht überall als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

1.3.4.4.1 Resonanz - ein relationaler Begriff

Der Begriff einer strukturellen Resonanz enthält insofern problematische Züge, als seine nur feldtheoretisch erklärlichen „übergegenständlichen“ Wirkungszusammenhänge gern zu esoterisch spirituellen

¹¹⁹ Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

¹²⁰ Rosa a.a.O. S. 282

¹²¹ Ebenda (kursiv i.O.)

Deutungen verführen. Auch in diesem Zusammenhang erweisen sich die sozialtheoretischen Klärungs-bemühungen von Hartmut Rosa als weiterführend, weil er vor einem für relationstheoretische Gegenstands-konstitution bekannten Kategorienfehler der Hypostasierung der medialen Grundlagen warnt und ihnen feinstoffliche Substantialität unterstellt:

„Die Schwierigkeit der Übertragung dieses (physikalischen) Resonanzkonzepts auf psychosoziale Welt-beziehungen besteht nun offensichtlich darin, dass sich nicht angeben lässt, welcher Art die insinuierten Schwingungen sind, Wer immer behauptet oder auch nur andeutet, es gäbe solche (,geheimen‘, ,feinstofflichen‘ etc.) Schwingungen in irgendeinem materiellen oder substantiellen Sinne, läuft in Gefahr, den Boden begrifflich und analytisch exakter und empirisch fundierter Sozialtheorie zu verlassen und ins unwiderruflich Esoterische abzugleiten. Die hier verfolgte Theorie schützt sich davor, indem sie Resonanz nicht als einen materiellen oder substantiellen, sondern als einen strikt *relationalen* Begriff bestimmt: Resonanz beschreibt eine Beziehung zwischen zwei (oder mehreren) Objekten oder Körpern, die den aus der Physik gewonnene Relationseigenschaften entspricht. Im Blick auf eine Theorie der Weltbeziehung beschreibt Resonanz sodann den Modus des *In-der-Welt-Seins*, das heißt eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt [...]. Als Kernmoment lässt sich daraus die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung in einem schwingungsfähigen Medium (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also zurück-tönend begriffen werden können. Resonanz ist daher, wie gesagt, strikt zu unterscheiden von Formen der kausalistischen oder instrumentalistischen (linearen) Wechselwirkung (im Sinne mechanischer Koppelung), in der die Berührung als erzwungene Beeinflussung eine starke, genau vorhersagbare Wirkung erzeugt.“¹²²

1.3.4.4.2 Die strukturelle Resonanz pädagogischer Dienstleistung

Überträgt man nun die strukturtheoretischen Merkmale auf die Organisation pädagogischer Dienstleistung, so lässt sich zwischen einer einrichtungswenigen und deren umweltbezogener Resonanzfähigkeit unterscheiden:

Einrichtungswenig geht es dabei um die strukturellen Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, dass das Organisationale Feld zwischen Funktionsbestimmung, historischen Konstitutionsbedingungen und Leistungsfläche hinreichend fluide in lockerer Kopplung strukturiert ist, um als pädagogischer Resonanzboden für gesellschaftliche Transformation wirksam werden zu können. Man bekommt es hier folglich mit einem Verständnis von Wirksamkeit zu tun, das sich dezidiert von kausaler Strukturkopplung unterscheidet. **Einrichtungsextern** stellt sich dann unter der Voraussetzung einer organisationsinternen Resonanzfähigkeit die daran anschließende Frage, in welchem Verhältnis die innere Resonanz zur Resonanzfähigkeit in bestimmten Adressatenbereichen, also zu ausgewählten „Systemen in der Umwelt, gestellt werden kann, wobei dann sowohl die Leistungsseite als auch die Nutzerseite als zwar getrennte,

¹²² Rosa a.a.O., S. 284-285 (kursiv i.O.)

aber über eine wechselseitige Leistungsbeziehung resonanzfähige „Körper“ betrachtet werden. Hierbei lassen sich Resonanzbeziehungen „prozesshaft auch in wechselseitigen Anpassungsbewegungen entfalten, die sich als ein *aufeinander Einschwingen* verstehen lassen.“¹²³

1.3.4.4.3 Zum Verhältnis zwischen einem inneren und äußeren Resonanzboden

Auch hierzu gibt die Analyse von Hartmut Rosa weiterführende Anstöße:

Grundsätzlich unterscheidet er in Übereinstimmung mit dem einschlägigen Diskurs, der auch sozialtheoretische und psychotherapeutische Hinsichten einbezieht¹²⁴ zwischen *Synchronresonanz* und *Resonanzresonanz*:

„Zwei Körper reagieren oder ‚antworten‘ auf die Schwingungsimpulse des jeweils anderen (*Resonanzresonanz*), was zur Folge haben kann, dass sie nach einer gewissen Zeit im Gleichklang schwingen (*Synchronresonanz*).

Beide Formen der Resonanz erfordern, indessen ein resonanzfähiges Medium beziehungsweise einen entgegenkommenden Resonanzraum, der die beschriebenen Resonanzwirkungen zulässt, aber nicht erzwingt. Auch dies lässt sich leicht an einem aufschlussreichen physikalischen Phänomen illustrieren: Stellt man zwei Metronome, die mit leicht unterschiedlichen Tempi laufen, auf einer schwingungsresistenten Steinplatte nebeneinander, so schlagen sie unabhängig voneinander fort, Das schnellere wird das langsame bald einholen, so dass es kurzzeitig so scheint, als befänden sich beide Instrumente im Gleichklang, dann aber bald überholen, so dass sich die Pendel rasch wieder auseinander bewegen. Stellt man die beiden Metronome jedoch auf eine elastische, schwingungsfähige Unterlage (beispielsweise auf ein dünnes Holzbrett) und platziert dieses Brett auf zwei leeren, parallel ausgerichteten (liegenden) Coladosen, so entsteht für die beiden Metronome ein ‚Resonanzraum‘: Brett und Dosen beginnen sich leicht zu bewegen, und in verblüffend kurzer Zeit pendeln sich die beiden Metronome aufeinander ein – um fortan im perfekten Gleichklang zu schwingen.“

1.3.4.4.3.1 Das Organisationale Feld als einrichtungsinterner Resonanzboden

In Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen zur internen Resonanzfähigkeit eines Organisationalen Feldes lässt sich mit Blick auf das nachfolgende Schaubild zwischen drei sich integrativ vernetzenden Linien resonanter Ausregelung zwischen den drei Eckpunkten festhalten:

- Die didaktische Gestaltung der Bildungsformate steht in struktureller Resonanz zu den potentiellen Leistungserwartungen ausgewählter „Systeme in der Umwelt“
- Der einer Einrichtung jeweils verfügbare Adressatenbezug steht in struktureller Resonanz zu den historischen Konstitutionsvoraussetzungen einer Weiterbildungseinrichtung oder einer Initiative

¹²³ Rosa a.a.O., S. 283 (kursiv i.O.)

¹²⁴ Schröder, Jörg (2009): *Besinnung in flexiblen Zeiten. Leibliche Perspektiven auf postmoderne Arbeit*. Wiesbaden.; vgl auch: Baer, Udo (2005): ‚Resonanz‘, in: Udo Baehr/Gabriele Frick-Baehr (Hrsg.): *Bausteine einer kreativen Sozio- und Psychotherapie. Ausgewählte Beiträge 1991bis 2005*, Neukirchen-Vluyn, S. 36-64

- Die Bestimmung möglicher Verwendungssituationen in einer bildungsrelevanten Lebenslage steht in struktureller Resonanz zu dem politischen Zentralwert des gesellschaftlichen Bildungsauftrags in Hinblick auf ihre legitime Ressourcenausstattung

Unter struktureller Resonanz wird in allen drei Linien eine wechselseitige Ausregelung verstanden.

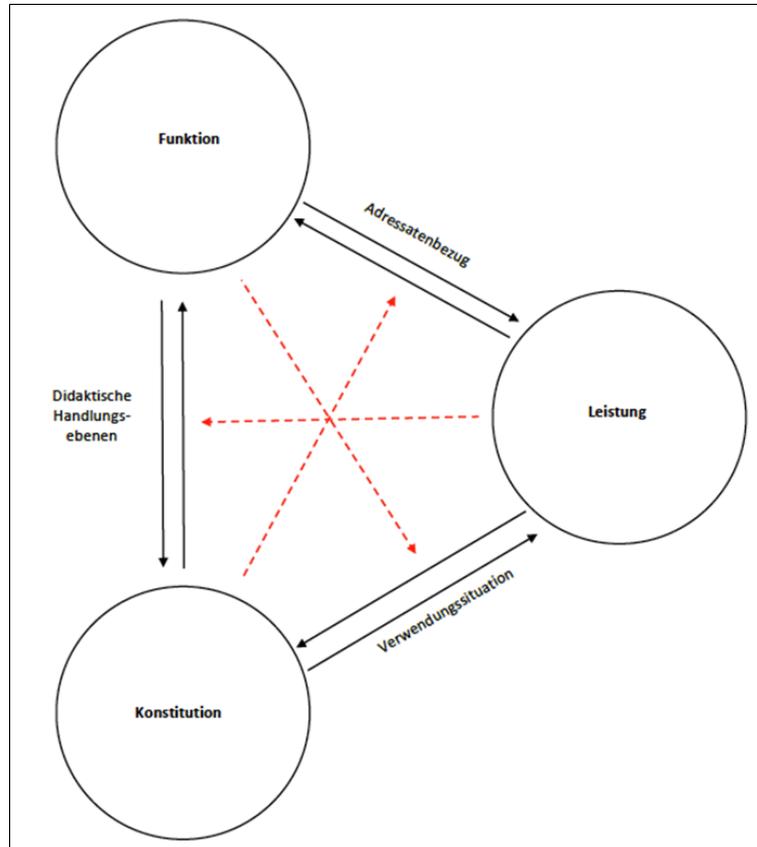


Schaubild 19: Strukturelle Resonanz als wechselseitig reflexive Aussteuerung

1.3.4.4.3.2 Die Organisationale Mitwelt als einrichtungsumgreifender Resonanzboden

Im relationalen Feld einer Organisation pädagogischer Dienstleistung bildet der Leistungsaspekt die strukturelle Scharnierstelle in Gestalt einer Kontaktfläche, an der sich auf der Nutzerseite passungsfähige „Systeme in der Umwelt“ konstituieren und im Kontaktprozess zu ihnen schrittweise erschließen lassen. Da „Leistung“ aus systemischer Sicht als strukturelle Kopplung zwischen einem Organisations-system pädagogischer Dienstleistung und dem einer Nutzerseite verstanden wird, lässt sich das bisherige Diagramm, das noch auf das Organisationale Feld einer Weiterbildungseinrichtung beschränkt war, in der Weise ergänzen, dass nun auch die Nutzerseite als System rekonstruiert wird. Worin sich diese systemisch gefasste Struktur konkret bezieht, ist jeweils am empirischen Fall im Einzelnen zu spezifizieren. Im hier gegebenen Projektzusammenhang bezieht sich die systemtheoretische Heuristik auf ihrer Nutzerseite nicht auf psychische Systeme sondern auf biographische Strukturbildungen im Life-Course, wie z.B. auf „life trajectories“, möglicherweise aber auch auf Entwicklungsprozesse lebenslagenbasierter Zielgruppen.

Ausgehend von dem Konzept gelingender struktureller Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzerseite wird eine Komplementarität sichtbar zwischen zwei wechselseitig aufeinander wirkende und sich damit aussteuernde Systeme, die dennoch jeweils ihrer eigenen Entwicklungslogik in unterschiedlichen Kontexten folgen. Hierbei bildet allein der Leistungsaspekt aufgrund seiner Reziprozität die Kontaktfläche einer strukturellen Resonanz.

Es lohnt sich an dieser Stelle auf Rosas **Beispiel eines Resonanzbodens** zurückzukommen, der mehrere Systeme fundiert und hierdurch zu einer Synchronisierung der bei ihnen getrennt verlaufenden Oszillationen führt. Bei Hartmut Rosa finden wir dazu folgende Formulierung, die für ein relationstheoretisches Verständnis von einem gesellschaftlichen Resonanzboden von Bedeutung ist, da er mehrere Organisationale Felder faktisch aufeinander abzustimmen vermag, ohne auf einer operativen Handlungsebene erkennbar zu intervenieren.

„Stellt man die beiden Metronome jedoch auf eine elastische, schwingungsfähige Unterlage (beispielsweise auf ein dünnes Holzbrett) und platziert dieses Brett auf zwei leeren, parallel ausgerichteten (liegenden) Coladosen, so entsteht für die beiden Metronome ein ‚Resonanzraum‘: Brett und Dosen beginnen sich leicht zu bewegen, und in verblüffend kurzer Zeit pendeln sich die beiden Metronome aufeinander ein – um fortan im perfekten Gleichklang zu schwingen.“

Überträgt man das Modell auf resonante Konstitutionsbedingungen einer Transformationsgesellschaft, denen das Organisationale Feld der pädagogischen Dienstleister in analoger Weise resonant ausgesetzt sind wie das Feld berufsbiographischer Entwicklungsverläufe, so erhalten wir eine historische Dynamisierung einer pädagogischen Dienstleistungsbeziehung, die selbst wiederum resonant auf ihren gemeinsamen gesellschaftlich-historischen Resonanzboden reagiert. (vgl. die Weiterführung des Diagramms hin zu einer resonanten **Doppelstruktur pädagogischer Dienstleistung** das Arbeitspapier Mai 2 *Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld*)

2 Generierende Zielgruppenentwicklung (Block II)

2.1 Von Adressaten zu Teilnehmenden - Institutionelle Modelle der Teilnehmergeewinnung

(WS 4 Juni 2016)

2.1.1 Zugangswege zu relevanten Bildungsadressaten – Sechs Strukturmodelle der Teilnehmergeewinnung

Arbeitspapier 7 (Juni 2016_1)

Überarbeitete und relationstheoretisch aktualisierte Fassung des Kapitel IV. Pädagogische Dienstleistungsprofile und ihre Bildungsformate. In: Schäffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm+Oelschläger, S.61-84

2.1.1.1 Eine relationale Ausdifferenzierung möglicher Zugangswege

Die 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 Antwort auf folgende Frage fassen: „*Wie wird ein Bildungsadressat zu einem empirisch vorfindlichen Veranstaltungsteilnehmer?*“ Der hierfür eingeschlagene institutionelle Kontaktprozess bildet die Voraussetzung für das jeweilige pädagogische *Dienstleistungsprofil einer Institutionalform* der Weiterbildung in ihrem Verhältnis zu einem pädagogisch relevanten Adressatenbereich und realisiert sich in diesem Kontakt makro-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.

2.1.1.1.1 Zur Beidseitigkeit des Kontaktprozesses

Ein Kontaktprozess lässt sich in seiner Verlaufsstruktur jeweils sozialräumlich, d.h. situativ, medial und auf der Ebene personaler Interaktion beobachten und lernförmig als eine wechselseitige Begegnung gestalten. Damit sich hierbei durch gemeinsame Praxis eine „*Mitwelt*“ herauszubilden vermag, kommt es vor allem auf eine *gegenseitige Erreichbarkeit* im Sinne von *Sozialraumorientierung* an.

In Hinblick auf die Ermöglichung einer wechselseitigen Erreichbarkeit beschreibt jedes der nachfolgend dargestellten Strukturmodelle die Ausgestaltung eines *Schwellenbereichs*, in dem die Seite der pädagogischen Dienstleister mit der einer erst dadurch erreichbaren Aneignungsseite in Beziehung gesetzt werden. Dies gilt aber auch andersherum. Der Kontaktprozess kann auch von der Seite der Nutzer seinen

Ausgang nehmen, wobei sich dann die Dienstleister als *responsibel* zu erweisen haben. An der Beidseitigkeit eines sich wechselseitig aufbauenden Kontaktprozesses erweist sich dann das Maß ihrer „strukturellen Resonanz“: (vgl. Arbeitspapier Mai 3)

2.1.1.2 Institutionelle Kontaktprozesse zwischen pädagogischen Dienstleistern und Nutzern.

In der Praxis der Erwachsenenbildung sind unterschiedliche Grundmuster in Bezug auf die Form empirisch nachweisbar, wie zwischen den Bildungseinrichtungen und ihren Adressaten Kontakt aufgenommen wird und auf welche Weise ein institutionalisierter „Lehr/Lern-Kontakt“¹²⁵ zustande kommt. Darunter sind weniger administrativ formalisierte Vereinbarungen zu verstehen, wie sie typischerweise bei administrativen Einschreib-Verfahren, Anmeldeformularen u.ä. verwendet werden, sondern vielmehr 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 zwar Freiheitsspielräume, setzt andererseits jedoch schon im sozialen Vorfeld der unmittelbaren Kontaktaufnahme eine konventionelle Passung¹²⁶ voraus. Ein derartig *reziprok angelegtes Matching* wird durch die jeweilige Form des 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 z.B. zwischen

| | | |
|------------------|---|---------------|
| Aktivität | - | Responsivität |
| Einfluss | - | Widerstand |
| Autonomie | - | Abhängigkeit |
| Definitionsmacht | - | Selbstkonzept |

In dem nachfolgenden Schaubild und den anschließenden heuristischen Strukturmodellen geht es um die jeweilige Form einer institutionalisierten *Verknüpfung beider Relevanzbereiche*:

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 Formen einer

¹²⁵ 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.

¹²⁶ In der Gestaltpädagogik wird dies als „Vorkontakt“ bezeichnet

pädagogischen Dienstleistung miteinander in Beziehung bringen muss. Wenn sich hierbei die beiden Seiten intern ausdifferenzieren, bekommt man es mit einem komplexen mehrstufigen Relationsgefüge zu tun.

Das auf der *linken Seite* symbolisierte „*Feld der pädagogischen Dienstleister*“ wird durch jeweils verschieden verlaufende Kontakte mit dem der *rechten Seite* angeordneten „*Feld der Nutzer*“ verbunden. Dabei weist der *Ausgangspunkt* einer Kontaktbewegung zunächst auf den *Ursprung* der Initiative und damit auf die Aktivität der einen oder anderen Stelle hin. In ihrem *Endpunkt* lassen die Suchbewegungen 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.

(1) *Das horizontale Beziehungsgefüge*

- Auf der linken Seite der Dienstleister findet man den Relevanzbereich der „Spezialisten für Lehren und Lernen“ sowohl auf der Planungsebene des Bildungsmanagements (Einrichtungsleitung und Programm-bereichsleiter_in) 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 (Schule, betriebliche Weiterbildungsabteilung, VHS, Bildungswerk, Beratungsstelle, Lernstützpunkt, Bildungsclub).
- Auf der rechten Seite der Nutzer befindet sich der Relevanzbereich der Teilnehmenden als Einzelpersonen, Gruppen, Familien, Teams, Betriebe oder Vereine oder ganz allgemein eine Lebensumwelt. Dieser alltagsgebunden und lebensweltlich strukturierte Relevanzbereich¹²⁷ ist (noch) nicht didaktisch in „Lernsituationen“ organisiert, sondern in alltäglichen „Verwendungssituationen“, aus denen Notwendigkeiten, Anlässe und Bedürfnisse für organisiertes Lernen hervorgehen bzw. abgeleitet werden können.

¹²⁷ Zum Verhältnis zwischen den gesellschaftlichen Hemisphären funktional didaktisierter Lehr/Lernkontexte und lebensweltlichen Kontexten alltagsgebundener Lernanlässe vgl. Schöffter, Ortfried (2001a): a.a.O., 6. Kapitel; sowie: ders. (2012): Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung. In: Ziegler, Horst/Bergold, Ralph (Hrsg.): Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft. Blieskastel, S. 115-142

2) Das vertikale Beziehungsgefüge

In ihrer vertikalen Anordnung unterscheiden sich die Strukturmodelle in dem jeweiligen *Beziehungsverhältnis zwischen Dienstleister und Nutzer* in Bezug auf Aktivität und Responsivität. Es lassen sich drei Blöcke unterscheiden:

- Im *ersten Block* weisen das Delegations- und das Interventionsmodell eine dominante pädagogische Intentionalität auf Seiten der Dienstleister und komplementär dazu einen hohen Rezeptionsgrad auf der Nutzerseite auf.
- Im *dritten Block* bekommt man es im Selbstlern- und im Selbstorganisationsmodell mit einer dem ersten Block spiegelbildlich entgegengesetzten Beziehungsstruktur zu tun. Hier folgt die Nutzerseite ihrer jeweiligen Eigenlogik und den entsprechen Lernbedürfnissen, während komplementär hierzu die pädagogischen Dienstleister rezeptionsbereit die dazu erforderlichen „Möglichkeitenräume“ verfügbar machen.
- In dem zwischen dem oberen und unteren liegenden *zweiten Block* des Angebot/Nachfrage- und des Vermittlungsmodells ist das Beziehungsverhältnis zwischen der Dienstleister- und der Nutzerseite strukturell weitgehend ausbalanciert

In Hinblick auf die Frage der Bestimmung von Zielgruppen bekommt man es daher bei den Strukturmodellen des ersten Blocks mit Prozessen pädagogischer Zuschreibung von Lernbedarf, bei den Modellen des dritten Blocks mit einer selbstbestimmten Manifestation autonomer Lernbedürfnisse und bei denen des zweiten Blocks mit Prozessen wechselseitiger Aushandlung zu tun.

2.1.1.3 Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse

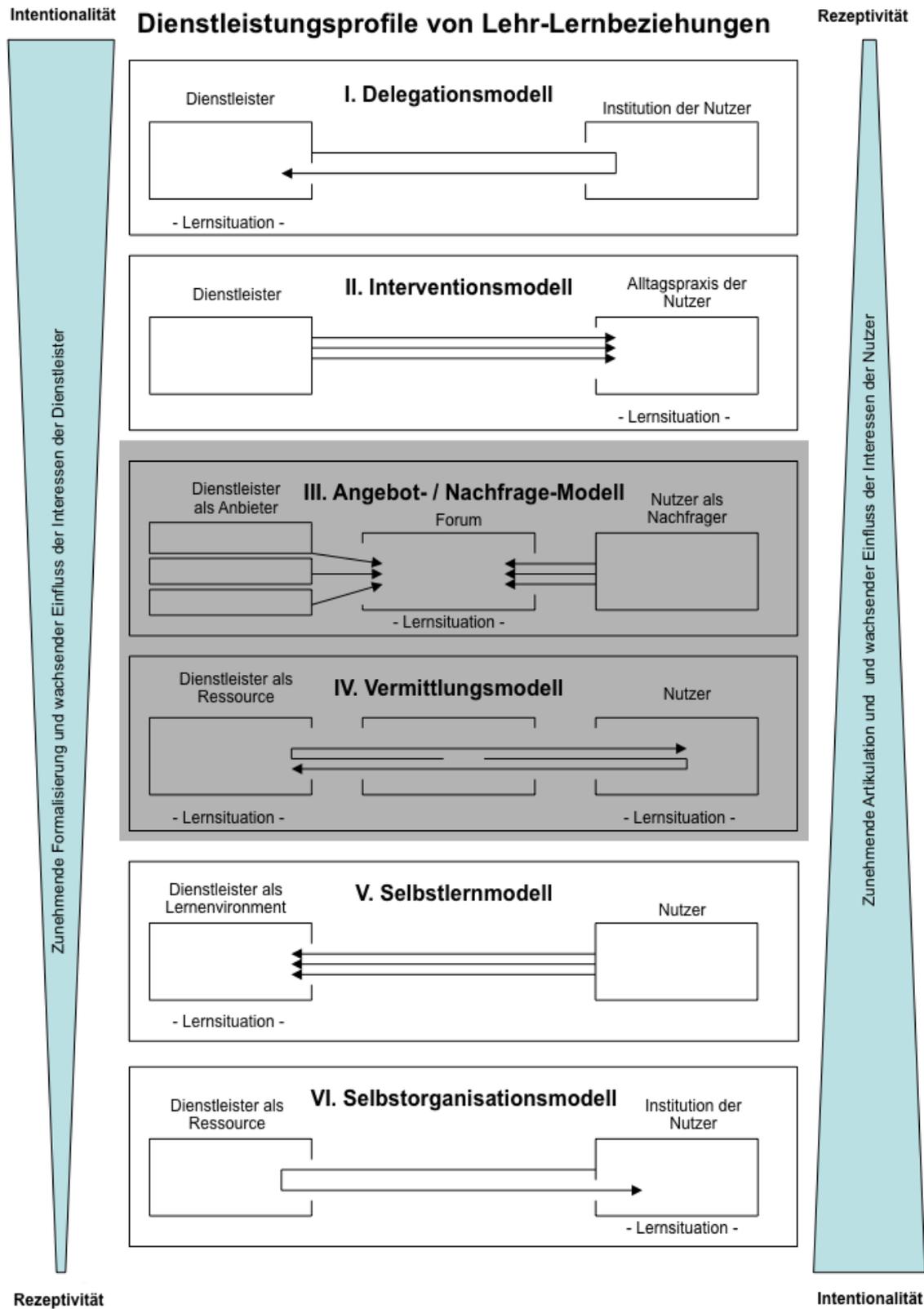


Schaubild 20: Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse

2.1.1.3.1 Dienstleistungsprofil 1: Delegationsmodell

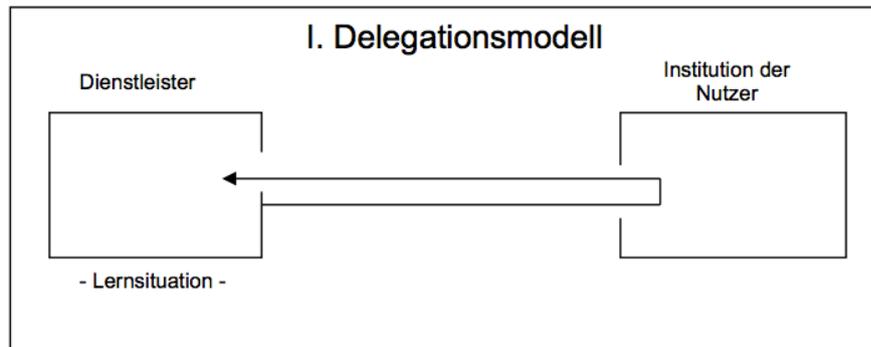


Schaubild 21: Delegationsmodell

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 wählt schließlich bestimmte Adressatengruppen aus, 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 persönliche oder fachliche Unterstützung oder als Gratifikation erlebt werden. Der strukturelle Zugang zur Lernsituation wird durch den Prozess einer Zuweisung von der Bildungsinstitution aus in engem Kontakt mit dem Praxisfeld initiiert und praktisch gewährleistet. Das Modell ist somit durch ein niedriges Aktivitätsniveau und eine ausgeprägte Responsivität im Feld der lernenden Nutzer gekennzeichnet. Es erweist sich als hoch 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 selbstbestimmte 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: nämlich 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 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 Bedarfsermittlung bezieht sich daher nur sekundär auf die subjektiven Bildungsinteressen der Adressaten, sondern vor allem auf objektivierbaren, praxisfeldrelevanten 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 extern 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“).

2.1.1.3.2 Dienstleistungsprofil 2: Interventionsmodell

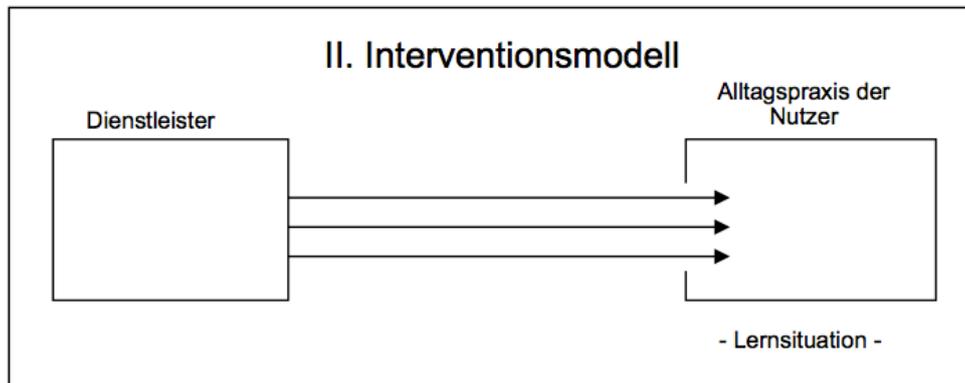


Schaubild 22: Interventionsmodell

Das Interventionsmodell ist prinzipiell durch hohe *Intentionalität* auf Seiten der pädagogischen Dienstleister und zunächst von Responsivität im Nutzerbereich gekennzeichnet. Darin stimmt es mit dem Delegationsmodell überein, nicht jedoch in der Richtung seiner Aktivität. Während im Delegationsmodell die gewünschten Teilnehmer durch bewusste Selektion in den Lehrbereich der pädagogischen Dienstleister *hereingeholt* werden, gehen im Interventionsmodell die Lehrenden hinaus „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 alltagsnahe Probleme und Bedürfnisse in der Lebenswelt der Teilnehnerguppen. 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 zu einer sozialräumlich bestimmbareren „Lernwelt“.

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 für die „Teamer“ die Weiterbildung nicht zu einer besonderen Lebensform werden soll. Ansonsten würde dies zur Aufblähung ihrer professionellen Rolle führen und damit nur noch für den „missionarischen“ Kursleitertypus möglich sein. 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 (Freire).

- *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 verbunden, 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 gruppensdynamische 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. Stadtteil-Laden oder einem Projekt für Gemeinwesenarbeit) und den Adressatengruppen, 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 diskriminierenden „Ausgrenzung“ der Erwachsenenpädagogen aus dem sozialen Feld führen können.

2.1.1.3.3 Dienstleistungsprofil 3: Angebot – Nachfrage - Modell

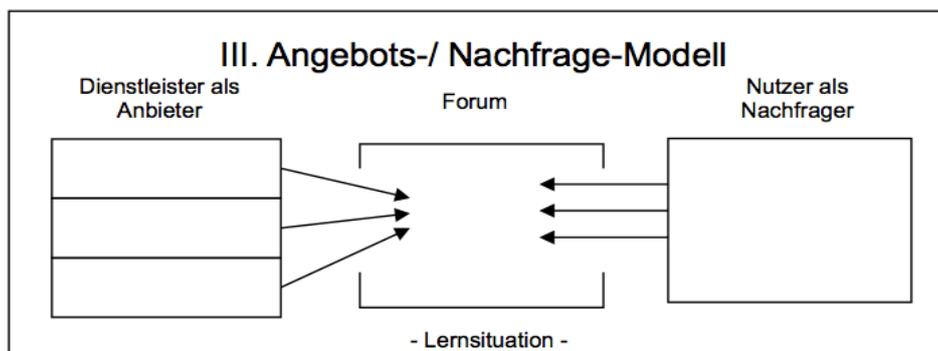


Schaubild 23: Angebot – Nachfrage - Modell

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 und umgekehrt bestimmte Adressatenbereich auch Zugang zu passenden Lernmöglichkeiten 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, bzw. 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 faktischen Angebotsprofilen der konkurrierenden pädagogischen Dienstleister.

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 dies 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 was traumatische Erinnerungen aktualisiert, erscheint daher nicht als Nachfrage. Folglich ist es schwer, über ein relationales Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage gerade solche Erfahrungen und Interessen zu vermitteln, die noch nicht im Feld der Nutzer manifest geworden sind. So gelingt es einer pädagogischen Dienstleistung kaum, durch besondere 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 Marktförderung 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 will man dadurch ausgleichen, dass man versucht, die „Marktchancen“ von Bildungsinteressenten zielgruppenspezifisch zu optimieren. 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 *Verbraucher* näher 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 erhalten. 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 Missverständnissen 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 auf die Beziehung eines produktförmigen Warentauschs, in der von den Adressaten vor allem die schriftliche Anmeldung und regelmäßige Teilnahme erwartet wird und bei der eine inhaltlich gestaltende Mitwirkung oder eine verändernde 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 ihrem Eintritt in die 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 ist oder ob es nicht viel eher ein spezifisches Symptom von marktförmig organisierten Lernarrangements darstellt; also Ausdruck 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 wie z.B. in der „Maßnahmekultur“ 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 Sanktionswirkung 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.

2.1.1.3.4 3.4 Dienstleistungsprofil 4: Vermittlungsmodell

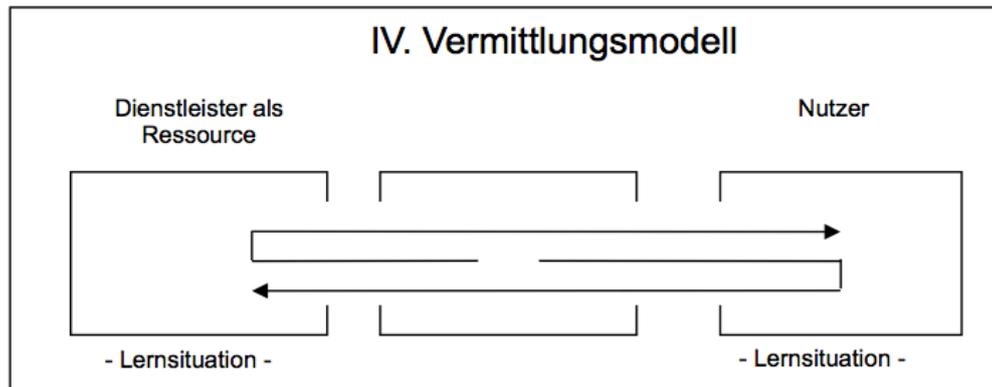


Schaubild 24: Vermittlungsmodell

Das Vermittlungsmodell setzt ein institutionelles *Selbstverständnis* voraus, das stark vom *Prinzip der Subsidiarität*, d.h. von inhaltlicher 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 oft genug trotz Initiative und Bereitschaft zur Aktivität zwischen pädagogischen Dienstleistern und Nutzern häufig kein befriedigender oder institutionell gesicherter Kontaktprozess zustande kommt.

Beide Bereiche benötigen somit immer dann eine *Vermittlungsinstanz*, wenn sie von sich aus allein 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 intermediäre „Transferstrecke“ zu organisieren, auf der 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 die Kenntnis von möglichen Lerninteressenten auf Seiten der 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 Lehrenden* organisiert werden (z.B., wenn Teilnehmern Zugangswege zu einem Klavierlehrer, an ein Gymnastikstudio oder an eine ständige Therapiegruppe geöfnet 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 Vertraglernens*“ 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

2.1.1.3.5 Dienstleistungsprofil 5: Selbstlernmodell

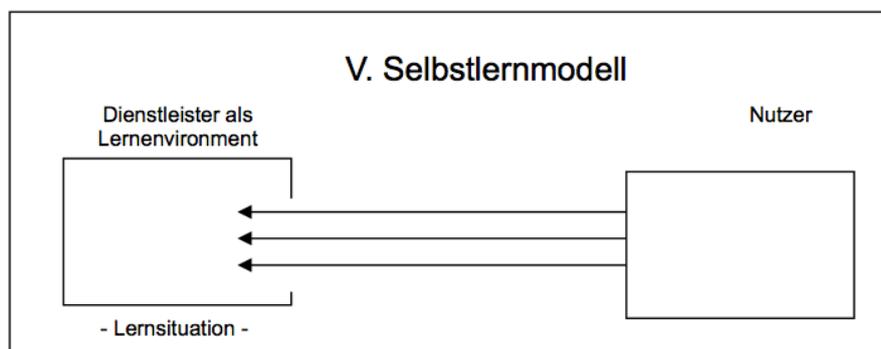


Schaubild 25: Selbstlernmodell

Das Selbstlern-Modell geht von einer hohen *Intentionalität* im „Feld der Nutzer“ aus, dem auf der anderen Seite eine resonante 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 könnte. 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 getan wird. 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.

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 Dienstleistung 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 pädagogisch konfrontierender ‚Sparringpartner‘ gegen die eigenen eingeschliffenen Verhaltensgewohnheiten des Teilnehmers begreifen oder auch als Mutmacher, sich auf das Neue einzulassen.

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

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 ein *reziprokes Matching* 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 noch immer mit Individualisierung gleichgesetzt wird und hierbei die Möglichkeit selbstorganisierten Lernens von selbstorganisierten Gruppen nicht hinreichend wahrgenommen und genutzt wird. Es wäre bedauerlich, wenn diese Möglichkeit, die dem Modell keineswegs widerspricht, in der Praxis von *Selbstlernzentren* vernachlässigt und die geräuschgeschützte „Einzellerkabine“ ausschließlich als „Arbeitszentrum“ für selbstgesteuertes Lernen 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, sondern dass sie primär auf die Entwicklung, Ermutigung und Förderung *autodidaktischer Kompetenzen* in zivilgesellschaftlichen Lernwelten zu richten ist. Professionspolitisch hat in diesem Zusammenhang die internationale Diskussion um „Self-Directed-Learning“¹²⁸ viel zu dem hier erforderlichen Umdenkungsprozess beigetragen. Dennoch finden derartige Ideen und Konzeptionen wie Ansätze einer „Ermöglichungsdidaktik“¹²⁹ immer wieder darin ihre Grenzen, dass sie nicht in ein strukturell adäquates Beziehungsgefüge einbettet werden. Vielmehr sind sie didaktischer Bestandteil tradierter Strukturen von marktförmig organisierten Angeboten und bewegen sich damit im Rahmen einer wenig geeigneten *Dienstleistungsbeziehung*. 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“¹³⁰ 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. Irreführend ist daher in diesem Zusammenhang der Begriff der „non-formal-education“, denn selbstbestimmtes Lernen in alltagsnahen Lernwelten verlangt geradezu nach einer ihr gemäßen Form pädagogischer Dienstleistung, Allerdings sprengt sie den traditionellen Bedeutungshorizont von „education“.

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.

¹²⁸ Long, Hue, B. u.a. (1995): *New Dimensions in Self-Directed Learning*. University of Oklahoma; dies. (1996): *Current Developments in Self-Directed Learning*. University of Oklahoma; dies. (1997): *Expanding Horizons in Self-Directed Learning*. University of Oklahoma

¹²⁹ Vgl.: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische in Self-Directed Learning*. University of Oklahoma Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider

¹³⁰ 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 ein „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 Teilnehmer vorrangig 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 einem Spielraum für selbstorganisiertes Lernen aus. Prinzipiell erfüllt eine pädagogische Dienstleistung unter dieser Beziehungsdefinition die subsidiäre Aufgabe, gesicherte Rahmenbedingungen im Sinne eines „Ermöglichungsraums“ herzustellen und im Prozessverlauf stabil aufrecht zu erhalten.

2.1.1.3.6 Dienstleistungsprofil 6: Selbstorganisationsmodell

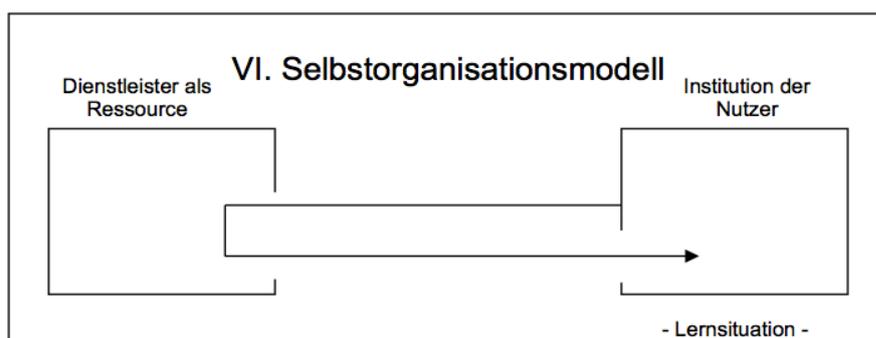


Schaubild 26: Selbstorganisationsmodell

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 hineingeholt 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 Strukturmodellen 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 dieses Bildungsbereichs 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 Merkmal, das die letztgenannten Modelle gemeinsam haben, besteht in der Prämisse, dass eine „lernanregende Gesellschaft“ aufgrund eines historisch gestiegenen Bildungsniveaus viele ihrer Lernbedürfnisse bereits in so deutlicher Form formulieren und als Anspruchsgruppe artikulieren kann, dass sie für den einzelnen als persönliche Lernziele formulierbar und als pädagogisch Erwartung an das „Feld pädagogischer Dienstleistung“ gerichtet werden können. Dennoch lässt sich bisher davon 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 Modelle des dritten Abschnitts 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 eines übergeordneten Bildungsziels aufsucht. Stattdessen folgt man der expliziten Aufforderung einer beauftragenden Lerngruppe. Er oder sie wird möglicherweise sogar bei der Vorstellung einer „Eignungsprüfung“ unterzogen, 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 mitentschieden, wobei die

Erwartung an den pädagogischen Dienstleister vor allem darin besteht, dass von ihm entscheidungsfähige und praktikable Alternativen entwickelt und vorgeschlagen 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 der lernenden Auftraggeber. Ähnlich wie bei der Beziehung zwischen Bauherrn und Architekten gilt daher, dass zwischen den Beteiligten der Umfang der garantierten Leistungen und der erwarteten Mitarbeit geklärt und kontaktiert wird.

2.1.1.4 Vorschlag zu einer verdeutlichenden Anwendung der heuristischen Strukturmodelle

1. Welche Strukturmodelle bleiben beim Lesen eher 'fremd' und in ihrer praktischen Umsetzung nicht richtig nachvollziehbar, weshalb sie in ihrer Praxisrelevanz genauer erläutert werden sollten?
2. Welche Strukturmodelle erscheinen eher vertraut, weil sie aus der eigenen Bildungspraxis oder aus der Praxis anderer Dienstleister bekannt sind?
3. Welche Strukturmodelle eröffnen eine noch unbekanntere Sichtweise auf den Kontaktprozess zwischen pädagogischem Dienstleister und Nutzer und sollten deshalb in der Fortbildung vertieft werden?

2.2 Begründung einer verfahrensbasierten Zielgruppenentwicklung – Von der zuschreibenden Bedarfsermittlung zur individualisierten Ermöglichungsdidaktik

(WS Juli 2016)

2.2.1 Zwischenbilanz und Ausblick

Arbeitspapier 8 (Juli 2016_1)

Der nachfolgende Überblick dient der **Vergewisserung über den bisherigen Verlauf** unserer kollegialen Fortbildung in Verbindung mit einem Ausblick auf die weiteren Themenschwerpunkte.

Zunächst werden die bereits behandelten **Themen anhand der Arbeitspapiere** im Block I und II von März bis Juni in Erinnerung gerufen und in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt. Daran anschließend folgt ein **Ausblick auf die Themen** im Block III, die im vierten Quartal 2016 bearbeitet werden.

Insgesamt soll an diesem **Überblick der gesamte Argumentationsverlauf** der institutionsbezogenen Fortbildung deutlich werden. An ihm wird erkennbar, an welchem Punkt wir uns zum jetzigen Zeitpunkt kurz vor Beginn der Sommerpause befinden.

Überblick über die Themen und Arbeitspapiere

Block I Bildungsorganisation

1. Basistext März: Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft
2. Arbeitspapier April 1: Das Organisationale Feld
3. Arbeitspapier April 2: Drei Operationskreise
4. Arbeitspapier April 3: Didaktische Handlungsebenen
5. Arbeitspapier Mai 1: Pädagogische Dienstleistung
6. Arbeitspapier Mai 2: Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld
7. Arbeitspapier Mai 3: Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation

Block II Generierende Zielgruppenentwicklung

8. Arbeitspapier Juni: Sechs Strukturmodelle der Teilnehmergewinning
9. Arbeitspapier Juli 1: Zwischenbilanz und Ausblick
10. Arbeitspapier Juli 2: Formen der Konstitution und Bestimmung von Bildungsbedarf
11. Arbeitspapier Juli 3: Bildungsangebot – relationstheoretisch gefasst
11. Thesenpapier Juli 4: Von der anbieterzentrierten Planung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung
12. Arbeitspapier September: Arbeitsschritte einer zielgruppengenerierenden Planungspraktik

Block III Berufsbiographischer Übergang als transitorisches Bildungsformat

13. Arbeitspapiere Oktober: Übergangszeiten als riskante Lebenslage
14. Arbeitspapiere November: Transitorischer Übergang als gemeinsame Lebenslage einer Lerngruppe
15. Arbeitspapiere Dezember: Bildungsformat zum Support einer berufsbiographischen Transition

Skizzierung des Gesamtverlaufs und Bestimmung des gegenwärtigen Diskussionsstands im Juli

Als institutionstheoretische **Prämisse des Projekts Übergangszeiten** wird die gesellschaftliche Bedeutung von Bildungsorganisation an folgender Frage bestimmt: „*Wie werden aus gewünschten Adressatengruppen leibhaftige Teilnehmer?*“ Gefragt wird also danach, über welche **Formen und Verfahren** pädagogische Organisation im Stande ist, aus antizipierten Bildungsadressaten empirisch anwesende Teilnehmer*innen von Lerngruppen zu gewinnen. Schaut man genauer hin, so wird dabei deutlich, dass je nach dem makro-didaktischen **Bildungsformat eines Kontaktprozesses** recht unterschiedliche Adressatenbereiche überhaupt erst zugänglich werden und dass sich im Zuge der Kontaktaufnahme bereits besondere Lernumwelten herausbilden. In dem Kontaktprozess schleifen sich schon auf einer makro-didaktischen Ebene signifikante Bahnungen zwischen pädagogischen Dienstleistern und ihren Nutzern ein. In ihnen können entsprechende mikro-didaktische Lernkonzepte ihre adäquaten Ermöglichungsbedingungen vorfinden oder aber auch zu ihnen strukturell in Widerspruch geraten. Es wäre daher eine Verkürzung, wenn man pädagogisch lernförderliches Handeln nur auf die situative Interaktion mit

anwesenden Teilnehmern beschränken wollte und den Kontakt mit den Bildungsadressaten letztlich administrativen oder werblichen Verfahren überlässt. Am Beispiel der beruflichen Weiterbildung lässt sich zeigen, dass besonders der Kontaktprozess mit neuen und bislang noch unerschlossenen Adressatenbereichen eine besondere Herausforderung an pädagogische Professionalität darstellt. Dies gilt besonders, wenn ein Erschließen von **Lernanlässen in berufsbiographisch riskanten Übergangszeiten** selbst als reflexiver Lernprozess organisiert wird und hierfür statt der üblichen Rekrutierungsverfahren ein **neuartiges Bildungsformat** zum Einsatz kommen soll.

Aus dieser institutionstheoretischen Prämisse erklärt sich, weshalb zunächst im **ersten Block „Bildungsorganisation“** zum Einstieg in das Projekt die Klärung von Weiterbildungseinrichtung als einer „pädagogischen Organisation“ und somit als einer besonderen Institutionform im Bildungssystem gewählt wurde. Anhand des erkenntnisleitenden („heuristischen“) Schemas eines **„Organisationales Feldes“** lässt sich veranschaulichen, dass in der Weiterbildung die pädagogische Bestimmung relevanter Bildungsadressaten nicht allein durch administrative Vorgaben durch externe Instanzen, sondern aus einem internen **Spannungsverhältnis zwischen Funktion, Konstitution und Leistung** heraus erfolgt.

Die **konzeptuelle Grundlage** für die institutionstheoretische Klärung im Block I boten sechs Arbeitspapiere:

- Im Basistext **„Bildungsorganisation in der Transformationsgesellschaft“** wird herausgearbeitet, dass eine Einrichtung beruflicher Weiterbildung den lernförderlichen **Resonanzraum für permanenten gesellschaftlichen Wandel** herzustellen und folglich im Rahmen einer sich globalisierenden „Transformationsgesellschaft“ in ihrer Programmplanung und Angebotsgestaltung eine fachlich und personal wichtige Reflexionsfunktion wahrzunehmen hat.

Die **Kategorie der Transformationsgesellschaft** wird an sechs Merkmalen charakterisiert und in einen bildungstheoretischen Zusammenhang gestellt. Besondere Betonung erfährt die strukturelle Differenz zwischen einer **„Reproduktionsfunktion“** im Erziehungssystem (*Schule und Ausbildung*) einerseits und einer **„Reflexionsfunktion“** im Weiterbildungssystem (*lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter*).

- Im **Arbeitspapier „Das Organisationale Feld“** wird die Heuristik der drei wechselseitig aufeinander bezogenen Eckpunkte Funktion – Konstitution – Leistung eingeführt, an der sich die nachfolgende Strukturanalyse von Weiterbildungseinrichtungen orientiert.
- In den weiteren Arbeitspapieren zur Bildungsorganisation wird einerseits schrittweise die **Bedeutung der drei Eckpunkte (Funktion – Konstitution – Leistung) für die Adressatenbestimmung** herausgearbeitet und andererseits die **Beziehungen zwischen ihnen** genauer bestimmt.

- Eine organisationstheoretisch besondere Bedeutung erhält hierbei das Spannungsverhältnis zwischen bildungspolitischer Funktionsbestimmung und den historischen Konstitutionsbedingungen. **Zwischen den Eckpunkten Funktion und Leistung** bildet sich das vertikal gestaffelte Beziehungsgefüge einer pädagogischen Organisation heraus, das eine „Übersetzung“ zwischen einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und den je aktuellen lebensweltlichen Bedingungen zu übernehmen hat, um sie schließlich in ein darauf bezogenes Leistungsprofil umzusetzen. Strukturell wird die Übersetzung am **Modell von drei Operationkreisen** veranschaulicht, in dem die Weiterbildungseinrichtung zwischen dem bildungspolitischen Operationskreis und dem der lebensweltlichen Fundierung eine intermediär vermittelnde Position einnimmt (*vgl. Arbeitspapier Mai 2 „Drei Operationskreise“*). Sie bekommt es dabei mit **der Gegenläufigkeit einer aufsteigenden und absteigenden Bewegung** der Angebotsentwicklung und Adressatenbestimmung zu tun. Als eine zusätzliche Ausdifferenzierung gilt es zudem die formalorganisatorische **Staffelung in didaktische Handlungsebenen** zu berücksichtigen. Die pädagogische Umwelt einer Weiterbildungseinrichtung unterscheidet sich je nach didaktischer Handlungsebene signifikant und führt letztlich zu einer hochkomplexen **Mehrstufigkeit im Umweltkontakt**, die sich zutreffenderweise als ein mehrstimmiger **Resonanzboden** und weniger als ein zielgerichtet fokussiertes **Spiegelbild** seiner gesellschaftlichen Umwelten verstehen lässt. (*vgl. Arbeitspapier Mai 3 zur Resonanz*)
- Im Arbeitspapier Mai 1 zum **Begriff „Pädagogische Dienstleistung“** wird zunächst auf ein **systemisches Verständnis von Leistung** zurückgegriffen. In den Blick gerät hierdurch eine relationstheoretische Deutung von Leistung im Sinne einer wechselseitig betriebenen Wertschöpfung, die von keiner daran beteiligten Seiten alleingestellt erbracht werden könnte. Mit der Bezugnahme auf die für pädagogisches Handeln hoch relevanten **anerkennungstheoretischen Grundlagen** eines Subjekt/Subjekt-Verhältnisses anstatt einer Subjekt/Objekt-Beziehung wird bereits im organisationalen Feld beim Eckpunkt der Leistungsseite der paradigmatische Übergang von einer anbieterzentrierten Sicht hin zur Doppelseitigkeit einer dialogischen Deutung des Adressatenbezugs strukturell vorbereitet. Der Leistungsaspekt erhält nun die Bedeutung eines Schwellenbereichs, der sowohl innen wie auch außen zu lokalisieren wäre. Der Leistungsaspekt gehört beiden Seiten an und folglich keinem der daran Beteiligten allein. Die Kontaktfläche zu möglichen Adressaten wird so zum „Niemandland“ des „Nicht-Orts“ eines intermediären Raumes, der nicht objektivierend bestimmbar ist, sondern erst durch wechselseitiges Zusammenwirken manifest „in Erscheinung“ zu treten vermag. Pädagogische Leistung wird damit nicht als faktischer Gegebenheit feststellbar, sondern als ein übergegenständliches „Ereignis“ zu verifizieren.
- Die institutionstheoretischen Gesichtspunkte, an denen sich die strukturellen Voraussetzungen einer Bestimmung von Bildungsadressaten klären und kritisch überprüfen lassen, werden

zusammenfassend unter dem Aspekt einer „**strukturellen Resonanz**“ zwischen einer Weiterbildungsorganisation und ihrer gesellschaftlichen Umwelt gefasst. Ausgehend von dem Konzept gelingender struktureller Resonanz zwischen Dienstleister- und Nutzerseite wird eine Komplementarität sichtbar zwischen zwei wechselseitig aufeinander wirkenden und sich damit aussteuernden Systemen, die dennoch jeweils ihrer eigenen Entwicklungslogik in unterschiedlichen Kontexten folgen. Hierbei bildet allein der Leistungsaspekt aufgrund seiner Reziprozität die Kontaktfläche einer strukturellen Resonanz. (vgl. *Arbeitspapier Mai 3* „Die strukturelle Resonanz professionell gestalteter Bildungsorganisation“)

- Von Bedeutung ist hierbei die sozialökologische **Unterscheidung zwischen Außenwelt, Umwelt und Mitwelt**. (vgl. *Arbeitspapier Mai 2* „Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld“) Aus systemtheoretischer Sicht bekommt es jede Organisation an ihrer konstitutiven **Innen/Außen-Grenze** insgesamt nur mit der inhaltlich unbestimmbaren Totalität einer gesellschaftlichen „**Außen-Welt**“ zu tun. Das Außen erscheint inhaltlich noch unbestimmt als **fremdes Nicht-Innen** eines in sich geschlossenen Systems. Zu einer pädagogisch bedeutungsvollen „**Umwelt**“ werden **relevante Ausschnitte** dieser Außenseite erst, wenn Kontakt zu einem ausgewählten und bestimmten „**System in der Umwelt**“ hergestellt wird, also nur dort, wo in der Struktur einer Einrichtung **systemaffine Kontaktflächen** aufgebaut werden konnten. Derartige Kontaktflächen bestehen für pädagogische Organisation in den unterschiedlichen Bildungsformaten auf den didaktischen Handlungsebenen. Mit ihnen treten erst systemisch zugängliche Umwelten in Erscheinung. Sie stellen dort allerdings nur optionale Zugänge zuerst von potentiell verfügbaren Umwelten bereit. Nur solche Umwelten, mit denen bereits wechselseitige Kontaktflächen beiderseits im komplementären Modus von Leistung genutzt wurden, lassen sich als strukturell gefestigte „**Mit-Welt**“ beschreiben, zu der ein gefestigter Zugang besteht und mit der eine komplementäre Leistungsbeziehung aufgebaut und weiterentwickelt werden kann.

Die drei Eckpunkte eines relationalen Feldes (vgl. *Schaubild: Organisationales Feld*) wurden in ihrem Wechselverhältnis diskutiert und ansatzweise anhand der vier Praxispartner konkretisiert. Genauere Verdeutlichungen werden in den **Transferbesprechungen** im Rahmen eines **Survey-Feedbacks** noch am konkreten Fall zu diskutieren sein.

Die Klärung von Funktionsbestimmung, der konstitutiven Rahmenbedingungen und des besonderen Leistungsprofils einer Weiterbildungseinrichtung bzw. zivilgesellschaftlichen Initiative stellt jedoch **nur die eine Seite von pädagogischer Dienstleistung** dar. Will man die bisher übliche **Anbieterzentrierung** überwinden, so wird es erforderlich, den Leistungsaspekt nicht mehr allein vom Organisationalen Feld her zu bestimmen, sondern ihn als einen Schwellenraum zu pädagogisch relevanten „Umwelten“ zu fassen, die über gemeinsame Praxis auch zur Wechselseitigkeit einer „**Mitwelt**“ ausgestaltet werden kann. Eine solche **Beidseitigkeit** setzt voraus, dass mögliche Bildungsadressaten nicht nur durch institutionelle Planungsprozesse einseitig bestimmt werden, sondern dass sie auch als konkrete Akteure

zu partizipieren und sich dabei wirkungsvoll zu artikulieren vermögen. Erforderlich ist somit der **Übergang von einer monologischen hin zu einer dialogischen Kommunikationsstruktur** im makro-didaktischen Planungsverlauf. Mit der Beidseitigkeit in partizipatorisch angelegten Kontaktprozessen gerät folglich die **Frage nach der sozialräumlichen Zugänglichkeit** einer Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf bestimmte Adressatenbereiche in den Blick. Je nach den historischen und strukturellen Voraussetzungen eines Organisationalen Feldes werden daher für eine Weiterbildungseinrichtung auf sehr unterschiedliche Weise „affine“ Adressatenbereiche überhaupt als **pädagogische „Umwelt“** wahrnehmbar und wechselseitig als „**Mitwelt**“ praktisch zugänglich. Erst wenn die Leistungsseite nicht mehr einseitig aus der Anbieterperspektive bestimmt und ausgestaltet wird, tritt auch die **Nutzerseite** manifest in Erscheinung und kann sich **dann aufgrund** des Kontaktprozesses als eine eigenständige Lebenswelt für sich und andere als Mitwelt erkennbar artikulieren. Ein derartiges **korrelatives Wechselspiel** bezeichnen wir als „**generierende Zielgruppenentwicklung**“. Erst in konkreten situativen Auseinandersetzungen zwischen beiden Seiten bildet sich eine **artikulationsfähige Nutzerperspektive** heraus und kann dann unter diesen Kontextbedingungen als eine **dialogische Planungsinstanz** ins Spiel gebracht werden (vgl. *Schaubild: Korrelative Leistung als intermediäre Schwelle von Kontaktprozessen*). Mit dieser makro-didaktischen Bestimmung von pädagogischer Dienstleistung als Ermöglichung von adressatenspezifischen Kontaktprozessen wurde der **erste Block** mit seiner Analyse des je gegebenen Organisationalen Feldes abgeschlossen. Sie bietet die institutionstheoretische Grundlage für den zweiten Block zur „generierenden Zielgruppenentwicklung“.

Im **zweiten Block „Generierende Zielgruppenentwicklung“** geht es um die Klärung von **dialogisch angelegten Planungsverfahren**, in denen der Zugang zu bislang unbekanntem Adressatenbereichen über wechselseitige Kontakte verlaufen kann.

In Rückbezug auf die Konstitutionsanalyse des jeweiligen Organisationalen Feldes einer Weiterbildungseinrichtung wurde anhand eines heuristischen **Diagramms von sechs Strukturmodellen** der Teilnehmergewinning (*Arbeitspapier Juni „Sechs Strukturmodelle der Teilnehmergewinning“*) diskutiert, welche der verschiedenen **Zugangswege** bei den Praxispartnern bereits praktiziert werden, welche wenig passend erscheinen und welche sich möglicherweise als erfolgsversprechende Strategie anbieten und daher bedacht werden sollten.

Von Interesse ist an der Übertragung der Strukturmodelle auf die bisherige Praxis der Kooperationspartner, dass hierdurch eine bislang latent gebliebene „**Grammatik**“ **pädagogischen Planungshandelns** aus ihrem Status impliziten Praxiswissens bewusstseinsfähig wird und dadurch als explizite Strukturentscheidung bei der professionellen Gestaltung makro-didaktischer Erschließung relevanter Adressatenbereiche gefasst werden kann. In ihrer Latenz als konventionalisiertes und daher implizites Praktikerwissen wird die Strukturlogik der verschiedenen Zugangswege nicht in ihren je besonderen Stärken und Schwächen durchschaut, was bei einer Vermischung oder Überlagerung mehrerer Formate der Teilnehmergewinning zu unbeabsichtigten Widersprüchen oder dysfunktionalen Inkonsistenzen führen

kann. Wenn dabei bedacht wird, dass jeder der makro-didaktischen Zugangswege bereits als **Medium zur Herausbildung spezifischer Lernkulturen** wirken kann und damit bei den Bildungsadressaten besondere Erwartungen (bzw. Befürchtungen) hinsichtlich der mikro-didaktischen Bildungsformate steuert, so erhalten die Strukturmodelle wichtige **Kontextmarkierungen**, aus denen das jeweilige pädagogische Dienstleistungsprofil einer Einrichtung seine Erkennbarkeit nach innen und nach außen bezieht.

Hinzu kommt, dass sich jedes der Strukturmodelle in seinen konkreten Kontaktsituationen didaktisch sehr unterschiedlich ausgestalten lässt, ohne dabei seine typischen Kontextmerkmale zu verlieren. Die Wahl zwischen dem einen oder anderen Zugangsweg zur Teilnehmergeinnung ist somit nicht mit der zwischen Dienstleister- und Nutzerorientierung gleichzusetzen. Jedes der Strukturmodelle lässt sich sowohl aus einer anbieterzentrierten Strategie als auch aus einer zielgruppengenerierenden Entwicklungsperspektive als makro-didaktisches Format ausgestalten. Die Strukturunterschiede beziehen sich lediglich auf ihre jeweilige Eignung für den Zugang und die Kontaktaufnahme zu den erwünschten Adressatenbereichen, in denen dann Zielgruppenentwicklung betrieben werden soll.

Für den weiteren Verlauf wird daher vorgeschlagen, hinsichtlich jedes einzelnen der Modelle zu klären, wie es einerseits unter einem anbieterzentriertem Paradigma und andererseits wiederum im Kontext eines dialogisch angelegten Planungsprozesses jeweils entsprechend seiner Strukturlogik didaktisch auszugestalten wäre. Erforderlich wird daher an diesem Punkt, einen Wechsel von der bisher dominierenden Anbieterzentrierung hin zu einer konsequent und radikal durchdachten Nutzerperspektive vorzunehmen.

Wie ein wirklich paradigmatischer **Übergang im pädagogischen Leistungsprofil** auszusehen hätte, wird in den drei Arbeitspapieren Juli zur Diskussion gestellt und in seiner bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Relevanz begründet. Dabei geht es zunächst einmal darum, ein verbreitetes Missverständnis auszuräumen. Die so genannte Nutzerperspektive ist nämlich nicht mit einer „Perspektivenübernahme“ aus der Sicht eines pädagogischen Dienstleisters zu verwechseln. Dies würde letztlich unterstellen, dass es überhaupt unabhängig vom Kontakt bereits eine konkrete Nutzergruppe mit manifester Bedürfnislage gäbe. Zudem wird auch im **Modus einer Perspektivenübernahme** die bisherige Anbieterzentrierung aufrechterhalten und nur durch eine „**stellvertretende Deutung**“ ersetzt, durch die der pädagogische Dienstleister seine strukturelle Definitionsmacht beibehält, indem er seinen Adressaten die von ihm erwarteten oder erkennbaren Lernbedürfnisse zuschreibt. Das Konzept der stellvertretenden Deutung befindet sich, abgesehen von der Tendenz zur Vereinnahmung, nicht mehr auf der Höhe der hermeneutischen **Theorie des Fremdverstehens**.

Ein paradigmatisch konsequenter Wechsel hin zu einer radikal gefassten **Sicht aus der Lebenswelt von Nutzergruppen** wird folglich nur durch einen Übergang von der bislang **monologischen** hin zu einer **dialogischen** Kommunikationsstruktur gelingen. Es geht hierbei um nichts Geringeres als um die

Ablösung der bisher dominanten **Subjekt/Objekt-Beziehung** durch eine korrelative **Subjekt/Subjekt-Beziehung**. Ein derartiger Strukturwandel zeigt sich an einer konkreten Veränderung pädagogischer Planungssituationen darin, dass nun die Nutzer nicht mehr schimärisch ihr Dasein als virtuelles Planungskriterien zu fristen haben, sondern von nun ab als **artikulationsfähige Akteure oder Akteursgruppen** die Bühne pädagogischer Angebotsentwicklung betreten und hier in einem beidseitig vorangetriebenen Kontaktfindungsprozess leibhaftig und in ihrem Eigensinn manchmal auch störend und widerständig in Erscheinung treten. Der hier geforderte Übergang lässt sich demokratietheoretisch auch als **politische Bildung** auf einer makro-didaktischen Handlungsebene konzeptualisieren, was ein besonderes **Bildungsformat** mit einem ihm gemäßen methodischen Setting erforderlich machen wird. Mit diesem Argumentationsschritt wird folglich eine **gesellschaftspolitische Dimension des Projekts Übergangszeiten** berührt, die im Rückgriff auf die Funktionsbestimmung im Organisationalen Feld nach einer genaueren bildungstheoretischen bzw. bildungspolitischen Begründung verlangt. Diese wird in den Arbeitspapieren Juli 2 „*Formen der Konstitution und Bestimmung von Weiterbildungsbedarf*“, im Papier Juli 3 „*Bildungsangebot – relationstheoretisch gefasst*“ und im Thesenpapier Juli 4 „*Von der anbieterzentrierten Angebotsplanung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung*“ in ihren zentralen Punkten thesenhaft zur Diskussion gestellt. Es wird in diesem Begründungszusammenhang eine **grundlagentheoretische Kontroverse** erkennbar, die alle Ansätze bedarfsorientierter Programmplanung und Angebotsentwicklung in ihrem Kern als machtvollen Prozess externer Zuschreibung und Lernzumutung problematisiert und somit den bisherigen Kern pädagogischer Professionalität zu delegitimieren vermag. Diese **Grundsatzproblematik** wird

- in Form einer **negativen Abgrenzung** gegenüber Konzepten bedarfsorientierter Angebotsplanung erörtert und dabei argumentiert, dass jede Form der Bedarfsbestimmung ein politisch machtvoller Akt darstellt, die nur von hierfür legitimierten Instanzen der Zuschreibung erfolgen darf. Unsere bildungstheoretische Zurückweisung der allseits üblichen Anbieterzentrierung hebt auf dysfunktionale Wirkungen von extern zugeschriebenem Bildungsbedarf ab und betont die pädagogisch zentrale **Differenz von objektivem Bedarf und subjektiv erfahrbarem Bedürfnis**. Als ‚counter-culture‘ zur bedarfsorientierten Angebotsplanung entwickeln sich bereits seit längerem zivilgesellschaftliche **Bewegungen der Selbstermächtigung**, die Prozesse selbstbestimmten Lernens und von Selbsthilfegruppen her aus einer **Binnenperspektive eigener Betroffenheitslagen** organisieren und hierbei solche Institutionen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung als unterstützende Ermöglichungsräume partnerschaftlich zu nutzen verstehen, die ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag nicht mehr anbieterzentriert, sondern im Sinne einer **intermediären Funktion** deuten.
- in Form eines positiven Ausblicks auf die Entwicklung einer „**gastfreundlichen Lernkultur**“ gesehen. Teilnehmer werden hier nicht angeworben oder rekrutiert, sondern es wird erwartet, dass Menschen aus eigenem Antrieb einer **Einladung** folgen, bei der sie sich in einem

attraktiven Arrangement wiederfinden, in dem sie zusammen mit anderen **Gastrecht** genießen. Pädagogisch lernförderliche Kontexte folgen hierbei dem sozialtheoretisch und kulturalanthropologisch basalen **Rollenverständnis einer Gastgeberchaft**, das auf wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung beruht. Entscheidende Bedeutung kommt hier den förderlichen **Kontextbedingungen eines Ermöglichungsraums** zu, in dem aus einer reflektierten Binnenperspektive externe Defizitzuschreibungen zurückgewiesen und Lernanlässe in einem Abgleich zwischen der objektivierbaren Lebenslage einer Subjektposition und der reflektierten Betroffenheit einer Subjektperspektive in Form eines biographisch verankerten Klärungsprozesses bestimmt werden können.

Der **Themenblock II** zur generierenden Zielgruppenentwicklung wird mit dem *Arbeitspapier September* „*Arbeitsschritte einer zielgruppengenerierenden Planungspraktik*“ abschließen. In einer Zusammenführung der voranstehenden Überlegungen und als konzeptionelle Vorbereitung auf zielgruppengenerierende Planung und Angebotsentwicklung bei den Praxispartnern des Projekts Übergangszeiten wird ein **Algorithmus von wechselseitig einander aussteuernden Planungsschritten** zur Diskussion gestellt und an möglichen Anwendungsfällen verdeutlicht.

Mit diesem Vorschlag wird bereits der im Oktober folgende Einstieg in den **Block III Berufsbiographischer Übergang als transitorisches Bildungsformat** vorbereitet. Innerhalb des ‚Algorithmus‘ stellt die Konzeptualisierung eines transitorischen Bildungsformats die abschließende Phase eines längeren Entwicklungsverlaufs dar, bei dem sich in den vorangehenden Schritten einer berufsbiographisch angelegten Zielgruppenarbeit die erforderlichen Voraussetzungen für eine ko-produktive Mitgestaltung des Bildungsformats in wechselseitiger Abstimmung herausbilden können.

Im Rahmen der kollegialen Fortbildung im Projekt Übergangszeiten wird es daher im **Block III** neben einer vorbereitenden Einführung in **Prinzipien und methodische Ansätze des Bildungsformats** auch um das Einarbeiten in einen **berufsbiographischen Zugang zur Zielgruppenarbeit** und Zielgruppenentwicklung gehen. Im gewohnten Dreischritt werden im Block III folgende Themen zu erarbeiten sein:

- Einführung in ein Konzept reflexiver Zielgruppenarbeit, das sich methodisch an der sozialtheoretischen **Kategorie der Lebenslage** orientiert. Orientierung an der Lebenslage unterscheidet sich von bedarfsorientierter Angebotsentwicklung darin, dass „Lebenslage“ analog zum Konzept des „kritischen Lebensereignisses“ nicht als ein objektiver Tatbestand gefasst wird, der sich aus einer externen Außenperspektive bestimmen ließe, sondern als eine **relationale Kategorie**. Bei der Bestimmung einer Lebenslage und der aus ihr folgenden Lernanlässe geht es folglich darum, zunächst deutlich zwischen einer objektivierbaren **Subjektposition** einerseits und einer betroffenheitsbezogenen persönlich bedeutsamen **Subjektperspektive** andererseits zu unterscheiden, um beide Deutungen schließlich zueinander ins Verhältnis setzen zu können. Ähnlich wie bei der Differenz zwischen **Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis** geht es also

um eine sich wechselseitige Aussteuerung zwischen einer Außen- und einer Innensicht, die im Verlauf berufsbiographischer Reflexion schließlich in einer **artikulationsfähigen Binnensicht** Gestalt anzunehmen vermag und damit zu einer belastungsfähigen Identität beiträgt.

- **Begrifflich** wird neben einer kategorialen Klärung des Konzepts der „**Lebenslage**“ eine differenzierte Bestimmung verschiedener Auffassungen von „**Übergangszeit**“ thematisch im Vordergrund stehen.
- **Methodisch** schließt daran die Klärung an, wie ein transitorischer Übergang als eine gemeinsame Lebenslage erfahren und in ihrer Unbestimmtheit als berufsbiographischer Lernanlass gedeutet werden kann.
- Den **Abschluss des Themenblocks** bildet dann die Einführung und praxisorientierte Auswertung eines anderenorts bereits konzeptionell ausgearbeiteten und praktisch erprobten **Bildungsformats** zum pädagogischen Support von berufsbiographischer Transition.

In Verbindung mit den Transfer-Diskussionen und dem Survey-Feedback für die vier Praxispartner sollten im Dezember damit die konzeptionellen Voraussetzungen gegeben sein, um im kommenden Jahr in den drei Einrichtungen und der Initiative mit der konkreten **Planung von zielgruppengenerierenden Angeboten** zu beginnen, die dem jeweiligen Leistungsprofil entsprechen.

2.2.2 Formen der Konstituierung und Bestimmung von Bildungsbedarf

Arbeitspapier 9 (Juli 2016_2) Ortfried Schäffter

Einführung: Programmplanung und Angebotsentwicklung aus der Perspektive eines Anbieters von Weiterbildung begründen ihre Planungsverfahren bisher auf der **objektiv bestimmbaren Bedarfslage** eines Personenkreises, der daraufhin als Adressat der zu planenden Bildungsangebote kontaktiert werden kann. **Adressatenbestimmung** ist bei dieser Vorgehensweise das **Ergebnis einer** systematischen, häufig mit empirischen Methoden durchgeführten **Bedarfsanalyse**. Hierdurch geraten unterschiedliche Formen in den Blick, wie sich der Bedarf von Weiterbildung aus der externen Sicht eines Bildungsanbieters bestimmen und ausgewählten Adressatenbereichen zuschreiben lässt. Die makro-didaktische **Beziehung und der Kontaktprozess** zwischen pädagogischem Dienstleister und den Nutzergruppen wird daher in hohem Maße davon geprägt, in welchen Formen die Bedarfsermittlung und der anbieterzentrierte Zuschreibungsprozess erfolgt.

In diesem Papier werden in Anschluss an Ortner drei **Varianten von Bedarfsermittlung, bzw. -erschließung** vorgestellt. Hinsichtlich des Verhältnisses zu den damit bestimmbaren Bildungsadressaten wird dabei erkennbar, dass jede der Formen auf der **machtvollen Zuschreibung einer externen Instanz** beruht, die nicht notwendigerweise mit den subjektiven Bedürfnissen von Lernenden übereinstimmen müssen. Deutlich wird die Differenz zwischen objektivem **Bedarf** und subjektivem **Bedürfnis**.

Nicht jeder gesellschaftlich begründete Bildungsbedarf motiviert zu subjektiven Lernbedürfnissen und nicht jedes persönliche Lernbedürfnis lässt sich aus einer gesellschaftlichen Bedarfslage heraus begründen und legitimieren. Sobald Bildungsbedarf aus einer objektivierenden gesellschaftlichen Außenperspektive zugeschrieben wird, stellt sie nicht selten für die betroffenen Adressaten eine ärgerliche „Lernzumutung“¹³¹ dar, die zu heftigen Beziehungsstörungen gegenüber Bildungsangeboten führen kann. Daher gerät jeder fremdzugeschriebene Weiterbildungsbedarf unter Begründungsnot gegenüber einer immanenten Betroffenenperspektive. Dies stellt sich allerdings je nach Form der Bedarfsermittlung und –erschließung unterschiedlich dar. In Hinblick auf mögliche Kontaktprozesse erhalten daher die Unterscheidungen von Ortner eine wichtigen „Beziehungsaspekt“ für Kontaktprozesse der Zielgruppenentwicklung.

Ortner, S. 27

Der Nationalökonom *Gründger* differenziert Bedarf (generell) nach relativ engen methodischen Kriterien seiner **Konstituierung**¹³². *Vesper* hat diese dreifache Gliederung zur Beurteilung der Weiterbildungsbedarfssituation übernommen.¹³³ *Gründger* und *Vesper* unterscheiden:

- Den „*erfundenen Bedarf*“: Diese nicht näher bestimmte bzw. bestimmbare Größe wird „gesetzt“; dabei versucht man, einen augenscheinlich plausiblen „Bedarf“ zu beschreiben und ihn argumentierend durchzusetzen. Ein solcher Vorgang ist als *politischer Akt* zu bezeichnen: Es wird Plausibles postuliert, man versucht hierüber Konsens zu erreichen. Dies ist – die polemische Bezeichnung könnte möglicherweise in die Irre führen – ein in der Bildungsplanung durchaus zulässiges Verfahren; es führt zur Bestimmung des „*politischen Bedarfs an Weiterbildung*“.
- Den *gefundenen Bedarf*: Dies ist der den objektiven, individuellen Bedürfnissen bzw. Institutionszwecken entsprechende Bedarf an Weiterbildungsinhalten bzw. Weiterbildungsaktivitäten; er ist eine (möglicherweise nur tendenziell) exakt bestimmbare Größe, sofern es gelingt, den objektiven, individuellen Bedürfnissen auf die Spur zu kommen und eine direkte Zuordnung Bedürfnis – Weiterbildungsbedarf zu ermitteln. Dies ist bislang weder in der soziologischen, noch in der pädagogischen noch gar der nationalökonomischen Theorie gelungen.
- Den *entwickelten Bedarf*: Hier handelt es sich um eine dynamische, also sich im Zeitablauf verändernde Planungsgröße, die zeitraumbezogen relativ bestimmt werden kann und die unter Anwendung „wissenschaftlicher Methoden“ und unter Zugrundelegung von „Annahmen“ und

¹³¹ Vgl. Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/IV_49_Lernzumutungen.pdf

¹³² Gründger, Fritz.: Zum Problem der Bedarfsermittlung bei Investitionen im Bildungswesen- Eine vergleichende Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Schul- und Krankenhausesektors. Berlin 1977

¹³³ Vesper, E.: Instrumente zur Ermittlung von Indikatoren für ein kommunales Weiterbildungsangebot. Paderborn (FEoLL; als Typoskript vervielfältigt) 1979

„Indikatoren“ für bestimmte Planungsperioden entwickelt werden kann. Der „entwickelte Bedarf“ stellt sich als ein komplexer Wert, der aus individuellen, institutionellen und politischen Planungsvorgaben („Annahmen“) zusammengesetzt wird, dar.

Ortner, S. 30

- *In den Bereich „Politischer Bedarf“ gehören:*
Festlegung von Zielen politischer Bildung
Schwerpunktbildung bei defizitären Adressatengruppen
Vorgabe sozialer oder humanitärer Bildungsangebote
Politische Festlegung von inhaltlichen Angeboten mit dem Ziel des Abbaus von Formalbildungsdefiziten¹³⁴
- *In den Bereich „Institutioneller Bedarf“ gehören:*
Qualifikationsbedarf von Institutionen in Verwaltung und Wirtschaft bzw. Bildungs- und Beschäftigungssystem, unabhängig ob es sich um soziales, institutionelles („Organizational Development“) oder fachliches Lernen handelt.
- *In den Bereich „Individueller Bedarf“ gehören:*
alle Bildungsaktivitäten, die das Individuum artikuliert und/oder nachfragt

Nach Ortner ist in Bezug auf Weiterbildung formal definiert:

- *Individueller Bedarf:* diejenige Menge und Qualität an Bildung, die ein Individuum oder eine Gruppe für sich beansprucht (notwendig und/oder wünschbar hält);
- *Institutioneller Bedarf:* diejenige Menge und Qualität an Bildung, (bzw. Qualifikation), die für die Aufrechterhaltung des Betriebs einer bestimmten Institution z.B. in Verwaltung, Wirtschaft, im Bildungswesen etc. erforderlich ist;
- *Politischer (bzw. sozialer) Bedarf:* diejenige Menge und Qualität an Bildung, die aufgrund politischer Zielvorstellungen einer Gesellschaft für notwendig und/oder wünschbar gehalten werden.

Ortner, S. 39

Vertreter radikal marktwirtschaftlicher Steuerungs- und Planungsinstrumente, die an die selbstbestimmte Generierung von Bildungsbedarf im Individuum bzw. in Institutionen glauben, halten nun die Steuerung über einen pretialen¹³⁵ Marktmechanismus für das letztlich am besten geeignete Instrument. Sie bedienen sich der begrifflichen Kette: *Individuelles Bedürfnis* (als anthropologisch-

¹³⁴ Das bezieht sich auf die sogenannte Grundbildung als staatliche Pflichtaufgabe

¹³⁵ „Die pretiale Lenkung (nach Eugen Schmalenbach) versucht die einzelnen betrieblichen Bereiche über innerbetriebliche Verrechnungspreise abzustimmen. Wenn die einzelnen Bereiche mit den optimalen innerbetrieblichen Verrechnungspreisen ihren Bereichsgewinn maximieren, maximieren sie damit gleichzeitig den Gesamtgewinn des Unternehmens. (https://de.wikipedia.org/wiki/Pretiale_Lenkung)

individualpsychologische Kategorie) – Individueller Bedarf (erkannte Menge von Gütern und Dienstleistungen z.B. Bildungsangeboten, die zur Stillung des „objektiven“ Bedürfnisses individuell ausreichen) – *Nachfrage* (Menge von Gütern und Dienstleistungen z.B. Weiterbildungsangeboten für die man bereit ist, einen Anteil des individuellen Einkommens abzutreten. Bildungsbedarf ist für sie eng mit artikulierter Nachfrage verbunden. An Bildungsangeboten, die nicht nachgefragt werden, besteht für sie kein Bedarf.

Ortner, S. 43

Aufgabe der Weiterbildungsforschung wird es sein, sich intensiv mit **der Fundierung von Bedarfsgenerierung** im Bereich der objektiv-individuellen Bedürfnisse von Individuen und Gruppen zu befassen. Die weiterbildungspädagogische Forschung muss daran arbeiten, die Verknüpfung zwischen den Bedürfnissen in Individuen und Bedarf einerseits, die Verbindung zwischen Qualifikationsanforderung von Institutionen in Verwaltung und Wirtschaft und Weiterbildungsbedarf andererseits aufzuhellen.

Relationstheoretischer Kommentar OS

Es fällt auf, dass aus der hier zugrundeliegenden Planungsphilosophie durchgängig und ausschließlich aus der Außensicht der **Anbieterperspektive einer Subjekt/Objekt-Relation** her gedacht wird. Bestimmung von Weiterbildungsbedarf erfolgt hierdurch strukturbedingt notwendigerweise immer in Form von **Zuschreibungen an extern definierte soziale Gruppen** und unterscheidet sich letztlich allein in ihren Begründungen und den ihnen entsprechenden Erhebungsmethoden.

Die auf dieser Grundlage bestimmten Adressatenbereiche sind daher keinesfalls bereits als Zielgruppen für ermöglichungsdidaktisch gestaltete Settings anzusehen, sondern bedürfen dazu noch einer subjektwissenschaftlich reflektierten Annäherung, also **Zielgruppenkonstitution**.

Ansonsten entsteht ein **Strukturbruch zwischen dem makrodidaktischen Verfahren der Teilnehmergeewinnung** und dem ermöglichungsdidaktisch gestalteten Setting, das von den Teilnehmern dann ggf. als unerwartete „Lernzumutung“ missverstanden und daher zurückgewiesen wird.

Derartige Diskrepanzen sind bereits hinlänglich bei **fehlplatzierten Konzepten selbstgesteuerten Lernens** in Universitätsseminaren, Schulunterricht oder betrieblicher Qualifizierung bekannt („Müssen wir wieder selbstgesteuert lernen?“). Sie lassen sich darauf zurückführen, dass bestimmte *mikrodidaktische* Konzepte in für sie nicht geeignete *makrodidaktische* Kontexte eingebettet wurden, bzw. dass für sie in einer Einrichtung nicht adäquate Rahmenbedingungen und Bildungsformate mit ihnen entsprechenden Verfahren der Teilnehmergeewinnung bereitgestellt werden können. Oft besteht der Mangel auch nur darin, dass pädagogische Gestaltung ausschließlich auf der mikrodidaktischen Ebene gedacht und erprobt wird, ohne dass Angebotsentwicklung in den Zusammenhang von pädagogischer Organisationsentwicklung gestellt wird. Der Ansatz der Ermöglichungsdidaktik bedarf jedoch zwingend auch einer Gestaltung auf makrodidaktischer Ebene, wie z.B. in Formen einer **„bedarfsentwickelnden“ und**

bedürfnisbasierten Teilnehmergeinnung, an die dann das methodische Setting bruchlos anschließen kann.

Forschungsbezogene Ergänzung zum Begriff „Weiterbildungsbedarf“:

Ermittlung – Erschließung – Entwicklung und Konstitution von Weiterbildungsbedarf

Bedarfsorientierte Angebotsplanung gehört zu einem Themenfeld, das einige Paradoxien und Tücken enthält, wenn man die Problematik nicht konsequent zu Ende denkt.

Ewald Schlutz' Ansatz enthält schon deshalb Probleme, weil sein **Konzept pädagogischer Dienstleistung**¹³⁶ die Definitionsmacht gesellschaftlicher Institutionen hinsichtlich einer objektivierenden Zuschreibung von Lernbedarf didaktisch nicht konsequent genug in seinen **pädagogischen Folgewirkungen** berücksichtigt. Die Gegenposition dazu beschreibt Schöffter als pädagogische "Lernzumutung", die in der Regel bei den Adressaten "*defensives Lernen*" (Holzkamp) und im positiven Fall "*intelligente Lernverweigerung*" auf der Metaebene eines "hidden curriculum" auslösen.

Schöffter hat das Problem relationstheoretisch rekonzeptualisiert¹³⁷ und dabei auch die Kategorie pädagogischer Dienstleistung über das Konzept einer reziproken "interaktiven Wertschöpfung" zu lösen versucht, bei der "Dienstleister" und "Nutzer" ein gemeinsames soziales System oder eine beidseitige "Form" (Spencer-Brown) bilden.

Sein relationaler Ansatz liegt recht nahe bei **Wiltrud Gieseke**¹³⁸ induktiven Zugang eines Feldes getrennter „Wissensinseln“, die sich in einem Prozess von wechselseitigem "**Angleichungshandeln**" gegenseitig konstituieren und dabei ein überindividuelles relationales Feld herausbilden. In ihm wird die hohe Komplexität segmentär abgetrennter Elemente weitgehend unabhängig von der bewussten Intentionalität der einzelnen Akteure zu einem **narrativ bedeutungsbildenden Planungsverlauf** figurativ zusammengeführt. Schöffter hat Gieseke relationales **Konstrukt des Angleichungshandelns** daher in einer Festschrift für sie¹³⁹ mit Anselm Strauss' **Konzept des "trajectory"** in Verbindung gebracht. Gieseke umschiffet in ihrem Konzept einer bedarfsorientierten Angebotsplanung erfolgreich die **Fußregeln einer planerischen Außenperspektive**. Ihr Konzept des Angleichungshandelns beschränkt sich jedoch auf das „organisationale Feld“ eines Bildungsanbieters und bezieht die Kontaktprozesse mit

¹³⁶ Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster etc.: Waxmann

¹³⁷ Schöffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip.

Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Edition LIWF, Band 1, Ulm: Klemm+Oelschläger

¹³⁸ Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

¹³⁹ Schöffter, Ortfried (2013): Die Kategorie des „Angleichungshandelns“ bei Wiltrud Gieseke. Eine relationale Sicht auf die empirische Rekonstruktion von „Programmplanungshandeln“. In: Käßlinger, Bernd/ Robak, Steffi/ Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-236

möglichen Bildungsadressaten nicht in das „Angleichungshandeln“ ein. Hieran ließe sich im Projekt ÜZ im Sinne einer Erweiterung anschließen.

Was nun unsere Position anbelangt, so versuchen wir im Deutungszusammenhang einer **relationstheoretisch angelegten Zielgruppenentwicklung** entschieden zwischen dem objektivierbaren Bildungsbedarf einer spezifischen Lebenslage und den damit nicht notwendigerweise übereinstimmenden subjektiven Lernbedürfnissen zu unterscheiden. Hieraus folgt das **Spannungsfeld zwischen objektiver Subjektposition und alltagspraktisch situierter Subjektperspektive**. Erst in einem korrelativen Abgleich beider Sichtweisen im Prozess einer bedarfserschließenden und ihn dabei *uno actu* erst konstituierenden Zielgruppenentwicklung lässt sich der **Lernbedarf partizipatorisch bestimmen**.

Das Lern- und Bildungsangebot ist dann Ergebnis einer beidseitigen Wertschöpfung, zu der ein korrelatives Zusammenspiel erforderlich ist. Damit dies überhaupt gelingen kann, bedarf es **entwicklungsbegleitender Bildungsformate**, wie sie in Ansätzen der "Lernberatung" (z.B. von Rosemarie Klein) bereits praktiziert werden.

1. Die Differenz zwischen objektiviertem Lernbedarf und subjektiven Lernbedürfnissen lässt sich nach Hans Rudolf Leu¹⁴⁰ subjektwissenschaftlich über **Prozesse alltagspraktischer Aneignung** vermitteln. Bei einer solchen in alltäglichen Praktiken verlaufenden Vermittlung wird „**Subjektivität als Prozess**“ relational wirksam.
2. Die **Kategorie des Erschließens** enthält in Prozessen der Aneignung neben der Wahrnehmung und Nutzens bereits vorgegebener Bedingungen auch deren **sozialräumliche Konstitution**.
3. Das **Forschungsprojekt ÜZ** zur Entwicklung und Erprobung eines Konzepts partizipativer Übergangsberatung wird sich im Rahmen seiner Zielsetzung und Begründung deutlich von den bisher bekannten Ansätzen einer bedarfsorientierten Angebotsplanung und defizitzuschreibenden Zielgruppenbestimmung **abzugrenzen** haben. Stattdessen wird der subjektwissenschaftliche Ansatz des DJI in den Mittelpunkt gestellt und damit die prozessual über **alltägliche soziale Praktiken** funktional hergestellte Vermittlung differenter Wissensinseln und Lernkontexte theoretisch modellierbar. Hierbei erhalten die Kategorien der **gegenstandskonstituierenden Aneignung** und der gestaltbildende Verlauf des Erschließens eines **Lernkontextes als Sozialraum** innerhalb einer gesellschaftlichen „Bildungslandschaft“ einen zentralen theoriestrategischen Stellenwert.

¹⁴⁰ Leu, Hans Rudolf (1989): Wechselwirkungen. Die Einbettung von Subjektivität in Alltagspraxis. In: Dietmar Brock/ Hans Rudolf Leu/Christine Preiß/Hans Rolf Vetter (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. DJI Materialien, S.36-58, München: Deutsches Jugendinstitut. Leu, Hans Rudolf (1985): Subjektivität als Prozeß. Zur Analyse der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt in sozialisationstheoretischen, berufs- und industriesoziologischen Ansätzen. DJI Forschungsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut

2.2.3 Bildungsangebot – relationstheoretisch gefasst

Arbeitspapier 10 (Juli 2016_3) Ortfried Schächter

Unter der Fragestellung, wie sich eine Weiterbildungseinrichtung wohl beim Erschließen neuer Adressatenbereiche von einer anbieterzentrierten Zuschreibung von Bildungsbedarf zu lösen vermag und stattdessen zu Verfahren einer nutzerbasierten Angebotsentwicklung übergehen kann, wird es erforderlich, sein bisheriges **Verständnis von „Angebot“** zu klären und ggf. eine neue Sicht darauf zu entwickeln. Im vorliegenden Papier wird daher die Auffassung vertreten, dass jede pädagogische Dienstleistung immer auch ein **Beziehungsangebot** darstellt, wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen. Im Folgenden wird zwischen **drei Ebenen eines pädagogischen Angebots** unterschieden: (1) einer konkret inhaltlichen sachbezogenen, (2) einer konzeptionell methodischen Angebotsebene und (3) einer Ebene der Kontextsteuerung.

Während die ersten beiden Angebotsformen bereits einigermaßen vertraut scheinen, bedarf die dritte Ebene eines pädagogischen Angebots in Form eines „Ermöglichungsraums“ noch einer genaueren Verdeutlichung und Erklärung. Dies gilt insbesondere dann, wenn man in dem Adressatenbereich unter „Bildungsangebot“ ausschließlich ein didaktisches Arrangement mit vorgegebenen Zielen, Inhalten und Methoden verstehen will. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass sich der **Übergang** von einer anbieterzentrierten **Programmplanung** hin zu einer nutzerbasierten **Angebotsentwicklung** in dem Wechsel zwischen den folgenden Angebotsformen und den damit einhergehenden Beziehungen zu den Bildungsadressaten vollzieht. Im Kontaktprozess **entwickelt sich die pädagogische Beziehung** daher von einer inhaltlichen Vorgabe über eine konzeptionell erforderliche Wechselseitigkeit hin zur Einladung, in der gastfreundlichen Lernkultur eines unterstützenden Ermöglichungsraums mitzuwirken und darin zusammen mit anderen eigene Entwicklungsziele zu klären und zu verwirklichen.

Diese Stufung wird nachfolgend skizziert:

- **Ausgangsthese:** Jedes „Angebot“ stellt eine **Beziehung** her oder bewegt sich im Kontext einer spezifischen Beziehungsform. Die strukturelle Qualität eines Angebots lässt sich daher an der Form einer ihm strukturell zugrundeliegenden Beziehung validieren. Dies gilt auch für die Beurteilung der **Wirkung eines Bildungsangebots**.

Weiterbildungsorganisation: Aus einer relationstheoretischen Sicht lässt sich Angebotsentwicklung daher als **makro-didaktische Gestaltung einer Beziehungsform** zwischen pädagogischer Dienstleistung und der daran anschlussfähigen lernenden Aneignung auf der Seite Nutzer verstehen.

- **Angebot als ein substanziell gefasstes Produkt makro- didaktischer Planung**
Auf einer inhaltlich-thematischen Ebene einer handelt es sich bei dem „Angebot“ um das Produkt einer planvoll auf einen bestimmten Adressaten bezogenen **inhaltlichen Zuwendung**, die

einer linearen Kommunikationsstruktur einer „Sender/Empfänger-Beziehung“ nach Shannon und Weaver verpflichtet ist.

Weiterbildungsorganisation: Die Qualität eines Bildungsangebots misst sich an dem **inhaltlichen „Passungsverhältnis“** (Kodierung) in Bezug auf den vom Sender intendierten Empfänger. In seiner Gegenständlichkeit als Produkt lässt sich das Angebot primär in seiner Materialität an substantiellen Eigenschaften bestimmen. So wäre ein Bildungsangebot in diesem Falle als Produkt von Programmplanung innerhalb einer Werbebroschüre zu erkennen, das sich zu seiner Buchung „anbietet“. Der Produktcharakter bezieht sich somit auf das **Medium der Beziehungsform** eines Angebots und nicht auf den Gegenstand des Angebots selbst. Folgt man Bateson/Watzlawick, so gilt es, auf der Ebene 1. Potenz deutlich zwischen Speisekarte und Menü zu unterscheiden.

- **Angebot als methodische Konzeption**

Auf der Ebene einer dialogischen **Beziehung zwischen** pädagogischen Dienstleistern und ihren Nutzergruppen handelt es sich bei einem „Angebot“ um ein **reziprokes Verhältnis**, bei dem es sich erst dann als „Angebot“ konstituiert, wenn es von der Empfängerseite auch als ein solches wahrgenommen und praktisch angeeignet wird. Strukturell bekommen es beide Seiten der Beziehung dabei mit dem kommunikationstheoretischen **Problem doppelter Kontingenz** (Luhmann) zu tun, das sich **nicht mehr einseitig** steuern lässt, sondern erst über den Aufbau eines wechselseitigen Kontextes, also über eine soziale Praxis gemeinsamer Bedeutungsbildung lösen lässt. „Angebot“ auf der Ebene einer wechselseitigen Beziehung beruht daher auf einer **dialogischen Kommunikationsstruktur** und somit auf einer konstitutiven **Anerkennungsbeziehung zwischen Sender und Empfänger**, die es auf dieser Ebene nicht unabhängig von der gemeinsamen **Kontaktsituation** „gibt“, sondern bei der beide „Relata“ erst aufgrund ihres wechselseitigen „Gabentauschs“ hervorgebracht werden. Strukturtheoretisch entspricht diese kultursemiotische Deutung der Rezeptionsästhetik.

Weiterbildungsorganisation: Im Rahmen der Programmplanung innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zeigt sich die innere Beziehung an der doppelten Kontingenz der Leistungsseite, kommt aber auch im Prozess eines „Angleichungshandelns“ zwischen verschiedenen Akteuren innerhalb des Organisationalen Feldes zum Ausdruck. Die doppelte Kontingenz lässt sich durch die einseitige Beschränkung auf Kontakte innerhalb des Organisationalen Feldes der pädagogischen Dienstleister nicht auflösen.

- **Angebot als Kontext zur dialogischen Entwicklung**

Auf der temporalisierten Beziehungsebene enthält die charakteristische **Qualität eines Angebots** immer auch den **Entwicklungsprozess ihrer Entstehung** und bringt diesen in seiner **Erscheinungsweise** zum Ausdruck. Neben der „Warenform“ seines materiellen Produktcharakters gilt es auch, den **Prozess seines Gewordenseins** als ein „wesentliches“ Merkmal zu

berücksichtigen. Wenn ein Angebot beidseitig hervorgebracht wird, bewegt sich sein Beziehungsaspekt sowohl auf der Ebene materialer Eigenschaften eines gegenständlichen Produkts von interaktiver Wertschöpfung durch situativ anwesende Akteure als auch auf der Ebene ihrer sich wechselseitig konstituierenden Beziehung. Das Angebot bedarf zu seiner manifesten Sichtbarkeit seiner Realisierung in gefestigten Praktiken, die über ein situatives Einzelereignis hinausgehen und „auf Dauer gestellt“ werden können. Die **doppelte Kontingenz**, also die unterschiedliche Bedeutung, die auch ein reziprok entwickeltes Bildungsangebot für beide Seiten erhalten kann, wird in der praktischen Verknüpfungslogik bedeutungsbildend aufeinander beziehbar.

Weiterbildungsorganisation: Auf der relationstheoretischen Ebene einer Beziehung 3.Potenz bezieht sich die makro-didaktische Gestaltung nicht mehr auf das Bereitstellen eines inhaltlich ausgearbeiteten curricularen Produkts (1.Potenz) oder das **methodische Setting** eines spezifischen Beziehungsverhältnisses (2.Potenz) als pädagogisches Angebot. Makrodidaktisches Handeln bezieht sich nun auf **Kontextsteuerung**, und das meint auf das Herstellen und Gewährleisten eines **Ermöglichungsraums**, in dem die Entscheidungen erster und zweiter Potenz kontingent gesetzt werden, um hierdurch auf der „**übergegenständlichen**“ **Ebene einer transzendentalen Beziehung** wechselseitig aufeinander beziehbar zu werden.

Im Rahmen dieser an Schaaf/Leisegang orientierten relationstheoretischen Deutung ließe sich somit sagen, dass die Beziehungsform eines „Angebots“ auf der Ebene 3.Potenz **das Format eines „Designs“** erhalten hat.

Die hier skizzierten Angebotsformen im Sinne pädagogischer Beziehungsweisen im Verlauf von Kontaktprozessen lassen sich auf die sechs Strukturmodelle der Teilnehmergewinning übertragen. Hierbei wird erkennbar, dass jedes der Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse in sehr verschiedener Weise didaktisch ausgestaltbar ist. Die Form ihrer Ausgestaltung hängt in besonderem Maße von der Ebene des „Angebots“ ab. Hier wird daher die Auffassung vertreten, dass jeder der Zugangswege auf einer substanzuell-materialen Ebene, auf einer konzeptionell-methodischen Ebene und auf einer kontextsteuernden Ebene eines Bildungsangebots gestaltbar ist und hierbei jeweils sehr unterschiedliche Bildungsbereiche zu erschließen vermag.

2.2.4 Von der anbieterzentrierten Programmplanung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung

Thesenpapier 1 (Juli 2016_4)

1. Im Beziehungsverhältnis zwischen pädagogischen Dienstleistern und aneignenden Nutzergruppen ist die **Anbieterperspektive unhintergebar**. Umso wichtiger ist es, zwischen verschiedenen Beziehungsformen zu unterscheiden, in denen ein „Angebot“ makro-didaktisch ausgestaltet werden kann. Hierdurch verändert es seine pädagogische Bedeutung und auch seine Wirkungsrichtung.

2. Grundsätzlich gilt es somit zu klären, was im Rahmen der Programmentwicklung einer Bildungseinrichtung jeweils unter einem „Angebot“ verstanden wird.
3. Im Rahmen des Projekts ÜZ unterscheiden wir zwischen der Beziehungsform eines „**dienstleisterzentrierten Angebots**“ und Formen einer „**nutzerbasierten Angebotsentwicklung**“. Hierbei gilt es zu beachten, dass es sich in beiden Fällen um „**Angebotsförmigkeit**“ handelt, d.h. eine Innen/Außendifferenz enthält. Ihr Unterschied beruht nur darin, welche der beiden Perspektiven dominiert. Diese unterschiedliche Akzentsetzung wird in den folgenden Thesen verdeutlicht:
4. **Dominanz einer anbieterzentrierten Programmplanung:**
 Bildungsbedarf wird im Rahmen der Anbieterperspektive **aus dem je eigenen fachlichen Kompetenzprofil** heraus bestimmt und im Extremfall sogar aus einer bereits bestehenden Angebotspalette abgeleitet. Insofern besteht die **Tendenz zu einer projektiven Zuschreibung** von Bedarfslagen. Die Nutzerseite „bedarf“ demzufolge immer nur das, worüber die Dienstleister überhaupt fachliche Kenntnis besitzen oder in ihrem Kompetenzprofil verfügen.
5. Es besteht zudem ein weit verbreitetes Missverständnis, die Nutzerperspektive ließe sich in Form einer **stellvertretenden Deutung** (Enno Schmitz) aus einer professionell objektivierenden Außensicht durch das Übernehmen der Nutzerperspektive erreichen (Perspektivenwechsel). Hierdurch bleibt der immer latent zugrundeliegende **Interessenstandpunkt der Dienstleister** unberücksichtigt, aus dem heraus eine jede Perspektivenübernahme betrieben wird.
6. Jede Bestimmung von Weiterbildungsbedarf im Verlauf der Programmplanung einer Einrichtung steht somit in **direkter Abhängigkeit zu den Konstitutionsbedingungen** ihres Organisationsfeldes und beruht daher auf einer positionsabhängigen **Fremdzuschreibung**, d.h. stellt eine **strukturelle Projektion** auf ihre organisationale Umwelt dar. Auf dem organisationalen Bildschirm tritt nur das in Erscheinung, wofür eine Einrichtung resonanzfähig ist.
7. *Kommunikationstheoretisch* betrachtet, folgt man selbst bei der Übernahme der Nutzerperspektive bei der Programmplanung eines Bildungsanbieters weiterhin einem **linearen Sender/Empfänger-Modell** nach Shannon/Weaver. Das bedeutet, dass weiterhin **monologisch und noch nicht dialogisch** geplant wird.
8. *Erkenntnistheoretisch* betrachtet, folgt selbst eine reflektierte und empirisch fundierte Programmplanung aufgrund ihrer **Fixierung auf die Anbieterperspektive** durchgehend einer **Subjekt/Objekt-Beziehung** und **verfehlt** damit trotz aller anderslautenden Absichten durchgehend die sozialtheoretische Ebene einer **Subjekt/Subjekt-Beziehung**. Diese lässt sich nur durch Ermöglichung von Wechselseitigkeit, d.h. in einem **doppelseitigen Beziehungsgefüge** zwischen

Dienstleister- und Nutzerseite erreichen. Dies wiederum verlangt die **Anwesenheit und Artikulationsfähigkeit der Nutzerseite** im Planungsprozess.

9. Der **Übergang von der anbieterzentrierten Planung hin zu einer nutzerbasierten Entwicklungsperspektive** wird daher durch monologische Deutungsbemühungen objektivierender Zuschreibung von Bildungsbedarf **strukturell verfehlt**. Die Nutzerperspektive konstituiert sich noch nicht hinreichend in der Einseitigkeit einer projektiven Perspektivenübernahme und „stellvertretenden Deutung“, sondern erlangt ihre Wirksamkeit erst in einem **situativ erfahrbaren Kontaktprozess**, in dem **beide Seiten** ihre je besondere Sicht auf mögliche Lernanlässe artikulieren können und damit füreinander nachvollziehbar werden. Strukturell gesehen, handelt es sich hierbei um einen grundlegenden Wechsel der Angebotsplanung von einem **organisationsinternen Monolog hin zu einem Dialog** zwischen unterschiedlichen Sichtweisen auf möglichen Bildungsbedarf. *Steuerungstheoretisch* handelt es sich um den Wechsel von einer **linearen zu einer diskursiven Kommunikationsform**, der auch den Übergang zwischen zwei unterschiedlich gestalteten makro-didaktischen Kontexten der Programmplanung nach sich zieht.
10. Diskursiv angelegte Kommunikationskontexte beziehen ihre Produktivität nicht aus der **fehlerfreien Vermittlung** vorgegebener Informationen und Bedeutungen, sondern aus dem Herstellen eines gemeinsamen Wissens auf der Grundlage von Dissens. Hierzu transformiert sich das lineare Sender/Empfänger-Modell in eine sich **zirkulär aussteuernde Kommunikationsstruktur**, also in eine **Austausch-Beziehung** resonanter Wechselbeziehung.
11. Für die **Artikulation der Nutzerperspektive** in Bezug auf den Bildungsbedarf bedeutet dies, dass eine noch weitgehend ungeklärte Bedarfslage im Planungsprozess noch nicht als ein faktisch gegebener Tatbestand vorausgesetzt werden kann, sondern die Nutzerperspektive selbst erst als das produktive **Ergebnis einer Austauschbeziehung** im Verlauf eines beidseitigen Kontaktprozesses bestimmbar und somit erst diskursiv „erzeugt“ wird. Genau dies ist auch der Grund, weshalb sie nicht vorab in Form einer Perspektivenübernahme aus einer externen Sicht antizipiert werden konnte.
12. Entscheidend für die Orientierung von Angebotsplanung an der Perspektive der Nutzer ist daher ein hohes Maß an **Unbestimmtheit, bzw. an lernender Bestimmungsbedürftigkeit**. Auf Unbestimmtheit lässt sich methodisch nicht mit externer Zuschreibung, sondern mit dialogisch und diskursiv angelegter Klärung antworten.
13. Die **Hereinnahme der Nutzerperspektive in den Prozess der Programmplanung** und Angebotsentwicklung kann daher nicht durch objektivierende Verfahren ihrer externen Bestimmung erfolgen, da dies nicht über projektive Zuschreibungen hinausgehen kann. Eine **Berücksichtigung der Nutzer in Planungsprozessen** kann vielmehr nur im **Modus ihrer Unbestimmtheit** erfolgen. Erst hierdurch werden sie zum Ausgang für einen diskursiven

Klärungsprozess, der aufgrund seiner Lernhaltigkeit wiederum **Bildungscharakter** für alle daran Beteiligte erhält. So stellt die Hereinnahme der Nutzerperspektive in die Programmplanung und Angebotsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung selbst wiederum ein Bildungsangebot auf einer übergeordneten Steuerungsebene dar. Es gilt dabei nur zu beachten, dass ein solches Angebot **in Form einer dialogischen Beziehung** angelegt und in seinem **Design** mehrstufig aufgebaut ist. Dies gilt es nun abschließend zu verdeutlichen:

14. Bildungsangebote, in denen eine dienstleisterzentrierte Planung zugunsten eines partizipatorischen Dialogs mit den Nutzergruppen überschritten werden, sind in ihrem Aufbau reflexiv angelegt. Die zuvor gegebene **Zentrierung auf eine bedarfsorientierte Anbieterposition** wird als eine nur einseitige Zuschreibung zurückgewiesen. In Anschluss an die Sozialanthropologie von Helmut Plessner lässt sich hier von einem Übergang von einer zentrischen hin zu einer „**exzentrischen Positionalität**“¹⁴¹ sprechen, die nun im Rahmen der Angebotsentwicklung praktisch und nicht nur gedanklich vollzogen wird. Die bisherige Zuschreibung gerät dabei als einseitige Sicht in den Blick
15. Mit dem Vollzug einer exzentrischen Positionalität erhält das Bildungsangebot eine weitere, nämlich eine übergeordnete Steuerungsebene. Dies lässt sich graphisch an dem folgenden **Diagramm** veranschaulichen:

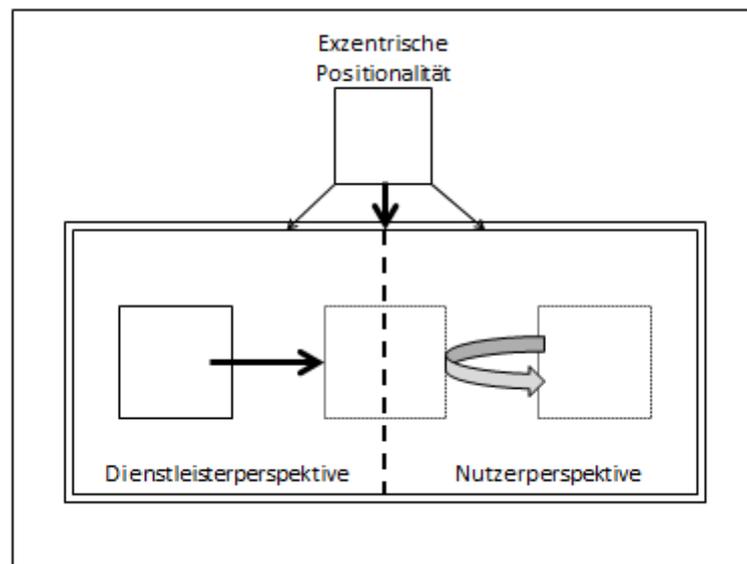


Schaubild 28: Design einer dialogischen Angebotsentwicklung

¹⁴¹ „Exzentrische Positionalität bezeichnet das Charakteristikum des Menschen, sich auf seine Mitte beziehen zu können, wobei der Mensch **gleichsam neben sich stehen können** muss, ohne sich zu verlassen. Dafür braucht es einen **Abstand des Menschen zu seinem erlebenden Zentrum**, der im Begriff der exzentrischen Positionalität ausgedrückt wird.“ (https://wikipedia.org/wiki/exzentrische_Positionalität%C3%A4t) vgl. ausführlich: Plessner, Helmuth (2003): *Conditio Humana*. Gesammelte Schriften VIII.1.Auflage, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main

Erläuterung des Schaubildes:

(1) Der innere Kern des Angebots besteht in der spannungsreichen Beziehung zwischen den Problemdeutungen der pädagogischen Dienstleister und der Seite der aneignenden Nutzer. Beide Seiten haben eine je eigene Sicht auf eine hinsichtlich ihrer Bedarfslage zu klärende und praktisch zu gestaltende Angebotsentwicklung. Strukturell unterscheiden sie sich darin, dass die pädagogischen Dienstleister über professionelle Kompetenzen verfügen, die sie zur Problemlösung einzubringen haben, während die Nutzerseite hinsichtlich ihrer eigenen Betroffenheitslage noch Klärungsbedarf hat und daher zunächst nur bedingt artikulationsfähig ist.

(2) Das dialogische Prinzip des Designs verlangt nun, dass die Perspektivendifferenz zwischen beiden Seiten nicht über die Vermittlungslogik einer Instruktion nach dem Sender/Empfänger-Modell erfolgt, sondern, dass in der ko-produktiven Auseinandersetzung eine neue Sicht auf die gemeinsam zu gestaltende Angebotsentwicklung erarbeitet werden kann, die für die Aneignungsseite von lebenspraktischem Nutzen ist. Erst hierdurch wird die Nutzerseite in Hinblick auf ihre zunächst ungeklärte Betroffenheitslage und ihre Lernbedürfnisse artikulationsfähig.

(3) Um einen solchen dialogischen Aushandlungsprozess zwischen pädagogischen Dienstleistern und aneignenden Nutzern praktisch zu ermöglichen und methodisch zu sichern, wird es erforderlich, hierfür einen, beide Seiten unterstützenden lernförderlichen Kontext bereitzustellen und durchgehend didaktisch zu gewährleisten. Im Schaubild wird dies durch den Aufbau eines beide Seiten kontextierenden Rahmen dargestellt, der zudem von der Position eines Regelwächters moderiert wird. Mit dieser Position einer Kontextsteuerung wird eine „Figur des Dritten“ ins Spiel gebracht, mit der die oben eingeführte „exzentrische Positionalität“ eines reflexiv angelegten Designs konkrete Gestalt gewinnt.

(4) Worin besteht also das pädagogische Angebot? Es beruht auf zwei wechselseitig aufeinander bezogenen Ebenen: 1. Der dialogischen und hierbei keinesfalls konfliktfreien, damit aber produktiven Auseinandersetzung zwischen zwei differenten Deutungsperspektiven auf eine gemeinsam zu klärende (und ggf. zu lösende) Problematik. 2. Dem methodischen Setting eines didaktischen Arrangements, in dem die dialogisch angelegte Klärung auf einer operativen Ebene zu erfolgen hat und das als rahmender Kontext gleichfalls den Charakter eines Bildungsangebots hat. Dier Rahmen muss, um Wirksamkeit zu erlangen, ebenfalls von der Nutzerseite als sinnvoll erachtet und in seinen methodischen Prinzipien praktisch angeeignet werden, damit eine nutzerbasierte Angebotsentwicklung im Prozess einer hierbei vorangetriebenen Zielgruppenentwicklung wirksam wird.

2.3 Generierende Zielgruppenentwicklung (WS 6 September 2016)

2.3.1 Vier Phasen im Verlauf einer generierenden Zielgruppenentwicklung

Arbeitspapier 11 (September 2016_1)

2.3.1.1 Die vier Phasen in ihrem Gesamtverlauf

2.3.1.1.1 Überblick über die vier Phasen

Eine generative Zielgruppenentwicklung

- setzt ein in Phase I mit der einrichtungsinternen Bestimmung zugänglicher Adressatenbereiche auf der kategorialen Grundlage und im Rahmen des Organisationalen Feldes. Point of departure (Umwelt)
- wechselt über in Phase II zum dialogischen Design im Rahmen eines der sechs Strukturmodelle zur Erschließung ausgewählter Adressatenbereiche auf der Basis einer transitorischen Lebenslage. (Mitwelt)
- generiert in Phase III eine lebenslagenbasierte Zielgruppe auf der Basis einer berufsbiographischen Übergangszeit.
- differenziert sich aus in Phase IV als didaktisierter Ermöglichungsraum für den Support von unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in berufsbiographischen Übergangszeiten.

2.3.1.1.2 Zur Differenz zwischen Mikro- und Makrodidaktik

In den herkömmlichen Modellen didaktischen Handelns bezieht sich der Planungsprozess in einem ersten Schritt auf die Entwicklung von Bildungsangeboten für eine antizipierte Gruppe von zunächst noch nicht anwesenden Interessenten, deren Bildungsbedarf durch *empirische Verfahren der Bedarfsermittlung* bestimmt wird. Diese Phase der Bestimmung von Bildungsadressaten auf der Grundlage von Bedarfsermittlung wird im Rahmen einer anbieterzentrierten Programmplanung als *makrodidaktische Ebene* bezeichnet. In ihr findet keinerlei persönlicher Kontakt mit den noch *antizipierten Personengruppen* statt. Im Gegensatz dazu bezieht sich *mikro-didaktische* Planung auf die Durchführung konkreter Bildungsveranstaltungen, die bereits „zustande gekommen ist“ und in der daher aus „Adressaten“ bereits (zumindest angemeldete) „Teilnehmer“ geworden sind. Hinsichtlich der „Teilnehmer“ können bei der Vorbereitung von Lerneinheiten wie „Sitzungen“; „Trainingseinheiten“ oder „Kompaktseminaren“ ihre Lernvoraussetzungen oder besonderen Lerninteressen Berücksichtigung finden.¹⁴²

Im *Phasenverlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung* stellt der Unterschied zwischen makro- und mikro-didaktischer Planung **nicht** auf den Gegensatz zwischen noch nicht anwesender „Adressaten“ gegenüber bereits kontaktierten „Teilnehmenden“ ab. Stattdessen bezieht sich makro-didaktisches Handeln auf das Herstellen von Kontextbedingungen, in denen sich selbstbestimmte Lerngruppen

¹⁴² Vgl.ausführlich Schäffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.23 ff.

herausbilden können und hierbei ihren eigenen Lernbedarf und ihre persönlich bedeutsamen Entwicklungsziele gemeinsam zu artikulieren vermögen. Makro-didaktisches Planungshandeln bezieht sich hier folglich auf „Kontextsteuerung“ im Verlauf einer Kontaktaufnahme mit pädagogisch relevanten Akteuren oder Akteursgruppen eines ausgewählten Adressatenbereichs. Diese Akteure werden an der Erschließung ihres eigenen Bildungsbedarfs beteiligt. Sie übernehmen hierbei jedoch nicht die Rolle eines „Teilnehmenden“ an einer Lehrveranstaltung, sondern die eines „Mitplanenden“ bei der Bestimmung von Bildungsbedarfs aus einer Binnensicht.

2.3.1.1.3 Die Nichthintergebarkeit der Anbieterposition bei pädagogischer Dienstleistung

Der Begriff des Bildungsangebots scheint zunächst die Außensicht einer Fremdperspektive zu unterstellen. Dennoch können Angebote für recht unterschiedliche Kontexte konzipiert und praktisch umgesetzt werden. Insofern stellt auch eine Einladung zur Mitwirkung an der Entwicklung oder Erschließung des je eigenen Bildungsbedarfs selbst bereits ein pädagogisches Angebot dar, das selbst wiederum lernförderlich angelegt und methodisch strukturiert werden kann. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass keine pädagogische Dienstleistung darum herumkommt, ein Angebot zu machen, für deren Gelingen sie eine gewisse methodische Verantwortung zu übernehmen hat. Auch die Einladung zur Mitwirkung zur Gestaltung von Kontextbedingungen auf der makro-didaktischen Planungsebene stellt folglich ein wichtiges Lernangebot dar. Es bezieht sich jedoch auf Möglichkeiten zur gemeinsamen Kontextsteuerung und ist daher von inhaltlichen Lernangeboten auf einer mikro-didaktischen Ebene zu unterscheiden.

2.3.1.1.4 Erläuterung und konzeptuelle Begründung der vier Phasen

Phase I: Einrichtungsinterne Adressatenbestimmung

Im Erklärungszusammenhang einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie¹⁴³ nimmt der dynamische Verlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung seinen Ausgang von einer einrichtungsinernen Klärung im Rahmen ihres jeweiligen Organisationalen Feldes. Im Zusammenspiel zwischen Funktionsbestimmung und Konstitutionsvoraussetzungen manifestieren sich auf den didaktischen Handlungsebenen bildungspolitische Leitziele und auf sie bezogene professionelle Ressourcen, über die der Zugang zu möglichen Bildungsadressaten im Sinne von pädagogisch relevanten „Systemen in der Umwelt“ und ihren praxisrelevanten „Verwendungssituationen“ in Form von Lernarrangements organisierbar wird. Bei der einrichtungsinernen Adressatenbestimmung im Organisationalen Feld wird dies an spezifischen Figurationen des jeweiligen Leistungsprofils identifizierbar, wie es sich in der bisherigen Geschichte der Weiterbildungseinrichtung als nachhaltige Struktur herausgebildet hat und deren Angebotsformen sich im Verlauf der bisherigen Entwicklung zu einem erkennbaren Profil geschärft haben. Insofern dient die Analyse im kategorialen Rahmen des Organisationalen Feldes zunächst der

¹⁴³ Es ließen sich neben organisationstheoretischen auch andere Begründungszusammenhänge für die Entstehung von pädagogisch relevanten Zielgruppen heranziehen, wie z.B. die Selbsthilfebewegung oder die „Neuen soziale Bewegungen“. Im Rahmen dieser Begründungen würde die pädagogische Organisationstheorie eine Teilfunktion im umfassenderen Kontext gesellschaftlicher Transformation übernehmen.

Selbstvergewisserung in Hinblick auf das eigene Leistungsprofil.

Besondere Berücksichtigung verdient bei der einrichtungsinternen Bestimmung ihres pädagogischen Leistungsprofils die Zuordnung zu einem spezifischen „Institutionaltypus“. Für den Adressatenbezug hat diese Zuordnung deshalb weitgehende Folgen, weil mit ihr das Verhältnis zu dem maßgeblichen gesellschaftlichen Funktionssystem zum Ausdruck gebracht wird. Aus diesem Zusammenhang geht der funktionale Bedeutungshorizont eines Adressatenbereichs hervor. Grundsätzlich lassen sich *vier Institutionaltypen* unterscheiden und daran ihnen entsprechende Adressatenbereiche bestimmen:

- *Institutioneller Prototyp*: Die Organisation definiert sich als repräsentativer Teil der Infrastruktur eines Funktionssystems und verleiht seinem Code funktionale Dominanz
- *Symbiotischer Schnittstellentyp* zwischen einem Funktionssystem und einem weiteren Funktionssystem: Die Organisation folgt der Begründungslogik und den Werten seines „Anlehnungssystems“ in der programmatischen Handlungslogik seines Herkunftssystems. (Beispiel Wirtschaftspädagogik oder Pflegepädagogik)
- *Multireferentieller Typ* zwischen differenten Funktionssystemen: Die Organisation setzt die konkurrierenden Handlungslogiken zueinander ins Verhältnis und nutzt hierbei die Systemdifferenzen produktiv zu ihrer pädagogischen Dienstleistung.
- *Translatorischer Typ* zwischen Funktionssystem und der fundierenden Lebenswelt: Die Organisation „übersetzt“ zwischen den Handlungslogiken eines Funktionssystems und der Lebenswelt und nutzt deren Differenz als einen „Dritten Sektor“ wechselseitiger Aussteuerung.

Phase II: *Dialogischer Kontakt in den sechs Strukturmodellen zur Erschließung von neuen Adressatenbereichen.*

Unter dem Ziel der Erschließung eines Zugangs zu bisher noch nicht erreichbaren Bildungsadressaten erhält der Leistungsaspekt die neuartige Funktion einer beidseitigen Schnittstelle auf einer makro-didaktischen Ebene korrelativer Kontextsteuerung. In Hinblick auf eine neu einzuführende Strategie der Generierung lebenslagenbasierter Zielgruppen folgen die Strukturmodelle von nun an nicht mehr der Steuerungslogik eines extern zugeschriebenen Bildungsbedarfs. Um Bildungsbedarf aus einer reflexiven „Binnenperspektive“ entwickeln zu können, müssen sie daher in ihrer Zugangsstrategie im Kontaktprozess durch ein *dialogisches Design* zur persönlichen Begegnung mit konkreten Akteuren im Feld der antizipierten Bildungsadressaten erweitert und damit strukturell tiefgreifend verändert werden. In diesem Übergang von einer *anbieterzentrierten Planungslogik* hin zu einer *dialogischen Bedarfsentwicklung*¹⁴⁴ besteht der grundlegende Strategiewechsel zu einer partizipatorischen Erschließung von

¹⁴⁴ Hier ist auf die bewusst gewählte begriffliche Unterscheidung zwischen *Bedarfsmittlung*, *Bedarfserschließung*, *Bestimmung* des Weiterbildungsbedarfs und *Bedarfsentwicklung* hinzuweisen. Der Begriff *Bedarfsentwicklung* verweist darauf, dass der Bildungsbedarf nicht vorgängig als faktischer Tatbestand gegeben war, sondern erst das Ergebnis eines pädagogischen Kontakts darstellt. (Vgl. dazu die Systematik im *Arbeitspapier Juli 2: „Formen der Konstitution und Bestimmung von Weiterbildungsbedarf“*).

ausgewählten Adressatenbereichen. Sie werden hierdurch zur pädagogischen „Mittwelt“ der Weiterbildungseinrichtung. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die Kontextabhängigkeit der Zielgruppenkonstitution. Die Lebenslage einer Zielgruppe ist daher niemals generell zu fassen, sondern beruht notwendigerweise auf situativ bestimmbar und konkret fassbaren Kontextbedingungen, die letztlich nur eine temporäre Gestalt annehmen können. D.h. diese konstituierten Gruppen können zerfallen, wenn das Konstitutionsmerkmal, z.B. Empowerment, erreicht wurde.

Aus institutionstheoretischer Sicht ist auch die Lebenslage von Bildungsadressaten zudem in ihrem Bezug zu einem gesellschaftlichen Funktionssystem eingrenzbar. Aus ihrem jeweiligen Verhältnis heraus erklärt sich ihre pädagogische Bedeutung für lebensbegleitende Bildung. Zum nun erreichten Entwicklungsstand gilt es daher zu klären, wie es im Rahmen eines der sechs Strukturmodelle ermöglicht werden kann, bereits auf einer makro-didaktischen Ebene die pädagogische Erschließung eines Adressatenbereichs im Design einer dialogischen Bedarfsentwicklung durchzuführen. Hierbei lässt sich auf eine Erweiterung der Strukturmodelle zurückgreifen, wie sie im *Arbeitspapier September 3* zur Diskussion gestellt wird. Jedes der Strukturmodelle bietet damit den strategischen Kontext für eine dialogisch strukturierte Kontaktaufnahme mit repräsentativen Akteuren des zu erschließenden Adressatenbereichs. Hier stellt sich die Frage nach der Repräsentativität. Einrichtungen müssen einen gewissen Feldkontakt (Umwelt oder Mittwelt-Kontakt?) besitzen – also eine Form intermediärer Verankerung anstreben – besitzen, damit sie für repräsentative Akteure wahrnehmungsfähig sein können. Für den weiteren Verlauf der Zielgruppenentwicklung ist dabei entscheidend, dass bereits zu Beginn des zielgruppenerschließenden Kontaktprozesses der *Bezug zu einer transitorischen Lebenslage* hergestellt wird. Er bildet im Projekt „Übergangszeit“ das konstitutive Moment, das es im Rahmen einer der Strukturmodelle thematisch ins Zentrum zu rücken gilt.

Greift man zur Verdeutlichung des paradigmatischen Wechsels von einer anbieterzentrierten Steuerung hin zu einem *dialogischen Design* der Bedarfsentwicklung auf das bereits im Arbeitspapier Juli 4: „*Von der anbieterzentrierten Programmplanung zur nutzerbasierten Angebotsentwicklung*“ eingeführte *Schaubild* zurück, so lässt sich die *reziproke Verknüpfungswirkung* des Leistungsaspekts als *makro-didaktische Schnittstelle* zwischen *einerseits* dem Organisationalen Feld der Weiterbildungseinrichtung und *andererseits* dem Biographischen Feld einer transitorischen Lebenslage auf der Nutzerseite in Form einer beidseitigen Kontaktfläche fassen und im *Design eines dialogischen Klärungsprozesses* didaktisieren. Kommen wir daher noch einmal auf die Grafik: „Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld“ im *Arbeitspapier Mai 2* zurück:

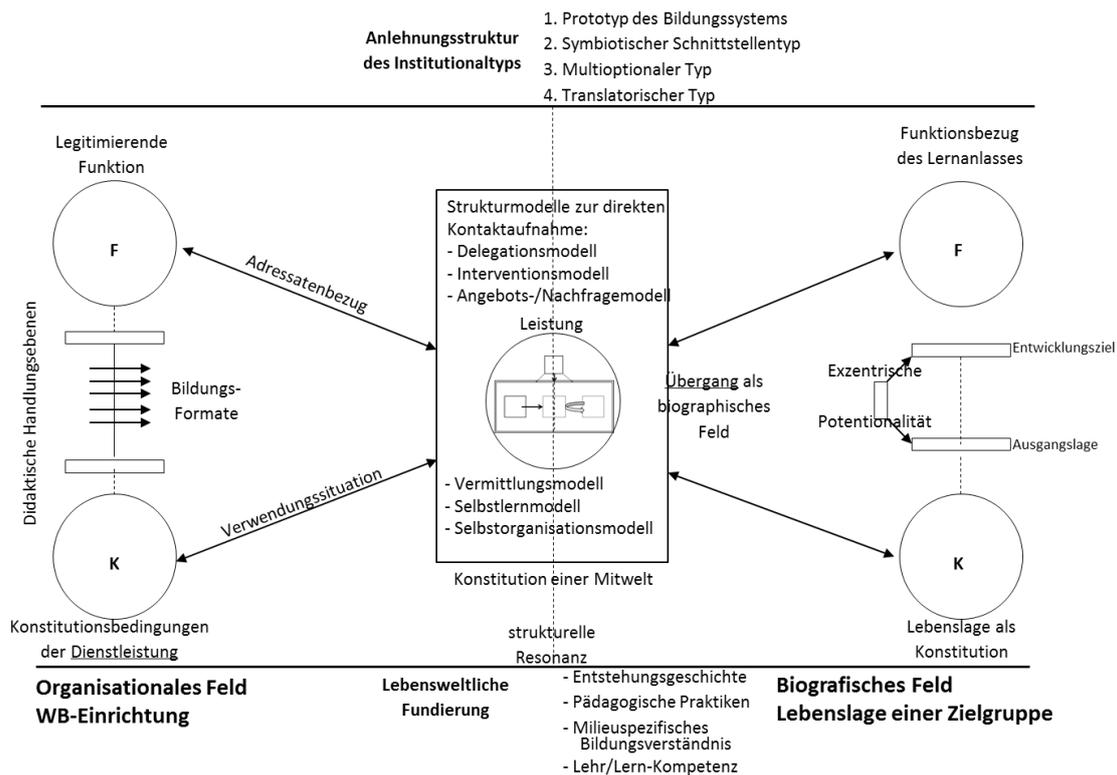


Schaubild 29: Der Leistungsaspekt im Organisationalen Feld

Kommentar zur Komplementarität des Leistungsaspekts:

Will man den Leistungsaspekt in seiner Beidseitigkeit und somit strukturell als ein „*Interface*“ zwischen dem *Organisationalen Feld* pädagogischer Dienstleister und dem *Biographischen Feld* einer transitorischen Lebenslage auf der Nutzerseite fassen, so bedarf der im Schaubild nur grob markierte *Überschneidungsbereich* „*Leistung*“ einer zusätzlichen Ausdifferenzierung in Form eines wechselseitigen Begegnungsraums. Und zwar *zum einen* durch die Wahl einer Zugangsstrategie in Form einer der sechs Strukturmodelle und *zum anderen* durch ein dialogisches Design der Perspektivenverschränkung, mit dem der Kontaktprozess in Form eines Aushandelns zwischen einer *zuschreibenden Außenperspektive* und einer erlebnisbasierten, *subjektiven Innenperspektive* didaktisiert werden kann¹⁴⁵. Hinsichtlich der im Kontaktprozess anzuwendenden bzw. noch zu entwickelnden *methodischen Settings und reflexiven Verfahren* handelt es sich primär um das Spannungsverhältnis zwischen objektivierenden, bzw. diskriminierenden Fremdzuschreibungen einerseits und persönlichem Erleben der eigenen Situation aus einer Perspektive existentieller Betroffenheit. („*Subjektposition*“ und „*Subjektperspektive*“). In Abgrenzung zur später folgenden Phase einer *lösungsorientierten Zielgruppenarbeit*, bei der die gemeinsame Lebenslage den stabilisierenden Bedeutungshorizont zur kompetenzentwickelnden Bearbeitung gemeinsamer Entwicklungsziele in biographischen Übergängen verschiedenster Spielarten darstellt, geht es hier

¹⁴⁵ Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen einem „normativen Paradigma“ auf Seiten der Weiterbildung und einem „interpretativen Paradigma“ im wechselseitigen Aushandlungsprozess, wie sie von Mader/Weymann bereits 1979 in die Diskussion eingeführt wurde.

in der *Kontaktphase* noch um das *Herstellen von anerkennungstheoretischen Grundlagen* hinsichtlich wechselseitiger Wertschätzung, Selbstachtung sowie um die Überwindung von Erfahrungen der Missachtung und institutioneller Entwertung. Insofern lässt sich die Phase in ihrer Zielsetzung einer „*Pädagogik der Anerkennung*“¹⁴⁶ und damit dem *Bereich politischer Bildung* zuordnen, mit dem zunächst in Form einer *pädagogischen Intervention* hinein in das hierdurch erst pädagogisch zugängliche Praxisfeld eines Adressatenbereichs die makro-didaktischen Voraussetzungen für eine reflexive Klärung des zunächst nur latent gegebenen Weiterbildungsbedarfs gezielt „implementiert“ werden. Insofern steht die reflexive Arbeit an einer gemeinsamen Lebenslage und der daraus hervorgehenden sozialen Identität im Zentrum des Kontaktprozesses, der sich schließlich in den Konstitutionsprozess einer Zielgruppe verdichtet.

Phase III: Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe in ihrer berufsbiographischen Übergangszeit

Hinsichtlich der zur Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe anzuwendenden bzw. noch zu entwickelnden methodischen Settings und reflexiven Verfahren handelt es sich weitgehend um ein *fallbezogenes Coaching* auf der Grundlage von persönlichen Erfahrungen mit „*critical incidents*“ und mit berufsbiographischen Entscheidungsproblemen innerhalb eines eingrenzbaaren *Verwendungskontextes*, der im Verlauf des jeweiligen Zugangs zum Adressatenbereich erschlossen wurde. Es geht somit um eine lösungsorientierte Bearbeitung kontextspezifischer Orientierungs- und lebensweltnaher Handlungsprobleme aus einer reflektierten „*Binnensicht*“. Die gelingt nur auf der Basis geklärter Kontextbedingungen. (vgl. dazu das *Arbeitspapier September 3*).

Im Ergebnis ist hierbei die reflexive Erarbeitung einer differenzierten „*Binnensicht*“ auf den *Bildungsbedarf in einer transitorischen Lebenslage* zu erwarten. Im strategischen Zugangsmodell der Erschließung eines konkret bestimmbar Adressatenbereichs wird hierdurch eine logisch *übergeordnete Ebene der Wissensproduktion* erreicht. Mit der reflexiven Klärung der eigenen transitorischen Lebenslage auf der übergeordneten Ebene einer *Binnensicht* werden gleichzeitig auch die Grundlagen einer biographisch gemeinsamen *Standortbestimmung* und damit einer *lebenslagenbasierten Zielgruppenkonstitution* in wechselseitigem Austausch kommunikativ erarbeitet. Die Beteiligten finden sich in einer trotz mancher Unbestimmtheit gemeinsamen und aus ihrer Sicht verstehbaren Welt wieder, in der sie ihre Position nach innen und außen artikulieren und ihre gemeinsamen Interessen vertreten können. Dies trägt zur *Resilienz*¹⁴⁷ der Menschen in orientierungsarmen Situationen bei. Dieser Entwicklungsschritt geht bereits weit über die Phase II der Kontaktaufnahme hinaus und wird zu einer anspruchsvollen

¹⁴⁶ Vgl. dazu Schäffter/Schicke (2016): *Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“*. Bonn: DIE.

¹⁴⁷ Borst, Eva (2015). *Zauberworte der Pädagogik: das Beispiel Resilienz*. Ein Essay über die Stilllegung pädagogischer Kritik, in: *Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven*, hrsg. von Armin Bernhard, Harald Bierbaum u.a., Heft 2 (2015), Baltmannsweiler (erscheint im September 2015)

Aufgabe der Phase III, die nun methodisch unter stressfreien Bedingungen das Herausbilden einer nachhaltig wirksamen lebenslagenbasierten Zielgruppe in ihrer berufsbiographischen Übergangszeit unterstützt.

Phase IV: Funktion der Zielgruppe als ermöglichungsdidaktischer Gestaltungsraum

Obwohl in der konzeptionellen Anlage des *Projekts Übergangszeiten* die reflexive Bewältigung der berufsbiographischen Transition im Sinne eines Bildungsraums im Vordergrund steht, lässt sich nicht ausschließen, dass nach Konstitution einer arbeitsfähigen Zielgruppe auch andere Verwendungsmöglichkeiten des selbstbestimmten Kontextes in den Vordergrund des gemeinsamen Interesses gelangen. Auf jeden Fall sollten instrumentalisierende Verkürzungen oder Vorwegnahmen möglicher Entwicklungsziele vermieden werden. Die Entscheidung der weiteren Entwicklung bleibt folglich im Sinne eines biographischen Trajekts „dem Prozess“ überlassen und hängt daher weitgehend von dem Adressatenbereich der Weiterbildungseinrichtung und der sich herausgebildeten gemeinsamen Interessenlage der beteiligten Akteursgruppe ab. Die Auswahl möglicher Verwendungsmöglichkeiten ist daher für das Projekt offen zu halten und letztlich aus den Kontexten der Praxispartner heraus begründen.

Grundsätzlich stehen einer lebenslagenbasierten Zielgruppe einige Optionen als realistische Möglichkeit zur Verfügung. Je nach Adressatenbereich und Einschätzung ihrer gemeinsamen Entwicklungsziele lassen sich folgende Aktivitätshorizonte unterscheiden, in denen Zielgruppenarbeit die *Funktion eines lernhaltigen Supportsystems* übernehmen könnte:

- *Gesellschaftspolitische Repräsentation und Interessenvertretung* zur Inklusion diskriminierter Adressatenbereiche: Die Gruppe ist aufgrund der Reflexion ihrer transitorischen Übergangssituation hinreichend artikulationsfähig, um ihre riskante Lebenslage aus persönlicher Betroffenheit einer gesellschaftspolitischen Öffentlichkeit vermitteln zu können und hierbei auch im Namen anderer Menschen sprechen zu können, die sich in einer vergleichbaren Lage befinden. Im Sinne einer solidarischen Unterstützung innerhalb einer sich selbst organisierenden Minorität tragen sie zu ihrer gesellschaftlichen Inklusion bei. Mögliches Beispiel: Refugees
- *Übernahme einer Beratungsfunktion als Selbsthilfegruppe* für den Adressatenbereich: Auf der Basis ihrer reflektierten Betroffenheitslage hat sich die Zielgruppe die Kompetenz zur selbsthilfebezogenen Peer-Beratung im Umgang mit orientierungsarmen Übergangsproblemen innerhalb ihres persönlich bedeutsamen Erfahrungsbereichs erworben.
- *Stakeholder im Kontext subjektwissenschaftlich angelegter Adressatenforschung und Angebotsentwicklung* für einen analogen Personenkreis:
Die Zielgruppe stellt eine wichtige Partnerin für lernhaltig angelegte Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung dar. In einer Verbindung von Bildung und Forschung bietet sie die Voraussetzungen für Praxisforschung im „mode 2“, d.h. in empirischen Verfahren der Wissensgenerierung, die lebensweltbasiert und lernförmig angelegt sind und die ihre Lernanlässe aus

der Betroffenheitslage und Innensicht einer sozialen Gruppe ableiten, der sie selbst in Hinblick auf ihre Lebenslage angehören.

- Makrodidaktische *Ausgangsbedingung für das Angebot ermöglichungsdidaktisch verfasster Bildungsformate* für selbstbestimmtes Lernen.

Für eine in sich gefestigte Zielgruppe kann schließlich auch ein Unterstützungssystem entwickelt werden, mit dem der Ermöglichungsraum geboten wird, um bestimmte Entwicklungen gezielt und in einem sicheren Rahmen weiterverfolgen zu können. In diesem Fall bildet die vorangegangene Phase der Zielgruppengeneses die *Eingangsstufe in ein ermöglichungsdidaktisch angelegtes Bildungsformat* selbstbestimmten Lernens. Hierzu steht dem Projekt Übergangszeit bereits das am IdA-Projekt angelehnte Bildungsformat: „Berufsbiographischer Übergang als Bildungsraum“ zur Verfügung.

2.3.1.2 Die vier Phasen in ihren einzelnen Arbeitsschritten

Phase I: Adressatenauswahl zur Erschließung einer pädagogisch relevanten Umwelt

1. Schritt: Die drei Eckpunkte des Organisationalen Feldes, ein Rahmen zur anbieterzentrierten Bestimmung eines zugänglichen Adressatenbereichs zur Zielgruppenentwicklung
2. Schritt: Klärung der bisher genutzten und von alternativen Zugängen zum ausgewählten Adressatenbereich anhand der sechs Strukturmodelle
3. Schritt: Entscheidung für ein Strukturmodell zur Kontaktaufnahme mit dem Adressatenbereich

Phase II: Paradigmatischer Wechsel von der antizipierenden Adressatenbestimmung zur dialogischen Bedarfsentwicklung in transitorischen Lebenslagen

4. Schritt: Konzeptualisierung des ausgewählten Strukturmodells zur Kontaktaufnahme im Format dialogischer Bedarfsentwicklung
5. Schritt: Wechselseitige Kontaktaufnahme im Bedeutungshorizont einer transitorischen Lebenslage
6. Schritt: Dialogische Bestimmung der transitorischen Lebenslage im Feld der Nutzer in ihrer Bedeutung als bildungsrelevante Zeit des Übergangs.

Phase III: Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe

7. Schritt: Fallarbeit an persönlich bedeutsamen „critical incidents“
8. Schritt: Fallarbeit an „Verwendungssituationen“ im Umgang mit komplexer Unbestimmtheit
9. Schritt: Gemeinsame Bestimmung von Lernbedarf und gewünschtem Kompetenzerwerb

Phase IV: Funktion der Zielgruppe als ermöglichungsdidaktischer Gestaltungsraum

10. Schritt: Entscheidung für ein zielgruppenspezifisches Konzept der Ermöglichungsdidaktik
11. Schritt: Vorschlag und gemeinsame mikro-didaktische Gestaltung eines Designs
12. Schritt: Durchführung und Evaluation des zielgruppenbasierten Bildungsangebots

2.3.2 Dialogische Zielgruppenentwicklung als makrodidaktische Schnittstelle

Arbeitspapier 12 (September 2016_2)

Erläuternde Vorbemerkung:

Der **Verlauf einer generierenden Zielgruppenentwicklung** bewegt sich (1) zunächst auf einer makro-didaktischen Ebene der Zielgruppenkonstitution und führt hier zu lernförderlichen **Kontextbedingungen** für die Gestaltung eines „Bildungsraums für Übergangszeiten“. Er bewegt sich dann innerhalb dieses Bildungsraums (2) auf einer mikro-didaktischen Ebene pädagogischer Zielgruppenarbeit und richtet sich hier auf eine **praktische Realisierung** selbstbestimmter Bildungsarbeit in berufsbiographischen Übergangszeiten.

- Auf der *makro-didaktischen Handlungsebene* ersetzt die Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe die bisherige externe Zuschreibung von Bildungsbedarf durch eine interne Bestimmung berufsbiographisch bedeutsamer Entwicklungsziele. Mit der gelungenen Konstitution einer Zielgruppe auf der Basis einer transitorischen Übergangsproblematik wird eine strukturell *passungsfähige Schnittstelle* zu partizipatorischen Angebotsformen von Zielgruppenarbeit hergestellt, in dessen Kontext anschließend zur Realisierung gemeinsam bestimmter Entwicklungsaufgaben übergegangen werden kann.
- Auf der *mikro-didaktischen Ebene* bildet eine gefestigte Zielgruppe den solidarischen Ermöglichungsraum für *unterschiedliche Ansätze selbstbestimmten Lernens*, die aus dem Bildungsbedarf einer gemeinsamen transitorischen Lebenslage hervorgehen und in Form individuell bedeutsamer Entwicklungsvorhaben berufsbiographisch bestimmt werden können. Die verschiedenen Ansätze selbstbestimmter Zielgruppenarbeit reichen von gesellschaftspolitischem Engagement, Selbsthilfe, subjektwissenschaftlich angelegter Adressatenforschung bis hin zur sozialräumlichen Bereitstellung von Kontextbedingungen für zielgenerierende Suchbewegungen in transitorischen Übergängen.

Wenn es nun im „Projekt Übergangszeiten“ methodisch darum geht, den Prozess einer zielgruppengenerierenden Angebotsentwicklung in Form einzelner Arbeitsschritte zu strukturieren, wird es erforderlich, sich noch einmal seinen konzeptuellen Unterschied gegenüber einer bedarfszuschreibenden und

anbieterzentrierten Programmplanung vor Augen zu führen. Erst dann lassen sich die praktischen Konsequenzen für die einzelnen methodischen Zwischenschritte im Einzelnen berücksichtigen. Eine solche Vergewisserung wird durch eine knappe Rekapitulation der zentralen Punkte vorgenommen, wie sie bereits in den vorangegangenen Fortbildungsschwerpunkten und ihren Arbeitspapieren herausgearbeitet wurden:

2.3.2.1 Ein relationales Zielgruppenkonzept

Zielgruppen sind in den verschiedenen Adressatenbereichen einer Einrichtung beruflicher Weiterbildung noch nicht bereits substanziell vorhanden und können dort auch nicht durch empirische Planungsverfahren „identifiziert“ und daher auch nicht „aufgesucht“ werden. Vielmehr verweist ein *sozialkonstruktivistisches Konzept* darauf, dass sich die „Zielgruppe“ einer pädagogischen Dienstleistung erst im Verlaufe eines dialogisch angelegten Kontaktprozesses mit Weiterbildung in Form einer selbstbestimmten Lerngruppe herausbildet und dies auch erst aufgrund einer reflexiven Auseinandersetzung mit einer ihnen gemeinsam zugrundeliegenden Lebenslage. In diesem Verständnis konstituieren sich Zielgruppen erst aufgrund ihrer jeweiligen *Resonanz auf eine pädagogische Ansprache* („Intervention“) und dies in Form einer wechselseitig geführten Auseinandersetzung mit einem Reflexionsangebot in Bezug auf eine kritisch erlebte Phase transitorischen Übergangs. Diese Konzeption wird im Projekt Übergangszeiten als „*generierende Zielgruppenentwicklung*“ bezeichnet und in ihrem Ablauf als Schrittfolge eines *pädagogisch begleiteten Entwicklungspfads* ausgearbeitet. Das Design eines dialogischen Kontaktprozesses soll zum Erschließen noch unzugänglicher Adressatenbereiche beruflicher Weiterbildung in Form selbstbestimmter Lerngruppen beitragen, den ihr Bildungsbedarf nicht extern zugeschrieben wird, sondern die ihn selber aus der von ihnen erlebten berufsbiographischen Übergangssituation ableiten, die nach individueller Klärung und Orientierung verlangt. Eine *dialogisch angelegte Kontaktaufnahme* ist grundsätzlich im Rahmen jeder der sechs Strukturmodelle als Design zu entwickeln und ersetzt hierbei die bisher übliche Zuschreibung von Weiterbildungsbedarf auf der makro-didaktischen Planungsebene.

2.3.2.2 Die Phase der Zielgruppenkonstitution bewegt sich auf einer makrodidaktischen Ebene

Da eine *lebenslagenbasierte Zielgruppe* in der Regel noch nicht bereits irgendwo manifest „vorzufinden“ ist und auch nicht in Form einer bereits bestehenden sozialen Gruppe darauf wartet, von einer Bildungseinrichtung „angesprochen“ oder aufgefunden zu werden, bleibt sie zunächst für die Betroffenen implizit. Aufgrund ihrer latenten Struktur bedarf es vor Beginn der mikro-didaktisch gestalteten pädagogischen Arbeit einer sie zunächst als soziale Gruppe herausbildenden *Konstitutionsphase*, die an die Stelle der bisher üblichen extern zuschreibenden Adressatenbestimmung und Bedarfsanalyse zu treten hat. Bereits auf der makro-didaktischen Planungsebene beginnt eine selbstbestimmte Lerngruppe zunächst einmal *im Rahmen der Kontaktaufnahme* auf der Basis eines gemeinsamen Entwicklungsinteresses erkennbar in Erscheinung zu treten und sich hierbei in ihrer lebensweltlichen Eigenlogik selbstbewusst zu artikulieren. Diese Kontaktphase gilt es lernförmig zu didaktisieren, um sie zur wechselseitigen Verständigung über die gemeinsame Lebenslage einer sich hierbei formierenden Zielgruppe

nutzen zu können. Den antizipierten Bildungsadressaten wird folglich im Kontaktprozess in einer ganz besonderen Weise entgegengetreten: Die Weiterbildungseinrichtung lädt sie zur Mitarbeit bei der Entwicklung eines für ihre akute Lebenslage passenden Angebots ein. Folgt man der *Theorie der Anerkennung* (Schäffter 2009), so basiert die makro-didaktisch vorgeschaltete *Phase der Zielgruppengenerierung* auf der solidarischen Wertschätzung einer, allen Beteiligten gemeinsamen, Lebenslage, die es später in ihren je spezifischen Eigenheiten und Differenzen aber noch im Einzelnen zu klären gilt. Im Gegensatz zu einer *externen Defizitzuschreibung*¹⁴⁸ gegenüber sozialstatistisch fiktiv konstruierten Adressatenbereichen, wie sie in den bisherigen Verfahren einer bedarfsorientierten Angebotsplanung aus der objektivierenden Beobachterperspektive eines Selbst-nicht-Betroffen-Seins erfolgt, werden in einem dialogisch angelegten Konzept die konkret betroffenen Akteursgruppen bereits im Kontext der makro-didaktischen Planung persönlich an der Klärung ihrer Lebenslage und an der konkreten Bestimmung möglicher Lernanlässe, praktischer Verwendungssituationen und persönlicher Entwicklungsperspektiven beteiligt. Man bezieht damit die konkret Betroffenen aktiv in den Prozess der Bedarfsbestimmung mit ein. Dem jeweiligen Personenkreis wird nicht mehr - wie bisher üblich - ein wie immer begründeter Bedarf durch eine Instanz von außen zugeschrieben (*Zu den Formen der Bestimmung von Weiterbildungsbedarf vgl. Arbeitspapier Juli 2*). Stattdessen werden leibhafte und persönlich kontaktierte Menschen dabei unterstützt, ihre je eigene Bedarfslage aus einer berufsbiographischen Sicht heraus zu reflektieren und ihre Lernbedürfnisse zusammen mit Gleichgesinnten in Form individuell bedeutungsvoller Lern- und Entwicklungsperspektiven zu artikulieren¹⁴⁹. *Steuerungstheoretisch* entscheidend ist hierbei, dass sich ein derartiger lernförderlich unterstützter Klärungsprozess noch auf der logisch übergeordneten Ebene einer Bestimmung von Weiterbildungsbedarf und individueller Entwicklungsziele bewegt und nicht bereits auf der (mikro-didaktischen) Ebene vorausgesetzt wird, wenn es um die konkrete Aneignung von Kompetenzen zur Realisierung konkreter Einzelziele geht. Die Reflexion auf die eigene hochriskante Übergangssituation wird hierdurch als ein geschützter *Bildungsraum für transformatives Lernen* freigehalten und entwicklungsförderlich ausgestaltet. Dies dient einer Entschleunigung und der Reduzierung von Stress, der gerade in der Konfrontation mit komplexer Unbestimmtheit aufzutreten pflegt. Eine daran anschließende didaktische Feinplanung zum Erreichen ausgewählter Entwicklungsziele in der individuellen Berufsbiographie kann nun auf der gesicherten Basis einer vorangegangenen makro-didaktischen Vorklärung der je eigenen Bedarfslage anhand lebensweltnahen „Verwendungssituationen“ erfolgen. Die makro-didaktische Phase bildet somit in Verbindung mit der

¹⁴⁸ Mader/Weymann (1979,353) drücken dies in einer programmatischen Formel aus: „Durch die *Definition eines Defizits als Bildungsdefizit* erweist sich eine Erwachsenenbildungseinrichtung als Agentur, die von einer bestimmten Art von Defiziten lebt und durch eben diese Defizite legitimiert ist. Die Besonderheit einer Defizitdefinition für Zielgruppenentwicklung ist nun, daß sie strukturelle Probleme an Personengruppen festmacht.“ [Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 353 (kursiv i.Orig.)].

¹⁴⁹ Die für die immanente Analyse einer transitorischen Lebenslage geeigneten methodischen Settings werden im Fortbildungsschwerpunkt III noch genauer verdeutlicht und dabei als Bestandteil einer zielgruppenspezifischen Designgestaltung erkennbar.

Zielgruppenkonstitution die Motivationsgrundlage für die anschließende berufsbiographische Kompetenzentwicklung. Die hier im Zentrum stehende Reflexion auf die eigene transitorische Lebenslage dient bildungstheoretisch gesehen der *Selbstermächtigung* einer Gruppe von Betroffenen, die nun nicht mehr Objekt externer Zuschreibung von Bildungsbedarf sind, sondern stattdessen - biographietheoretisch gefasst - zum „Autor“ oder zur „Autorin“ ihres eigenen Lebens werden können. Bisher latente und implizite Lebensentwürfe werden in der von Außendruck entlasteten und zeitlich „entschleunigten“ Phase einer selbstbestimmten Bedarfsanalyse manifest und damit nach innen und außen artikulationsfähig. Hieraus entsteht letztlich die Dynamik, aus der über individuelle Einsichten hinaus auch solidarische Anerkennung entstehen kann, aus der heraus sich eine Zielgruppe „generiert“. Sie ist letztlich die zentrale Voraussetzung zur Konstitution einer autonomen Lerngruppe, die ihre Entwicklungsdynamik aus einer methodisch angeleiteten Reflexion auf ihre gemeinsame Lebenslage bezieht.

Das praktische Ergebnis der makro-didaktischen Phase besteht anschließend *zum einen* in einer persönlichen Bestimmung des Bildungsbedarfs in berufsbiographischen Übergangszeiten aus der Sicht von reflektierter Betroffenheit, die aufgrund ihrer sprachlichen Artikulationsfähigkeit politisch nach außen vertreten und zudem Grundlage einer daran anschließenden partizipatorisch angelegten mikrodidaktischen Angebotsplanung werden kann. *Zum anderen* ist die Artikulation von persönlich bedeutsamen Erfahrungen in einer transitorischen Übergangszeit Voraussetzung für einen rationalen und lernfähigen Umgang mit komplexer Unbestimmtheit. Eine immanente Bedarfsentwicklung verstärkt aufgrund ihrer lebenspraktischen Einbettung die nachhaltige *Resilienz*¹⁵⁰ der sich herausbildenden Zielgruppe im Sinne einer sozialen Supportstruktur. Beide *Aspekte der Wirksamkeit* – also die Artikulationsfähigkeit nach außen wie auch die Orientierungsleistung hinsichtlich einer rationalen Lebensführung nach innen - sind wichtige Merkmale für das im Projekt realisierte gesellschaftspolitische Verständnis von Zielgruppenentwicklung im Sinne einer *lebensweltfundierten Selbstermächtigung im Umgang mit komplexer Unbestimmtheit*. Hierin besteht der *bildungstheoretische Kern* von generativer Zielgruppenentwicklung. Was bei der anbieterzentrierten Teilnehmergeinnung durch eine externe Zuschreibung von Bildungsbedarf bereits vorweggenommen wird, erhält nun einen gegen Instrumentalisierungen geschützten Ermöglichungsraum, in dem sich der Bedarf im Rahmen einer Zielgruppenkonstitution aus einer gemeinsamen Lebenslage heraus entwickeln lässt. Transitorische Übergänge werden hierdurch in ihrer unbestimmten Zukunftsoffenheit zu einem subjektiv bedeutsamen *Bildungsraum* ermöglichungsdidaktisch ausgestaltbar. Komplexe Unbestimmtheit wird damit unter dem *Aspekt ihrer Multioptionalität*¹⁵¹ zu einer berufsbiographischen Ressource, die es über lernförmigen Umgang produktiv zu nutzen gilt.

¹⁵⁰ Unter Resilienz versteht man in der Sozialpsychologie die Widerstandsfähigkeit und das Abwehrvermögen gegenüber depravierenden Einflüssen in gefährdenden Lebenslagen. Resilienz verstärkt sich aufgrund von sozialem Support, Wertschätzung durch wichtige Stakeholder und durch verbessertes Orientierungsvermögen gegenüber einer komplexen Umwelt.

¹⁵¹ Hinweis auf Multioptionengesellschaft

2.3.2.3 Drei konzeptionell zentrale Begriffe

Im Zusammenhang mit der hier skizzierten Konzeptualisierung einer generativen Zielgruppenentwicklung erhalten drei Begriffe eine theoriestrategisch zentrale Stellung, nämlich 1. „*Lebenslage*“, 2. „*Anbieterzentrierung*“ und 3. „*dialogisch strukturierte Wissensproduktion*“. Sie benötigen daher eine genauere Verdeutlichung:

- *Lebenslage*:

Die Konstitution von Zielgruppen wird im theoretischen Verständnis und in der daraus folgenden pädagogischen Praxis auf die Reflexion einer, allen Beteiligten gemeinsamen, Lebenslage zurückgeführt. Hierbei bezeichnet der Begriff (ähnlich wie der des „kritischen Lebensereignisses“ bei S.-H. Filipp) keinen objektiven Tatbestand, sondern die subjektive Deutung, die als Selbstkonzept auf den Standort der je eigenen Betroffenheit bezogen ist. Sie stellt daher eine *immanente Sicht* dar, die ihren objektiven Standort in seiner biographisch eingebetteten Bedeutung thematisiert. Das Konzept der Lebenslage ist somit objektiv und subjektiv zugleich zu verstehen. Anton Amann formuliert diesen *korrelativen Zusammenhang* folgendermaßen: „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.“ (Amann 1983, S. 147, Hervorhebungen OS). „Lebenslage bezieht sich auf die tatsächlichen und potentiellen Zugangs- und Verfügungschancen (wie z.B. über Dienstleistungen) Lebenslage heißt aber auch *Spielraum*, den der einzelne innerhalb dieser Verhältnisse *vorfindet* und zur Gestaltung seiner Existenz tatsächlich *verwertet*. Von Interesse für eine unter sozialpädagogischem Erkenntnisinteresse durchgeführte Analyse der Lebenslage einer Gruppe sind daher die institutionellen Rahmenbedingungen und damit auch die in einer Lebenslage „verfügbaren“ Supportsysteme einschließlich der *capability*, sozialpädagogische Intervention in ihrer Potentialität *wahrnehmen und nutzen* zu können. Ob objektiv verfügbare Beratungs- und Unterstützungsangebote jeweils als förderliche oder hinderliche Bedingungen *wahrgenommen und gedeutet* werden, kennzeichnet somit die *Lebenslage einer Zielgruppe*. Pädagogische Intervention kann sich daher auch dadurch auf die *Veränderung einer Lebenslage* beziehen, dass sich die Bedeutung bereits vorhandener Unterstützungsmöglichkeiten wandelt. Bereits hierdurch bekommt man es mit einer veränderten Lebenslage zu tun“ (Ebd. S. 148, Hervorhebungen OS)

Kommentar:

Amanns Vorschlag einer *relationalen Bestimmung von Lebenslage* geht zunächst von einer

dichotomen Dualität zwischen einem makrosozialen Bedingungsrahmen aus, der dann auf einer mikrosozialen Betroffenheitslage von Akteursgruppen als beobachterunabhängige Gegebenheiten vorgefunden, dann aber von ihnen hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit interpretiert wird. Hierbei folgt er einem Innen/Außen-Schema. Die konstitutive Abhängigkeit der jeweils erst historisch-gesellschaftsstrukturell verfügbaren Deutungsmuster von den „äußeren“ Bedingungen, die „innen“ gedeutet werden, scheint zunächst als strukturabhängige Determination gefasst zu werden. Insofern bewegt sich Amann zunächst auf einer interaktionistisch verstandenen Relation. In dem letzten Satz seiner Definition von Lebenslage kommt allerdings der Blick auf einen strukturellen Wandel der „äußeren“ Bedingungen ins Spiel, ohne dass deutlich wird, ob dieser Strukturwandel auf Transformationen in den „spezifischen Interaktionsformen zwischen dem sozialen Handeln der Menschen und diesen äußeren Bedingungen“ zurückgeführt werden kann.

Eine subjektwissenschaftlich angeleitete Klärung der eigenen Lebenslage aus der Betroffenenperspektive, durch die der Bildungs- und Entwicklungsbedarf einer sich hierbei konstituierenden Zielgruppe über gemeinsame Reflexion artikulierbar wird, hat sich daher auf das *Wechselverhältnis zwischen objektiver Subjektposition und interpretierender Subjektperspektive* auf die je eigene Lebenslage einzulassen. Das pädagogische Unterstützungsangebot besteht hierbei in einer strukturellen Intervention auf die bisherige Lebenslage einer Gruppe von persönlich Betroffenen im Sinne eines „kollektiven“ Adressaten. Insofern die von der Lebenslage betroffenen Personen auf das Supportsystem *resonant zu antworten vermögen*, findet bereits eine Transformation ihrer bisherigen Lebenslage statt. Sie hat sich durch das pädagogische Unterstützungssystem in Gestalt einer zusätzlichen Ressource erweitert, die der Gruppe von nun an bisher nicht zugängliche Entwicklungsoptionen erschließt. Auch bei pädagogischer Intervention lassen sich somit strukturelle Veränderungswirkungen nur vor dem Hintergrund eines *dialogischen Designs* zutreffend verstehen und nicht als eine einseitige Einflussnahme. Der Zugang zum pädagogischen Unterstützungssystem des berufsbiographisch angelegten Bildungsangebots findet im Zuge eines dialogischen Kontaktprozesses auf der makro-didaktischen Ebene einer gemeinsamen Bedarfsbestimmung statt. In ihm klären sich die biographischen Lernanlässe an „*critical incidents*“ und an der Bestimmung *persönlich bedeutsamer Entwicklungsziele*. In dieser Kontakt- und Kontraktphase wird ein makrodidaktischer Rahmen geklärt, in dem die daran anschließende mikro-didaktische Gestaltung ausgewählte Lernziele, inhaltliche Gegenstandsbereiche und methodische Settings der Bearbeitung identifizieren und lernförderlich ausgestalten kann. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang allerdings, dass die *Phase der Zielgruppenkonstitution* mit ihrem reflexiven Bezug auf eine zunächst noch klärungsbedürftige Lebenslage hinreichend Aufmerksamkeit, Zeit und Energie abverlangt und daher nicht bereits kurzschlüssig mit der Bearbeitung lebenspraktischer Einzelfragen vermischt werden darf, ohne zuvor den Gesamtzusammenhang geklärt zu haben. Zunächst gilt es, die Autorenschaft für die *Entwicklung der eigenen Berufsbiographie* zu übernehmen, um aufgrund dieser Selbstermächtigung in den

nachfolgenden mikro-didaktischen Schritten den Möglichkeitsraum einer gemeinsamen Gruppe für selbstbestimmtes Lernen nutzen zu können. Dies legt es nahe, die Arbeitsschritte beider Phasen in ihrer didaktischen Gestaltung deutlich erkennbar voneinander zu trennen und jede Phase in ihrem Eigensinn wirksam werden zu lassen.

- *Anbieterzentrierung:*

Es dürfte deutlich geworden sein, dass in einem anbieterzentrierten Ansatz der intendierten Adressatengruppe eine besondere Bedarfslage aus Sicht einer externen Instanz zugeschrieben und mit der objektivierenden Zuschreibung ein entsprechendes Bildungsangebot begründet wird. Derartige Bedarfsermittlungen erfolgen im Rahmen der Programmplanung und Angebotsentwicklung bereits auf der makro-didaktischen Ebene, bevor mit den Bildungsadressaten in Form einer Teilnehmerbeziehung Kontakt aufgenommen wird. Erst auf der mikro-didaktischen Ebene der gestaltenden Veranstaltungsdurchführung kommen die Teilnehmer schließlich als mitgestaltende Akteure praktisch ins Spiel. Dies bedeutet, dass viele Vorannahmen erst im direkten Kontakt auf einer mikro-didaktischen Ebene in ihrem Realitätsgehalt überprüft und nachträglich nur begrenzt revidiert werden können. Auf einer makro-didaktischen Planungsebene ist kein persönlicher Austausch vorgesehen und wird von den Bildungsadressaten bisher auch nicht erwartet. Anbieterzentrierte Programmplanung erweist sich daher vor allem dann als erfolgreich, wenn sie sich auf die Bereitstellung standardisierter und wenig kontroverser Bildungsangebote handelt. Externe Zuschreibung kann sich in solchem Fall bei der Bedarfsbestimmung an objektivierbaren Indikatoren orientieren, die für eine Lerngruppe eine beidseitig konsensfähige Zuschreibung darstellen. Nur insoweit hat sich unter derartigen Kontextbedingungen eine anbieterzentrierte Angebotsentwicklung bewährt.

Versucht man nun einen Stärke/Schwäche-Abgleich gegenüber einem dialogisch angelegten Planungsverfahren, also gegenüber Formen der Angebotsentwicklung, bei der die Nutzergruppen bereits an der Bedarfsanalyse ko-produktiv mitwirken, so bietet es sich ein kommunikationstheoretischer Vergleich zwischen linearen und rekursiven Kommunikationsmodellen an:

Lineare Kommunikation beruht auf einer Sender/Empfänger-Struktur. Hier hat die Seite des Senders die Aufgabe zu bewältigen, die zu übermittelnde Botschaft in der Weise zu codieren, dass sie von der Empfängerseite möglichst fehlerfrei decodiert werden kann. Dies setzt beidseitig eine hohe konventionelle Passung und inhaltlich hinsichtlich der Botschaft eine geringe Unbekanntheit voraus. Sender und Empfänger können sich im Kontext einer gelingenden linearen Kommunikation weitgehend sicher sein, was sie jeweils voneinander zu erwarten haben und verstehen sich nur unter diesen konventionalisierten Voraussetzungen. Diese sind jedoch nicht gegeben, wenn Kommunikation unter „doppelter Kontingenz“ stattfindet und das betrifft Situationen, in denen wechselseitig hohe Unbestimmtheit vorherrscht und daher erst eine Verständigung über den gemeinsamen Gegenstand hergestellt werden muss.

Rekursive Kommunikation beruht auf einer solch doppelten Kontingenz zwischen Sender und Empfänger. Keine Seite kann sicher sein, zu wissen, was sie von der anderen zu erwarten hat. Eine derartige *Situation wechselseitiger Unbestimmtheit* lässt sich nur dadurch kommunikativ bewältigen, wenn sie Rückkopplungen zwischen zwei Seiten aufbaut, die dann beide Sender und zugleich Empfänger sind. Damit ist gemeint, dass die Botschaft nicht allein von der Senderseite kodiert und *vermittelt*, sondern erst in einem wechselseitigen dialogischen Austausch von beiden Seiten her *konstituiert* wird. In *linearer Kommunikation* beruht die „Botschaft“ in der gelingenden Reproduktion einer dem Kommunikationsprozess bereits vorgängig bestehenden Botschaft. – In einem *rekursiven Kommunikationsprozess* entsteht die Botschaft erst als das produktive Ergebnis einer sich wechselseitig annähernden Verständigung.

Überträgt man nun die beiden kommunikationstheoretischen Modelle auf die Differenz zwischen anbieterzentrierter und dialogisch angelegter Angebotsentwicklung, so wird erkennbar, dass *eine linear angelegte Kommunikationsstruktur* zur Klärung einer Lebenslage und des aus ihr hervorgehenden Bildungsbedarfs *nicht hinreicht*, um der doppelten Kontingenz zwischen pädagogischer Dienstleistung und einer zunächst noch ungeklärten Nutzerperspektive gerecht zu werden. Gerade hierin besteht der *strukturelle Mangel einer anbieterzentrierten Programmplanung*: Der pädagogische Dienstleister versteht sich kommunikationstheoretisch betrachtet als ein „Sender“, der in seinem Angebot die von ihm gedeutete Lebenslage als einen objektivierbaren Gegenstand wahrnimmt und diese Sicht der Nutzerseite als Lernmöglichkeit zu vermitteln versucht. Hierbei verstrickt sich die Kommunikation jedoch in eine Paradoxie: Gelingt nämlich eine erfolgreiche Vermittlung und übernimmt die Nutzerseite eine ihm sich entfremdende Zuschreibung, so führt dies zu einer Selbstobjektivierung der eigenen Lebenslage durch die Nutzer. Unter „Selbstobjektivierung“ ist hier zu verstehen, dass sich die angesprochenen Bildungsadressaten bereitwillig zum Gegenstand externer Zuschreibungen machen. Sie deuten ihren Bildungsbedarf als ein ihnen extern zugeschriebenes Defizit und nicht als ein aus eigenem Erleben heraus entstehendes Entwicklungsvorhaben, das es aus eigenem Recht und ggf. auch widerständig voranzutreiben gilt. Die mehr oder weniger bereitwillige Rezeption einer objektivierenden Bedarfszuschreibung im Sender/Empfänger-Modell hingegen führt zu Selbstentfremdung auf der Nutzerseite und daraus folgend zu Reaktionen der Anpassung oder berechtigtem Widerstand gegen Lernzumutungen, obwohl oder gerade dann, wenn diese gut begründet sind.¹⁵²

- *Dialogische Bestimmung von Weiterbildungsbedarf als ko-produktive Wissensgenerierung*
Eine Lebenslage ist etwas, das jeden Einzelnen deshalb *unmittelbar* angeht, weil sie den existentiellen Grund bereitstellt, auf dem der einzelne Mensch „steht“. Was eine bedeutungsvolle

¹⁵² Vgl. Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. URL: http://schaeffter/downloads/IV-49_Lernzumutungen-pdf

Lebenslage ist, lässt sich demnach nicht von außen her, sondern nur aus persönlicher Betroffenheit, d.h. aus einer „Innensicht“ verstehen.

Konzeptionell berührt das wir den springenden Punkt einer *lebenslagenbasierten Zielgruppen-gene*: Die strukturelle Differenz zwischen der Innen- und Außenperspektive wird nicht mehr als dichotomer Gegensatz zwischen sich gegenseitig ausschließenden Sichtweisen aufgefasst. Vielmehr beruht das Lebenslagenkonzept auf einer korrelativen Bezugnahme aus einer biographischen „Position des Dritten“, die man in Anschluss an Alheit als „Biographizität“ bezeichnen könnte. In ihr wird eine objektivierende „*Subjektposition*“ mit der existentiell fundierten „*Subjektperspektive*“ ins Verhältnis gesetzt. Das Konstrukt der Lebenslage wird hierdurch als ein relationales Feld erkennbar, das sich zwischen beiden Positionen aufspannt.

Kleiner Exkurs zur „Logik des Ortes“

Die hier angesprochene Auflösung einer dualistischen Innen/Außen-Dichotomie findet sich in der zeitgenössischen japanischen Philosophie in Form einer kritischen Auseinandersetzung mit der westlichen Geistesgeschichte bereits in der sogenannten Kyotoer Schule der Philosophie in der Nachfolge von Kitaro Nishida und seiner „Logik des Ortes“ weitgehend ausgearbeitet vor¹⁵³ Seine Relevanz für ein sozialökologisches Verständnis von Technik wurde von Silja Graupe in Bezug auf die Fukushima Reaktorkatastrophe, aber auch hinsichtlich eines reduktionistischen Wissenschaftsverständnisses von Ökonomie¹⁵⁴ herausgearbeitet:

Nishida zufolge „nimmt die moderne japanische Philosophie ihren Anfang, ebenso wie es sich wohl von der buddhistischen Tradition allgemein sagen lässt, in einem konkreten und unmittelbaren Leiden, *das den Philosophen selbst angeht und berührt*.¹⁵⁵ „Ortsphilosophie in ihrem Sinne zu betreiben meint, nicht über uns fremde Orte zu forschen, sondern uns vertiefend mit jenen Orten auseinanderzusetzen, in den wir selber existieren, leiden und gestalten.“¹⁵⁶ Aufgrund eines Schwebezustands rekursiver Reflexion innerhalb eines gesellschaftlich-historischen Standorts, der selbst wiederum die historischen Bedingungen der Möglichkeit zu seiner Reflexion verfügbar macht, „existiert keinerlei Standpunkt, der eine distanzierte, ruhige Form der Beobachtung ermöglichte. Es gibt keinen sicheren Boden, von dem aus der Philosoph aus freien Stücken gezielt der Analyse dieses oder jenes Problems zuwenden könnte. Weder das Eigene noch das Fremde vermag ihm als geeignetes Werkzeug des Denkens und damit als Objekt einer wissenschaftlichen Wahl dienen. Sein Denken vollzieht sich stattdessen notwendig am Abgrund

¹⁵³ Nishida, Kitaro (1999): *Logik des Ortes*. Übersetzt und herausgegeben von Rolf Elberfeld. Darmstadt: WBG

¹⁵⁴ Graupe, Silja (2005): *Der Ort ökonomischen Denkens*. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Lichte der japanischen Philosophie. Heusenstamm:

¹⁵⁵ Graupe, Silja (2014): *Orte der Technik*. Ba und Basho in der modernen japanischen Philosophie. In: Annika Schlitter/Thomas Hünefeldt/Daniel Romic/Joost von Loow (Hrsg.): *Philosophie des Ortes*. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript. S.139-176, hier S. 150; Vgl. dazu auch: Elberfeld, Rolf (2005): *Wissen und Selbsttransformation im Buddhismus*. In: Karen Gloy/Rudolf zur Lippe (Hrsg.): *Weisheit – Wissen – Information*. Göttingen, S. 265-176, hier S. 266

¹⁵⁶ Graupe 2014, S. 151

sowohl der individuellen als auch der weltlich-historischen Gegenwart.¹⁵⁷ Der japanische Philosoph Hiroshi Shimizu erläutert die hier eingenommene relationstheoretische *Positionierung eines inneren Standpunkts* an dem sozialräumlichen *Beispiel von Gastgeberschaft*:

„Menschen laden oft Freunde zu sich nach Hause ein und verbringen dann eine gewisse Zeit mit ihnen zusammen in ein und demselben Raum der Wohnung. Physisch sind Gastgeber und Gäste zwar im selben Raum, aber die Gäste nehmen den Raum nur von außen wahr. Das gilt nicht für die Gastgeber – sie sehen den Raum von innen. Der jeweilige Standpunkt hat nämlich nichts mit den physischen Gegebenheiten zu tun, sondern in erster Linie mit der Tatsache, daß die Gastgeber als Bestandteil ihres Zuhauses zu diesem gehören, die Gäste jedoch nicht. Wenn also die Gastgeber den Raum betrachten, dann müssen sie sich als Teil des Raums in die Betrachtung einbeziehen. Dies bedeutet, daß in ihrem Fall das Objekt (das Zuhause) untrennbar mit dem Subjekt verbunden ist. *Nur wenn der Wahrnehmende untrennbar mit dem Objekt verbunden ist, wird letztes von innen gesehen*. Für die Betrachtung und Beschreibung des Basho ist nur solch ein innerer Standpunkt möglich.“¹⁵⁸

Konzipiert man die persönliche Lebenslage von Bildungsadressaten demzufolge nicht mehr substanziellistisch, sondern sozialräumlich, so wird sie für pädagogische Dienstleister nur im *Modus einer Gastgeberschaft* durch ihre Bildungsadressaten zugänglich gemacht. Dies wirft die grundlegende methodische Frage auf, wie überhaupt Zugang zur sozialräumlichen Dimension der aufgesuchten Lebenswelten gefunden werden kann. Eine physische Kontaktaufnahme in Formen administrativer Maßnahmen allein scheint dann völlig unzureichend zu sein. Nicht die Adressaten suchen Bildungseinrichtungen auf, um dort „teilnehmen“ zu dürfen, sondern sie werden in sozialräumlicher Perspektive nun ihrerseits zu Gastgebern, von denen die pädagogischen Experten in ihre Lebenswelt eingeladen werden und sie allein gewähren ihnen dort Einblick und Einsichten in ihre besondere Lebenslage und in die Innensicht ihrer Lebenspraxis, an denen nun die pädagogischen Dienstleister „*teilhaben*“ dürfen. Es geht folglich bei der Generierung von Zielgruppen um „reziproken Gabentausch“¹⁵⁹. Erst durch eine „Kultur der Gastlichkeit“¹⁶⁰ transformiert sich ein bestimmter Adressatenbereich für eine Einrichtung beruflicher Weiterbildung zu einer pädagogisch relevanten „Mittelwelt“¹⁶¹.

Die Lebenslage eines berufsbiographischen Übergangs lässt sich nicht mehr allein aus einer objektivierenden Außenperspektive bestimmen; Eine externe Bildungsbedarfsanalyse fiele

¹⁵⁷ Ebd. S.153

¹⁵⁸ Shimizu, Hiroshi (1996): Die ordnende Kraft des „Ba“ im traditionellen Japan. In: Christa Maar/Ernst Pöppel/Thomas Christaller (Hrsg.): Die Technik auf dem Weg zur Seele. Forschungen an der Schnittstelle Gehirn/Computer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.221-240 (kursiv i. Orig.)

¹⁵⁹ Vgl. Hillebrandt, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität. Wiesbaden: VS Verlag.

¹⁶⁰ Vgl. Liebsch, Burkhard (2008): Für eine Kultur der Gastlichkeit. Freiburg/München: Alber; Liebsch, Burhard/Staudigl, Michael/Stoellger, Philipp (Hrsg.) (2016): Perspektiven europäischer Gastlichkeit. Geschichte – Kulturelle Praktiken – Kritik. Weilerswist: Velbrück

¹⁶¹ Vgl. Arbeitspapier Mai 3

ansonsten immer wieder auf substantielle Zuschreibungen zurück, die dem existenziellen Erfahrungshorizont der jeweils Betroffenen keinesfalls gerecht werden können. Der subjektive Bedeutungshorizont der eigenen Lebenslage ist gerade für *biographisch fundierte Lernanlässe* konstitutiv. Sobald im Kontext von Zielgruppenentwicklung der Bildungsbedarf aus der existenziellen Situation eines transitorischen Übergangs heraus abgeleitet und aus ihr heraus als Entwicklung motiviert werden soll, wird ein *dialogischer Zugang* erforderlich, in dem die Bedarfsbestimmung als ein wechselseitiger Klärungsprozess zwischen Innen- und Außensicht verlaufen kann, sich aber nicht auf eine der beiden Deutungsperspektiven beschränkt. Hierbei wird die weitgehend unbestimmte Lebenslage einer Gruppe von ausgewählten Bildungsadressaten in Auseinandersetzung über ein externes Deutungsangebot thematisierbar um sie zu den persönlichen Erfahrungen aus der Innenperspektive der Betroffenen kontrastiv ins Verhältnis setzen zu können.¹⁶² Persönliche Betroffenheit unterscheidet sich von einer externen Sicht dadurch, dass sie *immanenter Bestandteil der eigenen Lebenssituation* ist, über die eine authentische Mitteilung gemacht wird. Die reflexive Selbstklärung einer zunächst noch unzureichend verstandenen Lebenslage erfolgt somit nicht in Form der Übernahme einer externen Zuschreibung, sondern erst in einer produktiven Auseinandersetzung mit ihr. Terminologisch lässt sich das als lernförmige Steigerung von einer zunächst noch unreflektierten „*Innensicht*“ eines unmittelbaren Betroffenen-Seins hin zu dem distanzierten Blickwinkel einer „*Binnensicht*“ auf die je eigene Lebenslage fassen. Mit dem Erreichen einer Binnensicht wird die Außenperspektive auf die eigene Lebenslage nicht mehr im Sinne einer Zuschreibung übernommen, sondern reflexiv mit dem immanenten Bedeutungshorizont der jeweiligen Lebenslage ins Verhältnis gesetzt. In einem derartigen Prozess der bedeutungsgenerierenden Aneignung verändern sich sowohl die „Botschaft“ der pädagogischen Dienstleister als damit auch gleichzeitig die zuvor unreflektierte Betroffenheitslage auf der Nutzerseite. Bildungstheoretisch gefasst, bekommt man es mit dem *Generieren von neuem Wissen* zu tun¹⁶³, das sich in einem wechselseitigen „*Angleichungshandeln*“¹⁶⁴ zwischen externer und interner Deutung einer klärungsbedürftigen Lebenslage vollzieht. Dieses lebenspraktisch fundierte Wissen einer „Binnensicht“ auf eine spezifische Lebenslage bewegt sich auf einer übergeordneten Ebene und ist daher sowohl der externen Zuschreibung pädagogischer Dienstleister als auch der Subjektperspektive aus einer unreflektierten Betroffenheit qualitativ überlegen. In ihren Verfahren der *Wissensproduktion* bildet sie die sozialtheoretische Grundlage für Prozesse gesellschaftlicher Zielgruppengenerierung, die nicht in der

¹⁶² Genaueres zu geeigneten methodischen Settings und Verfahren situationsbezogener Zielgruppenarbeit wird im Schwerpunkt III der Fortbildung zur Diskussion gestellt

¹⁶³ Vgl. dazu das Konzept praxisbasierter Produktion von Wissen im sogenannten „mode 2“ in: Michael Gibbons/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzmann/Peter Scott/Martin Trow (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage. Vgl. auch: Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2014): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück; Bender, Gerd (Hrsg.) (2001): *Neue Formen der Wissenserzeugung*. Frankfurt/New York: Campus

¹⁶⁴ Lit. (Gieseke *Angleichungshandeln*)

Übernahme objektivierender Zuschreibungen erfolgen, sondern aus einer differenzbetonten Auseinandersetzung zwischen einer externen und einer immanenten Sicht, bei der beide Positionen auf die höhere Reflexionsstufe einer „*exzentrischen Positionalität*“ (Plessner)¹⁶⁵ gehoben werden. Hieraus folgt, dass pädagogische Zielgruppenorientierung ein dialogisches Beziehungsangebot an ausgewählte Adressatenbereiche darstellt, mit dem sich selbstbestimmte Lerngruppen im Rahmen einer sich davon abgrenzenden Selbstklärung herauszubilden vermögen.

- *Zwei mögliche Erkenntnishindernisse*

Damit sich das externe Deutungsangebot der pädagogischen Dienstleister in Differenz zur lebensweltlichen Innensicht einer unmittelbaren Betroffenheit hinauf zur Binnensicht einer exzentrischen Positionalität zu steigern vermögen, gilt es, zwei Fehlschlüsse zu vermeiden, wie sie in der pädagogischen Praxis nicht selten zu beobachten sind:

Stellvertretende Deutung einer persönlichen Betroffenheitslage:

Gerade wenn pädagogische Bedarfsanalysen methodologisch auf der Grundlage empirischer Adressatenforschung (Mader/Weymann) angelegt sind, bemühen sie sich, dem Problem einer normativen Zuschreibung externer Deutungen dadurch zu entgehen, dass die Lebenslage einer sozialen Gruppe nicht mehr allein durch externe Beobachtung, sondern durch die methodische Übernahme einer internen Sicht in Form einer *Perspektivenübernahme* erfolgt. Adressatenforschung gelangt hierdurch zu Formen einer „stellvertretenden Deutung“ der subjektiven Sicht auf eine weiterhin objektivierend rekonstruierte Lebenslage. Dabei sollte bedacht werden, dass es sich dabei weiterhin um ein *analytisches Vorgehen* handelt, das von einer Außenposition ihren Ausgang nimmt und die Lebenslage, bzw. darin auftretenden Lernbedarf zum *Gegenstand* einer distanzierten Fremdbeobachtung macht. Trotz aller methodischen Annäherungsbemühungen bleibt die positionale Externalität unhintergebar. Es besteht bei Konzepten einer stellvertretenden Deutung vielmehr die Gefahr, die Interessengebundenheit der eigenen Sicht als externer Dienstleister gegenüber einer Lebenswelt aus dem Blick zu verlieren und die Perspektivenübernahme vorschnell mit der Betroffenheitsperspektive der Bildungsadressaten gleichzusetzen. In solchen Fällen ist daher Ideologieverdacht anzumelden.

Verdinglichende Selbstzuschreibungen

Umgekehrt entsteht jedoch ein ähnliches Problem, wenn die Innensicht durch widerstandslose Anpassung an machtvolle Außenzuschreibungen verloren geht. In Anlehnung an Erving Goffmans *Stigma-Theorie*¹⁶⁶ droht die Gefahr der Selbstentwertung, wenn sich Akteure negative Fremdzuschreibungen allzu willig zu eigen machen, wenn sie externen Zuschreibungen einen höheren Wahrheitswert zumessen als ihrer subjektiven Bedeutung. Sie machen sich in einer

¹⁶⁵ Vgl. Arbeitspapier Juli 4

¹⁶⁶ Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp

defizitorientierten Variante „stellvertretender Deutung“ zum Objekt einer fremdbestimmten Zuschreibung, die zudem psychodynamisch zu einer „verletzten Identität“ führt, wenn sie sich aufgrund der Überlagerung nicht mehr von einem authentischen Selbstbild zu unterscheiden vermag. Die Akteure erkennen aufgrund des Absehens von ihrer Selbstbetroffenheit ihre reale Lebenslage keineswegs zutreffender, sondern geraten in eine entfremdete Sicht. Anstatt die Differenz zwischen Selbstbild und Fremdbild als komplementäre Perspektiven fruchtbar werden zu lassen, gerät eine widerstandslose Objektivierung der eigenen Lebenslage in Gefahr, die eigene Situation zu verdinglichen. Praktische Probleme aufgrund einer Selbstobjektivierung von Bildungsbedarf werden beispielsweise immer dann virulent, wenn eine empirisch angelegte Bildungsbedarfsanalyse auf sozial erwünschten Antworten einer Adressatengruppe basiert. Derartige empirische Bedarfsbestimmungen erweisen sich relativ rasch anhand einer fehlenden Bildungsbeteiligung als wenig valide. Im Antwortverhalten spiegelt sich nur ein selbst zugeschriebener Bedarf, nicht jedoch ein manifestes Bildungsbedürfnis.

- Um bei der Klärung der Lebenslage beide Erkenntnishindernisse zu vermeiden, bietet das bereits eingeführte *Design einer dialogisch angelegten Kommunikation* folgende Struktur:

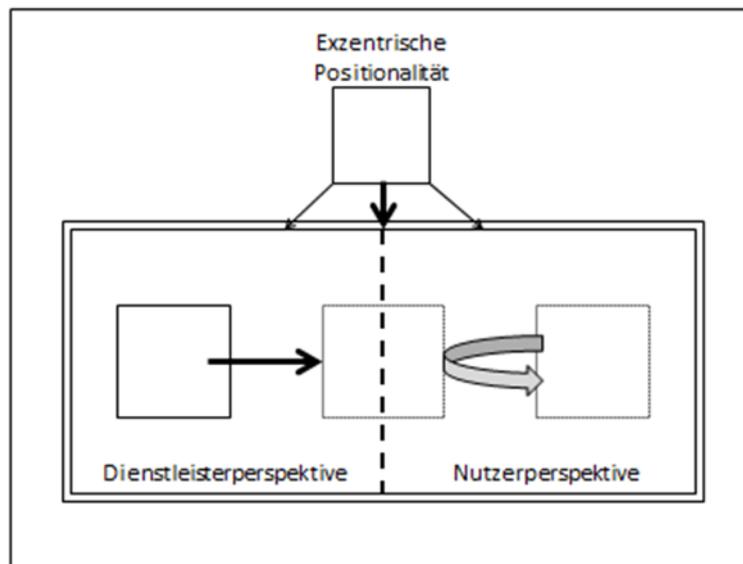


Schaubild 30: Design einer dialogischen Angebotsentwicklung

Erläuterung des Schaubildes:

(1) Der *innere Kern des Designs* besteht in der spannungsreichen Beziehung zwischen den Problemdeutungen der pädagogischen Dienstleister und der Seite der aneignenden Nutzer. Beide Seiten haben eine je eigene Sicht auf eine transitorische Lebenslage. Strukturell unterscheiden sie sich darin, dass die pädagogischen Dienstleister über professionelle Kompetenzen verfügen, die sie zur Problembestimmung

einzubringen haben, während die Nutzerseite hinsichtlich ihrer eigenen biographischen Übergangssituation noch Klärungsbedarf hat und daher zunächst nur bedingt artikulationsfähig ist.

(2) Das dialogische Prinzip des Designs verlangt nun, dass die Perspektivendifferenz zwischen beiden Seiten nicht über die Vermittlungslogik einer Instruktion nach dem Sender/Empfänger-Modell erfolgt, sondern, dass in Form einer ko-produktiven Auseinandersetzung eine für beide Seiten neue Sicht auf die gemeinsam zu gestaltende Angebotsentwicklung erarbeitet werden kann. Entscheidend ist dabei, dass diese neue Sicht für die Aneignungsseite von *lebenspraktischem Nutzen* zu sein hat. Erst hierdurch wird die Nutzerseite in Hinblick auf ihre zunächst ungeklärte Lebenslage und ihre Lernbedürfnisse politisch artikulationsfähig.

(3) Um einen dialogischen Aushandlungsprozess zwischen pädagogischen Dienstleistern und aneignenden Nutzern praktisch zu ermöglichen und methodisch zu sichern, wird es erforderlich, hierfür einen, beide Seiten unterstützenden *lernförderlichen Kontext zur fairen Aushandlung* bereitzustellen und durchgehend als methodisches Setting zu gewährleisten. Im Schaubild wird dies durch den Aufbau eines, beide Seiten kontextierenden Rahmen dargestellt, der zudem von der *Position eines Regelwächters* moderiert wird. Mit dieser mediatorischen Position der *Kontextsteuerung* wird eine „Figur des Dritten“ ins Spiel gebracht, mit der die oben eingeführte „*exzentrische Positionalität*“¹⁶⁷ eines reflexiv angelegten Designs konkrete Gestalt gewinnt.

(4) Worin besteht also das pädagogische Design der Bedarfsklärung? Es beruht auf zwei wechselseitig aufeinander bezogenen Ebenen: 1. Der dialogischen und hierbei keinesfalls konfliktfreien, damit aber produktiven Auseinandersetzung zwischen einer externen und einer internen Deutungsperspektive auf eine gemeinsam zu klärende Lebenslage des Übergangs. 2. Dem methodischen Setting eines didaktischen Arrangements, in dem die dialogisch angelegte Klärung auf einer operativen Ebene zu erfolgen hat und das als rahmender Kontext gleichfalls den Charakter eines Bildungsangebots hat. Dieser Rahmen muss, um Wirksamkeit zu erlangen, ebenfalls von der Nutzerseite als sinnvoll erachtet und in seinen methodischen Prinzipien praktisch angeeignet werden, damit eine nutzerbasierte Angebotsentwicklung im Prozess einer hierbei vorangetriebenen Zielgruppenentwicklung wirksam wird.

2.3.2.4 Klärung der transitorischen Lebenslage als makro-didaktische Schnittstelle

Mit der reflexiven Klärung einer transitorischen Lebenslage in einem berufsbiographischen Übergang werden bereits auf der makro-didaktischen Ebene der Kontaktaufnahme die bisherigen Verfahren der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs durch ein partizipatorisch angelegtes dialogisches Design ersetzt. Angebotsplanung im Kontext von generierender Zielgruppenentwicklung folgt daher bereits in ihren makro-didaktischen Formen ihres Zugangs zu den Adressatenbereichen und ihrer Teilnehmergewinning derselben Steuerungslogik, wie sie auf einer mikro-didaktischen Handlungsebene in den Konzeptualisierungen einer „Ermöglichungsdidaktik“ und des selbstbestimmten Lernens praktiziert werden

¹⁶⁷ Vgl. Arbeitspapier Juli 4

soll. Diese Übereinstimmung hat den Vorteil, dass der bekannte Widerspruch zwischen einer administrativen Form der Teilnehmergebung und einer selbstbestimmten Lernkultur in der Veranstaltungsdurchführung vermieden werden kann. Im Gegensatz zu den bisher üblichen Planungsverfahren bietet der Ausgang von der individuell erlebten Lebenslage die gemeinsame Basis für die Artikulation von berufsbiographischen Entwicklungszielen aus der Binnensicht eines persönlichen Betroffen-Seins und damit einer sich hierbei formierenden Zielgruppe, die ihre Lernziele selbstbestimmt zu formulieren und sie gemeinsam in einem Prozess beruflicher Weiterbildung praktisch zu erreichen vermag.

Mit der Konstitution einer Zielgruppe sind somit zunächst nur *entscheidende Voraussetzungen* geschaffen, die man als eine strukturelle tiefgehende Intervention in die objektive Lebenslage von Menschen verstehen kann, die sich zuvor noch vereinzelt einer kaum durchschaubaren Komplexität von Veränderungsanforderungen gegenübergestellt sahen. Dennoch ist mit diesem Entwicklungsschritt erst in dem Sinne der Anfang gemacht, dass mit der makro-didaktischen Intervention überhaupt erst, die strukturellen Voraussetzungen dafür bereitstehen, dass die Teilnehmenden nun die Übergangszeit für sich als Bildungsraum zu nutzen verstehen. Eben dies meint Amann, wenn er (wie oben bereits zitiert) „Lebenslage“ über einen sozialen Tatbestand hinaus im Sinne einer „Potentialität“ fasst, die von den Akteursgruppen erst noch „aktualisiert“ werden muss: *„Lebenslage bezieht sich auf die tatsächlichen und potentiellen Zugangs- und Verfügungschancen (wie z.B. über Dienstleistungen) Lebenslage heißt aber auch Spielraum, den der einzelne innerhalb dieser Verhältnisse vorfindet und zur Gestaltung seiner Existenz tatsächlich verwertet. Von Interesse für eine unter sozialpädagogischem Erkenntnisinteresse durchgeführte Analyse der Lebenslage einer Gruppe sind daher die institutionellen Rahmenbedingungen und damit auch die in einer Lebenslage „verfügbaren“ Supportsysteme einschließlich der capability, sozialpädagogische Intervention in ihrer Potentialität wahrnehmen und nutzen zu können. Ob objektiv verfügbare Beratungs- und Unterstützungsangebote jeweils als förderliche oder hinderliche Bedingungen wahrgenommen und gedeutet werden, kennzeichnet somit die Lebenslage einer Zielgruppe. Pädagogische Intervention kann sich daher auch dadurch auf die Veränderung einer Lebenslage beziehen, dass sich die Bedeutung bereits vorhandener Unterstützungsmöglichkeiten wandelt. Bereits hierdurch bekommt man es mit einer veränderten Lebenslage zu tun“ (Amann 1983, S. 148).*

Offenkundig wird daran, dass bereits mit der Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe eine strukturelle Intervention in die Lebenslage ausgewählter Adressaten wirksam geworden ist. Wenn in dem hier vorgeschlagenen Entwicklungsverlauf mit großem Nachdruck zwischen einer makro-didaktischen Ebene der Zielgruppenkonstitution einerseits und einer mikro-didaktischen Ebene der Realisierung möglicher Entwicklungsziele andererseits unterschieden wird, so erklärt sich das daraus, dass eine lebenslagenbasierte Zielgruppe ein Entwicklungsergebnis darstellt, das für sich selbst bereits eine wichtige gesellschaftspolitische Bedeutung hat und im Sinne einer „Selbstermächtigung“ für sich allein stehen kann. Hinzu kommt jedoch, dass sie auch als ein Zwischenergebnis verstanden werden kann, das den Ausgang für unterschiedliche Entwicklungen bietet. Im Gesamtverlauf einer generierenden

Zielgruppenentwicklung scheint es daher sinnvoll, deutlich zwischen einer makro-didaktischen Phase ihrer Generierung und einer mikro-didaktischen Phase ihrer produktiven Arbeit zu unterscheiden. Beide Phasen erfordern besondere Aufmerksamkeit und professioneller pädagogischer Unterstützung. Trotz mancher Überschneidungen in komplexen Prozessverläufen sollten die beiden Phasen methodisch auseinandergehalten werden, da die Produktivität und Arbeitsfähigkeit sozialer Gruppen deutlich von ihrer gefestigten Konstitution abhängt, für die sie eine angemessene Entwicklungszeit und Aufmerksamkeit verlangt.

2.3.2.5 Die gefestigte Zielgruppe als ermöglichungsdidaktischer Gestaltungsraum

Mit der erfolgreichen Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe stößt man auf eine strukturelle Scharnierstelle zwischen makro-didaktischer Bedarfsentwicklung und der praktischen Realisierung mikro-didaktischer Entwicklungsziele.. Es ist nämlich keineswegs von vornherein ausgemacht, worauf sich das produktive Engagement einer selbstbestimmten Gruppe richten sollte. Allgemein betrachtet, sind mehrere Optionen denkbar, zwischen denen in der Zielgruppe gewählt werden kann. An ihnen wird die Relevanz des Konzepts einer generierenden Zielgruppenentwicklung für Weiterbildungsorganisation in ganzer Breite erkennbar. Eine lebenslagenbasierte Zielgruppe kann je nach Interessenlage unterschiedliche, aber auch biographisch wechselnde **pädagogische Funktionen** übernehmen:

- *Gesellschaftspolitische Repräsentation und Interessenvertretung* zur Inklusion diskriminierter Adressatenbereiche:

Die Gruppe ist aufgrund der Reflexion ihrer transitorischen Übergangssituation hinreichend artikulationsfähig, um ihre riskante Lebenslage aus persönlicher Betroffenheit einer gesellschaftspolitischen Öffentlichkeit vermitteln zu können und hierbei auch im Namen anderer Menschen sprechen zu können, die sich in einer vergleichbaren Lage befinden. Im Sinne einer solidarischen Unterstützung innerhalb einer sich selbst organisierenden Minorität tragen sie zu ihrer gesellschaftlichen Inklusion bei. Mögliches Beispiel: Refugees

- Übernahme einer *Beratungsfunktion als Selbsthilfegruppe* für den Adressatenbereich: Auf der Basis ihrer reflektierten Betroffenheitslage hat sich die Zielgruppe die Kompetenz zur selbsthilfebezogenen Peer-Beratung im Umgang mit orientierungsarmen Übergangsproblemen innerhalb ihres persönlich bedeutsamen Erfahrungsbereichs erworben.

- Stakeholder im Kontext *subjektwissenschaftlich angelegter Adressatenforschung und Angebotsentwicklung*:

Die Zielgruppe stellt eine wichtige Partnerin für lernhaltig angelegte Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung dar. In einer Verbindung von Bildung und Forschung bietet sie die Voraussetzungen für Praxisforschung im „mode 2“, d.h. in empirischen Verfahren der Wissensgenerierung, die lebensweltbasiert und lernförmig angelegt sind und die ihre Lernanlässe aus der

Betroffenheitslage und Innensicht einer sozialen Gruppe ableiten, der sie selbst in Hinblick auf ihre Lebenslage angehören.

- *Makrodidaktische Ausgangsbedingung* für das Angebot ermöglichungsdidaktisch verfasster Bildungsformate für selbstbestimmtes Lernen.

Für eine in sich gefestigte Zielgruppe kann schließlich auch ein Unterstützungssystem entwickelt werden, mit dem der Ermöglichungsraum geboten wird, um bestimmte Entwicklungen gezielt und in einem sicheren Rahmen weiterverfolgen zu können. In diesem Fall bildet die vorangegangene Phase der Zielgruppengenesse die Eingangsstufe in ein ermöglichungsdidaktisch angelegtes Bildungsformat selbstbestimmten Lernens.

Obwohl in der konzeptionellen Anlage des Projekts Übergangszeiten die reflexive Klärung der berufsbio-graphischen Transition im Vordergrund steht, lässt sich nicht ausschließen, dass nach Konstitution einer arbeitsfähigen Zielgruppe auch andere Verwendungsmöglichkeiten des selbstbestimmten Kontextes in den Vordergrund geraten können. Dies hängt weitgehend von dem Adressatenbereich der Weiterbildungseinrichtung und der gemeinsamen Interessenlage der Akteursgruppe ab. Die Auswahl möglicher Verwendungsmöglichkeiten ist daher für das Projekt offen zu halten und letztlich aus den Kontexten der Praxispartner heraus begründen.

2.3.3 Die Zugangsmodelle im Zuschnitt eines dialogischen Designs

Arbeitspapier 13 (September 2016_3)

2.3.3.1 Erweiterung der sechs Strukturmodelle durch ein Dialogisches Design zur Kontaktaufnahme mit personal bestimmbareren Akteuren eines Adressatenbereichs

I Delegationsmodell: *Entwicklungsgruppe* aus Funktionsträgern eines institutionellen Feldes im Kontext von partizipativer Personalentwicklung

II Interventionsmodell: praxisfeldintegrierte *Initiativgruppe* von „Change Agents“

III Marktmodell: „*Prosumer*“¹⁶⁸ als selbstbestimmte Konsumenten von Bildungsangeboten

IV Vermittlungsmodell: *Intermediäre Akteure* im Praxisfeld eines Adressatenbereichs

V Selbstlernmodell: Akteure mit noch ungeklärten, diffusen *Spezialinteressen*

VI Selbstorganisationsmodell: Bereits *bestehende Gruppen* mit manifesten, aber noch unreflektierten Bildungsbedürfnissen aus einer Innensicht latenter Betroffenheit.

¹⁶⁸ Vgl. Blättel-Mink, Birgit/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2010): Prosumer Revisited. Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS Verlag

3 Berufsbiographischer Übergang als transitorisches Bildungsformat (Block III)

3.1.1 Einführung in den Fortbildungsschwerpunkt

Arbeitspapier 14 (Oktober 2016_1)

Die bisherigen **Fortbildungsschwerpunkte** bezogen sich im

- **Block I Bildungsorganisation**

auf das Organisationale Feld einer Weiterbildungseinrichtung, das in seinem Zusammenspiel zwischen *Funktion, Konstitution und Leistung* die Voraussetzungen für eine realistische Bestimmung relevanter und zugänglicher Adressatenbereiche bietet. Hierbei verbleibt die Planung zunächst noch im engeren Deutungshorizont der eigenen Einrichtung und schreibt damit möglichen Adressaten einen antizipierten Bildungsbedarf zu. Um die bisher übliche externe Bedarfsbestimmung zu überwinden, wird es in Anschluss daran erforderlich, bereits im Verlauf der makrodidaktischen Programmplanung und Angebotsentwicklung und nicht erst bei der mikrodidaktischen Durchführung mit interessierten Akteuren in relevanten Adressatenbereichen Kontakt aufzunehmen und sie einzuladen, sich an der Entwicklung von Angeboten zu beteiligen, die sich unmittelbar auf ihre persönliche Lebenslage beziehen. Hier übernehmen sie die Rolle von partizipativ Mitplanenden, bei der sie ihre Erfahrungen als Planungsressource mit einbringen. Sie sind jedoch noch nicht in der Rolle von Teilnehmenden an einer Lehrveranstaltung.

und im

- **Block II auf eine Generierende Zielgruppenentwicklung**

Bereits im Verlauf der Kontaktaufnahme mit Akteuren in pädagogisch relevanten Adressatenbereichen wird durch ein *dialogisches Verfahren* ihre besondere Lebenslage thematisiert, sodass sich im Rahmen dieser selbstreflexiven Klärung zunehmend deutlicher „kritische Ereignisse“ und „Verwendungssituationen“ aus einer Binnensicht identifizieren lassen, die man später in einem auf sie zugeschnittenen pädagogischen Setting genauer klären und bearbeiten möchte. Eine solche Reflexion auf eine als gemeinsam erkannte Lebenslage stellt den Ausgang zu einer nun einsetzenden *Zielgruppenentwicklung* innerhalb des Organisationalen Feldes einer Weiterbildungseinrichtung oder im dialogischen Leistungsbereich einer Initiativgruppe dar. Die sich entwickelnde Gruppe ersetzt mit der Klärung ihrer Lebenslage aus der reflektierten Binnensicht die bislang extern angelegte und damit objektivierende Bedarfsanalyse und wechselt damit aus der externen „Umwelt“ zur resonanten „Mitwelt“ eines Organisationalen Feldes.

Das Entwicklungsziel des Projekts bezieht sich nicht auf das gesamte Spektrum möglicher Lebenslagen in pädagogisch relevanten Adressatenbereichen einer Weiterbildungseinrichtung, obwohl die

Planungsstrategie einer generativen Zielgruppenentwicklung letztlich auf sehr verschiedene Lebenslagen angewendet werden könnte. Der Titel unseres vom BMBF geförderten Projekts „Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ verweist jedoch darauf, dass die Entwicklung und Erprobung einer Planungsstrategie zur Zielgruppengenerierung auf eine gesellschaftlich hoch brisante Lebenslage bezogen wird, die in der Transformationsgesellschaft der Zweiten Moderne wachsende Aufmerksamkeit verlangt. Die Einladung zur partizipatorischen Mitgestaltung eines Bildungsangebots richtet sich somit an einen Kreis von Personen, die sich in ihrer Selbsteinschätzung in einer für sie riskant erlebten Lebensphase des Übergangs bewegen.

- **Block III Berufsbiographischer Übergang als transitorisches Bildungsformat**

Im anschließenden Block III ist nun die Zeit gekommen, dass wir uns in drei Themenschwerpunkten der Klärung von transitorischen Lebenslagen zuwenden, die als existentielle Grundlage zur generativen Zielgruppenentwicklung dienen können und für die sich kommendes Jahr mit unserer Unterstützung aus dem Leistungsprofil der beteiligten Einrichtungen und der zivilgesellschaftlichen Initiative ein geeignetes Bildungsformat entwickeln lässt.

Folgende Themen sind im Block III vorgesehen:

Oktober Biographischer Übergang. Klärung einer riskanten Lebenslage

Arbeitspapier 1: Einführung in den Fortbildungsschwerpunkt III

Arbeitspapier 2: Denken in Übergängen

Arbeitspapier 3: Begriffsklärung: Übergang und Transition

Arbeitspapier 4: Merkmale der Transition bei Harald Welzer

November Die Konstitution lebenslagenbasierter Zielgruppen im Kontaktprozess

1. Das Konzept der Lebenslage in ihrer Relationalität
2. Der Begriff der lebenslagenbasierten Zielgruppe jenseits biographischer Übergänge
3. Subjektivierung als Prozess. Zur Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt
4. Das Konzept des psycho-sozialen Moratoriums und der Entschleunigung.
5. Das Verhältnis zwischen „Kritischem Lebensereignis“ und „Verwendungssituation“.

Dezember Übergangszeit als lernförderlich unterstützter Bildungsraum

1. Das Konzept des lebensweltlichen Bildungsraums

3.1.2 Denken in Übergängen - Biographische Strukturierungen von transitorischen Übergangszeiten.

Arbeitspapier 15 (Oktober 2016_2) Ortfried Schäffter, Okt. 2016

Drei Strukturmodelle von Übergangs-Verläufen

3.1.2.1 Befindet sich auch das Denken von Übergängen bereits im Übergang?

In der „Transformationsgesellschaft“ wird mittlerweile erkennbar, dass sich auch die *Formen von Übergang* zu verändern beginnen. Das verlangt ein **verändertes Verständnis von Übergangsprozessen**: Nun geht es nicht mehr um den vertrauten Wechsel in einer geregelten Passage von einem festen Ufer zur anderen Seite. Hinzu kommen prozessuale Formen des Übergangs, bei denen das ‚andere Ufer‘ noch nicht bekannt ist und daher erst noch bestimmt werden muss. Manchmal kann man noch nicht einmal sicher sein, ob dieses ‚rettende Ufer‘ überhaupt real existiert und unsere Ankunft erwartet. Das andere Ufer will im transitorischen Übergang erst noch **in den Praktiken des Übergangs** erzeugt sein. Erst im Verlaufe der Transition selbst öffnet sich dann unversehens eine konkrete Perspektive, die zuvor in dieser Weise noch nicht ‚gegeben‘ war.

Man bekommt es folglich mit *drei Spielarten von Übergang* zu tun:

- Zum einen das *Überschreiten einer Schwelle* zwischen einem festen und bekannten Ausgangszustand hin zu einem ebenfalls erkennbaren neuen Entwicklungszustand. Diese räumliche Form des Überschreitens folgt der Metapher der Brücke und des Torwegs und wird in der Tradition als „rite de passage“ (van Gennep) organisiert. Eine derartige ‚*Status-Passage*‘ ist der kulturell geregelte und damit auch der in seiner Bedrohlichkeit bereits gebändigte ‚Wechsel zwischen verschiedenen Welten‘, in dem aus einem zu eng gewordenen Gehäuse Abschied genommen werden muss. Metaphorisch gesprochen geht es dabei um eine verjüngende „Häutung“, die frei macht für Neues. Wir bekommen es jedoch zunehmend auch mit anderen Formen des Übergangs zu tun.
- Zum zweiten handelt es sich um Formen des Übergangs, in denen das ‚andere Ufer‘ erst noch gefunden oder manchmal auch erst *erfunden* werden muss. Hier geht es nicht mehr um einen räumlich beschreibbaren Verlauf, sondern um einen Entwicklungsprozess endogener Selbstveränderung. Bildlich ausgedrückt folgen wir hier der ‚zielgenerierenden Suchbewegung‘ von der Raupe zum Schmetterling, bei der die Raupe noch nicht vorhersehen kann, welche Art Schmetterling sie einmal werden wird. Und dennoch bringt die Raupe sich im Prozess der Metamorphose als Schmetterling selbst hervor.
- Über diese zwei Varianten hinaus wird man in komplexen Transformationen zusätzlich noch mit einer weiteren *Steigerung von Unbestimmtheit* konfrontiert. In einem solchen Fall radikalisierte Transition verlangt nicht nur das offen gehaltene Entwicklungsziel nach einer

schrittweise bestimmenden Annäherung, sondern auch der bislang als gegeben unterstellte Ausgangszustand und das meint die bisherige Vergangenheit wird im Verlaufe der fortschreitenden Entwicklung immer frag-würdiger. Die aktuelle Gegenwärtigkeit gerät hierdurch in einen kritischen und zugleich kreativen Schwebezustand, in dem **Herkunft und Entwicklungsziel** sich **wechselseitig** ausdeutend formieren. Mit der genaueren Bestimmung des Entwicklungsziels verändert sich entsprechend die Bedeutung der Ausgangslage und umgekehrt. Um eine offene Sicht auf die Zukunft gewinnen zu können, wird es erforderlich, **auch die Vergangenheit** im Sinne eines (noch) „nicht gelebten Lebens“ (Ernst Bloch) neu zu re-konstruieren und dabei bisher noch ungenutzte Potentiale freizusetzen. Hierdurch wird der transitorische Übergang zu einer ‚sich selbst tragenden Konstruktion‘. Dieses Verständnis von Übergang löst sich von der Vorstellung einer biografisch ‚sedimentierten‘ Vergangenheit und damit auch von einer linearen und deterministischen Abhängigkeit. Es geht stattdessen über in ein relationales Denken, in dem sich ungeahnte Zukunftsmöglichkeiten durch reflexive Bearbeitung der bislang verfestigten Vergangenheit eröffnen lassen. Auf diese schwindelerregende Weise **kommt das Neue in die Welt**, benötigt dazu allerdings einen schützenden und stützenden Ermöglichungsraum.

3.1.2.1.1 Lineare und formalisiert administrierbare Status-Passage

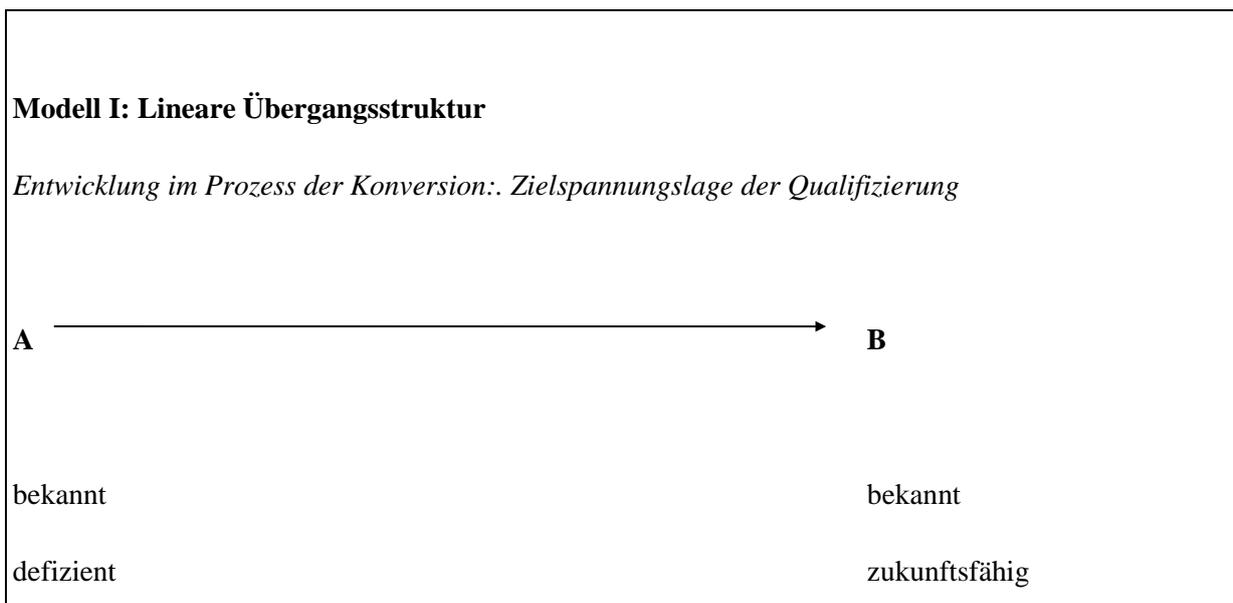


Schaubild 31: Modell Lineare Übergangsstruktur

Der Übergang unter den Bedingungen einer linearen Status-Passage lässt sich charakterisieren als ein Kontextwechsel von einem bekannten Zustand A zu einem ebenfalls bekannten Zustand B. Der „Zustand A“ hat sich als defizitär erwiesen und wird von allen Beteiligten als Problem von „Rückständigkeit“ erkannt. „Zustand B“ hingegen wird als die zeitgemäße Form von Problemlösung angesehen und gilt im Sinne eines aktualisierten Zustands als erstrebenswert. Bei dem so beschriebenen Transformationsmuster handelt es sich somit um die mittlerweile „klassische“ Form gesellschaftlichen Fortschritts, bei der es als wünschenswert gilt, „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben und den jeweiligen

Modernisierungsschub aktiv mitzuvollziehen. Lebensbegleitendes Lernen übernimmt hier die Aufgabe einer „Weiter-Bildung“ in Richtung auf den jeweils erkennbaren „modernisierten“ Zustand B, der sich in gewissen Abständen, auf die jeweils antizipierbare Zukunft vorschiebt. Der Konversionsprozess nimmt seinen Ausgang von Diskrepanzerlebnissen, was zunächst die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage und somit *Prozesse des Verlernens* verlangt. Daran anschließend erfolgt der Erwerb von Kompetenzen für den jeweiligen neuen „Zustand B“. Weiterbildungsorganisation übernimmt hier die Aufgabe, die jeweilige Diskrepanz zwischen A und B als Zielspannungslage zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand zu fassen und als didaktisch steuerbaren Lernprozess für Einzelpersonen und Zielgruppen zu konzipieren. Voraussetzung für das Gelingen einer Konversion als Qualifizierungsprozess ist allerdings, dass das Beratersystem *beide* Zustände ermitteln kann:

- einerseits die obsolet gewordene Lebenslage A als subjektive *Lernvoraussetzungen* der Bildungsadressaten, die verlernt werden müssen und
- andererseits den Sollzustand B mit seinen erforderlichen Kompetenzen als objektiven *Entwicklungsbedarf*.

Erst aus dem Abgleich zwischen beiden Positionen lassen sich Bildungskonzeptionen und Weiterbildungscurricula entwickeln. Übergangsberatung erweist sich in diesem Kontext gesellschaftlicher Transformation als äußerst hilfreich, kraftsparend und risikomindernd. Ihre Organisation bezieht sich dabei auf Bedarfsermittlung, auf Angebots-Entwicklung und auf eine Systematisierung der vielfältigen Qualifizierungswege. Im Rahmen systematisierter Übergangssysteme erscheint dies unmittelbar plausibel; das lineare Strukturmodell wurde jedoch auch auf andere Bereiche wie sozial-kultureller Bildungsarbeit oder Familienbildung übertragen. Noch bis in die achtziger Jahre hinein ging man davon aus, dass es sich bei dieser Struktur um die „Normalform“ von Bildung handele, einem Muster also, an dem sich das gesamte Bildungssystem orientieren und auf dessen Grundlage es sich letztlich flächendeckend und inhaltlich-curricular ausdifferenzieren ließe. Dies jedoch hat sich als unzulässige Vereinfachung erwiesen. Es wurde dabei nicht hinreichend bedacht, dass das lineare Qualifizierungsmodell mit seiner Instruktionslogik sehr spezifische Kontextbedingungen in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel voraussetzt, nämlich eine externe Bestimmbarkeit der Zustände A und B. Ist nur einer der beiden Eckpunkte unbekannt, so gerät Lernorganisation als Qualifizierungsprozess in prinzipielle Schwierigkeiten:

* Ist der defiziente „Zustand A“ unbekannt und nur der „Sollzustand B“ für Pädagogen bestimmbar, so können keine **Verlernprozesse** organisiert werden, so dass Weiterbildungsorganisation ohne Rücksicht auf die diffuse Betroffenheitslage ihrer Adressatenbereiche ausschließlich von Zielprojektionen her konzipiert werden muss. Das verändert ihren Charakter.

Häutung und nicht Metamorphose

Metaphorisch betrachtet bezieht der Übergangsprozess im ersten Strukturmodell aus der **Ablösung** von den als überholt angesehenen Ausgangsbedingungen. Es geht somit um einen zunächst schmerzhaften **Entwicklungsprozess der Häutung**, also einer Erneuerung auf der Basis der bisherigen Strukturvoraussetzungen und somit nicht um einen Gestaltwandel

* Von weiterreichender Bedeutung ist allerdings, wenn im Zuge gesellschaftlicher Transformation der „Zustand B“ nicht mehr eindeutig bestimmbar ist und die Entwicklung Möglichkeiten zu einem **grundsätzlichen Gestaltwandel** zu eröffnen scheint. Auf dieses Transformationsmuster einer „zieloffenen Transformation“ geht das Modell II ein.

Zielgenerierende Suchbewegung

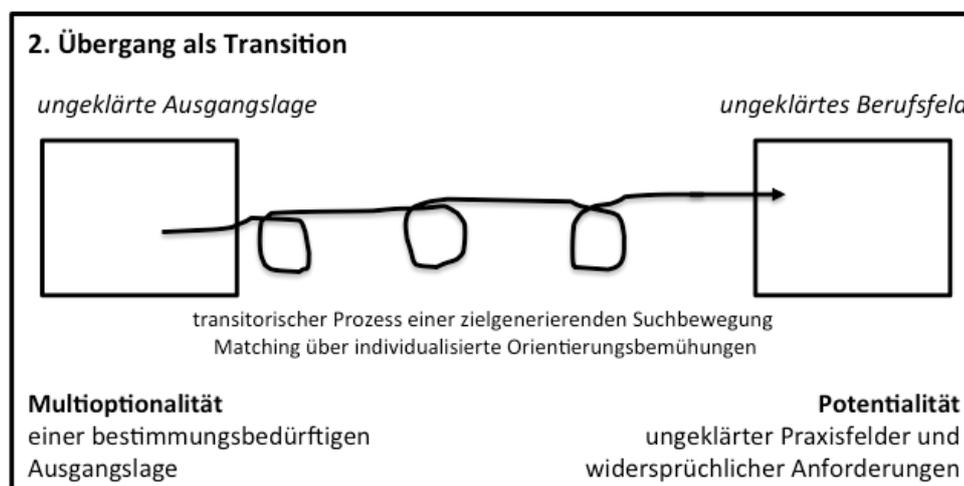


Schaubild 32: Übergang als Transition

Im Gegensatz zum linearen Übergang einer gesicherten Statuspassage bekommt man es in transitorischen Prozessen mit der Strukturvoraussetzung zu tun, dass einerseits der biographische Ausgangspunkt als veränderungsbedürftig und daher als ein „Abstoßpunkt“ erlebt wird, während noch nicht strukturell vorgeben zu sein scheint, worauf die Entwicklung letztlich hinauslaufen könnte. Das Entwicklungsziel erscheint somit noch weitgehend unbestimmt und damit für einen radikalen Gestaltwandel im Sinne einer „Metamorphose“ offen. Aus der tradierten Sicht einer institutionalisierten Statuspassage erscheint eine derartige Unbestimmtheit als defizitärer Zustand, der nach administrativ regulierender Zielvorgabe verlangt. Im Deutungszusammenhang des von uns entwickelten und praktisch umgesetzten Bildungsformat und seiner professionellen Empowerment-Strategie hingegen wird die diffuse Unbestimmtheit auf biographische „Multioptionalität“ zurückgeführt. Sie wird positiv als individuelle Wahlmöglichkeit gewendet und in diesem Sinne als eine biographisch hoch relevante Ressource erschlossen. Entscheidend für transitorische Übergangsprozesse ist daher ihr reflexiver Entwicklungscharakter, in dem überhaupt erst die Potentialität beider Seiten wertschöpfend aktualisiert werden kann. Ein gelingendes

Matching beruht deshalb auf der Wechselseitigkeit einer reflexiven Bestimmung von Ausgangspunkt und einem daraufhin angestrebten Zielbereich. Dieser schrittweise erfolgende Entwicklungsprozess wird gern als „zieloffen“ bezeichnet, weil er zunächst für alle Beteiligten aus einer wenig geklärten Ausgangslage noch nicht zuverlässig antizipiert werden kann. Ganz im Gegenteil führt eine verfrühte Zielvorwegnahme durch intervenierende Steuerung eher zu Störungen oder zu resignativem Antriebsverlust. Der transitorische Übergang wird zutreffender als eine „zielgenerierende Suchbewegung“ bezeichnet (Schäffter 2001). Hierbei geht es nicht um Ergebnisoffenheit, sondern um eine pfadabhängige, sich zunehmend reflexiv präzisierende, das selbst gesetzte Ziel erst hervorbringende Suchbewegung. Er meint geradezu das Gegenteil von offen oder beliebig, sondern erscheint aus einer Binnensicht heraus als prozessual bestimmt. Von der Zukunft her denken in der Zirkularität einer liminalen Schwebesituation.

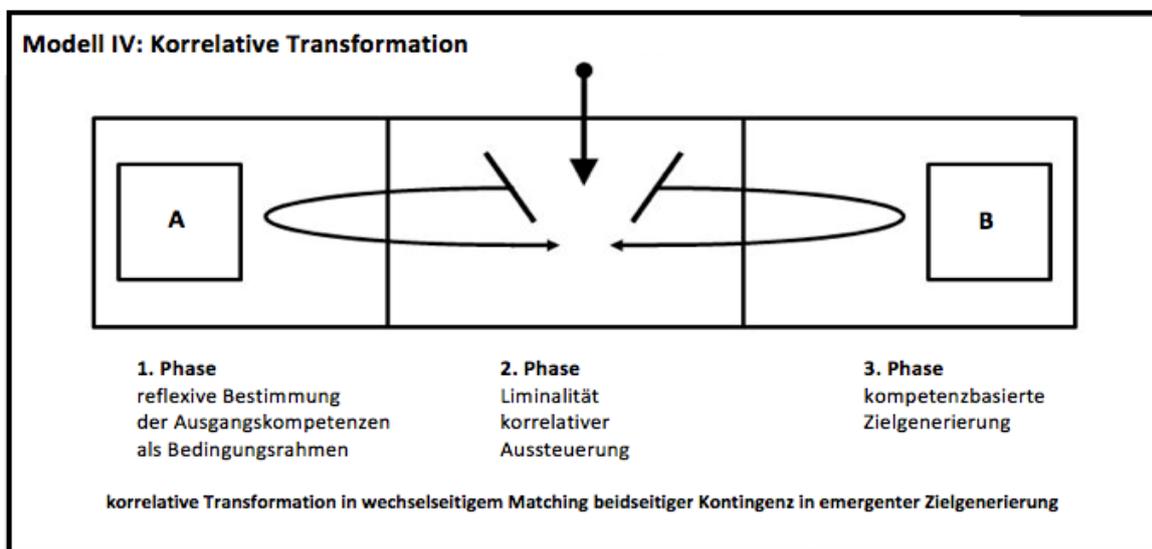


Schaubild 33: Korrelative Übergangsstruktur

Die Veränderungsstruktur unter den Bedingungen eines korrelativen Übergangs lässt sich charakterisieren als Übergang von einem weitgehend ungeklärten „Zustand A“ zu einem aus externer Sicht prinzipiell unerkennbaren „Zustand B“, der aber auch aus einer Binnensicht zu Beginn noch nicht antizipierbar ist, sondern erst im Verlauf eines pfadabhängigen individuellen Entscheidungsprozesses zunehmend deutlicher bestimmbar wird. Der Zustand A wird als defizitär erlebt, wobei zunächst jedoch keineswegs geklärt ist, worin eigentlich seine Mangellage besteht. So sind objektivierende Deutungsmuster aus dem Fortschrittsdenken, wie „Rückständigkeit“ oder „unzeitgemäß“, nicht mehr unbedingt konsensfähig, vor allem wenn es sich beispielsweise um eine erforderliche Anpassung an Billiglöhne oder ein Leben als fünfzigjähriger Frührentner handelt, für die man „Kompetenz“ erwerben soll. Somit erhält der Begriff der „Reform“ eine ungeahnte Konnotation, wenn mit ihm finanzielle Kürzung oder die Abwicklung struktureller Rahmenbedingungen bezeichnet werden. Entscheidend wird daher im Modell III das *Fehlen eines allgemeingültigen Konsens* bei der Bestimmung der *Ausgangssituation A*. Dieses Fehlen ist nicht durch externe Zuschreibungen durch Expertensysteme ersetzbar, sondern verlangt nach reflexiver

Positionsbestimmung einer *ungeklärten Lebenslage* und lässt eine extern vorgenommene defizitorientierte Zielgruppenzuschreibung als problematisch erscheinen.

Der „*Soll-Zustand B*“ hingegen wird ähnlich wie im Modell II zunächst als eine „diffuse Zielgerichtetheit“ erlebt, bei dessen endgültiger Bestimmung die oben bereits genannten Schwierigkeiten auftreten: Der eben erreichte Zielzustand B verändert sich bereits im Verlauf seiner reflexiven Klärung und verstärkt hierdurch die Orientierungsnot der Ausgangslage. Da das Defiziente der Situation A nicht als sicheres Vorwissen verfügbar ist und daher auch nicht extern ermittelt werden kann, was eigentlich „verlernt“ werden kann, beginnt der berufsbiographische Veränderungsprozess erst auf der Grundlage einer reflexiven *Klärung der kontingenten Ausgangsbedingungen*¹⁶⁹. Aus den Bemühungen um eine (persönliche) Standortbestimmung (reflexive Klärung der persönlichen Lebenslage) entwickelt sich schließlich der *soziale Möglichkeitsraum*, innerhalb dessen die individualisierte Suchbewegung - im Sinne eines Aufbruchs, Ausbruchs oder Umbruchs - in Richtung auf einen erstrebenswerten Zustand B überhaupt organisierbar wird. Je deutlicher nun Probleme im Zustand A als erster Schritt einer methodisch unterstützten *Selbstvergewisserung* geklärt werden können, umso besser lassen sie sich als Ausgangspunkt im Sinne eines dynamisierenden „*Abstoß-Effekts*“ gegenüber der als defizitär erlebten Alltagssituation und prekären Lebenslage nutzen.

An diesem Punkt ähnelt die Ausgangslage weitgehend den Suchbewegungen im Modell II, nur wird diese Problematik nun in den konzeptionellen Kontext eines *entwicklungsbegleitenden Übergangssystems* gestellt, in dem die Erfahrung des bisherigen Scheiterns eine wichtige Komponente darstellt. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters kommt in den nachfolgenden Schritten zum Ausdruck: Jedes Mal wenn ein Zustand B im Zuge von Suchbewegungen, Klärungs Bemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch die *zugrundeliegende Multioptionalität* unterschiedlicher Entscheidungsmöglichkeiten entwertet und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor. Geht man den Ursachen dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das A. Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: Die Reflexion auf den Zustand B macht ihn einerseits zugänglich, lässt dadurch aber zugleich als eine dezisionistische Entscheidung d.h. in einer *gewissen Beliebigkeit* erkennen, die unter anderen Einschätzungen hätte fraglos auch Gegenteilig ausfallen können. Dies folgt letztlich der Einsicht in den subjektiven Konstruktcharakter sozialer Wirklichkeit. Der Zielbereich steht auch der Suchbewegung nicht als „unabhängige Variable“ zur Verfügung, an der man sich im Sinne eines „Realitätsprinzips“ orientieren könnte. Somit erweist sich das im zweiten Modell noch als real vorgegebene „sichere Ufer“ im dritten Transformationsmodell als hoch kontingent und weitgehend abhängig von der Deutung der Ausgangslage und vom bisherigen Verlauf der Suchbewegung. Der je besondere Prozess seiner Aneignung macht nun die *Multioptionalität*

¹⁶⁹ Im Design des dem korrelativen Transformationsmodell empirisch zugrundeliegenden Projekts wurde dies methodisch durch Coaching zu einer *individuellen Kompetenzbilanzierung* realisiert.

auf beiden Seiten der zielgenerierenden Suchbewegung erkennbar. Sie löst selbst einen abermaligen Reflexionsbedarf in Bezug auf die Zielgröße aus, weil jeder Bestimmung der Ausgangslage eine unüberschaubare *Vielzahl realistischer Zielgrößen* entgegensteht, die jede Einzelentscheidung als beliebig und fragwürdig erscheinen lässt. Das Transformationsmodell III konfrontiert daher mit einem „*paradox of choice*“: Je größer die Auswahlmöglichkeiten sind, umso schwerer fällt der Verzicht auf ungenutzte Optionen, was ein Gefühl des Mangels hervorruft.¹⁷⁰ Die Entscheidungsproblematik lässt sich darauf zurückführen, dass die *Multioptionalität* möglicher Entwicklungswege aufgrund ihrer verwirrenden Vielfalt konzeptionell noch nicht konsequent als *wertvolle Ressource* der Selbstreflexion genutzt werden kann. Sie droht daher schließlich in einen sich selbst verstärkenden Prozess eines existenziellen Orientierungsverlustes einzumünden. Mit diesem theoretisch bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Phänomen wird man in der Transformationsgesellschaft zunehmend häufiger, und zwar in allen Lebensbereichen konfrontiert.

Im dritten Strukturmodell des Übergangs setzt man sich in *drei Phasen einer korrelativen Aussteuerung* zwischen einem multioptionalen Ausgangszustand und einem in seiner Vielfalt ebenso komplexen Zielfeld auseinander. Deren Prozesse eines *gelingenden „Matching“* werden in Anlehnung an das sozialanthropologische Modell eines „*rite de passage*“ in einen wechselseitigen Zusammenhang gestellt:

Phase Aufbruch und Abschied

Die erste Phase einer korrelativen Aussteuerung zwischen einer ungeklärten multioptionalen Ausgangslage und einem in seiner vielschichtigen Komplexität noch bestimmungsbedürftigen Zielbereich lässt sich aus der Verbindung zwischen einer einerseits hoch motivierenden Ausbruchs- und Aufbruchsdynamik mit einer andererseits „strukturierten Entschleunigung“ erklären. Gemeint ist damit, dass die Aufbruchsstimmung zwar als positive Bewegung vom Übergangssystem aufgenommen, gefördert und als noch inhaltsfreie Entwicklungsperspektive der Veränderung methodisch verstärkt wird. Andererseits wird jedoch verhindert, dass sich nun aufgrund von angstgesteuerten aktivistischen Überreaktionen ein übereilt vorweggenommenes Ziel dominant in den Vordergrund drängt und ohne weiteren Zeitverlust und reflexive Umschweife seine sofortige Realisierung durchsetzt.¹⁷¹ Dies kann zu kurzschlüssigen Entscheidungen führen, in denen alternative Möglichkeiten aus dem Blick geraten, und so der *Multioptionalität der Ausgangslage* als Ressource nicht hinreichend gerecht werden können. Konzeptionell wird folglich zur Entschleunigung eine methodische *Unterbrechung*¹⁷² erforderlich. Sie wird durch das Dazwischenschalten eines exemplarischen Probehandelns in Form einer lernhaltigen

¹⁷⁰ Vgl. Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

¹⁷¹ Diese Gefahr wird noch zusätzlich verstärkt, wenn schnelle Entscheidungen im Interesse von beratenden Instanzen, wie Sozialarbeit oder Job Center liegen

¹⁷² Zur Kategorie der Unterbrechung als entwicklungsförderliches Prinzip vgl. Bergold, Ralph/ Blum, Bertram (1999): Unterbrechende Aspekte theologischer Erwachsenenbildung. Lese und Arbeitsbuch. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

Entwicklungsaufgabe¹⁷³ erreicht, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion im Prozess praktischen Handelns ermöglicht oder erforderlich macht. Hierdurch strukturiert sich der Übergangsraum in seinem mittleren Fokus der 2.Phase als ein noch unbestimmter *Schwebezustand*. In seiner Handlungslogik einer lernförderlichen Unterbrechung ist diese Zwischenlage weder dem zunächst distanzierend freisetzenden Ausbruch aus dem bisherigen Alltag, noch dem erst später folgenden Einfädelungsprozess in ein Handlungsfeld zuzurechnen. Diese methodisch zu sichernde „Unschärfe-Relation“ einer korrelativen Transformation lässt sich als ein „*liminaler Raum*“¹⁷⁴ konzeptualisieren.

3.1.2.1.1.1 Der Schwebezustand einer liminalen Phase

Durch den hier vorgenommenen Rückgriff auf Victor Turners Ritualtheorie¹⁷⁵ lässt sich die strukturelle Übergangsproblematik des Modells einer korrelativen Transformation auf eine *kulturtheoretische Grundlage* stellen. Erkennbar wird dabei, dass Bildungsformate im korrelativen Modell im Rahmen einer reflexiv strukturierten Übergangszeit die psycho-soziale Wirkung einer „*liminalen Phase*“ konzeptionell verfügbar machen.

„Turner folgt van Genneps Modell¹⁷⁶ und erkennt drei Phasen in Ritualen. Besonders wendet er sich der mittleren Phase zu, die er als „liminal“ bezeichnet. Sie liegt gleichsam zwischen den Zeiten. Wer einen Passageritus durchläuft, ist dann nicht mehr die Person, die er oder sie früher war, aber auch noch nicht die Person, die er oder sie später, nach Abschluss des Ritus sein wird. Es ist ein zweideutiger „no longer/not yet“ Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind. In dieser Phase des Ritus lässt sich, so Turner weiter, von „liminal personae“ sprechen. Sie sind „... neither here nor there; they are betwixt and between the positions assigned and arrayed by law, custom, convention ...”¹⁷⁷

Diese biographisch verunsichernde, aber auch zuvor noch nicht antizipierbare Möglichkeiten freisetzende Situation eines „Betwixt and Between“¹⁷⁸ bietet den Teilnehmer_innen in einem *Bildungsformat transformativen Lernens* den „Ermöglichungsraum“ für einen *doppelten Freisetzungsprozess*: In einer professionell begleiteten Entwicklung kompetenzbasierter Selbstvergewisserung werden ihre

¹⁷³ Im praktischen Zusammenhang des IdA-Projekts „Transnational Empowerment“ handelte es sich dabei um ein über Initiativbewerbung erschlossenes Auslandspraktikum eigener Wahl, das einem zuvor im Kompetenzcoaching geklärten berufsbiographischen Profil zu entsprechen hatte.

¹⁷⁴ Vgl. Vgl. Andermatt, ;Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, sowie den Evaluationsbericht Gorecki/Schäffter

¹⁷⁵ Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt & New York: Campus, sowie: Förster, Till: Victor Turners Ritualtheorie. Eine ethnologische Lektüre. till foerster@unibas.ch ; Bräunlein, Peter, J.(2006): Victor W. Turner: Rituelle Prozesse und kulturelle Transformationen. In: Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. VS-Verlag, S. 91-100.

¹⁷⁶ Van Gennep, Arnold (2005): Übergangsriten (rites de passage) Frankfurt/New York: Campus

¹⁷⁷ Förster a.a.O. S.2.

¹⁷⁸ Louise Carus Mahdi, Steven Foster & Meredith Little (Hrsg.) (1987): Betwixt and Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. La Salle, Illinois: Open Court

individuellen *Ausgangsbedingungen* wie auch gleichermaßen ihre bisherigen *Zukunftsantizipationen* „kontingent“. Dies meint, sie werden nun erst als gestaltungsfähige, *klärungsbedürftige Optionen* verfügbar. Dieser, vom Bildungsformat durch entwicklungsbegleitende Beratung zu stützende, „*Schwebestand*“ wird aus Sicht der Teilnehmer_innen als Ambivalenz einer „*instabilen Beweglichkeit*“ verfügbar. Besonders wichtig wird dabei neben der Beratung die *Stabilisierungsfunktion der sozialen Gruppe*. Viktor Turner hebt im Zusammenhang der *liminalen Phase* eines biographischen „Schwellenzustands“ die Bedeutung einer *solidarischen Gemeinschaft* solidarischen („*communitas*“) innerhalb einer übereinstimmend riskanten Lebenslage hervor, wie dies auch in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit und in der Selbsthilfebewegung als Prinzip professioneller *Empowermentstrategien* entwickelt wurde.

Als der konzeptuell entscheidende *Dreh- und Angelpunkt des Übergangsmodells* korrelativer Aussteuerung erweist sich somit der „*liminale Umschlagspunkt*“, der im Sinne einer „*höheren Ordnung*“¹⁷⁹ auf das Verhältnis zwischen biographischer Ausgangslage und sich konkretisierenden beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und beide Seiten kontingent zu setzen vermag. Diese Funktion innerhalb eines korrelativ strukturierten Übergangsraums lässt sich nur über die methodische Konstruktion eines „*Zwischenhalts*“ gewährleisten, der je nach dem *Format eines Übergangsraums* in unterschiedlicher Weise realisiert werden kann.

So beschreibt dies Michael Andermatt im kulturtheoretischen Bildungsformat einer *romantischen Kunstästhetik* wie folgt:

„*Liminalität spielt eine Rolle in den Übergangsriten, des rites de passage, und beschreibt den Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich rituell von der herrschenden Sozialordnung gelöst haben. Arnims Raumdarstellung stimmt vielfach mit dem überein, was für die liminale Phase des Rituals charakteristisch ist. So gerät Arnims Isabella geradezu exemplarisch in jenen von Turner beschriebenen Zustand des ‚betwixt and between‘, wo das Klassifikationssystem der Alltagsstruktur aufgehoben ist und das Individuum sich in einem ‚Bereich der Ambiguität‘ befindet.*“¹⁸⁰

„*Wie eben gesehen thematisiert Arnim an dieser Reise weniger die Bewegung im Raum, sondern vielmehr den Stillstand. Paradox formuliert, bedeutet bei Arnim Reisen oft Stillstand. Nicht die Bewegung und das Fortkommen werden thematisiert, sondern der unverhoffte Zwischen-Halt: der Aufenthalt an*

¹⁷⁹ In Anschluss an Gotthard Günthers dreiwertige Logik ließe sich die liminale Position einer „höheren Ordnung“, wie sie von Arnim poetologisch der Kunst zugewiesen wurde, auch als „**Rejektionswert**“ gegenüber einer Relation zwischen biographischer Ausgangslage und beruflichem Zielbereich fassen, der „zwischen beiden Welten als Vermittlerin“ fungiert.

¹⁸⁰ Andermatt, Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“. Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, hier S. 196

*merkwürdigem Ort*¹⁸¹ außerhalb des Gewohnten und Bekannten: Und genau an dieser Stelle formuliert sich der **Übergangs- und Schwellenraum**, den Arnim als **liminalen Raum** gestaltet und in dem seine Protagonisten zu ihren **eigentümlichen Erfahrungen** gelangen.¹⁸²

Die entscheidende *pädagogische Dienstleistung*¹⁸³ eines Bildungsformats transformativen Lernens besteht nun darin, den skizzierten *Schwebezustand einer liminalen Phase* im Rahmen einer Supportstruktur in einer hinreichend langen Dauer aufrecht zu erhalten, um ihn so für die Teilnehmenden als einen *reflexiv angelegten Möglichkeitsraum* produktiv werden zu lassen. Die Produktivität kommt dadurch zum Ausdruck, dass entweder das bereits zu Beginn antizipierte Zielfeld in seiner persönlichen Relevanz deutlicher und in seiner beruflichen Fachlichkeit konkreter beschreibbar geworden ist. Andererseits besteht aber nur dadurch die Möglichkeit, dass die *Multioptionalität der Ausgangslage* im Verlaufe des Klärungsprozesses als eine *persönliche Ressource* erkannt und genutzt werden kann und daher nicht mehr nur als Quelle von Orientierungsnot erfahren wird.

3.1.2.1.1.2 Relationale Zielgenerierung

In Verbindung mit kompetenzbasierter Beratung ermöglicht das Transformationsmodell eine Strategie, die hier als ein „*korrelatives Matching*“ bezeichnet werden soll. Kennzeichnend hierfür ist, dass sich der von objektivierender Qualifikationszuschreibung auf individualisierende Kompetenzermittlung *tiefer gelegte Bestimmungsprozess* nicht mehr allein auf die *Ausgangslage* der Akteure beschränkt, sondern ebenfalls auf Formen einer *kompetenzbasierten Tätigkeitsfeldanalyse* beziehen kann. Nur aufgrund einer *Doppelseitigkeit des Kompetenzen-Coaching* gerät der Aspekt von „*individualisierter Beruflichkeit*“ als wichtiger Faktor für ein *beidseitig angelegtes Matching* in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein derartiger Prozess wechselseitiger Aussteuerung setzt in der Schwebesituation der „liminalen Phase“ *beide Seiten kontingent* und stimmt sie schrittweise aufeinander ab. In einem derartigen Vorgehen, das sich an praktischen und persönlich relevanten Erfahrungen während des Probehandelns in der „liminalen Übergangsphase festmachen lässt, verliert nun auch der zu erschließende *Zielbereich* seine „opake“ und intransparente Oberfläche und erhält für die Exploration ein *höheres Auflösungsvermögen und eine Schärfentiefe*.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein *Prozess korrelativer Aussteuerung* erst dann gewährleistet und unterstützt werden kann, wenn im Rahmen des Supports methodisch verhindert wird, dass eine der

¹⁸¹ Hier ließen sich weiterführende Bezüge zwischen „Übergangsräumen“ zu den Sozialraumkonzepten eines transitorischen „**Nicht-Orts**“ von Marc Augé oder der „**Unorte**“ herstellen: vgl.: Augé, Marc/ Bischoff, Michael (2012): Nicht-Orte. München: Beck; sowie: Leidinger, Simone/ Wendel, Sarah/ Däumer, Matthias/ Gerok-Reiter, Annette (2010): Unorte: Spielarten einer verlorenen Verortung. Kulturwissenschaftliche Perspektiven. transcript

¹⁸² Andermatt a.a.O., S. 197

¹⁸³ In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite gilt es in Form einer pädagogischen „Gegensteuerung“ (Tietgens), das sog. **Nutzensparadoxon** zu verhindern. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den **utilitaristischen Nahzielen** der Lerner oder einer **instrumentellen Interessenlage** des Auftraggebers orientiert. (vgl. Schäffter, Ortfried: Dienstleistung. Eine relationale Sicht auf pädagogisches Handeln.)

beiden Seiten verabsolutiert wird. Eine *wechselseitige Relationierung* setzt daher voraus, dass der oben beschriebene „Schwebezustand“ nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Mit ihr kann dann eine *persönliche „Öffnung zur Welt“* verbunden sein. Erst in diesem Verständnis von *fachlicher Mobilität* lässt sich die zunächst noch unbestimmte *Multioptionalität* methodengeleitet als Potentialität für eine innovative Berufsentwicklung in der Transformationsgesellschaft erschließen.

Metaphorisch lassen sich die **drei Übergangsmuster** somit in folgenden **Bildern** charakterisieren:

- **Häutung als Erneuerungsbewegung:** Übergang in einem Prozess der Ablösung, der eine Bereitschaft und **Fähigkeit zum Verlernen** abverlangt.
- **Daoistischer Weg:** Abstoßen und freies Surfen innerhalb einer zu sich selbst findenden Strukturbildung der Zielgenerierung
- **Metamorphose:** Übergang als ein Produktionsprozess, der sich als Gestalt erst selbst hervorbringt

*(Im Sinne einer Morphologie sind Gestalten die **anschaulichen und erlebbaren Einheiten seelischer Transformation**, die sich nach Art eines Lebewesens als etwas darstellen oder ausdrücken. Sie sind Formen von und durch etwas: **geformt** durch die konstituierenden **Bedingungen**, fassen sie ihrerseits Spannungen und Entwicklungstendenzen der Bedingungen in einer **produktiven Entwicklungsgestalt** zusammen. Daher ist jede lebendige Gestalt als Form und Produktion auf **Bildung und Umbildung anderer Gestalten** (Phänomene und Bedingungen) bezogen.)*
(Salber, Wilhelm (2009): Morphologie des Seelischen Geschehens. Bonn: Bouvier, S.50)

3.1.2.2 Weiterführende Fragen:

Deuten wir Übergang als extern geregelte Passage innerhalb eines stabilen formal geregelten rechtlichen Kontextes (*Erneuerung durch Ablösung*) oder als Metamorphose eines Übergangs in und durch *Selbstveränderung* und grundlegenden *Gestaltwandel* der Eigenheitssphäre oder des umgebenden *Koordinatensystems*? Geht es vielleicht bei dieser alternativen Situationsdeutung gar nicht um eine strukturelle Diagnose, sondern weit mehr um eine folgenreiche Entscheidung der lebenslagenbasierten Zielgruppe, wie sie mit ihrer Zukunft umzugehen gewillt ist, und die daher einer methodisch angeleiteten Reflexion bedarf?

Damit ist der Punkt erreicht, an dem es sich lohnt, gemeinsam weiterzudenken und entsprechende Bildungsformate für Zeiten des Übergangs zu entwickeln.

3.1.3 Texte zur Begriffsklärung von Übergang und Transition

Arbeitspapier 16 (Oktober 2016_3)

Dieses Arbeitspapier bietet **Textauszüge zur Begriffsklärung** aus:

3.1.3.1 S. Schmidt-Lauff/H. von Felden/H. Pätzold (Hrsg.) (2015):

Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

1. Textauszug aus dem Beitrag H. von Felden/S. Schmidt-Lauff: Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus der Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität.

S. 11

Unsere gegenwärtige Gesellschaft wie auch unser Erleben sind voll von Veränderungen, Übergängen, Transitionen. Es ist diese *Selbstverständlichkeit* von Übergängen im Leben und Erleben, und, mehr noch, es ist die *Omnipräsenz*, mit der uns Übergänge in Gesellschaft und (zwischen) Kulturen, in institutionellen Strukturen, organisationalen Zusammenhängen wie individuellen Lebenslagen zu begleiten scheinen. Allerdings geben sie sich nicht immer deutlich zu erkennen. Und oft bedarf es des 'Neuen' oder des 'Anderen' *danach*, um einen Übergang im Vorher überhaupt erkennen zu können. Entsprechend handelt es sich keinesfalls um einfache, transitorische Leistungen, von dem einen Zustand zu dem anderen', sondern Übergänge in der reflexiven Moderne unterliegen selbst dem risikoreichen Modus zunehmender Dynamiken, Diversifikation, Komplexität, Fragilität und Kontingenz.

3.1.3.1.1 Der Begriff ‚Übergänge‘

wird außerhalb pädagogischer Milieus *alltagssprachlich* z.B. für Orts- und Zustandswechsel [...] verwendet und innerhalb der Erziehungswissenschaft *disziplinbezogen unterschiedlich* konnotiert: in der Sozialpädagogik z.B. zu riskanten Lebensläufen, in der Berufspädagogik zum institutionellen Wechsel z.B. von der Schule in die Ausbildung oder von der Ausbildung in den Beruf, in der Erwachsenenbildung zur Sequenzierung von Biographien. Eine Beschäftigung mit Übergängen steht derzeit vor der Herausforderung, zum einen die Klärung bzw. Ordnung der *Heterogenität* des Phänomens als systematische Frage zu bearbeiten und zum anderen die Reflexion der parallel verlaufenden Heteronomie innerhalb der jeweiligen Betrachtungen, ihrer Gesetzmäßigkeiten und Schwerpunkte zu fundieren.

S. 13 Übergänge im gesellschaftlichen Wandel

Insofern sind Übergänge zu nennen von der Schule in die Ausbildung/das Studium, vom Beruf in die nachberufliche Phase/die späte Erwachsenenbildungsphase oder Übergänge in die bzw. aus der Erwerbslosigkeit, zwischen Beruf und Familie oder aufgrund von Krankheiten, Trennungen, Umzügen etc. thematisiert.

Inzwischen wird über weitere gesellschaftliche Transformationen diskutiert, angestoßen durch die Gesellschaftsanalysen von Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash unter dem Stichwort der

„Enttraditionalisierung der klassischen Industriegesellschaft“ als *Reflexive ... Modernisierung* (vgl. Beck u.a. 1996) sowie aufgrund weiterer Gesellschaftsanalysen beispielsweise der *Transformationsgesellschaft* (Schäffter 2001) oder der „*Flüchtigen Moderne*“ (Baumann 2003). Diesem zufolge leben wir in einer Gesellschaft der *Freisetzung* aus traditionellen Herrschafts- und Versorgungsbezügen, der *Interferenz* zunehmender Wandlungsprozesse und der *Ungewissheit* durch kurzfristige Veränderungen, auch auf sozialer Ebene. Ihr Kennzeichen ist das große Maß an *Unbestimmtheit und Kontingenz*, das für die Menschen *zunehmende Unsicherheit* mit sich bringt und damit *Anforderungen an Orientierungsleistungen* – die zumeist als lernende gefasst werden (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Das bedeutet, dass auch Übergänge diesem risikoreichen Modus unterworfen und vielgestaltiger sowie in ihrem Verlauf und Ausgang offener sind.

S. 13 Übergänge im Fokus der Forschung

Indem institutionelle Ordnungen und Zuschreibungen individuelle Lebensverläufe prägen und durch den gesellschaftlichen Modus der Individualisierung Einzelne vermehrt selbst Orientierungsleistungen (lernend) erbringen müssen und ihre Biographien in den gesellschaftlichen Rahmungen individueller erbringen gestalten können und müssen, hat es die Übergangsforschung immer mit Wechselwirkungen von Struktur und Subjekt und der Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem menschlichen Handeln wie auch subjektiven Perspektiven zu tun. [...]

- *Ursprünglich* orientierte man sich an dem von Arnold von **Gennep** und Victor **Turner** bei Übergangsriten beobachteten Dreischritt: der *Ablösung*, der *Liminalität* und der erneuten *Angliederung* in linearer Richtung (vgl. Gennep 1986; Turner 1989). Danach wurde die Bezeichnung „*Statuspassage*“ prominent: Barney **Glaser** und Anselm **Strauss** gingen ebenfalls von einer Ablöseprozess von einem Status oder Zustand, einer Passage zwischen zwei Zuständen und der Eingliederung in einen neuen Zustand aus (vgl. Glaser/Strauss 1971), aber die Art der Statuspassagen war stärker durch eine Korrelation von Veränderungen und Übergängen sowohl im einzelnen Lebensverlauf als auch auf der Ebene von sozialen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geprägt und evozierte damit unterschiedliche individuelle Bewältigungen (vgl. von Felden 2010).
- Der *Begriff der Transition* (vgl. Welzer 1993) differenziert die Übergangsprozesse noch weitgehend und legt eine *relationale Perspektive* an. *Zum einen* ist mit dem sozialpsychologischen Begriff gemeint, dass sowohl individuelle Handlungspotenziale und Bewältigungsvermögen als auch gesellschaftliche Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse gleichzeitig in den Fokus genommen werden. *Zum Zweiten* legt Welzer mehr Wert darauf, die Bewegungsmomente der Transition zu untersuchen und deren Nicht-Kausalität und Nicht-Linearität zu betonen (Welzer 1993, S.37) Er geht nicht mehr von einer Gerichtetheit aus oder einer positiven Entwicklung, die beispielsweise durch die Überwindung einer Krise

wieder in eine gesellschaftlich integrierte, ausbalancierte Situation führt, sondern er konzeptualisiert Transitionen als ein Nebeneinander von einerseits konstruktiven sowie andererseits destabilisierenden und entstrukturierenden Prozessen. *Zum Dritten* bestimmt Welzer Transitionen als soziale Prozesse, „in denen die Gewohnheiten, Handlungs- und Deutungsroutinen und Wissensbestände aller Beteiligter Modifikationen unterworfen sein können“ (Welzer 1993, S. 37).

- Eine *relationale Sicht*, die das Subjekt in seinem interaktionalen Beziehungsgefüge betrachtet und die gegenseitige Interdependenz von Wandlungen ebenso wie Kontinuitäten auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Mikro-, Meso- und Makroebenen zugrunde legt, erweist sich als angemessener als jede Dualität. Darin wird das Kontingenztheorem der (reflexiven) Moderne als Basis der Begriffsfestlegung von Übergängen für eine relationale und darin unabschließbare, infinite Gegenstandskonstitution gedacht. Für Übergangsforschung geht es um das gezielte In-Beziehung-Setzen, um Auslotungen, aber auch Einlassungen in der Suche nach relationalen Formationen, Modi und Semantiken (Schmidt-Lauff 2014). Insofern bekommen auch Prozesse der Aneignung eine zunehmende Bedeutung (vgl. von Felden/Schiener 2010).

S. 15 Übergänge aus Sicht pädagogischer Professionalität

Die Erwachsenen- und Weiterbildung begleitet das Leben Erwachsener durch die zeitlich längste Lebensspanne, die eine Vielfalt von Übergängen aufweist. Da die Lebenslagen der Menschen zunehmend „transitorischer“ d.h. kontingenter, unabschließbarer, diskontinuierlicher werden, ist sie herausgefordert, neue Formen pädagogischer Professionalität als „Denken in Übergängen“ (von Felden/Schäffter/Schicke 2014) zu entwerfen. Zu fragen ist, welche Möglichkeiten professioneller Begleitung und institutioneller Rahmung zum einen durch bildungspolitische Strukturen, zum anderen durch pädagogische Professionalität selbst, angemessen sind. Technokratische Vorschläge zum Management von Übergängen, die auf bildungspolitischer Ebene verbreitet sind und finanziell unterstützt werden (vgl. kritisch dazu Pohl/Walther 2014), sind hier eher kontraproduktiv, da sie von außen Ziele vorgeben und über die Köpfe der Beteiligten hinweg agieren. Indem Übergänge in diesen Vorschlägen in erster Linie effektiv überwunden werden sollen, um die Beteiligten möglichst schnell in eine „Normalsituation“ zurückzubringen und sie damit wieder gesellschaftlich funktionsfähig zu machen, vernachlässigt man die Liminalität von Übergängen, die einerseits Unsicherheiten, andererseits aber auch Lernpotenziale für die Individuen mit sich bringt.

Das bedeutet, dass die Begleitung von Übergängen im Sinne des Transitionenbegriffs die Wechselwirkung von gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven zugrunde legen, Transitionen in ihrem Prozesscharakter betrachten und insbesondere die Lern- und Bildungsprozesse der Beteiligten im Blick behalten sollte. Nur so können sich die Einzelnen aus ihrem Sinnhorizont und ihren besonderen Möglichkeitsbedingungen heraus auf die für sie ständig erforderlichen Übergangsnöwendigkeiten

einstellen, ohne sich einem extern erlebten Veränderungsdruck resignativ unterwerfen zu müssen. Walther spricht in diesem Zusammenhang von „doing transitions“. (Walther 2015)

Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Forschung und Theoriebildung wäre dann nicht mehr das Verhältnis zwischen einem extern bestimmbar Ausgangspunkt des Lernenden und einem daraus normativ ableitbaren Qualifizierungsziel. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen würde es theoretisch wie praktisch mit dem relationalen Gegenstand einer mehrfach und in ihrem Veränderungsprozess wiederholt bestimmungsbedürftigen, zukunftserschließenden Übergangssituation zu tun bekommen. Diese spezifische Temporalisierung gesellschaftlicher Lernkulturen wie institutioneller und individueller Lernwelten ruft den akuten Bedarf nach einer relationstheoretischen Gegenstandskonstitution hervor, bei der sich professionelles pädagogisches Handeln nicht mehr als eine externe Vermittlungsinstanz beim Management von vorgegebenen Statuspassagen versteht, sondern nach jenem „Denken in Übergängen“ verlangt, das befähigt, mit der Prozesslogik von Transitionen lernförderlich umzugehen (vgl. Schäffter 2015)¹⁸⁴.

3.1.3.2 Textauszug aus dem Beitrag Ortfried Schäffter: Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf.

3.1.3.2.1 S.19 Differenten Temporalmodelle der Zukunftsorientierung

Es stehen sich gegenwärtig zwei Modelle gegenüber, die gegensätzliche Formen von Zukunftsorientierung verfügbar machen: das substanziell verfasste Überbrückungsmodell einer formal administrierten Status-Passage und das Modell einer zukunftserschließenden Transition. Beide werden im Folgenden verdeutlichend gegenübergestellt.

3.1.3.2.1.1 Formal administriertes Übergangsmanagement

Deutet man nun die Temporalmodelle aus einem modernisierungstheoretischen Begründungszusammenhang, so lässt sich die essentialistisch gefasste erste Form von Übergang als Statuspassage einer linearen Steuerungslogik zwischen einem Ausgangspunkt A und einem Zielort B zuordnen, bei der beide Relata bestimmbar und damit als Parameter rationalistischer Planung verfügbar sind (Schäffter 2014). Hierdurch wird der Übergangsprozess zwischen ihnen organisationsfähig und das nicht zuletzt durch externe Instanzen. Eine derart linear und kausaltheoretisch zugrunde gelegte Steuerungslogik lässt sich modernisierungstheoretisch einer frühmodernen Kontrollphilosophie zuordnen, die in der damaligen Gesellschaftsformation noch von einer weitgehenden Bestimmbarkeit der entscheidenden Einflussfaktoren in Form einer Ist-Soll-Relation ausgehen konnte. Man vermochte daraus nicht ohne Erfolg administrativ formalisierte und weitgehend standardisierte Verfahren abzuleiten. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass bei einer rationalistischen Steuerungsphilosophie die externe Kontrollierbarkeit aller Kontextbedingungen Priorität erhält und daher Momente der Unbestimmtheit oder gar prinzipieller

¹⁸⁴ Die abschließenden Formulierungen im Beitrag von Felden/Schmidt-Lauff stimmen vollinhaltlich mit den bildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Leitzielen des Projekts ÜZ überein.

Unbestimmbarkeit als irrationale Störung bzw. als Ordnungsverlust gelten müssen. Dadurch steht frühmodernen Steuerungsmodellen kein planvoller Umgang mit prinzipieller Unbestimmtheit im modalphilosophischen Verständnis eines produktiven Erschließens bislang noch latenter Potentialität zukunftsöffener Entwicklung zur Verfügung. Im Zuge einer inzwischen exponentiell gewachsenen Komplexität finden linear angelegte Verfahren in der Gesellschaftsformation der „reflexiven Modernisierung“ in einer „Risikogesellschaft“ (Giddens/Beck/Lash 1996) immer seltener die für sie erforderlichen strukturellen Umweltbedingungen vor und erweisen sich in der gegenwärtigen gesellschaftlich-historischen Entwicklung als zunehmend dysfunktional. Erforderlich wird daher ein paradigmatisches Umdenken in Bezug auf einen intelligenten Umgang mit Unbestimmtheit.

S.20

3.1.3.2.1.2 Das transitorische Übergangsmodell

Im Gegensatz zu einer linear angelegten Steuerungsphilosophie, wie sie in der frühen Moderne der Industriegesellschaft im Fordismus ihre Triumphe feierte und zum epochenspezifischen Ausdruck „instrumenteller Vernunft“ avancieren konnte, steht in der spätmodernen Gesellschaftsformation der Gegenwart, die zunehmend von den Anforderungen einer Dienstleistungsökonomie geprägt wird, der rationale und planvolle Umgang mit Komplexität im Zentrum. Kennzeichnend ist hierbei, dass nun bereits die Unterstellung einer Kontrollierbarkeit aller relevanten Parameter als folgenreiche Fehleinschätzung und damit als Ausdruck unzureichender Planungskompetenz zu gelten hat. In der Steuerungsphilosophie eines „postheroischen Managements“ (Baecker 1994) verzichtet man gegenüber der unüberschaubaren Komplexität sich kybernetisch ausregelnder und wechselseitig interferierender Entwicklungszusammenhänge von vornherein auf lineare Ist-Soll-Bestimmungen aus einer externen Leitungsinstanz und erschließt sich hierdurch Entwicklungsmöglichkeiten, die zuvor aus externer Sicht nicht überschaubar gewesen waren.

Das utopische Moment offener Zukünfte

Das in dieser Steuerungsphilosophie gültige Denken in der zweiten Form von Übergang lässt sich in Anschluss an Harald Welzer an dem temporaltheoretischen Modell einer „Transition“ verdeutlichen (Welzer 1993a; 1993b; von Felden 2014a). Im gesellschaftspolitischen Deutungshorizont seiner empirischen Untersuchungen von „Übergängen“ in der epochalen Umbruchsituation der deutschen Wiedervereinigung (Welzer 1993a) sowie angesichts des *strukturellen Scheiterns von administrativ formalisierten Übergangsverfahren* für arbeitssuchende Hochschulabsolventen (Welzer 1988) kritisiert er das Konzept der Status-Passage von Glaser und Strauss (Welzer 1991; 1993b). Von ihnen werde „ein weitgehend normatives Statuspassagenkonzept entworfen, mit dessen Hilfe man lediglich sozial unterstützte und regulierte Adaptierungsprozesse beschreiben kann, aber eben kein dynamisch-relationales Übergangsgeschehen“ (Welzer 1993a, S.27). Im Gegensatz zu den linear angelegten Übergangskonzepten, in denen von einem klar identifizierbaren Ausgangs- und Ankunftspunkt ausgegangen und von denen

als Fixpunkt eines „*resting place*“ der jeweilige „Übergang“ als ein temporal vorübergehendes Ereignis definiert werden konnte, betont der von Welzer eingeführte Begriff der „Transition“ das *Bewegungsmoment gegenüber den Stationen*. Strukturell handelt sich um eine „freitragende“ relationale Figuration, bei der weder der Ausgangspunkt noch das Endziel vorab determiniert werden. Die Verlaufsstruktur konstituiert sich im Zuge einer ihr jeweiliges Ziel erst im Übergangsprozess generierenden Suchbewegung (Schäffter 1999; 2001a; 2001b). *Welzer fokussiert im Konzept der Transition somit auf „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“* (Welzer 1993a, S.37). Bei dem so charakterisierten Zukunft erschließenden Steuerungsmodell handelt es sich keineswegs um einen „zieloffenen“ Entwicklungsverlauf, wie dies oft genug von Seiten administrativen Denkens missverstanden wird. Ganz im Gegenteil bekommt man es hier mit einer durchgehend strukturdeterminierten Entwicklung zu tun, die allerdings ihr Steuerungsvermögen nicht aus extern festgelegten Zielvorgaben in Form sogenannter „Meilensteine“ ableitet. Stattdessen wird der Entwicklungsverlauf rekursiv in seinen Phasen und einzelnen Reflexionsschritten pfadabhängig bestimmbar, sodass durch die prozessuale Strukturierung einer möglichen Beliebigkeit permanent gesteuert werden kann. Temporaltheoretisch gesehen bedeutet dies, dass die spätmoderne Steuerungsphilosophie in der Lage ist, planvoll und produktiv *„offene Zukünfte“* zu erschließen und hierzu operationale Verfahren bereitzustellen, wie sie unten in ihrer Bedeutung für einen disziplinären Paradigmenwechsel des Pädagogischen noch an der Konzeption des „life-trajectory“ verdeutlicht wird. Für eine Transformationstheorie des Übergangs erweist sich als entscheidend, dass sich transitorische Modelle intentional auf innovative Zielbereiche ausrichten vermögen, die von ihrem zeitlichen Ausgangspunkt, aber auch von externen Steuerungsinstanzen prinzipiell nicht vorab inhaltlich antizipierbar sind. Ein produktiver Umgang mit Unbestimmtheit erweist sich in der Weise als zielführend, dass mit ihm zunächst überhaupt erst die erforderlichen „Bedingungen der Möglichkeit“ einer zukünftigen Entwicklung im Sinne von aktualisierbarer Potentialität (Stein 2005) geschaffen werden. Hierin besteht das „uto- pische“ Moment transitorischer Übergangsmodelle (Schäffter 2012a), wodurch eine signifikante Nähe zu bildungstheoretischen Konzepten erkennbar wird. Schon Hans Tietgens charakterisierte *„Erwachsenenbildung als Suchbewegung“* (Tietgens 1986; vgl. auch von Felden 2014b).

3.1.3.3 Textauszug aus dem Beitrag Andreas Walther: Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?

3.1.3.3.1 S. 35 Übergänge – Statuspassagen – Transitionen

Alltagssprachlich wird der Begriff ‚Übergang‘ überwiegend im Sinne von Ortswechseln des (Hin)Übergehens, Überquerens, Eintretens oder Weggehens (z.B. Grenzübergang, Bahnübergang), der Bewegung zwischen zwei fest definierten Punkten benutzt. Das darin enthaltene ‚Dazwischen‘ ist ‚gehend‘ zu ‚über‘winden und beinhaltet mögliche Risiken. Übergänge sind nicht nur durch ihre Bewegung, sondern auch durch ihre Regulierung – also bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen – gekennzeichnet. **Wissenschaftlich** bezeichnen Übergänge Zustandswechsel: Änderungen des

Energieniveaus eines Elektrons, Schübe oder Sprünge in der Entwicklung von Organismen oder soziale Zustandswechsel. Der **sozialwissenschaftliche Übergangsbegriff** hat allerdings eine doppelte Bedeutung: zum einen als Synonym sozialen Wandels, etwa der Übergang von der ersten zur zweiten Moderne (vgl. Beck 1986), zum anderen und vor allem als Status- und Rollenwechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder als Entwicklungsschritte in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs bzw. der Lebensspanne; Übergänge zwischen aufeinander folgenden Rollen, zwischen Lebensaltersphasen oder zwischen Zuständen innerhalb von Lebensaltern; zwischen unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen, zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Alleine-, in Beziehung- oder in Familie-Leben, zwischen Krankheit und Gesundheit usw. (Schroer u.a. 2013).¹⁸⁵

Neben dem Übergang gibt es eine Reihe konkurrierender Begriffe für den Zustandswechsel im Lebenslauf:

- Der Begriff der Initiation steht für rituelle Praktiken der Aufnahme in eine Gruppe und/oder der Einsetzung in eine neue Rolle. In der Anthropologie wurden und werden unter dem Begriff der Initiation in erster Linie rituelle Praktiken der Einsetzung in eine Erwachsenenrolle untersucht (Eisenstadt 1956)
- Der Begriff der Statuspassage bezeichnet soziale Mechanismen, mittels derer Individuen im Zuge ihres Lebensverlaufs neue Statuspositionen erreichen. Dieser Begriff wurde lange Zeit vor allem in der Soziologie verwendet und steht deshalb dafür, wie individuelle Lebensverläufe mit dem Prozess sozialer Reproduktion koordiniert werden (Glaser/Strauss 1971; Heinz 1991).
- Der Begriff der Transition (transire = lateinisch hinübergehen) ist vom Wortsinn her gleich mit dem Übergangsbegriff. Im Deutschen wird mit der Wahl des Begriffs ‚Transition‘ eine stärker entwicklungspsychologische Perspektive markiert (Welzer 1993)

3.1.3.3.2 S. 37 Eine kleine Geschichte der Übergangsforschung

Mittels Übergängen werden Menschen unterschiedlichen Entwicklungsphasen zugeordnet, werden ihnen unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten zugeschrieben und entsprechend unterschiedliche Rollen im Prozess gesellschaftlicher Arbeitsteilung zugewiesen. Übergänge beinhalten deshalb folgende Dimensionen:

- An Übergängen werden Individuen auf neue Rollen vorbereitet. Übergangsriten enthalten Lern- und Erziehungsprozesse, um sicherzustellen, dass Übergangssubjekte die neuen Erwartungen und Anforderungen erfüllen. Die Unterscheidung von mehr oder weniger angemessenen

¹⁸⁵ Bronfenbrenner (1981) berücksichtigt in seinem ökologischen Sozialisationsmodell außerdem die räumliche Dimension menschlicher Entwicklung und damit Übergänge zwischen parallelen Rollen und Sozialisationskontexten. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird diese Perspektive hier nicht weiter verfolgt.

Erziehungspraktiken verweist auf die Normierung erfolgreicher versus scheiternder Übergänge (Eisenstadt 1956).

- Aus der Vorbereitungsfunktion von Übergängen ergibt sich ihre Prozesshaftigkeit. Van Gennep (1986) unterscheidet drei zentrale *Phasen von Übergängen* mit unterschiedlichen Ritualen: die Trennungsphase vom alten Status, charakterisiert durch Ablösungsriten; die Schwellenphase mit Riten der Ab- und Aussonderung; und die Phase der Angliederung an den neuen Status, symbolisiert durch Einsetzungsriten.
- Eisenstadt begründet den Fokus anthropologischer Studien auf den Übergang ins Erwachsenenalter mit dessen zentraler Funktion im Prozess gesellschaftlicher Reproduktion: „*In jeder Gesellschaft gibt es eine Definition – wie stark auch immer formalisiert – des ‚Erwachsenen‘ oder der vollständigen Mitgliedschaft der Gesellschaft oder des Punktes, an dem ein Individuum mit dem vollständigen Status ausgestattet wird, um die ersten Stufen des Erwachsenenlebens zu erklimmen* (Eisenstadt 1956, S. 30). Die Ausdehnung der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus in funktional differenzierten Gesellschaften führte zunehmend zur *Bildung altershomogener Gruppen*, womit insbesondere auf die Ausdifferenzierung der Jugendphase als **institutionalisiertes Bildungsmoratorium** in der Moderne verwiesen ist (Zinnecker 1991).
- Turner (1969) zufolge dienen altershomogene Gruppen neben der Vorbereitung auf neue Rollenanforderungen auch der Aneignung der damit verbundenen Zumutungen seitens der Übergangssubjekte. Formen provisorischer Vergemeinschaftung oder ‚comunitas‘ in der Schwellenphase von Übergängen sind etwa Jugendkulturen, die als Indikator der Ausdifferenzierung einer eigenständigen Jugendphase gelten (vgl. Zinnecker 1991).¹⁸⁶
- Übergänge sind Momente der Unsicherheit und Ungewissheit im Vergesellschaftungsprozess: unsicher, weil sie sich in Zwischenräumen zwischen gesellschaftlich abgesicherten Positionen vollziehen, wie sich etwa an der Lebenslage ‚Junge Erwachsene‘ zeigt. (vgl. Stauber/Walther 2013); ungewiss aus gesellschaftlicher Perspektive weil unklar ist, ob die Übergangssubjekte die zugewiesenen Rollen entsprechend der herrschenden Normalität annehmen und ungewiss aus individueller Perspektive, ob man nach einem Übergang und der Übernahme einer neuen Rolle man selbst sein wird.¹⁸⁷

¹⁸⁶ **Kommentar OS:** Aus Sicht des Projekts ÜZ wird erkennbar, dass in der Transformationsgesellschaft der Reflexiven Moderne weitere „Psycho-Soziale Moratorien“ im Erwachsenenalter verfügbar gemacht werden müssen und dass hierzu spezifische Bildungsformate in der Infrastruktur des Weiterbildungssystems zu entwickeln sind, die für unterschiedliche Formen von „Übergang“ geeignet sind. Darin wird die zentrale bildungspolitische Begründung des Projekts in seiner abschließenden Expertise bestehen

¹⁸⁷ **Kommentar OS:** An diesen Formulierungen fällt auf, dass der Text von Walther aus einer sozialpädagogischen Problemsicht geschrieben wurde, bei der eine normative Sozialisationsfunktion dominiert und damit pädagogischem Handeln eine gesellschaftlich-staatliche Kontroll- und Steuerungsfunktion zukommt.

- Der gesellschaftliche Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit schlägt sich in ritualisierten und institutionalisierten Verfahren der Gestaltung von Übergängen nieder, die zeitliche Markierungen, Abläufe und zuständige Akteure umfassen: „*Statuspassagen ... sind bestimmt von klaren Regeln bezüglich des Zeitpunkts, zu dem der Statuswechsel vollzogen werden sollte, von wem und durch wessen Vermittlung. Darüber hinaus existieren vorgeschriebene Sequenzen einzelner Schritte ... sowie regulierte Handlungen ... damit die Passage als bewältigt gilt.*“¹⁸⁸ (Glaser/Strauss 1971, S.3)

3.1.3.3 S. 42 „Doing Transitions“: die Gestaltung von Übergängen

Wenn sich eine reflexive erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung dadurch auszeichnet, dass sie diese nicht als selbstverständlich gegeben ansieht, gehört zu ihrem Programm, die Konstruktion von Übergängen selbst zum Forschungsgegenstand zu machen. Mit Blick auf die Geschichte der Übergangsforschung heißt dies, einen Schritt zurück zu gehen: von der Analyse der Wirkungen von Übergängen auf den Lebenslauf zur Frage danach, wie es überhaupt zu diesen kommt – oder: noch einmal an den anthropologischen Analysen zur gesellschaftlichen Funktion von Initiationsriten anzusetzen, wenn auch aus einer anderen historischen und disziplinären Perspektive, und zu untersuchen, wie diese Übergänge gestaltet und darüber überhaupt erst gesellschaftlich hergestellt werden.

In Anlehnung an die Konzeption eines „doing difference“ (West/Fenstermaker 1995) lässt sich die gesellschaftliche Herstellung als „doing transitions“ (Cuconato/Walther 2015) verstehen, das heißt als „soziale Vollzugswirklichkeiten“ (Hirschauer 2004) und machtvolle Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Vergesellschaftungsebenen und Praktiken der Gestaltung. Analytisch lassen sich drei Modi der Gestaltung von Übergängen unterscheiden:

- auf der diskursiven Ebene die Thematisierung von Übergängen,
- auf der institutionellen Ebene die Regulierung von Übergängen,
- sowie auf der individuellen Ebene ihre subjektiv-biographische Bewältigung.

Diese steht in einer Funktionsbestimmung von *Erwachsenenbildung als lernförmiger Entwicklungsbegleitung* im individualisierten Lebensverlauf nicht im Vordergrund. Durch die sozialpädagogische Steuerungsfunktion und ihre Normalisierungsstrategie gerät die Entwicklungsoffenheit eines Ermöglichungsraumes und vor allem seine Produktivität den Hintergrund, wie sie oben aus Sicht der Erwachsenenbildung im Beitrag von Felden/Schmidt-Lauff hervorgehoben wurde. Hier erhält der Umgang mit Ungewissheit und Unsicherheit eine weitgehend andere Bedeutung für das jeweilige Verständnis von pädagogischer Professionalität.

¹⁸⁸ Die von mir vorgenommenen Unterstreichungen verweisen auf das Konzept der Statuspassage als einen Modus extern kontrollierter Steuerung.

Angesichts der oben skizzierten Relevanz von Lernen in Übergängen als Vorbereitung auf neue Anforderungen¹⁸⁹ erscheint es als plausibel, dass diese Gestaltungsmodi – explizit oder implizit – auch eine pädagogische Dimension enthalten.

3.1.4 Merkmale der Transition bei Harald Welzer

Arbeitspapier 17 (Oktober 2016_4) Hildegard Schicke

In der ersten Forschungsarbeit „Zwischen den Stühlen“ vergleicht Harald Welzer erfolgreiche Berufseinsteiger*innen mit weniger erfolgreichen, arbeitslosen und prekär beschäftigten Hochschulabsolvent*innen. Eine zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass offene unabgeschlossene Transitionen durch Strukturverlust gekennzeichnet sind. Das Problem liegt darin, dass keine institutionalisierten Wege für den Berufseinstieg vorzufinden sind, weder ein Berufsbild noch ein institutionalisierter Einstiegsweg (z.B. Trainee) strukturieren den Übergang. Als Konsequenz bleibt das Ereignis ‚Abschluss des Studiums‘, das die Transition des Berufseinstiegs auslöst, vorerst unabgeschlossen und die Situation selbst wird transitorisch. In einer durch soziale Ordnungen geregelten Statuspassage löst hingegen das abgeschlossene Ereignis, der geregelte Eintritt in das Referendariat oder die geregelte Beförderung den biografischen Wandlungsprozess aus. Transitionen – das betont Welzer – sind gleichwohl sozial geregelte Übergangsprozesse. Die Unstrukturiertheit der transitorischen Situation erweist sich im Prozessverlauf als das „schärfste regulative Moment“ (Welzer 1990 S. 208).

- „Und es ist ja gerade die Unentschiedenheit, die Ambiguität der Situation, die etwa die Bewältigung einer Arbeitslosigkeitserfahrung so schwer macht – die Frage, wie man sich selbst im Angesicht einer uneindeutigen Situation verhalten kann: Bekomme ich eine angemessene Stelle? Soll ich mich um einen schlechter bezahlten Job kümmern? Soll ich mich umschulen lassen? Habe ich mich im Vorstellungsgespräch richtig verhalten? Gebe ich zu früh auf? Was wird im nächsten Jahr, im nächsten Monat sein? “ Eine transitorische Situation ist ein Prozess mit offenem Ausgang, sie ist uneindeutig und kaum kontrollierbar. (Welzer 1990 S. 44).
- Wie für Studienabsolventen und –absolventinnen der Prozess verläuft, ob ursprüngliche Ziele aufrechterhalten oder aufgegeben werden, hängt wesentlich von den „Strukturierungspotentialen ab, die vorgefunden werden oder die man imstande ist, selbst herzustellen“ (Welzer 1990 S. 177). In einer unabgeschlossenen transitorischen Situation sind die Subjekte gefordert, den Übergang in den sozialen Beziehungen zu strukturieren.

¹⁸⁹ **Kommentar OS:** Die Formulierung: „Lernen in Übergängen als Vorbereitung auf neue Anforderungen“ beruht auf einer externen Zuschreibung von objektivierbarem Lernbedarf und steht daher in Widerspruch zum Ansatz des Projekts ÜZ, bei dem sich die Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe nicht auf die „Bewältigung“ objektiv vorgegebener Anforderungen bezieht, sondern auf das lernförmig gestaltende Erschließen eines noch weitgehend unbestimmten und somit zukunfts-offenen Ermöglichungsraums, der in seiner Potentialität eine Diversität noch unentdeckter Optionen enthält, die es in berufsbiographischen Suchbewegungen freizusetzen gilt.

- Der Strukturverlust drückt sich auch darin aus, dass man der Hochschule nicht mehr zugehörig ist und sich in während der Übergangszeit gesellschaftlich nicht verorten kann. Man sitzt zwischen den Stühlen, fühlt sich nicht mehr zugehörig und alleingelassen.
- Transitorische Lebenslagen werden nach einem Einleitungs- und einem Lösungsereignis unterschieden. Der transitorische Prozess kann blockiert sein, eingeleitet werden, gestört oder vollzogen werden. Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung blockieren den transitorischen Prozess. Diejenigen, die eine Arbeitsstelle finden, sind in der Lage mit der schwierigen Integrationsarbeit zu beginnen. Diejenigen, die sich weiterhin in dem unstrukturierten Raum des Übergangs befinden, können dies nicht. Unter Umständen kommt es zu einer kumulativen Zurückweisung des biografischen Projekts. Gleichzeitig verändert sich das soziale Netzwerk aus der Zeit des Studiums, denn die Erfolgreichen wachsen heraus, für die Zurückgebliebenen wird das soziale Netzwerk schwächer, diffuser und weniger verlässlich (Welzer 1990, S.195).

Für diese unstrukturierte transitorische Übergangssituation und die damit verbundene nicht-lineare Übergangsphase verwendet Welzer in seiner zweiten Forschungsarbeit den Begriff Transition, um den transitorischen Prozess von der strukturierten Übergangsanforderung im Sinne einer linearen Passage zu unterscheiden. Welzer rekonstruiert die Transition am Beispiel der Übersiedlung aus der DDR in die BRD kurz vor der Wendezeit. Folgende Stichworte skizzieren das vielschichtige Transitions-geschehen:

- Verlust des Vertrauten und des Beziehungsgeflecht, in dem sich die Übersiedler zuvor bewegt haben.
- Der selbstverständliche Lebenszusammenhang wird zurückgelassen und man muss sich in der BRD zurechtfinden, in der man sich nicht auskennt.
- Es gilt, sich in neue Beziehungsgeflechte hineinzufinden, Fuß zu fassen und neue Perspektiven zu entwickeln.
- Die neuen Anforderungen müssen entziffert und gedeutet werden.
- Man bewegt sich nicht allein in sozialen Welten, die Übersiedlung hat Auswirkungen auf die bestehenden Wir- Gruppen, in die man hinein will.
- Diese sind mit der Anforderung konfrontiert, ein neues Mitglied aufzunehmen.

Welzer entwickelt ein zeitgemäßes Konzept der Transition:

Transitionen sind immer Bewegungssequenzen in und von sozialen Zusammenhängen. Transitionen sind soziale Prozesse. Die Begriffe Übergang oder Passage sind folglich nicht zutreffend, „denn es wird deutlich dass man es mehrheitlich mit Prozessen zu tun hat, in denen sich Ausgangs- und Ankunftspunkte nicht mehr präzise definieren lassen. Der Begriff der Transition erscheint hier angemessener, weil er das Bewegungsmoment gegenüber den Stationen hervorhebt – nicht der Übergang von einem definierten Ort zum anderen steht im Vordergrund, sondern viel eher das Bild, daß Bewegungssequenzen ineinander übergehen und sich überblenden. Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte,

verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf. In dieser Definition sind keine Linearitätsvorstellungen enthalten und sie läßt offen, von welchen Faktoren das Geschehen im jeweiligen Fall prozessiert wird“ (Welzer 1993, S. 37). „Die Verwobenheit und Vernetzung von Beziehungen und damit von Handlungsbedingungen und –folgen ist dafür verantwortlich, dass es so schwierig ist, innerhalb von menschlichen Handlungszusammenhängen Kausalbeziehungen festzuhalten. Hier sieht man, dass sich bei einer dynamisch-relationalen Betrachtung von Prozessen nicht nur eine Erhöhung von Komplexität durch die Addition von Faktoren ergibt, sondern sich ein komplexeres Gefüge von nicht-kausalen, nicht-linear verlaufenden Beziehungssträngen zeigt“ (Welzer 1993, S. 51) .

| | |
|--|---|
| <p>Folgende Strukturmerkmale sind in dem transitorischen Geschehen der Übersiedlung erkennbar (Welzer, 1993 S. 284 - 299).</p> | <p>Sind die identifizierten Strukturmerkmale auf unterschiedlich motivierte biographische Wandlungsprozesse übertragbar? (Welzer 1993, S. 300)</p> |
| <p>In den alten sozialen Netzwerken vollziehen sich Veränderungen, während sich Schwierigkeiten beim Aufbau neuer sozialer Netzwerke ergeben. Es fehlt ein stabiler Sozialzusammenhang.</p> | <p>Die Auffassung, dass Transitionen soziale Prozesse in einem Beziehungsgeflecht sind, kann auf die Bewältigung normativer Übergänge oder auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse übertragen werden.</p> |
| <p>Für die Bewältigung der Transition ist es wichtig, die Verluste auszugleichen und das wiederzugewinnen, was einst erreicht war (z.B. der Wiedereinstieg aus der Erwerbslosigkeit). Neue Biographisierungsprozesse können eintreten, wenn ein gewisses Maß an Kontrolle über die Lebenssituation erreicht ist.</p> | <p>Normative Übergänge müssen nicht mit einem Verlust einhergehen und erfordern dann auch weniger Bewältigungsaufwand als Transitionen im Allgemeinen und kritische Lebensereignisse im Besonderen.</p> |
| <p>Die Transitionen vollziehen sich in vielfältigen und wechselseitig abhängigen Teilpassagen (Welzer, S. 288). Es müssen Prioritäten bei der Bewältigung gesetzt werden.</p> | <p>Ja, dies trifft auch auf normative Übergänge und auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse zu.</p> |
| <p>Die vielfältigen häufig impliziten Anforderungen innerhalb von Transitionen erfordern ein hohes Maß an Entschlüsselungsarbeit (S. 290).</p> | <p>Normative Übergänge zeichnen sich durch ein hohes Maß an Strukturiertheit ihrer Anforderungen aus und erfordern entsprechend weniger Entschlüsselungsarbeit. Andererseits muss beim Berufseinstieg erst gelernt werden, betriebliche Kommunikationen zu deuten. Kritische Lebensereignisse (z.B. Partnerverlust) sind nur schwer in sozial geteilte Erfahrungszusammenhänge einzubetten. Betroffene müssen erlernen,</p> |

| | |
|--|--|
| | dass sie anders wahrgenommen werden und einen neuen Umgang mit ihrem Status erlernen. |
| Individuelle Transitionen sind in transitorische Kontexte eingebettet (hier die Wende und Wiedervereinigung). | Ja, das trifft auch auf Transitionen im Allgemeinen zu. Individualisierung und Entnormierung des Lebenslaufs sind beispielsweise transitorische Kontexte, in die individuelle Transitionen eingebettet sind. Krieg, Flucht, Verfolgen usw. sind weitere Beispiele. |
| Die Übersiedler machen Eingrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen. | Migrantinnen und Migranten machen Eingrenzungs- und Ausgrenzungserfahrungen. Davon ist nur eine Teilgruppe der Übergänger*innen bei der Bewältigung eines normativen Übergangs betroffen. |
| Situationsdeutungen und die Veränderung der Situationsdeutungen sind verlaufsrelevant (Welzer S. 294). | Die jeweiligen Situationsdeutungen und die Veränderungen der Situationsdeutungen sind für den Verlauf normativer Übergänge ebenso relevant. |
| Der Transitionsprozess ist durch Offenheit charakterisiert. Außerdem verläuft der transitorische Prozess nicht linear. Sobald aber die Transition bewältigt ist, wird die diskontinuierliche Erfahrung als eine linear erzählbare Geschichte konstruiert (Welzer S.295). | Ja, dies trifft auch auf die Bewältigung normativer Übergänge zu oder für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. |
| Die Entwicklung einer neuen Daseinsthematik (z.B. Karriereambitionen) im Anschluss an die vorausgegangene Daseinsthematik der Übersiedlung kann als Zeichen für die Bewältigung der Transition betrachtet werden (Welzer S. 299). | Die Entwicklung einer neuen Daseinsthematik kann sowohl auf normative Übergänge als auch auf kritische Lebensereignisse zutreffen und ist auch hier ein Zeichen für die Bewältigung der Transition. |

Literatur

Harald Welzer (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim

Harald Welzer (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen.

3.2 Die Konstitution lebenslagenbasierter Zielgruppen im Kontaktprozess

3.2.1 Einführung: Die Bedeutung des Lebenslagenansatzes für das Verfahren generativer Zielgruppenentwicklung

Arbeitspapier 18 (November 2016_1) Ortfried Schäffter (10/2016)

Im Verlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung kommt dem *Ansatz der Lebenslage* eine theorie-strategische Schlüsselstellung zu. Er bietet die Grundlage dafür, dass in der zweiten und dritten Phase im Zuge des Perspektivenwechsels von der extern angelegten Adressatenbestimmung im Organisationalen Feld einer Weiterbildungseinrichtung zu einer dialogischen Klärung biographischer Übergangszeiten übergegangen werden kann, ohne dass die Kontaktaufnahme bereits kurzschlüssig in ein problembezogenes Lehr-/Lernarrangement oder in ein interpersonales Beratungsverhältnis umschlägt. Mit der *Thematisierung einer gemeinsam zugrunde liegenden Lebenslage*, die in ihrer pädagogischen Bedeutung nur aus der reflektierten Binnensicht persönlicher Betroffenheit und nicht durch externe Beobachtung oder empirische Befragungen geklärt werden kann, verbleibt der Prozess noch auf einer makrodidaktischen Handlungsebene der Bedarfsentwicklung. Die daran mitwirkenden Akteursgruppen eines Adressatenbereichs befinden sich somit in der Phase der Kontaktaufnahme in der Rolle von *lebensweltlich kompetenten Expert*innen*, die ihre Sicht aus einer Betroffenheitslage in den Planungsprozess einbringen und zugleich daraus auch einen persönlichen Orientierungsgewinn beziehen können. Die Akteursgruppen partizipieren folglich am gemeinsamen Planungsprozess noch nicht in einer Teilnehmer*innenrolle, sondern als unverzichtbare Mitwirkende an einem dialogisch angelegten Verfahren lebensweltbasierter Angebotsentwicklung, die sich allerdings nicht auf ein Abbild ihrer okkasionellen Wünsche und individuellen Bedürfnisse beschränken kann. Methodisch wird dies durch ein *Dazwischenschalten* einer reflexiv angelegten Klärung¹⁹⁰ der gemeinsamen Lebenslage möglich, bei der *subjektives Erleben* mit den *objektiven Gegebenheiten* wechselseitig zueinander ins Verhältnis gesetzt wird.

Zieht man zur Verdeutlichung das **Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung** heran, so wird erkennbar, dass die resonante Kontaktfläche der Phase II im Übergang zwischen dem Organisationalen Feld mit seiner antizipierenden Adressatenbestimmung und dem Berufsbiographischen Feld einer transitorischen Lebenslage den konzeptionellen Kernbereich des hier vorgestellten Formats bildet. Im Gegensatz zu den herkömmlichen Planungsverfahren ist es noch nicht die Schnittstelle zwischen der makrodidaktischen Planung der Rahmenbedingungen einerseits und der mikro-didaktisch gestaltenden Durchführung der Angebote andererseits. Vielmehr verbleibt der Entwicklungsverlauf noch auf einer gemeinsam gestalteten makro-didaktischen Handlungsebene der Generierung von

¹⁹⁰ Aufgrund dieser lernförmig angelegten Klärung unterscheidet sich der Planungsprozess grundlegend von empirischer Adressatenforschung, die sich in der Regel auf ein Abfragen des im Feld bereits vorhandenen Wissens beschränkt und methodisch nicht in der Lage ist, im Rahmen ihrer Untersuchung gemeinsam neue Einsichten im Untersuchungsfeld zu generieren.

Weiterbildungsbedarf¹⁹¹. Auf der makro-didaktischen Ebene einer übergeordneten Kontextsteuerung konstituiert sich in der Phase II im Rahmen eines *dialogisch angelegten Verfahrens* erst dadurch eine „lebenslagenbasierte Zielgruppe“, dass existenziell interessierte Akteursgruppen als „leibhaftig anwesende Personen“¹⁹² aus einem ausgewählten Adressatenbereich eingeladen werden, an der Entwicklung von solchen Angeboten mitzuwirken, die direkten Bezug auf ihre spezifische Lebenslage nehmen. Sie entwickeln oder intensivieren hierdurch zugleich ihre Motivation, sich auf einen längeren entwicklungsbezogenen Lernprozess einzulassen. Hierin unterscheiden sie sich deutlich von Adressaten, die nur über werbliche oder administrative Verfahren erreicht wurden.

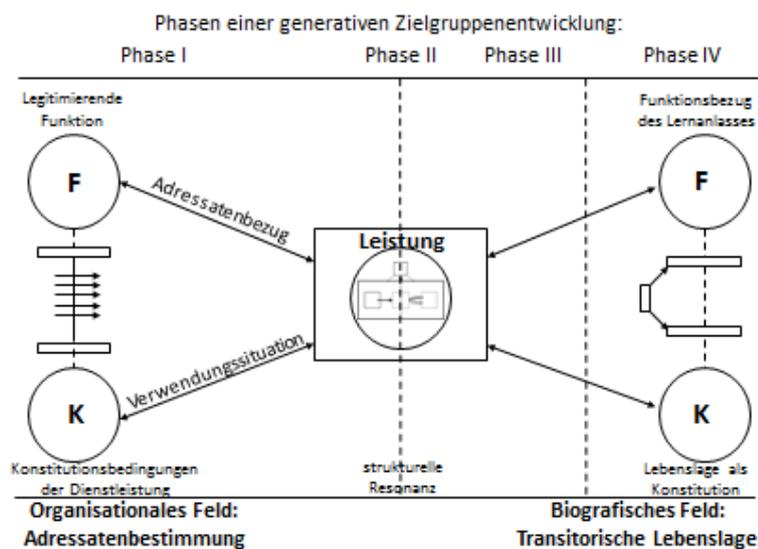


Abb. 1: Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung

Schaubild 34: Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung

Lebenslage als Bildungsadressat

Mit dem Diagramm lässt sich in der Gegenüberstellung zwischen dem *Organisatorischen Feld der Adressatenbestimmung* und dem *Biografischen Feld einer transitorischen Lebenslage* zudem eine grundsätzliche *Neuaustrichtung pädagogischer Angebotsentwicklung* erkennen: Die Adressatenbestimmung antwortet in ihrer strukturellen Resonanz nicht mehr – wie bei den herkömmlichen Planungskonzepten – auf eine mögliche individuelle Bildungsnachfrage. Statt bereits antizipierter Individuen ist der

¹⁹¹ Von planungstheoretischer Bedeutung ist hier die begriffliche Unterscheidung zwischen „Bestimmung“, „Ermittlung“, „Erschließung“ oder „Entwicklung“ bzw. „Generierung“ von Weiterbildungsbedarf. (vgl. Arbeitspapier Juli 2: Formen der Konstitution und Bestimmung von Bildungsbedarf)

¹⁹² Auf den Aspekt der „leibhaftig“ gebundenen und nicht nur symbolisch repräsentierten „Begegnung“ wird im Rahmen der Theorie dialogischer Kommunikation noch genauer einzugehen sein. Hierin besteht die entscheidende Differenz zu herkömmlichen Verfahren einer objektivierenden Bedarfsfeststellung, durch die keine pädagogisch relevante „Mit-Welt“ konstituiert werden kann.

Adressat der Angebotsentwicklung die besondere Lebenslage eines ausgewählten Adressatenbereichs, für den im Verlauf der Kontaktaufnahme Resonanz entwickelt wird.

Die strukturelle Pointe generativer Zielgruppenentwicklung besteht folglich in einer neuen Form von Adressatenorientierung. Im Planungsverlauf wird der Bildungsadressat nicht mehr individualpsychologisch als antizipierter, noch nicht anwesender Teilnehmer gefasst. Stattdessen bezieht sich die Adressatenbestimmung auf eine noch dialogisch auszuhandelnde soziale Lebenslage, in die durch reflexive Bildung pädagogisch interveniert wird und die sich hierdurch strukturell transformiert. **Adressaten generativer Zielgruppenentwicklung sind somit bestimmte, aber noch zu klärende Lebenslagen.**

Ein überindividuelles Bildungskonzept

Von struktureller Bedeutung ist bei der veränderten Form von Adressatenorientierung der strukturelle Interventionscharakter mit dem Ziel einer reflexiven Veränderung der Lebenslage. Individuelle Lernprozesse bilden in diesem sozialtheoretischen Verständnis¹⁹³ gewissermaßen das Medium, in dem sich neue Entwicklungs- und Ermöglichungsräume für zielgenerierende Lernprozesse erschließen, für die dann auf einer mikro-didaktischen Ebene lernförderliche Supportstrukturen bereitgestellt werden. Dabei richtet sich die pädagogische Intentionalität auf Entwicklungsoptionen innerhalb einer Lebenslage, die sich zugleich aufgrund dieser pädagogischen Intervention strukturell transformiert. Bildungstheoretisch zu beachten ist dabei, dass aufgrund des Interventionscharakters die bisherige Begrenzung auf ein individualpsychologisches Bildungsverständnis überschritten wird. **Hieraus begründet sich, dass das Konzept der Lebenslage eine theoriestrategische Schlüsselstellung erhält.**

Das vorgestellte Verfahren dient allerdings nicht allein dem instrumentellen Ziel der Teilnehmergewinning, sondern auch einer nachhaltig angelegten Transformation von gesellschaftlicher Umwelt in pädagogische Mitwelt. Aus institutionstheoretischer Sicht erschließt sich die Weiterbildungseinrichtung mit der Konstituierung einer lebenslagenbasierten Zielgruppe schrittweise den Zugang zu einer reflektierten Binnensicht immer neuer Adressatenbereiche auf deren je besondere Lebenslage und ihre bedeutungsrelevanten Lernanlässe. Daran sind bisher die herkömmlichen Verfahren einer externen Bedarfsermittlung oder die empirische Adressatenforschung aufgrund ihrer Außensicht gescheitert. Wo es einer Bildungseinrichtung allerdings gelingt, mit der Konstitution immer weiterer Zielgruppen in einem dialogischen Prozess der Wissensgenerierung lebenslagenbasierte Entwicklungsziele und kontextspezifische Lernanlässe zu bestimmen, wird es möglich, ihr Organisationales Feld durch immer neue adressatenspezifische Schnittflächen im Sinne einer strukturellen Resonanz zu erweitern und ggf. auf Dauer zu stellen. Hierdurch erhalten Weiterbildungseinrichtungen über ihre bisherige Organisation didaktisierter Lernarrangements hinaus die innovative Funktion der Erschließung ihrer regionalen Um-Welt, die sie

¹⁹³ Bildungstheoretisch lassen sich hier Bezüge zum organisationspädagogischen Diskurs und zu ebenfalls sozialstrukturell angelegten Konzepten „organisationalen Lernens“ herstellen, mit denen die traditionelle Engführung auf individualpsychologische Ansätze überschritten wird.

proaktiv zu ihrer pädagogischen *Mit-Welt* machen. Dies setzt jedoch voraus, dass ihr bisheriges Organisationales Feld eine *strukturelle Resonanzfähigkeit* gegenüber der Lebenslage ausgewählter Adressatenbereiche auszubilden oder zu intensivieren vermag. Eine derartig innovative Organisationsentwicklung ist daher eine wichtige *Voraussetzung* und zugleich ein langfristig wirkendes *Ergebnis* des hier vorgestellten Verfahrens einer lebenslagenbasierten Zielgruppenkonstitution. Sie bietet eine pädagogisch professionelle Antwort auf die Herausforderungen einer sich ständig transformierenden Gesellschaft¹⁹⁴, in der die Standardisierung von Bildungsangeboten zum Scheitern verurteilt ist. Als eine weitere Entwicklungsperspektive kommt in der Auseinandersetzung mit wachsender Unbestimmtheit in den Blick, dass generative Zielgruppenentwicklung in einer Weiterbildungseinrichtung auch losgelöst von der Konzipierung und praktischen Durchführung adressatenspezifischer Bildungsformate auch als ein partizipatives Verfahren zur politisch „*aktivierenden Adressatenforschung*“ Verwendung finden könnte. In einem solchen Verständnis würde es die bisherigen Formen externer Bedarfsfeststellung ablösen und unter dem Aspekt einer „*citizen science*“¹⁹⁵ durch eine reflexive Methodenkonzeption der Selbstermächtigung ausgewählter Adressatenbereiche in Form einer Artikulierung ihrer lebensweltlich validierten Bildungsbedarfe ersetzen. Mit der Funktionsbestimmung aus den Begründungszusammenhängen politischer Bildung ließe sich bewusst an den historischen Ausgangspunkt von Zielgruppenorientierung anschließen, bei der die Emanzipation von einer gesellschaftlich-historisch bedingten Lebenslage zum Bildungsziel erklärt wurde.¹⁹⁶

Aufgrund der zentralen Bedeutung, die in dem Verfahren das **Konzept der Lebenslage** erhält, wird dieser sozialtheoretische Ansatz im *Arbeitspapier November 2* differenziert dargestellt; nachfolgend werden dann zur praktischen Konkretisierung im *Arbeitspapier November 3* mögliche **Methoden zur reflexiven Klärung** transitorischer Lebenslagen in berufsbiographischen Übergangszeiten vorgestellt.

3.2.2 Das Konzept der Lebenslage

Arbeitspapier 19 (November 2016_2) Ortfried Schöffter (10/2016)

3.2.2.1 Lebenslage – ein einführender Überblick

Eine zentrale wissenschaftshistorische Prämisse unseres Forschungsprogramms bezieht sich auf die Annahme, dass sich die Gegenstandsbestimmung disziplinärer Forschungsansätze von einer zunächst *substantzialistischen* Fassung hin zu einer zunehmend deutlicheren *relationalen* Struktur entwickelt hat. Hierbei bleibt zunächst noch offen und wird klärungsbedürftig, was dabei jeweils unter *Relationalität* verstanden wird.

¹⁹⁴ Vgl. Schöffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmansweiler: Schneider

¹⁹⁵ Vgl. genauer Schöffter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. DGWF (im Erscheinen)

¹⁹⁶ vgl. Schöffter, Ortfried (2015): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm + Oelschlägel

Diese These bestätigt sich abermals in der **Begriffsgeschichte von „Lebenslage“**. Zwar wurde bei der Entwicklung und schrittweisen Ausarbeitung des Konzepts der Lebenslage bereits von Anfang an erkannt, dass es sich um einen relationalen Begriff handelt, mit dem in einer spezifischen *Lagebeziehung* folglich eine Verhältnisbestimmung innerhalb eines topologischen Feldes zum Ausdruck gebracht wird, jedoch keine an einer besonderen „Eigenschaft“ substanziell zu fassenden Faktizität. Dennoch lässt sich analog zur Gegenstandsbestimmung in anderen Einzelwissenschaften eine Bewegung verfolgen, die von dem Versuch einer dimensional auf spezifische Eigenschaften bezogenen Figuration hin zu einer relationalen Verhältnisbestimmung einer positionalen „Lage“ in Hinblick auf andere verläuft. Ein solcher Wandel in der Gegenstandsbestimmung von „Lebenslage“ zeigt sich insbesondere darin, welchen Stellenwert dem „subjektiven Faktor“ gegenüber den einer „Lage“ zugrunde liegenden „objektiven Bedingungen“ zugemessen werden und vor allem darin, in welcher Weise man jeweils beide Relata zueinander ins Verhältnis setzt. So schreibt beispielsweise Anton Amann:

*„Bei O. Neurath spielt das Subjekt als Faktor mit Interpretationspotential in der Analyse eine korrektive Rolle, bei G. Weisser stellt es ein Kernstück dar.“*¹⁹⁷

Auch dort, wo man von einer korrelativen Wechselseitigkeit zwischen einer objektivierbaren *Subjektposition* und einer erlebnisgeprägten *Subjektperspektive* ausgeht, verfehlt man in der einschlägigen Literatur zur Bestimmung von Lebenslagen noch immer den temporalen Charakter einer komplementär verfassten *oszillierenden Vollzugsordnung*, in der sich beide Sichtweisen zwar einerseits dichotomisch ausschließen, andererseits aber dennoch in ihrem *praktischen Vollzug* einander konstitutiv bedingen¹⁹⁸. Zurückführen lässt sich diese begriffliche Unschärfe möglicherweise auf die statische Metapher des Worts „Lage“, die dazu verführt, eine Lebenslage, ähnlich wie eine biographische Übergangszeit, als *„resting place“* zu deuten und nicht radikal temporalisiert als den andauernden Vollzug eines Entwicklungsverlaufs einander anschlussfähiger Ereignisse.

Unsere relationstheoretisch angelegte Argumentation wird allerdings darauf hinauslaufen, die dynamische *Vollzugsordnung einer Lebenslage* wie ein „movie“¹⁹⁹ aufzufassen und damit als eine existenziell bedeutsame Deutungspraxis zu verstehen, die sich gerade in ihrer objektiven Struktur über pädagogisch angeleitete Reflexion zu transformieren vermag. Der bereits oben zitierte Sozialpädagoge Anton Amann berücksichtigt dies in seiner Begriffsklärung wie folgt, ohne daraus bereits die notwendigen pädagogischen Konsequenzen zu ziehen, auf die wir unten genauer eingehen werden:

¹⁹⁷ Amann, Anton (1983): *Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 139 (Unterstreichungen von OS)

¹⁹⁸ Hier ließen sich bei allem Vorbehalt zur Veranschaulichung des Problems physikalische Analogien zur Komplementarität von „Welle“ und „Korpuskel“ heranziehen. Hier allerdings bestände die erforderliche „Vollzugsordnung“ in der wissenschaftlichen Logik des physikalischen Experimentalsystems. (vgl. Rheinberger, Hans-Jörg (2001): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Photosynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein.

¹⁹⁹ Schließlich pflegt man sich umgangssprachlich zu fragen, ob man sich im Kontakt mit fremdartigen Lebenslagen eigentlich „im selben Film“ befände. Dies allerdings kann gern bezweifelt werden.

„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 historischen, 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.“²⁰⁰

Bevor wir jedoch auf das hier angesprochene Relationsgefüge zwischen der objektiven Lebenslage, ihren subjektiven Deutungsmustern und möglichen Wechselwirkungen eingehen, erscheint es sinnvoll, zunächst in aller Kürze die gesamte Entwicklung des Lebenslage-Ansatzes nachzuzeichnen, weil dabei weitere Aspekte deutlich werden, die für seine pädagogische Anwendung von Bedeutung sein werden.

3.2.2.2 Der wohlfahrtsökonomische Bedeutungshorizont von Lebenslagen als Ausgangsproblem

Seinen historischen Ausgang nahm das Konzept der Lebenslage in der Wohlfahrtsökonomie. Nach Gablers Wirtschaftslexikon²⁰¹ analysiert die Wohlfahrtsökonomie die Bedingungen für ein Wohlfahrtsoptimum und die Kriterien für gesellschaftliche Wohlfahrtserhöhungen. Sie beschäftigt sich daher mit der „Allokation von Ressourcen“ innerhalb einer Gesellschaft, mit der Verteilung von Eigentum und mit dem normativen Problem von Chancengerechtigkeit. Im Zentrum stehen daher die Messbarkeit von „Armut“ und die Bestimmung des jeweiligen „Lebensstandards“.

In ihrer Untersuchung „Konzeption und Erfassung von Armut“ entwickelte die Wohlfahrtsökonomin Ortrud Leßmann eine wissenschaftshistorische Genealogie des Lebenslage-Konzepts, in der sie unterschiedliche Entwicklungsschritte maßgeblich folgenden Wissenschaftler*innen zuordnet²⁰²:

- Otto Neurath²⁰³ führt den Begriff der Lebenslage als Konzept der Erfassung der Lebenssituation von Individuen ein.
- Kurt Grelling²⁰⁴ übernimmt den Begriff, interpretiert ihn dabei jedoch neu, sodass

²⁰⁰ Amann a.a.O. S. 147 (Unterstreichungen von OS)

²⁰¹ <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/wohlfahrtsoekonomik.html>

²⁰² Vgl. Leßmann, Ortrud (2006): Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 75, 1, S. 30-42, hier S. 30

²⁰³ Bekannt geworden ist Otto Neurath (1882-1945) vor als Gründungsmitglied des „Wiener Kreises“, also jenes interdisziplinären Netzwerks prominenter Wissenschaftler, die zu Beginn der 30er Jahre des vorigen Jahrhunderts den „logischen Empirismus“ entwickelten. Dies überdeckte bei seiner Rezeption bisher seine bedeutenden Arbeiten und Schriften zu sozialpolitischer Planungstheorie, zur diagrammatischen Visualisierung und zu einer Theorie der Lebenslage.

²⁰⁴ Kurt Grelling (* 2. März 1886 in Berlin; † vermutlich September 1942 im KZ Auschwitz) war ein deutscher Mathematiker, Logiker und Philosoph. Er war Mitglied der Berliner Gesellschaft für empirische Philosophie. Er promovierte in Mathematik bei David Hilbert in Göttingen über Die Axiome der Arithmetik mit besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur Mengenlehre 1910.

- Gerhard Weisser²⁰⁵ die Lebenslage treffend als „Spielraum“ bezeichnet.
- Amarthya Sen beschreibt in seinem „capability“ Ansatz die individuelle Lebenssituation als ein Bündel von „functionings“, das von vom Individuum aus einem „capability set“ ausgewählt wird.
- Martha Nussbaum verwendet den Begriff „capability“ eher im Sinne von Fähigkeiten.

Innerhalb der **genealogischen Entwicklungsreihe** werden die unterschiedlichen Exponenten von Leßmann zusammenfassend zueinander in Beziehung gesetzt:

„Die beiden [letzten] Ansätze [von Sen und Nußbaum] weisen einige Parallelen auf. Bei Neurath und Sen stellt das Thema „interpersonelle Vergleichbarkeit“ des Wohlergehens einen roten Faden dar. Grelling, Weisser und Sen verbindet die Idee, dass der Handlungsspielraum eines Individuums Einfluss auf sein Wohlergehen hat. Alle diese Ansätze sind offen für verschiedene Auslegungen dessen, was Wohlergehen bedeutet. *Sie erfordern daher für ihre Umsetzung Partizipation*. Armutsmessung auf der Grundlage dieser Ansätze muss daher multidimensional konzipiert sein und zum anderen das Problem lösen, wie sich individuelle Handlungsspielräume empirisch erfassen lassen.“²⁰⁶

Im Folgenden wird der Artikel von Leßman unter dem Gesichtspunkt ausgewertet²⁰⁷, welche Kriterien und inhaltliche Gesichtspunkte er aus einer wohlfahrtsökonomischen Sicht für eine differenzierte Bestimmung des Lebenslagen-Konzepts bereitstellt, auf die bei der Analyse von lebenslagenbasierter Zielgruppenentwicklung zurückgegriffen werden kann. Zur Vereinfachung und aus Platzgründen beschränken wir uns auf den Lebenslage-Ansatz und verzichten auf Leßmanns weiterführenden Vergleich mit dem „capability approach“ von Amarthya Sen und Martha Nussbaum.

(1) *Otto Neuraths Lebenslage-Ansatz*

Neurath befasst sich mit der Frage, wie sich Nutzen messen lässt und wie die interpersonelle und intertemporale Vergleichbarkeit von seiner Messbarkeit abhängt. [...] Da der Nutzen nicht unmittelbar erfassbar ist, schlägt er vor, sich an die Lebenslagen zu halten.

Als Elemente der Lebenslage schlägt er vor: Wohnung, Nahrung, Kleidung, Arbeitszeit usw.²⁰⁸ In weiteren Arbeiten nennt er ferner „freundliche menschliche Umgebung“, die „Menge an Malaria-keimen“, „Bücher, Theater, Vergnügungen“, „Mußezeit“ und „Entfaltung der Persönlichkeit“.

Ein Hauptanliegen von Neurath ist die Verbesserung der Datengrundlage für die Untersuchung der Lebenslage. Er plädiert für die Einführung eines „Lebenslagenkatasters“ (Neurath 1937), in dem

²⁰⁵ Gerhard Weisser (1898-1989) nahm nach 1945 als Prof. für Sozialpolitik in Köln den Begriff der Lebenslage wieder auf und machte ihn zum Zentrum seiner sozialpolitischen Untersuchungen. Weisser hat sowohl am Godesberger Programm in der SPD als auch an der Denkschrift der EKD mitgearbeitet und so maßgeblich zur Verbreitung des Begriffs *Lebenslage* beigetragen.

²⁰⁶ Leßmann 2006, S. 30. (Hervorh. OS)

²⁰⁷ Der vorliegende Text stützt sich daher über weite Strecken auf den zitierten Aufsatz Leßmann 2006 und stellt gewissermaßen einen von mir unter der Problemstellung des Projekts kommentiertes Exzerpt dar.

²⁰⁸ Neurath 1920:58

verschiedene Angaben zur Lebenslage einer Person zusammengefasst werden. Um die Daten zu veranschaulichen, entwirft Neurath „Lebenslagensilhouetten“. Diese haben die Form von Balkendiagrammen, bei denen jeder Balken für eine andere Dimension steht und das Ausmaß symbolisiert. Nebeneinander aufgereiht ergibt sich eine Silhouette, welche sich auf einen Blick mit der Silhouette eines anderen Menschen oder Landes vergleichen lässt. Dabei ist Neurath bewusst, dass sich auch Lebenslagen nicht einfach vergleichen lassen. Zwar ist die Messbarkeit der einzelnen Dimensionen gegeben, aber wegen der Mehrdimensionalität lässt sich die *Lebenslage* nur dann in ihrer Gesamtheit einschätzen, wenn die Unterschiede in die gleiche Richtung weisen, wenn also „ein Durchschnitt mehr Nahrung, Kleidung usw. aufweist als der andere, weniger Arbeit, weniger Krankheit usw., dann kann man wohl sagen, dass die dazu gehörige Lebensstimmung (der Nutzen O.L.) mindestens nicht niedriger ist als die andere.“ (Neurath 1917: 120)

(2) Kurt Grellings Deutung

Den Begriff der *Lebenslage* hat Grelling von Neurath übernommen, dabei jedoch neu interpretiert. Seine Definition lautet wie folgt:

„Die Gesamtheit der von einem Menschen in einer bestimmten Periode seines Lebens faktisch befriedigten Interessen, wobei jedes einzelne mit dem Grade zu versehen ist, bis zu welchem es befriedigt wird, will ich die Lebenshaltung²⁰⁹ dieses Menschen während dieser Periode seines Lebens nennen. Die Gesamtheit der *möglichen* Lebenshaltungen, zwischen denen er am Anfang der Periode [...] wählen kann, nenne ich seine Lebenslage.“ (Grelling 1921:1f.)

Das, was Neurath *Lebenslage* nennt, fasst Grelling im Begriff der „Lebenshaltung“ zusammen, nämlich die beobachtbaren Lebensbedingungen einer Person. Dem Begriff der Lebenslage weist er eine darüberhinausgehende Bedeutung zu: Lebenslage ist bei Grelling eine Menge von Möglichkeiten, deren einzelne Elemente jeweils eine Kombination verschiedenster Lebensbedingungen darstellen.

(3) Gerhard Weissers Lebenslage-Ansatz

Bereits in seiner ersten Definition des Begriffs in seiner Sozialpolitiklehre findet Weisser (1951:2f.) das Wort von der Lebenslage als „Spielraum“, den ein Mensch zur Befriedigung seiner Interessen habe. 1951 nimmt er auch noch den Begriff der „Lebenshaltung“ von Grelling auf, den er jedoch schon im nächsten Jahr fallen lässt, weil es nicht darauf ankommen könne, die Lebenshaltung, also die Befriedigung der Interessen eines Menschen, zu untersuchen (Weisser 1952). Weisser legt den Schwerpunkt auf die Frage, welches die wichtigen Interessen seien. Für sie führt er den Begriff

²⁰⁹ „Lebenshaltung“ ist bei Grelling offenbar materiell im Sinne von objektiv erforderlichen „Lebenshaltungskosten“ zu verstehen und nicht im Sinne einer normativen „Haltung“.

„Grundanliegen“²¹⁰ ein, wie eine spätere Definition zeigt:

„Als Lebenslage gilt der Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Erfüllung der Grundanliegen bieten, die er bei unbehinderter und gründlicher Selbstbesinnung als bestimmend für den Sinn seines Lebens ansieht“ (Weisser 1957a:6).

Festzuhalten bleibt, dass Weisser an Grellings Konzept der Lebenslage als einer Menge von Möglichkeiten, die ein Mensch bei der Gestaltung seines Lebens hat, anschließt.

(4) *Relationale Fortentwicklung des Lebenslage-Ansatzes*

Einige Schüler Weissers haben den Lebenslage-Ansatz weiterentwickelt. Insbesondere Ingeborg Nahnsen (1992) ist zu nennen, die im Bemühen um eine Operationalisierung des Ansatzes fünf Einzelspielräume unterscheidet (Einkommen- und Versorgungsspielraum, Kontakt- und Kooperationsspielraum, Lern- und Erfahrungsspielraum, Regenerations- und Mußenspielraum sowie Dispositionsspielraum).

Anton Amann (1983) und Rainer Wendt (1988) verwenden den *Lebenslage-Ansatz* im Bereich der Sozialarbeit und stützen sich dabei auf die Doppeldeutigkeit der Lebenslage als Bedingung für das Handeln einerseits und Zielgröße von Handlungen andererseits. Im Rahmen der Studien zur Lebensqualität wird der Lebenslage-Ansatz als Vorläufer interpretiert und ausgeweitet auf die subjektive Betrachtung des Wohlergehens. Dabei hat sich die Überzeugung durchgesetzt, der Ansatz verbinde die Betrachtung objektiver Lebensbedingungen mit subjektiven Deutungsmustern (Hanesch 1984: 25; Glatzer et al. 1990). Voges (2002) weist auf die Parallelen des Ansatzes zum individual-strukturalistischen Ansatz in der Soziologie hin und kennzeichnet ihn als dynamisches und multidimensionales Mehrebenenkonzept, das subjektive und objektive Betrachtung miteinander verbindet.

3.2.2.3 Eine relationstheoretische Sicht auf Lebenslage²¹¹

In der von Ortrud Leßmann genealogisch rekonstruierten Entwicklungsgeschichte wird unter einer relationstheoretischen Sicht auf das Lebenslage-Konzept nachvollziehbar, dass Lebenslage bereits mit seiner Einführung in den wohlfahrtsökonomischen Diskurs durch Otto Neurath allein aufgrund seiner Multidimensionalität als Beziehungsverhältnis gedacht wurde und sich von daher einer naiven substanzialistischen Quantifizierung und damit einer eigenschaftsbasierten Bestimmbarkeit entzog. Aus der

²¹⁰ Nach Vosges u.a. 2003, S.40 hat Weissers „Katalog von Grundanliegen“ große Nähe zu Maslows „Bedürfnishierarchie“. (Maslow, Abraham (1957): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt. (vgl. Vosges, Wolfgang/Jürgens,Olaf/Maurer, Andreas/Meyer, Eike (2003): Methoden und Grundlagen des Lebenslagenansatzes. Bremen: Universität Bremen, Zentrum für Sozialpolitik.) URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a350-methoden-und-grundlagen-des-lebenslagenansatzes.pdf?__blob=publicationFile

²¹¹ Mit diesem Kapitel endet die Auswertung des Aufsatzes von Ortrud Leßmann und wird mit den relationstheoretischen Deutungen von Schäffter weitergeführt.

oben skizzierten Begriffsgeschichte lässt sich darüber hinaus ein konsequentes, wenn zunächst auch schrittweises Vordringen des „subjektiven Faktors“ im Verständnis von „Lebenslage“ beobachten:

- Neurath setzt zunächst mit einer weitgehend objektivierenden Datensammlung ein, wobei der zutiefst qualitative Charakter seiner sozialpolitisch generierten „Elemente“ auf der Ebene einer beobachterabhängigen Zuschreibung weitgehend latent bleibt.
- Bei Grelling kommen mit der Differenzierung zwischen „*Lebenshaltung*“ im Sinne objektiver Bedingungen und „Lebenslage“ als Gesamtheit der je verfügbaren Optionen bereits akteurzentrierte Deutungen und Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick, von denen eine Lebenslage gekennzeichnet sein kann.
- Bei Weisser wird der akteurszentrierte Gestaltungsaspekt in seiner Verbindung des von ihm eingeführten Kriteriums eines „*Grundanliegens*“ mit dem strukturell gegebenen „*Spielraum*“ seiner Ermöglichung expliziert und konzeptuell in das Verständnis einer Lebenslage aufgenommen.
- Erst bei Amann wird das zuvor noch implizite relationale Spannungsgefüge auf ein subjektwissenschaftlich gefasstes Bedingungsgefüge zurückgeführt und damit der Übergang vollzogen, nämlich von einer externen Beobachterperspektive hin zur Einführung eines *produktiven Widerspruchs* zwischen einem objektiv vorgegebenem Bedingungsrahmen einer Lebenslage einerseits und der subjektiven Bedeutung dieser Lage durch die davon existenziell betroffenen Akteure andererseits.
- Den Abschluss der Entwicklung von einer substanziellen hin zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung von Lebenslage bildet schließlich die Differenzierung von Martha Nussbaum zwischen ‚externalistischem‘ und ‚internalistischem Essentialismus‘²¹²
- Da eine *relationstheoretische Konzeptualisierung* für das Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung von entscheidender Bedeutung ist, wird die sozialpädagogische Deutung von Anton Amann im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt. Sie bildet den Ausgang für die Kategorie der Lebenslage im Verlauf generativer Zielgruppenentwicklung. Hierbei wird das komplementäre Spannungsverhältnis zwischen objektiv vorgegebener Subjektposition einer Lebenslage und den Deutungsmustern einer Subjektperspektive produktiv. Erkennbar wird bei Amann jedoch noch nicht hinreichend, dass „Lebenslage“ über ein dichotom unvermitteltes Spannungsverhältnis hinaus aus relationstheoretischer Sicht als ein dynamisches Gefüge verstanden werden kann, in dem im Prozessverlauf einer Vollzugsordnung *Subjektposition* und *Subjektperspektive* in einem

²¹² Vgl. Spieß, Christian: Martha Nussbaums Capabilities approach/Zusammenfassung.
URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/c-systematischetheologie/christlichesozialwissenschaften/spiess/menschenbilderss07/i_ersatzweise_-_zusammenfassung_zum_capabilities_approach_von_spiess.pdf

komplementären Wechselverhältnis stehen, in dem jede der beiden Sichtweisen die andere konstitutiv voraussetzt und beeinflusst. Diese Dialektik hat folgenreiche Konsequenzen für lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung. Dies zu verdeutlichen, wird Ziel der letzten beiden Kapitel sein.

3.2.2.4 Das Konzept der Lebenslage nach Amann²¹³

Unter Bezug auf die gesamtgesellschaftliche und sozialpolitische Orientierung von Otto Neurath hebt Amann aus einem sozialpädagogischen Erkenntnisinteresse auf die relationale *Beidseitigkeit einer Lebenslage* ab:

„Die zweiseitige Orientierung des Lebenslagenkonzepts: auf die strukturellen Bedingungen *und* auf individuelles Erleben, macht es gleichzeitig möglich, nach der Determination des Individuums zu fragen und danach, was es aus den Bedingungen gemacht hat.“ (S. 138)

Amann kommt zu folgender Begriffsbestimmung, in der das wechselseitige Spannungsverhältnis zwischen extern determinierten Lebensbedingungen mit den subjektiven Bedeutungen in ein korrelatives Verhältnis gesetzt wird:

„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 historischen, 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.“ (S. 147).

Er fügt unter Rückgriff auf das Konzept von Weisser sowie den capability Ansatz von Sen und Nussbaum hinzu:

„Lebenslage bezieht sich auf die tatsächlichen und potentiellen Zugangs- und Verfügungschancen (wie z.B. über Dienstleistungen) Lebenslage heißt aber auch Spielraum, den der einzelne innerhalb dieser Verhältnisse vorfindet und zur Gestaltung seiner Existenz tatsächlich verwertet. Von Interesse für eine unter sozialpädagogischem Erkenntnisinteresse durchgeführte Analyse der Lebenslage einer Gruppe sind daher die institutionellen Rahmenbedingungen und damit auch *die in einer Lebenslage „verfügbaren“ Supportsysteme* einschließlich der capability, sozialpädagogische Intervention in ihrer Potentialität wahrnehmen und nutzen zu können. Ob objektiv verfügbare Beratungs- und Unterstützungsangebote jeweils als förderliche oder hinderliche Bedingungen wahrgenommen und gedeutet werden, kennzeichnet somit die Lebenslage einer Zielgruppe. Pädagogische Intervention kann sich daher auch dadurch auf die Veränderung einer Lebenslage beziehen, dass sich die Bedeutung bereits vorhandener

²¹³ Amann, Anton (1983): Lebenslage und Sozialarbeit. Elemente zu einer Soziologie von Hilfe und Kontrolle. Berlin: Duncker & Humblot

Unterstützungsmöglichkeiten wandelt. Bereits hierdurch bekommt man es mit einer veränderten Lebenslage zu tun“ (Ebd. S. 148, Hervorhebungen OS)

3.2.2.5 Das Konzept einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung

Die Konstitution von Zielgruppen wird auf die Reflexion einer, allen Beteiligten gemeinsamen Lebenslage zurückgeführt. Hierbei bezeichnet der Begriff keinen objektiv von außen bestimmbar Tatbestand, sondern eine subjektive Deutung, die als ein Selbstkonzept von Akteuren auf den Standort der je eigenen Betroffenheit bezogen ist. Sie stellt daher eine *immanente Sicht* dar, die ihren existentiell erfahrenen Standort in seiner *biographisch eingebetteten Bedeutung* thematisiert. Das Konzept der Lebenslage ist somit *objektiv und subjektiv zugleich* zu verstehen. Wir schließen uns hier Anton Amann an, der wie bereits ausgeführt wurde, diesen korrelativen Zusammenhang deutlich als ein korrelatives Spannungsfeld herausarbeitet und beide Sichtweisen in ihrer Komplementarität charakterisiert. Offen bleibt hierbei aus relationstheoretischer Sicht, wie beide Seiten schließlich zu einer *Vollzugsordnung* zusammengeführt und so auf Dauer gestellt werden, dass sie den Charakter einer sozialen Wirklichkeit erhalten, die sich jeder dezisionistischen Umdeutung widersetzt.

Amanns Vorschlag einer relationalen Bestimmung von Lebenslage geht auf der Grundlage der bisherigen Begriffsgeschichte von *Neurath* bis *Weisser* zunächst von einer dichotomen Dualität zwischen einem makrosozialen Bedingungsrahmen aus, der dann auf einer mikrosozialen Betroffenheitslage von Akteursgruppen als beobachterunabhängige Gegebenheiten vorgefunden, dann aber von ihnen hinsichtlich ihrer existenziellen Bedeutsamkeit interpretiert wird. Hierbei folgt er noch dem cartesischen Innen/Außen-Schema: Es besteht ein Gefälle zwischen externer Determination und interner Bedeutsamkeit. Die konstitutive Abhängigkeit der historisch-gesellschaftlich verfügbaren Deutungsmuster von den „äußeren“ Bedingungen, die „innen“ gedeutet werden, scheint zunächst als strukturabhängige Determination gefasst zu werden. Insofern bewegt sich Amann zunächst auf einer „äußeren Beziehung“ zwischen zwei voneinander unabhängigen und somit eigenständigen Deutungsperspektiven. In dem letzten Satz seiner Definition von Lebenslage kommt allerdings der Blick auf einen strukturellen Wandel der „äußeren“ Bedingungen ins Spiel, ohne dass deutlich wird, ob dieser Strukturwandel auf Transformationen in den „spezifischen Interaktionsformen zwischen dem sozialen Handeln der Menschen und diesen äußeren Bedingungen“ zurückgeführt werden kann.

Welche Konsequenzen hat das nun für Lebenslage als Schlüsselkategorie der Zielgruppenkonstitution?

Eine *subjektwissenschaftlich angeleitete Klärung der eigenen Lebenslage* aus der Betroffenenperspektive, durch die der Bildungs- und Entwicklungsbedarf einer sich hierbei konstituierenden Zielgruppe aufgrund einer solidarischen Reflexion artikulierbar wird, hat sich auf das Wechselverhältnis zwischen objektiver Subjektposition und interpretierender Subjektperspektive auf die je eigene Lebenslage einzulassen. Hierzu wird ein dialogisches Setting bereitgestellt. Das *pädagogische Unterstützungsangebot*

besteht somit in einer strukturellen Intervention auf die bisherige Lebenslage einer Gruppe von persönlich Betroffenen im Sinne eines „kollektiven“ Adressaten. Insoweit die von der Lebenslage betroffenen Personen auf das Supportsystem resonant zu antworten vermögen, findet dadurch bereits eine strukturelle Transformation ihrer bisherigen Lebenslage statt. Diese hat sich nun durch das pädagogische Unterstützungssystem in Gestalt einer zusätzlichen Ressource erweitert, die der Gruppe bisher nicht zugängliche Entwicklungsoptionen erschließt. Auch bei pädagogischer Intervention lassen sich somit strukturelle Veränderungswirkungen nur vor dem Hintergrund eines dialogischen Designs zutreffend verstehen und keinesfalls als einseitige Einflussnahme. Der Zugang zum pädagogischen Unterstützungssystem des berufsbiographisch angelegten Bildungsangebots findet im Zuge eines dialogischen Kontaktprozesses auf der makro-didaktischen Ebene einer gemeinsamen Bedarfsbestimmung statt. In ihm klären sich die *biographischen Lernanlässe* an „kritischen Lebensereignissen“ und an der Bestimmung persönlich bedeutsamer Entwicklungsziele. In dieser *Kontakt- und Kontraktphase* wird ein makrodidaktischer Rahmen geklärt, in dem die daran anschließende mikro-didaktische Gestaltung ausgewählte Lernziele, inhaltliche Gegenstandsbereiche und methodische Settings der Bearbeitung identifizieren und lernförderlich ausgestalten kann. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang allerdings, dass die *Phase der Zielgruppenkonstitution* mit ihrem reflexiven Bezug auf eine zunächst noch klärungsbedürftige Lebenslage hinreichend Aufmerksamkeit, Zeit und Energie abverlangt und daher nicht bereits kurzschlüssig mit der Bearbeitung individueller Einzelfragen vermischt werden darf, ohne zuvor den gemeinsamen Zusammenhang geklärt zu haben. Zunächst gilt es, grundsätzlich die Autorenschaft für die Entwicklung der eigenen Berufsbiographie zu übernehmen, um aufgrund dieser Selbstermächtigung in den nachfolgenden mikro-didaktischen Schritten den Möglichkeitsraum einer gemeinsamen Gruppe für selbstbestimmtes Lernen nutzen zu können. Dies legt es nahe, die Arbeitsschritte beider Phasen in ihrer didaktischen Gestaltung deutlich erkennbar voneinander zu trennen und jede Phase in ihrem Eigensinn wirksam werden zu lassen.

3.2.2.6 Lebenslage, eine sich kybernetisch aussteuernde Vollzugsordnung

In relationstheoretischer Deutung lässt sich das konstitutive Wechselverhältnis zwischen den objektiv vorgegeben Bedingungen und der als existenziell erlebten Bedeutung einer Lebenslage letztlich nicht aus einer neutralen Außensicht rekonstruieren, geschweige denn messen. Theoretische Probleme treten allein dadurch auf, dass sich die „objektive“ und die „subjektive“ Seite komplementär bedingen und das Konstrukt der Lebenslage daher aufgrund seiner dialektischen Vollzugsordnung als ein kybernetischer Zirkel aufgefasst werden muss. So hängt die *subjektiv* erlebte Bedeutung einer Lebenslage selbst wiederum von den biografisch erworbenen „Deutungsmustern und Normen ab, die ihrerseits erst über die gesellschaftlich-historischen „Bedingungen der Möglichkeit“ verfügbar gemacht bzw. verhindert werden. Jede (aus externer Sicht feststellbare) biographische Veränderung in den *objektiven* Voraussetzungen einer Lebenslage wird somit erst dann zum relevanten Bestandteil einer Lebenslage, wenn sie bzw. in welcher Erlebnisweise sie „subjektive“ Bedeutung erhält. Andererseits wird jede *subjektive Umdeutung* einer Lebenslage als „unrealistische“, bzw. „idealistische“ Schwärmerei entlarvt, wenn sie nicht in

Übereinstimmung mit den objektiven, d.h. beobachterunabhängig vorgegebenen Bedingungen steht. Aus einer relationstheoretischen Sicht wird daher verständlich, dass es sich bei einer „Lebenslage“ keineswegs um einen objektivierbar ‚fest-stellbaren‘ Tatbestand, sondern um ein mehrstufiges, reflexiv ineinander verschränktes Relationsgefüge handelt, das sich in ihrer topologischen Figuration²¹⁴ permanent in ihren Hintergrundannahmen reproduziert. Dieser in sich geschlossene Aussteuerungsprozess einer relationalen Vollzugsordnung führt zu einem Modell des ‚homo clausus‘, also zu einem deterministischen Menschenbild, demzufolge der Prozess der wechselseitigen Aussteuerung prinzipiell nicht zu durchbrechen wäre. Wir stoßen hier auf ein epistemologisches ‚Locked-in-Syndrom‘, des ‚In-seiner-Welt-Eingeschlossen-Seins‘.

An diesem Punkt der Argumentation kommt ein disziplinär entscheidender Unterschied zwischen einer sozialtheoretischen und einer bildungstheoretischen Problembeschreibung ins Spiel. Aus einer *subjekt-wissenschaftlichen* und hierbei insbesondere einer *dialogischen* Sicht²¹⁵ auf die strukturelle Verstrickung in lebensweltliche Alltagsroutinen, bei denen es für die Akteure kaum ein Entrinnen zu geben scheint, stellt sich die (sozial)pädagogische Frage, wie aus einer externen Position eine produktive Unterbrechung des sich ständig reproduzierenden Zirkel herbeigeführt werden oder zumindest unterstützt werden kann. Mit dieser bildungstheoretisch gefassten Problemformulierung kommt die bereits von Amann angesprochene *Möglichkeit einer pädagogischen Intervention* ins Spiel. Wie oben bereits ein-führend zitiert, formuliert er das strukturelle Problem einer (sozial)pädagogischen Einflussnahme auf die Lebenslage ausgewählter Adressatenbereiche wie folgt:

„Von Interesse für eine unter sozialpädagogischem Erkenntnisinteresse durchgeführte Analyse der Lebenslage einer Gruppe sind daher die institutionellen Rahmenbedingungen und damit auch die in einer Lebenslage „verfügbaren“ Supportsysteme einschließlich der capability, sozialpädagogische Intervention in ihrer Potentialität wahrnehmen und nutzen zu können. Ob objektiv verfügbare Beratungs- und Unterstützungsangebote jeweils als förderliche oder hinderliche Bedingungen wahrgenommen und gedeutet werden, kennzeichnet somit die Lebenslage einer Zielgruppe. Pädagogische Intervention kann sich daher auch dadurch auf die Veränderung einer Lebenslage beziehen, dass sich die Bedeutung bereits vorhandener Unterstützungsmöglichkeiten wandelt. Bereits hierdurch bekommt man es mit einer veränderten Lebenslage zu tun.“²¹⁶

²¹⁴ Zur pädagogischen Bedeutung einer *topologisch* gefassten Gegenstandsbestimmung vgl. Ebner von Eschenbach, M. (2016). Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. (eingereicht bei der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*)

²¹⁵ An diesem Punkt ließe sich eine grundlegende Differenz zwischen „*dialogischem Denken*“ und den pädagogischen Spielarten des „*radikalen Konstruktivismus*“ herausarbeiten.

²¹⁶ Aus Amann, Anton (1983), S. 148, Hervorhebungen OS

3.2.2.7 Die Lebenslage, Feld einer pädagogischen Intervention

Wenn eine Lebenslage auch in der Form qualitativ charakterisierbar ist, ob und welcher Weise pädagogischer Support überhaupt als ein solcher wahrgenommen und entsprechend „genutzt“ werden kann, so wird erkennbar, wie eng bereits das wohlfahrtsökonomische Konzept des *capability Ansatzes* mit einem dialogisch gefassten, d.h. *doppelseitigen Leistungsverständnis* übereinstimmt, wie es im Zentrum des Verfahrens einer generativen Zielgruppenentwicklung steht. Unter dem nun ins Spiel gebrachten Aspekt einer pädagogischen Intervention lässt sich konkretisieren, welche praktische Bedeutung die Einsicht hat, dass sich die Qualität einer Lebenslage nicht auf die Veränderbarkeit objektivierbarer Bedingungen im Sinne eines Spielraums beschränkt, sondern pädagogisch in seiner Doppelseitigkeit konzeptionell zu berücksichtigen ist:

So lässt sich zunächst feststellen, dass sich die biographischen Entwicklungsbedingungen der von einem „Angebot“ adressierten Akteursgruppen auf einer strukturellen Ebene ihrer „objektiven Voraussetzungen“ bereits mit dem Bereitstellen einer Supportstruktur für ein ausgewähltes sozialpädagogisch bestimmtes Klientel oder für einen erwachsenenpädagogisch relevanten Adressatenbereich in dramatischer Weise *verändert* haben. Allerdings ist damit noch nicht notwendigerweise schon eine Transformation ihrer Lebenslage insgesamt verbunden. Eine (pädagogische) Intervention auf die objektiven Bedingungen einer Lebenslage ist eine zwar *notwendige* und damit letztlich unverzichtbare Voraussetzung, jedoch noch keine *hinreichende*. Folgt man dem Verständnis des *capability approaches*, so wird es komplementär zu dem sich strukturell eröffnenden Optionen und Handlungsspielräumen einer Lebenslage erforderlich sein, dass diese auch für die beteiligten Akteure für ihre Zukunftsentwürfe *subjektiv verfügbar* werden. Es stellt sich hierbei die *bildungstheoretisch relevante Anforderung*, nämlich die strukturell eingetretene Veränderung der bisherigen Bedingungen überhaupt erst zu *erkennen* und als mögliche Entwicklungschance zu *deuten*.

Ein Zwischenruf: *An dieser Stelle wird Widerspruch zur 11. These über Feuerbach fällig. Er lautet: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt aber darauf an, sie zu verändern.“ Karl Marx unterschlägt mit seiner einseitigen Pointierung leider, dass zu einer biographischen oder historisch gesellschaftlichen Transformation ein relationales Zusammenspiel von objektiver Veränderung und ihrer handlungsrelevanten Ausdeutung vorausgesetzt werden muss. Er vernachlässigt in seiner These nicht nur den vielbeschworenen „subjektiven Faktor“, sondern darüber hinaus, dass transformativer Strukturwandel auf die gelungene Wechselseitigkeit beider Faktoren in einem komplementären Vollzug zurückzuführen ist.*

Davon abgesehen sollte man sich bei jeder Intervention auf die Bedingungen einer Lebenslage oder einer historischen Lage vorab vergewissern, inwieweit auf der Ebene struktureller Voraussetzungen nicht bereits ungenutzte, weil von den Akteuren in ihrer Praxis unerkannte, Optionen und Handlungsspielräume „objektiv“ gegeben sind und nur noch darauf warten, als solche angeeignet und für die weitere Entwicklung genutzt zu werden. Dieser Gesichtspunkt stellt ein starkes Argument für den

praktischen Nutzen von Reflexion dar. Sie lässt sich –ebenfalls polemisch zugespitzt– als Umkehrung der 11. Feuerbachthese formulieren. „Die Technokraten haben der Welt immer nur eine unterschiedliche äußere Form verliehen, es kommt aber darauf an, ihre immanente Bedeutung für die Akteure zu reflektieren.“

Für eine pädagogische Theorie der Lebenslage schält sich folglich die Unterscheidung zwischen Veränderungen innerhalb der objektiv gegebenen Voraussetzungen oder den subjektiven Deutungen und einer strukturellen Transformation ihrer Vollzugsordnung insgesamt heraus. In den Blick gerät bei dieser Differenzierung, dass eine biographische Lebenslage in ihrer strukturellen Qualität erst dann einen fundamentalen Wandel erfährt, wenn sie durch ein mehrstufiges Supportsystem erweitert werden kann. Eine solche Erweiterung geht aber erst dann deutlich über eine ‚äußere‘ und damit für die Lebenslage letztlich irrelevante Anlagerung hinaus, wenn das hinzugefügte Supportsystem von den existenziell betroffenen Akteursgruppen auch subjektiv als Unterstützung gedeutet und erst damit als eine strukturelle „Intervention“ in die Lebenslage eines Adressatenbereichs wirksam wird. Dies hat zur Konsequenz, dass pädagogischer Support erst dann zur folgenreichen Verbesserung einer Lebenslage führt, wenn es aus der Binnenperspektive ihrer Akteursgruppen als pädagogische „Leistung“ selbsttätig angeeignet werden kann. Um diese strukturellen Voraussetzungen in einem Entwicklungsverlauf zu implementieren, wird im Projekt „Übergangszeiten“ das Konzept einer lebenslagenbasierten Zielgruppenkonstitution implementiert. Mit der Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe transformiert sich folglich die bisherige Vollzugsordnung zwischen objektiver Subjektposition und den Deutungsmustern der verschiedenen Subjektperspektiven und zwar hinsichtlich ihrer

- Reflexivität
- Artikulierfähigkeit
- Sozialität
- Personalen Identitätsentwicklung
- Bedeutung für das Selbstkonzept

Die Vollzugsordnung stellt sich hierbei performativ in Form einer „community of practice“ auf Dauer. Erst hierdurch erhält das Konzept einer lebenslagenbasierten Zielgruppe ihre Bedeutung als ein performativer Prozess des sense-making.

Dies wird im Entwicklungsverlauf des Projekts „Übergangszeiten“ konzeptionell folgendermaßen berücksichtigt: In ihrem makrodidaktischen Vor-Lauf konstituiert sich in der Phase III eine lebenslagenbasierte Zielgruppe. Damit hat sich ein Planungskontext entwickelt, aus dem heraus nachfolgend eine Ausdifferenzierung individualisierter Suchbewegungen im Bildungsformat eines offenen „Ermöglichungsraums“ stattfinden kann. Dieser Vor-lauf ersetzt die früheren Verfahren einer extern angelegten Ermittlung von Weiterbildungsbedarf. In ihm wird die Gemeinsamkeit einer Lebenslage identifiziert und als Grundlage der weiteren Angebotsentwicklung genutzt.

3.2.2.8 Das Konzept einer lebenslagenbasierten Zielgruppenkonstitution

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs besteht weitgehend Konsens darüber, dass Zielgruppenorientierung als ein Planungsverfahren, mit dem homogene Lerngruppen in Form von Defizitzuschreibungen erfasst und rekrutiert werden können, inzwischen als überholt gelten kann, selbst wenn eine solche pädagogisch hoch problematische Praxis noch ungebrochen fortgesetzt wird²¹⁷. Statt einer sozialstatistisch definierten ‚Gruppe‘ (Frauen, Alte, Behinderte, Migranten) gemeinsame Eigenschaften zuzuschreiben und daraus ihren Bildungsbedarf abzuleiten, ist man inzwischen dazu übergegangen, Zielgruppen auf eine ihnen gemeinsame Lebenslage zu beziehen und dies zur Grundlage von spezifischen Bildungsangeboten zu machen, die sich möglichst konkret auf die je besondere Lebenssituation beziehen bzw. sich aus ihr begründen. Mit diesem Schritt konnte sich die Planungstheorie allerdings noch nicht der Problematik einer externen Zuschreibung entziehen. Hinzu kommt, dass weithin ein alltagssprachlich naives und wenig reflektiertes Verständnis hinsichtlich der Kategorie „Lebenslage“ zu beobachten ist. Ohne dass bisher der in diesem Papier eingeführte wohlfahrtsökonomische Diskurs zur Lebenslage zur Kenntnis genommen wurde, bewegt sich das Verständnis in der Erwachsenenpädagogik noch weitgehend auf dem Stand von Otto Neurath in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Im Zentrum stehen folglich das Problem einer Differenzierung individueller Lebenslagen und die Berücksichtigung der Multidimensionalität möglicher Elemente. In einem disziplinar repräsentativen und somit maßgeblichen Handbucharikel wird lebenslagenbasierte Zielgruppenorientierung von Christiane Schiersmann daher differenzierungstheoretisch begründet und dabei weiterhin an einem substanzialistischen Verständnis festgehalten:

„Angesichts der Ausdifferenzierung von Lebenslagen und Lernbedürfnissen ist es immer weniger möglich, von den Arbeitslosen, den Frauen oder den Alten zu sprechen. Die Entstandardisierung der Lebenslagen impliziert, dass die je individuelle Lebensführung, die je spezifische Lebensphase und die konkrete Einzelbiographie zum Kriterium für die Konstitution von Z[ielgruppen] werden. Die Problemlagen differenzieren sich aus und machen zunehmend individuell zugeschnittene Angebote erforderlich, wengleich dabei im Auge zu behalten ist, dass die Individualisierung ihre Grenzen in nach wie vor auch verallgemeinerbaren Anteilen geteilter Lebenslagen findet.“²¹⁸

Angesichts eines offensichtlich noch unzureichend geklärten Verständnisses von Lebenslage erhält das im Projekt „Übergangszeiten“ in Anschluss an den einschlägigen wohlfahrtsökonomischen Diskurs

²¹⁷ Schiersmann, Christiane (2010): Eintrag Zielgruppen. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nussl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2.Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 321-323, hier S. 321. Verwiesen wird von Schiersmann auf das „Dilemma“ (ungewollt) mit der Zuschreibung von Defiziten arbeiten zu müssen“, was Schäffter als das Paradox einer „exkludierenden Inklusion“ bezeichnet.

²¹⁸ Schiersmann 2010, S. 322. Ihrer Einschätzung, dass man es bei einem Konzept der Lebenslage besonders in subjektwissenschaftlicher Deutung mit einer Konkurrenz zwischen sozialen und individuellen Deutungen zu tun bekommt, stimmen wir zu. Im Konzept der generativen Zielgruppenentwicklung antwortet darauf mit einer methodisch konsequenten Trennung zwischen der Zielgruppenkonstitution in den *Phasen II und III*, die auf die soldarische Gemeinsamkeit einer Lebenslage berufsbiographischen Übergangs gerichtet ist und der darauf aufbauenden Phase IV, in der fallbezogen individuelle Entwicklungsziele generiert und im Rahmen eines lernförderlichen Bildungsformats individuell verfolgt und praktisch realisiert werden.

relationstheoretisch weitergeführte Konzept der Lebenslage hohe praktische Relevanz. Es bezieht sich auf eine dialogisch angelegte Konstitution von Zielgruppen, die aus einer komplementären (Selbst)Bestimmung ihrer biographischen Lebenslage erwächst. Im Interesse der Erwachsenenpädagogik geht es gegenwärtig darum, den Fachdiskurs an den im Kontext der Wohlfahrtsökonomie bereits erreichten Erkenntnisstand anschlussfähig zu machen und mit dem subjektwissenschaftlichen Diskurs in der Bildungstheorie zu verbinden. Genau das wird mit dem makro-didaktischen Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung angestrebt.

Die Thematisierung der je besonderen Lebenslage von persönlich anwesenden und sich aus ihrer existenziellen Betroffenheit heraus artikulierenden Akteursgruppen eines ausgewählten Adressatenbereichs wird im hier vorgestellten Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung aus zwei unterschiedlichen Interessenlagen und Bedeutungszusammenhängen vorangetrieben und führt dadurch zu zwei sich gegenseitig ergänzenden Wirkungen:

- Aus Sicht der Akteursgruppen bietet sich die Möglichkeit, die eigene Lebenslage genauer zu durchschauen und durch eine Verbesserung von Orientierungsmöglichkeiten existenzielle Sorgen und Unsicherheiten abzumildern sowie realistische Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Dieses Interesse bildet somit das primäre Motiv und die pragmatische Grundlage, sich überhaupt an der Planung lebenslagenbasierter Angebotsentwicklung mit der eigenen lebensweltlichen Expertise zu beteiligen. Diese motivationale Grundlage ist allerdings erst dann gegeben, wenn konkret nachvollzogen werden kann, dass man aus der Betroffenheitsperspektive einer besonderen Lebenslage über ein lebensweltliches Wissen verfügt, das für pädagogisch professionelle Angebotsentwicklung wertvoll erscheint. Erst wenn die Einladung zur Partizipation an der Entwicklung lebenslagenbasierter Bildungsangebote nicht als ein instrumentalisierendes Abschöpfen von bisher unzugänglichen Wissensressourcen verstanden wird, sondern als persönliche Anerkennung lebensweltlich erworbener Kompetenzen wirksam wird, kann eine gemeinsame Klärung der Lebenslage als ein Angebot verstanden werden, das beiden Seiten Nutzen bringt und dem Prinzip einer interaktiven Wissensgenerierung folgen wird. Insofern beruht bereits der „Vorkontakt“ einer Einladung zur Zusammenarbeit auf einer anerkennungstheoretischen Grundlage, die bei der methodischen Konzeptionalisierung des Vorkontakts in den kooperierenden Einrichtungen bzw. der Initiative bedacht und vielleicht sogar explizit angesprochen werden sollte. Sie ließe sich mglw. auch in Form einer partizipatorisch angelegten „Validierung informell erworbener Kompetenzen“ strukturieren.²¹⁹
- Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung bzw. der Initiative bietet die dialogisch angelegte Thematisierung und Klärung der Lebenslage persönlich (und leiblich) anwesender Akteure eines für ihr pädagogisches Leistungsprofil bedeutsamer (mglw. auch ökonomisch interessanten)

²¹⁹ Vgl. Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 23.Jg. IV/2016, S.26-30.

Adressatenbereichs die ungewöhnliche und damit wertvolle Möglichkeit, *Insiderwissen* und bisher unzugängliche Kenntnisse über den sozialemotionalen Hintergrund sowie genauere Einschätzungen in Bezug auf bislang noch nicht erkannte Entwicklungsziele oder praxisrelevante Verwendungssituationen zu gewinnen, nicht zuletzt aber auch realistische Einschätzungen hinsichtlich zu erwartende Widerstände, emotionale Blockaden oder Grenzen gegenseitiger Verstehensmöglichkeiten. Über derartige Interessen hinaus, die sich zunächst noch *instrumentell* allein auf den Nutzen partizipativer Angebotsentwicklung beziehen, lässt sich das Einbeziehen lebensweltlicher Kompetenz darüber hinaus auch *bildungstheoretisch* begründen: Einerseits stellt partizipative Angebotsentwicklung bereits für sich ein eigenes Medium für eine institutionelle Anerkennung und Validierung „informell erworbenen Erfahrungswissens“ dar – Andererseits bietet sich hier mit der Reflexion auf eine existenziell riskante Lebenslage die Chance zur Entwicklung und finanzierungsfähigen Institutionalisierung eines *innovativen Bildungsformats*, in dem bislang implizit vorhandene Wissensbestände aus dem Kontext einer noch nicht geklärten Lebenslage in explizites Wissen transformiert und damit nicht nur den Akteursgruppen, sondern auch kontextübergreifend zugänglich gemacht werden können. Mit dem Lebenslage-Ansatz könnte zudem die erwachsenenpädagogische Biographieforschung Anschluss an *Theorieansätze impliziten Wissens* der Organisationspädagogik²²⁰ und Organisationsentwicklung finden.

- Für *beide Seiten* bildet der Lebenslage-Ansatz somit eine *strukturelle Scharnierstelle*, an der sich zwei zunächst gegensätzlich erscheinende Interessenrichtungen produktiv aufeinander beziehen können. Gerade aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit bieten sie unter der Bedingung einer dialogisch angelegten Klärung die *Voraussetzung für eine interaktive Wissensproduktion* zu der nur eine der beiden Seiten mit ihren je zur Verfügung stehenden Bordmitteln alleine nicht in der Lage wäre. Die so gemeinsam geklärte Lebenslage hat definitionsgemäß innovativem Charakter und erschließt zwischen der Weiterbildungseinrichtung und einem für sie professionell relevanten Umweltsektor eine nun erst pädagogisch zugängliche „Mitwelt“. Die dialogisch angelegte Klärung einer adressatenspezifischen Lebenslage ist dazu geeignet, dass sich im Verlauf der gemeinsamen Arbeit an „kritischen Lebensereignissen“ und den Formen ihrer emotionalen und sachlichen Bearbeitung das Bewusstsein einer solidarisch verstandenen Gemeinsamkeit herausbildet. Hier deutet sich ein wünschenswerter Übergang an, in dem sich aus einer gemeinsam verstandenen Lebenslage heraus eine Gruppe konstituiert, die in der Lage ist, gemeinsame Ziele zu bestimmen und dabei zu helfen vermag, sich zum Autor oder zur Autorin des eigenen Lebens hinzuentwickeln. Hierin ließe sich das *pädagogische Leitziel einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung* beschreiben.

²²⁰ Vgl. dazu Nonaka, Ikujiro/Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/Main und New York 1997

3.2.2.9 Spielarten von Lebenslagen als Grundlage pädagogischer Adressatenbestimmung

In dem Projekt „Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ bezieht sich die Konzeptualisierung und versuchsweise Umsetzung geeigneter Verfahren generativer Zielgruppenentwicklung exemplarisch auf die Lebenslage einer berufsbiographisch hoch riskanten Übergangszeit, die in der Unbestimmtheit einer zukunfts-offenen „Transition“²²¹, aus der Binnensicht unterschiedlicher Akteuren sowohl erwartungsvoll als auch als existenziell bedrohlich erlebt werden kann. Die im Projekt Übergangszeit gewählte Lebenslage eines transitorischen Übergangs beruht auf einer zeitdiagnostischen Vorentscheidung und wird für die Entwicklung und erste Erprobung zunächst nur einen exemplarischen Rahmen bereitstellen.

Das Planungsverfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung als ein wichtiger makrodidaktischer Vorlauf für selbstbestimmte Bildungsformate bewegt sich auf einer steuerungstheoretisch basalen Ebene und sollte daher grundsätzlich für alle Spielarten von Lebenslagen²²² geeignet sein, bei denen persönliches und gesellschaftliches Interesse an ihrer bildungstheoretischen Ausdeutung besteht, die nicht extern zugeschrieben sondern stattdessen aus der immanenten Sicht der von ihr existenziell Betroffenen erfolgt. Bei einer bildungspolitisch begründeten Entscheidung und Legitimation, welche der möglichen Lebenslagen zur Adressatenbestimmung in den Blick genommen werden sollte, käme es darauf an, welche „Differenzlinie“ in der Funktionsbestimmung des Organisationalen Feldes einer Weiterbildungseinrichtung präferiert wird. Auch die Entscheidung für (oder gegen) eine Lebenslage, auf der Angebotsentwicklung aufgebaut werden sollte, legitimiert sich letztlich aus einem institutionellen Kontext, in dem die betreffende Bildungseinrichtung ihr besonderes Leistungsprofil im Sinne eines Alleinstellungsmerkmal entwickelt.

3.3 Einführung in Phase IV: Übergang als zukunfts-offener Bildungsraum

3.3.1 Übergang als zukunfts-offener Bildungsraum

Arbeitspapier 20 (Dezember 2016_1) Ortfried Schöffter (11/2016)

In der **vierten Phase** wird in Anschluss an die Ausdeutung der eigenen Lebenslage die „Zielgerade“ einer generativ angelegten Zielgruppenentwicklung in Richtung auf die subjektive „Erschließung von Welt“ erreicht. Nachdem sich geeignete makro-didaktische Kontextbedingungen mit der Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe herausbilden konnten, geht es darum, den damit erreichten Entwicklungsstand nun auf einer mikro-didaktischen Ebene für Konzepte selbstbestimmten Lernens zu nutzen. Die vorangegangene Entwicklung einer partizipatorischen Klärung der Lebenslage in Verbindung mit einer selbstreflexiven Bestimmung von Bildungsbedarf kann somit an die Stelle der bisherigen Verfahren bedarfsorientierter Angebotsentwicklung treten und ihre Fremdzuschreibungen ersetzen. Was

²²¹ Vgl. die Arbeitspapiere Oktober 1-4

²²² Vgl. zur Verdeutlichung die Lebenslage von Frauen: Elis, Petra (2002): „Lebenslagen-Ansatz“ und biographisches Konzept. In Hammer, Veronika/Lutz, Ronald (Hrsg.): Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Theoretische Ansätze und empirische Beispiele. Frankfurt/New York: Campus, S. 106-122

andernorts in den traditionellen Planungsverfahren noch durch extern zuschreibende Bedarfsermittlung erfolgt, lässt sich stattdessen in den ersten Phasen einer dialogisch angelegten Ausdeutung der gemeinsamen Lebenslage unter Einbeziehung einer reflektierten Binnensicht als ein „vorlaufender Klärungsprozess“ und damit als ein partizipativ angelegter Planungsprozess in einem makro-didaktischen Design lernförmig gestalten. Das hat den Vorteil, dass sich aufgrund eines resonanten Kontaktprozesses zwischen pädagogischer Planung und einem noch unbekanntem Adressatenbereich bereits eine hoch motivierte soziale Gruppe herauszubilden vermag, die ihren berufsbiographischen Standort genauer einschätzen und hieraus ein gewisses Maß an Orientierungssicherheit und emotionaler Stabilität gewinnen kann. Eine lebenslagenbasierte Zielgruppe, die sich im Verlauf der dritten Phase aufgrund ihrer Binnendynamik und Kohärenz herausgebildet und eine gewisse Arbeitsfähigkeit entwickelt, unterscheidet sich daher fundamental von *homogenen zugerichteten Teilnehmergruppen*, wie sie auf der Grundlage administrativer Rekrutierung oder über Werbemaßnahmen erfasst und auf der Grundlage externer Kriterien planvoll zusammengestellt werden. Die Strategie einer partizipativen Angebotsentwicklung unterscheidet sich durch ihre lernförmig angelegte Klärung während der dritten Entwicklungsphase grundlegend von den bisherigen Formen empirischer Bedarfserschließung, die sich in der Regel auf ein Abfragen des im Feld bereits vorhandenen Alltagswissens beschränken und zudem methodisch nicht in der Lage sind, im Rahmen ihrer Untersuchungen neue Einsichten über die Lebenslage ihrer Adressaten mit ihnen gemeinsam reflexiv zu erarbeiten. Im Verlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung wird dies auf einer makrodidaktischen Ebene des Planungsprozesses durch ein Dazwischenschalten einer reflexiv angelegten Klärung der gemeinsamen Lebenslage möglich, bei dem subjektiven Erleben mit den objektiven Gegebenheiten wechselseitig zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und hierdurch eine relationstheoretische Konzeptualisierung von Lebenslage in den bildungstheoretischen Diskurs eingeführt wird.

Mit Abschluss der dritten Phase wird somit ein Entwicklungsstand erreicht, an dem sich aufgrund der Einladung einer Bildungseinrichtung eine konkret anwesende Adressatengruppe zusammengefunden hat, die auf der Grundlage ihrer gemeinsam reflektierten Lebenslage kompetent Auskunft über konkrete Lebensereignisse, Lernanlässe und absehbare Verwendungssituationen zu geben vermag. Erforderlich wird nun allerdings als ein weiterer Schritt die pädagogische Umsetzung in ein geeignetes Bildungsformat auf der mikro-didaktischen Ebene eines Arrangements transformativen Lernens. In ihm gilt es, selbstbestimmt persönlich relevante Entwicklungsziele zu formulieren und sie in Form individualisierter Lernziele methodisch zu bearbeiten. Im Übergang von der Phase III, in der es noch darum ging, dass sich auf makro-didaktischer Planungsebene in einem ausgewählten Adressatenbereich eine selbstbestimmte Gruppe herausbildet, wendet sich nun der Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung einer mikro-didaktischen Ausarbeitung individueller Lernprozesse zu und schlägt hierfür in der Phase IV ein zukunftsoffenes und welterschließendes Bildungsformats vor, das sich weitgehend an Prinzipien und Verfahren der „Ermöglichungsdidaktik“ orientiert und sie im Kontext eines Bildungsraums für transitorische Übergangszeiten konkretisierend weiterführt.

Mit dem Schritt in die vierte Entwicklungsphase gibt das Bildungsformat zudem Antwort auf die von Chr. Schiersmann²²³ angesprochene Problematik, dass es im Zuge einer zunehmenden Ausdifferenzierung und Individualisierung von Lebenslagen in der späten Moderne nicht mehr ausreicht, sich in der Gruppe allein über interne Gemeinsamkeiten zu verständigen und sie in solidarischer Form nach außen zu artikulieren. Erforderlich würden darüber hinaus auch personenspezifische Problemlösungen in hoch individualisierten „life trajectories“ (vgl. Arbeitspapier Dezember 3). Die solidarisch unterstützende Zielgruppe stellt hier zwar ein sozio-emotional wichtiges Supportsystem für individuelle Suchbewegungen dar, sollte aber vor dem Missverständnis bewahrt werden, dass eine gemeinsame Lebenslage notwendigerweise zu gleichen Entwicklungszielen oder gar zu Musterfällen der Problemlösung führen müsste. Allerdings stellt sie einen gemeinsamen Ausgang und Orientierungspunkt wechselseitiger Anerkennung und gegenseitigen Verständnisses dar, was in der Phase III reflexiv im Rahmen von Fallarbeit herausgearbeitet wird. Der Übergang zur Phase IV ist in Anschluss daran als ein methodisch wichtiger Schritt zur Individualisierung lebenslagenbasierter Zielgruppenarbeit zu betrachten und entwickelt damit den historischen Zielgruppenansatz konsequent in die gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen der Spätmoderne weiter (vgl. dazu Schäffter, 2014: Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip).

Bevor das Bildungsformat eines „Bildungsraums des Übergangs“ im Arbeitspapier Dezember 2 hinsichtlich ihrer konzeptionellen Prinzipien und strukturellen Merkmale konkretisiert wird, scheint es in diesem Einführungspapier jedoch nötig, die vierte Phase als Ausgangspunkt zur individuellen Welterschließung noch einmal in den bildungstheoretischen Gesamtzusammenhang des Planungsverfahrens einer generativer Zielgruppenentwicklung zu stellen und dabei die vier Phasen explizit auf die besondere Lebenslage einer berufsbiographisch riskanten Transition zu beziehen, die im „Projekt Übergangszeiten“ exemplarisch im Zentrum steht.

Zieht man zur Verdeutlichung noch einmal das Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung heran, so wird erkennbar, dass die Lebenslage eines transitorischen Übergangs als berufsbiographisch riskante Routineunterbrechung von Beginn an den gesamten Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung kontinuierlich als ein durchgängiges Leitmotiv begleitet. Der Bezug zu einer transitorischen Lebenslage hat allerdings in den verschiedenen Entwicklungsphasen jeweils unterschiedliche Bedeutung für den Prozess einer generativen Zielgruppenentwicklung. Dies wird nun in einem kommentierenden Durchgang durch die vier Phasen zu konkretisieren sein.

²²³ „Die Entstandardisierung der Lebenslagen impliziert, dass die je individuelle Lebensführung, die je spezifische Lebensphase und die konkrete Einzelbiographie zum Kriterium für die Konstitution von Z[ielgruppen] werden. Die Problemlagen differenzieren sich aus und machen zunehmend individuell zugeschnittene Angebote erforderlich, wenngleich dabei im Auge zu behalten ist, dass die Individualisierung ihre Grenzen in nach wie vor auch verallgemeinerbaren Anteilen geteilter Lebenslagen findet.“ (Schiersmann, Christiane, 2010: Eintrag Zielgruppen. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 321-323, hier S. 321)

(1) Kommentierung des Diagramms in seinem Aufbau:

Das nachfolgend aufgeführte Diagramm beruht auf einer symmetrischen Struktur zwischen dem Organisationalen Feld einer Weiterbildungseinrichtung auf Seiten pädagogischer Dienstleistung (links) und dem Biographischen Feld einer transitorischen Lebenslage auf Seiten pädagogischer Adressatenbereiche (rechts). Beide Sinndomänen bilden dadurch eine interne Struktur aus, dass sie *Funktion, Konstitution und Leistung* in ein sich gegenseitig aussteuerndes Wechselverhältnis setzen und hierdurch das vernetzte Gefüge eines relationalen Feldes aufbauen. Das Organisationale Feld der Bildungsorganisation und das Biographische Feld der transitorischen Lebenslage in ausgewählten Adressatenbereichen wird über ein korrelatives Verständnis von Leistung zueinander resonant ins Verhältnis gesetzt. Dies meint, dass unter „Leistung“ nicht jede Form einseitiger Entäußerung an andere verstanden wird, sondern, dass Leistung ausschließlich auf der Doppelseitigkeit einer komplementären Wertschöpfung beruht, an der beide Felder ko-produktiv mitwirken. Diese komplementäre Strukturverknüpfung stellt den innovativen Kernbereich einer partizipatorischen Erschließung neuer Adressatenbereiche dar, da mit ihr eine Transformation bislang unbestimmter „Umwelt“ in pädagogisch bedeutungsvolle „Mitwelt“ erfolgt. Deshalb wird dem Aufbau einer wechselseitig resonanten Kontaktfläche im Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung besondere methodische Aufmerksamkeit zuteil, bildungspraktisch wird dieser durch ein „dialogisch“ angelegtes Setting bei der Kontaktaufnahme umgesetzt.

Das Biographische Feld der transitorischen Lebenslage beruht analog zum Organisationalen Feld ebenfalls auf dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Funktion, Konstitution und Leistung, wobei sich in ihm Konstitution auf die objektiven Bedingungen der jeweiligen Lebenslage und die Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion auf den Deutungsspielraum innerhalb eines berufsbiographischen Entwicklungshorizonts bezieht. Während sich im Organisationalen Feld das relationale Wechselverhältnis zwischen gesellschaftlicher Funktion und den historischen Konstitutionsbedingungen einer Weiterbildungseinrichtung in Übersetzungsprozessen einer aufsteigenden und absteigenden Institutionalisierung über die didaktischen Handlungsebenen prozessiert, wird im Biografischen Feld der Funktionsbezug transitorischer Suchbewegungen mit den konstitutiven Bedingungen der Lebenslage durch ein dialogisch angelegtes Bildungsformat reflexiv zu einander ins Verhältnis gesetzt.

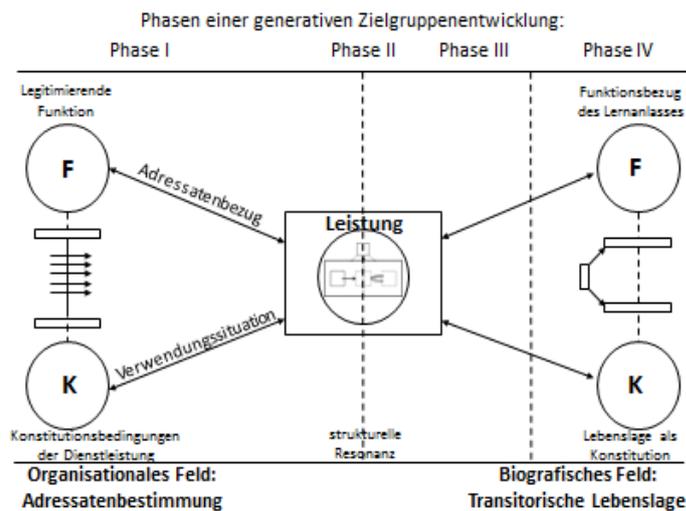


Abb. 1: Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung

Schaubild 35: Diagramm der generativen Zielgruppenentwicklung

(2) Erläuternder Durchgang durch die vier Phasen der Zielgruppenentwicklung

Die vier Phasen beschreiben zunächst den Beginn eines makro-didaktischen Prozesses mit der Bestimmung eines noch unbekanntes Adressatenbereichs, gehen über in einen resonanten Kontaktprozess, aus der die Konstitution einer lebensweltbasierten Zielgruppe folgt, die den Entwicklungs- und Bildungsbedarf aus einer reflektierten Bildungsbedarf zu artikulieren und damit der Zielgruppe selbst und dem Organisationalen Feld verfügbar macht. Im Ergebnis bietet die Klärung der transitorischen Lebenslage durch eine Zielgruppe schließlich die Grundlage für ein daran anschließendes Bildungsformat, in dem individualisierte Entwicklungsverläufe auf einer mikrodidaktischen Ebene ihre ermöglichungsdidaktisch angelegte Unterstützung finden.

Phase I: Adressatenbestimmung im Organisationalen Feld

Im Ausgang eines zielgruppengenerierenden Planungsverfahrens stellt sich in einer Weiterbildungseinrichtung die Aufgabe, aus ihrem Organisationalen Feld heraus einen konkret beschreibbaren Adressatenbereich an einer *besonderen Lebenslage* zu bestimmen, die im Projekt Übergangszeiten durch einen berufsbiographisch riskanten transitorischen Übergang gekennzeichnet ist. Die Bestimmung eines lebenslagenspezifischen Adressatenbereichs beruht in Phase I zunächst auf einer einrichtungsinternen Klärung der eigenen gesellschaftlichen (Bildungs)*Funktion* und dies unter Berücksichtigung der bisher im historischen Entwicklungsverlauf erworbenen *Konstitutionsvoraussetzungen*. Aus dem Verhältnis zwischen Funktion und Konstitution lässt sich das *Leistungsprofil* hinsichtlich möglicher Adressatenbereiche bereits an einigen Eckpunkten einschätzen. Hierbei ist zur genaueren Eingrenzung der Bildungsfunktion zu berücksichtigen, welchem „*Institutionaltypus*“ die eigene Bildungseinrichtung zuzuordnen ist, und das heißt, aus welchem *übergeordneten Bildungsauftrag* sie ihr Leistungsprofil legitimiert und

folglich ihre Ressourcenansprüche (z.B. Finanzierung oder Personalausstattung) ableitet und durchzusetzen vermag.

Zur genaueren Eingrenzung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags werden **vier Institutionaltypen** vorgeschlagen:

- *Institutioneller Prototyp*: Die Organisation definiert sich als repräsentativer Teil der Infrastruktur des Funktionssystems Bildung; das verleiht seinem Code: „Lernen/Nicht-Lernen“ für die Organisation funktionale Dominanz.
- *Symbiotischer Schnittstellentyp* zwischen dem Bildungssystem und einem weiteren Funktionssystem: Die Organisation folgt der Begründungslogik und den Werten seines „Anlehnungssystems“ in der programmatischen Handlungslogik seines Herkunftssystems. (Beispiel Wirtschaftspädagogik oder Pflegepädagogik)
- *Multireferentieller Typ* zwischen differenten Funktionssystemen: Die Organisation setzt die inkompatiblen Handlungslogiken zueinander ins Verhältnis und nutzt hierbei die Systemdifferenzen produktiv zu ihrer pädagogischen Dienstleistung.
- *Translatorischer Typ* zwischen unterschiedlichen Funktionssystemen und der sie fundierenden Lebenswelt: Die Organisation „übersetzt“ zwischen den Handlungslogiken eines Funktionssystems und der Lebenswelt von Adressatenbereichen und nutzt deren Differenz lernförderlich als einen „Dritten Sektor“ wechselseitiger Aussteuerung.

Hinsichtlich der *Konstitutionsbedingungen als endogene Ressourcen* einer Weiterbildungseinrichtung gilt es zu klären, auf welchen didaktischen Handlungsebenen bereits der Aspekt berufsbiographischer Übergänge als Planungsgesichtspunkt pädagogische Bedeutung erhielt und wo transitorische Lebenslagen implizit oder explizit bei der Adressatenbestimmung schon berücksichtigt wurden. Von Interesse ist hierbei auch die Frage nach *extrafunktionalen Kompetenzen* in unterschiedlichen Mitarbeitergruppen hinsichtlich sozialer oder lebensweltlicher Nähe zu solchen Adressatenbereichen berufsbiographischen Übergangs.

Bei der im Rahmen einer Vergewisserung des eigenen Organisationalen Feldes vorangetriebenen Bestimmung neuer, aber dennoch ins Leistungsprofil passender Adressatenbereiche wird folglich bewusst vermieden, bereits vorwegnehmend an inhaltlichen oder fachlichen Bedarfszuschreibungen anzusetzen. Stattdessen wird die Bestimmung des Adressatenbereichs auf die Beschreibung einer transitorischen Lebenslage tiefer gelegt, aus deren Deutung erst nachfolgend eine Bildungsbedarfsanalyse anschließt. Das Offenhalten von möglichen Bedarfslagen dient auch der Gewährleistung von *Innovationsfähigkeit bei der Angebotsentwicklung*, die bislang eingeschliffene Zuschreibungsmuster bei der Programmplanung durchbrechen und strukturelle Resonanzfähigkeit für bisher unbekannte Bildungsadressaten in der eigenen Einrichtung erzeugen soll, bevor vorschnell die Frage nach bereits vorhandenen Kontaktmöglichkeiten gestellt wird. Bereits in der Phase I gilt es daher, das bildungspolitische Ziel des

Förderprogramms INNOVAT WB, nämlich die Entwicklung eines innovativ angelegten Verfahrens generativer Zielgruppenentwicklung im Auge zu behalten.

Phase II: Design eines pädagogischen Kontaktprozesses als strukturelle Schnittstelle

Im Verlauf der Bestimmung eines Adressatenbereichs transitorischer Übergänge, der mit dem Leistungsprofil der eigenen Einrichtung passungsfähig ist, stellt sich wiederholt die Frage der wechselseitigen Zugänglichkeit. Ist die Einrichtung überhaupt strukturell wahrnehmungsfähig für transitorische Lebenslagen von möglichen Adressatenbereichen? Aber auch umgekehrt ist zu fragen: Ist ein Adressatenbereich überhaupt in der Lage, das Besondere seiner Lebenslage in ihrer Zukunftsoffenheit zu sehen, die nach Klärung in einem entwicklungsförderlichen Kontext verlangt? Ein beidseitig aufeinander bezogener *Kontaktprozess* setzt somit *transformatives Lernen* in beiden Feldern voraus und erscheint deshalb als sehr voraussetzungsvoll, wenn nicht sogar in seiner Innovation geradezu unwahrscheinlich. Im konkreten Zusammenhang eines ko-produktiv verstandenen Leistungsbegriffs geht es daher nicht mehr allein um ein technisches Problem, wie bestimmte Bildungsadressaten identifiziert und durch geeignete Verfahren einer Weiterbildungseinrichtung verlässlich zugeführt werden können. Genau dieser einseitige, aber pädagogisch nachteilige Zugriff soll schließlich im Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung vermieden werden. Folglich erhält das pädagogische Design einer dialogisch gestalteten Kontaktaufnahme die herausragende Bedeutung einer *strukturellen Schnittstelle* zwischen dem Organizationalen Feld der Programmplanung und dem Biographischen Feld einer transitorischen Lebenslage, an der beide Seiten bestenfalls für einander Resonanz ausbilden können. Die entscheidende Entwicklungsaufgabe in der Phase II besteht daher keinesfalls in einem mehr oder weniger gelungen gezielten Zugriff auf ausgewählte Adressatengruppen. Stattdessen geht es um eine, sich an den anderen herantastende, Annäherung, die sich metaphorisch gesprochen als Form einer gegenseitigen „Zähmung“ beschreiben ließe, wie sie von Saint Exupéry in dem Annäherungsprozess zwischen dem kontaktbereiten Fuchs und dem „Kleinen Prinz“ in literarischer Form ausgedeutet wurde.

In diesem Augenblick erschien der Fuchs:

„Guten Tag“ sagte der Fuchs.

„Guten Tag“, antwortete der kleine Prinz, der sich umdrehte, aber nichts sah.

„Ich bin da“, sagte die Stimme, „unter dem Apfelbaum...“

„Wer bist du?“ fragte der kleine Prinz. „Du bist sehr hübsch.....“

„Ich bin ein Fuchs“ sagte der Fuchs.

„Komm spiel mit mir“ schlug ihm der kleine Prinz vor. „Ich bin so traurig...“

„Ich kann nicht mit dir spielen“, sagte der Fuchs. „Ich bin noch nicht gezähmt!“

„Ah Verzeihung!“ sagte der kleine Prinz. Aber nach einiger Überlegung fügte er

hinzu: „Was bedeutet `zähmen´?“

„Du bist nicht von hier“, sagte der Fuchs. „Was suchst du?“

„Ich suche die Menschen“, sagte der kleine Prinz. „Was bedeutet zähmen?“

„Das ist eine in Vergessenheit geratene Sache“, sagte der Fuchs. „Es bedeutet: `sich vertraut machen`.“
„Vertraut machen?“²²⁴

Es gilt daher, dialogische Formen der Kontaktaufnahme in Form eines kontextnahen Designs zu entwickeln und praktisch zu erproben, wodurch ein bisher unerschlossener Adressatenbereich überhaupt erst in seiner besonderen Eigenheit im Organisationalen Feld als pädagogische Mitwelt „in Erscheinung treten“ kann und sich in ihm für ein „Denken in Übergängen“ Resonanz entwickelt. Darunter ist die Einladung zu einer reflexiven Klärung verstehen, in der eine als undurchsichtig oder orientierungsarm empfundene Lebenslage als Ausdruck eines zukunfts offenen Übergangs verstanden werden kann, der eine Vielfalt von Entwicklungsmöglichkeiten enthält, die jedoch erst als potenziell vorhandener Spielraum mit konkreten Handlungsoptionen gemeinsam zu klären sind.

Unter struktureller Resonanz ist hierbei zu verstehen, dass nicht allein in der Weiterbildungseinrichtung, sondern auch im Adressatenbereich berechtigtes Interesse bestehen kann, sich mit der berufsbiographischen Übergangssituation aus der Sicht persönlichen Betroffen-Seins auseinanderzusetzen. Dies mag nicht für alle zutreffen und wird gewiss nicht jeden ansprechen. Insofern kann es nicht um Bildungswerbung gehen, sondern um ein Erzeugen von Resonanz. Wo allerdings derartige Erwartungen geweckt werden können oder bereits latent gegeben sind, besteht die Einladung darin, die eigene riskant empfundene Lebenslage nicht mehr an zugeschriebenen Defiziten festzumachen, sondern als eine Übergangssituation zu verstehen, in der es gilt, bisher unerkannte Handlungsspielräume sowie bislang noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten in den Blick zu bekommen und sie schrittweise als persönlich gangbare Entwicklungsperspektive zu konkretisieren.

Das Deutungsangebot eines „Denkens in Übergängen“ ist somit eine Einladung an einen Adressatenbereich, die jeweils eigene Lebenslage durch Aneignung eines pädagogischen Supportsystems von Grund auf umzugestalten. Die subjektiven Voraussetzungen hierfür lassen sich von Seiten der pädagogischen Dienstleister nicht allein über soziale Intervention in einen Adressatenbereich hinein einpflanzen, weil sie in hohem Maße von den Deutungsmustern der beteiligten Akteursgruppen in ihrem jeweiligen Kontext abhängen. So bleibt nichts anderes übrig, als den Kontaktprozess auf die jeweils vorhandene Resonanzfähigkeit hin zu fokussieren. Die Gestaltung des Erstkontakts verlangt daher die Ausarbeitung und nachfolgende Erprobung eines pädagogischen Designs,

- dass sich möglichst eng an die Lebenssituation und die persönlichen Bedürfnisse der möglichen Adressaten anschmiegt,

²²⁴ https://www.google.de/?gws_rd=ssl

- das zugleich aber auch versucht, die noch ungewohnte Deutung einer transitorischen Lebenslage als einer, im positiv verstandenen Sinne, multioptionalen Übergangszeit als ein pädagogisches Unterstützungsangebot erkennbar werden zu lassen, und
- dass ihre Situation somit bereits strukturell verändert.

Mit Blick auf das obige Diagramm wird erkennbar, dass man sich mit dieser Aufgabenbeschreibung hinsichtlich der Schnittstelle noch immer auf der Seite des Organisationalen Feldes bewegt und von hier aus den Erstkontakt mit neuen Adressatenbereichen zu gestalten versucht. Zu dem angestrebten ko-produktiven Wechselverhältnis eines beidseitigen Kontakts wird es folglich erst dann kommen, wenn der anderen Seite hinreichend Raum zum Selbstaussdruck gewährt wird. Erst in einem Wechselspiel zwischen beiden Seiten lässt sich eine narrativ angelegte Methodik der Kontaktaufnahme entwickeln, mit der die jeweils eigene transitorische Lebenslage als Geschichte eines zukunftserschließenden Übergangs und als Realisierung von (noch) „nicht gelebten Lebens“ (Bloch) darstellbar wird. Eine derartige Methodik kontextnah im Rahmen der vier Institutionstypen zu entwickeln, wird somit zu einem wichtigen Bestandteil des praxisfeldintegrierten Forschungsprojekts Übergangszeiten.

Ein wichtiger Ausgangspunkt könnten hierbei die dialogisch überarbeiteten sechs Strukturmodelle sein, wie dies im Folgenden aus Platzgründen zunächst nur stichwortartig skizziert werden kann:

| | |
|------|---|
| I. | Delegationsmodell: <u>Entwicklungsgruppe</u> aus Funktionsträgern eines institutionellen Feldes im Kontext von partizipativer Personalentwicklung |
| II. | Interventionsmodell: praxisfeldintegrierte <u>Initiativgruppe</u> von „Change Agents“ |
| III. | Marktmodell: „Prosumer“ als selbstbestimmte Konsumenten von Bildungsangeboten |
| IV. | Vermittlungsmodell: <u>Intermediäre</u> Akteure im Praxisfeld eines Adressatenbereichs |
| V. | Selbstlernmodell: <u>Akteure</u> mit noch ungeklärten, diffusen Spezialinteressen |
| VI. | Selbstorganisationsmodell: Bereits <u>bestehende Gruppen</u> mit manifesten, aber noch unreflektierten Bildungsbedürfnissen aus einer Innensicht latenter Betroffenheit. |

Phase III: Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe

Während die Aufgabe der Entwicklungsphase II darin besteht, im Erstkontakt mit ausgewählten Akteuren oder Akteursgruppen eines Adressatenbereichs Resonanz für ein Denken in Übergängen zu stimulieren und hierzu ein geeignetes Design zu entwickeln und zu erproben, bietet die Phase III den methodischen Rahmen und zudem einen hinreichenden Zeitraum für eine vertiefende Klärung der persönlichen Erfahrungen mit der eigenen transitorischen Lebenslage. Unter Nutzung von bereits andernorts

entwickelten Methodenkonzeptionen zum biographischen²²⁵ und transitorischen Erfahrungslernen²²⁶ wird die je aktuelle Lebenslage eines berufsbiographischen Übergangs in ihrem noch ungewissen Entwicklungsverlauf in den größeren Bedeutungszusammenhang einer sich im Umbruch befindlichen Biographie gestellt. Über die bestehenden Reflexionsmethoden hinaus lassen sich im Rahmen der Gruppenarbeit auch neue Übungen und Verfahren entwickeln, in denen das Verhältnis von kritischen Lebensereignissen und antizipierten Verwendungssituationen zugänglich wird und ggf. in Form von Fallanalyse oder im diagnostischen Rollenspiel reflexiv bearbeitet werden kann.

Als notwendige Voraussetzung für transformatives Lernen²²⁷ und zugleich als ihre unmittelbare Wirkung konstituiert sich im Verlauf einer selbstreflexiven Gruppenarbeit eine arbeitsfähige und weitgehend selbstbestimmte Zielgruppe, deren Gemeinsamkeit in einer zunehmend deutlicher beschreibbaren transitorischen Lebenslage, also in einer „Deutungsgemeinschaft“, besteht. Dieser Entwicklungsstand wird mit dem Begriff einer „lebenslagenbasierten Zielgruppe“ bezeichnet, wobei zu bedenken ist, dass dies nicht notwendigerweise Ausdruck von Homogenität zu sein braucht. Bildungstheoretisch von hoher Relevanz ist vielmehr, dass die von außen her identisch erscheinenden transitorischen Lebenslagen aufgrund einer internen Diversität unterschiedlicher Deutungs- und Erfahrungsperspektiven bei aller existenziellen Übereinstimmung sehr verschieden bewertet werden kann. Das zentrale Ziel der reflexiven Gruppenarbeit besteht somit darin, die strukturellen Gemeinsamkeiten und existenziellen Übereinstimmungen vor dem Hintergrund pluraler Sichtweisen und einer Diversität von Erlebnisformen herauszuarbeiten. Ein solches Ziel steht in deutlichem Kontrast zu einem auf formaler Homogenität ausgerichteten Zielgruppenverständnis. Vielmehr stützt es sich auf ein anererkennungstheoretisches Verständnis von „Solidarität“²²⁸. Erst durch ein Aushandeln zwischen differenten Sichtweisen und pluralen Deutungsperspektiven auf eine strukturell zugrunde liegende transitorische Lebenslage konstituiert sich eine lebenslagenbasierte Zielgruppe in der Form einer „Bedeutungsgemeinschaft“, die für die daran Mitwirkenden stabilisierende Orientierungen und ein sozial-emotionales Unterstützungssystem bietet.

²²⁵ Vgl. z.B. Gudjons, Herbert/ Pieper, Marianne/ Wagener, Birgit (1986): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, sowie: Mader, Wilhelm (1989): Autobiographie und Bildung – zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In: Hoerning, E./ Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit. Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 145-161, vgl. auch: Schwäbisch, Lutz/ Siems, Martin (1974): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher: Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt; Ruhe, Hans Georg (2012): Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Beltz/Juventa; Hölzle, Christina/Jansen, Irma (2010): Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen - Zielgruppen - Kreative Methoden.

²²⁶ Zur Verdeutlichung vgl. Gremmler-Fuhr, Martina (2006): Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Kassel: University Press.

²²⁷ Vgl. O. Schäffter: Literaturliste zur Theorie transformativer Bildungsprozesse. Als ersten Überblick: Arnold, Rolf (2001): Transformative Erwachsenenbildung. Artikel in: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Hrsg. v. R. Arnold, S. Nolda und E. Nuissl. Bad Heilbrunn S. 314-315; sowie den Überblick von Othmar Fett unter URL: http://wiki.dreiviertelgeist.de/doku.php?id=begriffe:transformatives_lernen

²²⁸ Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Annette Mörchen, Markus Tolksdorf (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. EB Buch 29 Bielefeld (Bertelsmann) 2009 S.171-182

Das übergreifende Ziel der Phase III einer berufsbiographischen Reflexion auf, die allen gemeinsame transitorische Lebenslage bezieht sich inhaltlich/thematisch darauf, anhand von kritischen Lebensereignissen konkrete Lernanlässe und berufsbiographische Entwicklungsziele aus der reflektierten Binnensicht der Beteiligten herauszuarbeiten, als ein gemeinsames Anliegen zu artikulieren und diese Einsichten als Grundlage einer daran anschließenden Angebotsentwicklung aufzubereiten. Insofern beteiligt sich die Gruppenarbeit aus ihrer Interessenlage heraus **an** einer Bildungsbedarfsanalyse, die von der immanenten Ausdeutung einer transitorischen Lebenslage ihren Ausgang nimmt und daher zu unvorhersehbaren Ergebnissen führen kann (und auch sollte!). Da sich die Phase einer fallbezogenen Ausdeutung der eigenen Lebenslage noch auf eine allgemeine Standortbestimmung und pädagogische Bedarfsentwicklung fokussiert, bewegt sie sich noch auf einer makro-didaktischen Ebene der Zielgruppenentwicklung und bietet noch keinen Raum zur Bearbeitung individueller Lernanlässe und Entwicklungsziele, wie sie bereits in allgemeiner Form erkennbar wurden. Vielmehr werden in der Phase III noch die strukturellen Bedingungen der Möglichkeit geschaffen, um sich in der nachfolgenden Phase IV dieser mikro-didaktischen Aufgabe in einem geeigneten Bildungsformat konzentriert zuzuwenden und einen Bildungsraum bereitzustellen, in dem die allgemeine Klärung einer transitorischen Lebenslage nicht bereits von der pragmatischen Bearbeitung individueller Entwicklungsoptionen überlagert wird.

Zusätzlich übernimmt die Phase III auf ihrer makro-didaktischen Steuerungsebene eine wichtige struktur-diagnostische Vorklärung für die nachfolgende mikro-didaktische Angebotsentwicklung, indem in der Gruppe aufgrund der fallbezogenen Analyse der transitorischen Lebenslage unterschiedliche Formen berufsbiographischer Übergänge erkennbar sein werden. Vor dem Hintergrund der hier herangezogenen Theorie des Übergangs wird es erforderlich sein, bei der Klärung einer transitorischen Lebenslage zwischen folgenden drei Komplexitätsgraden zu differenzieren und auf sie bezogen unterschiedliche Varianten pädagogischer Unterstützung vorzuhalten:

1. **Grad:** Lineare Statuspassage hin zu einem bekannten und objektiv vorfindlichen Zielbereich
2. **Grad:** Zielgenerierende Suchbewegung hin zu einem erst im Entwicklungsprozess bestimmbareren Zielbereich
3. **Grad:** Zukunfts offene Transition einer grundlegenden Neuorientierung in Form eines „korrelativen Matchings“.

Als Ergebnis sind am Ende der Phase III somit folgende **Einsichten und Erkenntnisse** zu erwarten:

- Beschreibungen exemplarischer Fälle berufsbiographisch riskanter Übergänge in ihrer subjektiven Bedeutung
- Fallbezogene Identifizierung von Bildungsbedarf aus einer reflexiv geklärten Analyse einer transitorischen Lebenslage

- Interne Differenzierung zwischen unterschiedlichen Untergruppen nach dem jeweiligen Komplexitätsgrad des Übergangs als struktur-diagnostische Vorklärung der mikro-didaktischen Angebotsentwicklung.

Phase IV: Übergang als zukunftserschließender Bildungsraum

Während die Entwicklungsaufgabe in Phase III noch darauf gerichtet war, den Raum für die tragfähige Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe bereitzustellen, in der diese die Funktion einer übergreifenden „Bedeutungsgemeinschaft“ quer zu unterschiedlichen Erfahrungsweisen einer transitorischen Lebenslage übernehmen kann, öffnet sich die Phase IV hin zu den gesteigerten Anforderungen einer gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Individualisierung in der Bedeutung einer Lebenslage in der späten Moderne. War die Phase III noch auf den strukturellen Kern einer transitorischen Lebenslage bezogen und versuchte daraus eine orientierende Standortbestimmung abzuleiten, so geht es nun um eine plural ausfächernde Erweiterung der transitorischen Lebenslage aus einer Vielzahl von Deutungsperspektiven, die jede extern angelegte Analyse überfordern muss. Diese Leistungsgrenze einer externen Bedeutungszuschreibung führt allein aus funktionalen Erfordernissen dazu, dass in der späten Moderne auf individualisierte Steuerungsmodelle zurückgegriffen werden muss. Dies wiederum führt zu einem paradigmatischen Wandel im Leistungsprofil pädagogischer Professionalität, die nun auf verantwortliche Kontextsteuerung umgestellt werden muss und gleichzeitig zu verhindern hat, dass pädagogisches Handeln in kontextinterne Prozesse einer individualisierten Selbststeuerung eingreift und dadurch zum Störfaktor und entgegen eigener Absicht zu einem Entwicklungshindernis gerät. Der hier angedeutete paradigmatische Wandel in der Steuerungsphilosophie pädagogischer Professionalität lässt sich aus organisationstheoretischer Sicht als eine verantwortlich auszugestaltende „Architektur des Lassen-Könnens“ auf den Begriff bringen²²⁹. Mit dieser zunächst paradox klingenden Formulierung wird das produktive Verhältnis zwischen zwei Ebenen didaktischer Steuerung bestimmt: Die Gestaltung einer „Lernarchitektur“ ist dem professionellen Zuständigkeitsbereich der Planenden im Organisationalen Feld einer Bildungseinrichtung vorbehalten, für die auch volle Verantwortung übernommen wird. Für die operationellen Vollzugsprozesse jedoch wird im Verständnis selbstbestimmten Lernens jede eingreifende Einflussnahme als dysfunktional wirkende Störung gedeutet. Hier verlangt die Professionalitätentwicklung eine reflektierte Zurücknahme pädagogischer Steuerung hinsichtlich der operativen Ebene, damit sich dort ein Entwicklungsverlauf eigenen Rechts herauszubilden vermag. Inwieweit bewusstes Nicht-Handeln als eine besondere Weise professionellen Handelns gelten kann, ist somit in hohem Maße von seinem Kontext, und das heißt hier von der jeweiligen (Lern)„Architektur“, abhängig. Insofern handelt es sich um eine Doppelkompetenz, nämlich um die Fähigkeit zur Gestaltung von „Selbstlernarchitekturen“ auf einer makro-didaktischen Ebene und um die professionelle

²²⁹ Zur metaphorischen Bezeichnung von makro-didaktischen Kontexten als einer „Lernarchitektur“ vgl. : Forneck, Hermann, J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I: Baltmannsweiler: Schneider; sowie: Campus Leerarchitektur: wij maken ruimte voor leeren. URL: www.leerarchitectuur.nl

Kompetenz eines Lassen-Könnens, das entsprechend Kurt Lewins Unterscheidung pädagogischer Führungsstile keinesfalls mit der entwertenden Indifferenz eines „laissez-faire“ verwechselt werden sollte. „Professionelles Nicht-Handeln“ ist selbst als Aktivität zu verstehen und beruht auf hoher Kontextsensibilität und Vertrauen in die Eigenlogik der Lernenden. Insofern hängt die Entwicklung des in der Phase IV zu klärenden Bildungsraums eng von einer „organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung“²³⁰ in der Weiterbildungseinrichtung ab, die auch die kontextabhängige „Fähigkeiten des Lassen-Könnens“ als neu zu erwerbende pädagogische Kompetenzen mit einbezieht, wie sie von Schöffter (2001)²³¹ zusammengestellt wurden:

Einzelkompetenzen des „Lassen-Könnens“.

- * Los-lassen können: Überwindung der Abhängigkeit von alten Sicherheiten
- * Ver-lassen können: Alte, gebahnte Wege verlassen, um neue Wege zu gehen
- * Zu-lassen können: Ungewohnten Perspektiven und Sichtweisen Raum geben
- * Ab-lassen können: Ritualisierten Aktivitätsdrang zum Abklingen bringen
- * Aus-lassen können: Mut zur Lücke, zur diskontinuierlichen Entwicklung aufbringen
- * Sich Ein-lassen können: Frei werden für unübersehbare Entwicklungen

Und auf einer übergeordneten Ebene:

- * Gelassenheit: als eine *universelle Fähigkeit des „Lassen-Könnens“*: Ein neues Verhältnis zum problematisch gewordenen und problemverstärkenden Sicherheits- bzw. Kontrollbedürfnis aufbauen.

Vor dem Hintergrund einer Differenzierung und Individualisierung der Bedeutung von transitorischen Lebenslagen in der späten Moderne verbietet es sich, nach exemplarischen Musterlösungen im Sinne eines best-practice Modells zu suchen und sie in standardisierten Verfahren bestimmten Personengruppen aufzunötigen. Die hier vertretene Alternative besteht nun darin, für eine lebenslagenbasierte Zielgruppe ein ermöglichungsdidaktisch²³² angelegtes Bildungsformat bereitzustellen. Mit diesem Format wird ein Übergangsraum für zielgenerierende Suchbewegungen in einem hoch individualisierten Kontext selbstbestimmten Lernens im Sinne einer Lernarchitektur des Lassen-Könnens“ entwickelt und für ausgewählte Adressatenbereiche praktisch erprobt.

Wichtig erscheint hierbei, dass die Individualisierung von zielgenerierenden Suchbewegungen bei berufsbiographischen Entwicklungen nicht mit „Vereinzeln“ verwechselt wird, bei der das

²³⁰ Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann

²³¹ Schöffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8

²³² Zum Konzept der Ermöglichungsdidaktik vgl.: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2015): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider; Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia/Prescher, Thomas/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2016): Ermöglichungsdidaktik. Offene Fragen und Potenziale. Baltmannsweiler: Schneider

„freigesetzte“ Individuum seinem persönlichen Einzelschicksal überlassen wird. Stattdessen geht es um die Anerkennung des Eigenrechts in der Ausdeutung einer hoch komplexen Lebenslage, die ein Individuum zwar mit anderen solidarisch teilt und darin seinen sozialen Rückhalt findet, aber dennoch seine ihm eigentümliche Bedeutung zuerkennt, in der es sich von anderen seiner Zielgruppe unterscheidet und hieraus sein unverwechselbares Selbstbild und soziale Identität bezieht. Dies ist der Beweggrund, weshalb sich das individualisierte Bildungsformat der Phase IV weiterhin im Kontext der in Phase III artikulierten „Bedeutungsgemeinschaft“ einer lebenslagenbasierten Zielgruppe bewegt, die damit nicht relativiert, sondern vielmehr subjekttheoretisch ausgedeutet wird und damit einen vertieften Realitätsgehalt und Handlungsrelevanz erfährt. Hierin besteht der entscheidende Unterschied zum Deutungsmusteransatz der siebziger Jahre. Erst im Schritt der Individualisierung lassen sich persönlich bedeutsame Handlungsspielräume und –optionen erschließen. Bestimmbar ist dies allerdings nicht aus einer gesellschaftstheoretischen Außenperspektive, sondern ist das subjektive Ergebnis einer akteurszentrierten pfadabhängigen Bewegung, die sich ihren Weg allein durch ihr Beschreiten bahnt.

Die Ausgestaltung eines subjektiv geprägten berufsbiographischen Übergangs im pädagogischen Format eines vor äußeren Störungen abgeschirmten Bildungsraums stellt eine pädagogische Intervention in die transitorische Lebenslage eines Adressatenbereichs dar, ist aber gleichermaßen davon geprägt, wie das ungewöhnliche Bildungsformat eines „psycho-sozialen Moratoriums“ in seiner Entschleunigung auf der Nutzerseite wahrgenommen wird. Offen bleibt dabei, ob es im Adressatenbereich überhaupt als Unterstützungssystem und somit als eine Erweiterung der bisher verfügbaren Spielräume verstanden werden kann. Dies hängt in hohem Maße von den individuell verfügbaren „Verwirklichungschancen“ in Hinblick auf die unvermutet verbesserten „capabilities“ der bisherigen Lebenslage ab. Die relationstheoretische Einsicht, dass sich die strukturellen Rahmenbedingungen einer Lebenslage erst dann grundlegend transformieren, wenn objektiv gegebene Spielräume und Verwirklichungschancen auch als solche wahrgenommen, positiv gedeutet und individuell praktisch genutzt werden können, war jedoch bereits ein zentrales Thema in der vorangegangenen Entwicklungsphase III, wo bei der Reflexion auf die transitorische Lebenslage das Verhältnis zwischen objektiven Voraussetzungen und den subjektiv verfügbaren Deutungsmustern an konkreten Fällen zur Diskussion stand. Insofern ergänzen sich hier die Entwicklungsaufgaben und Bildungsziele der dritten und vierten Phase: Was zuvor auf einer allgemeinen Ebene im Rahmen einer Reflexion auf eine alle betreffende transitorische Lebenslage herausgearbeitet wurde, gelangt nun auf der subjektiven Ebene zur Anwendung und erhält damit die Möglichkeit, insgesamt zu einer strukturellen Veränderung der eigenen Lebenslage beizutragen. Auch hieran zeigt sich, auf welche Weise die Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe als notwendige Kontextbedingung für ein ermöglichungsdidaktisch angelegtes Bildungsangebot fungiert, weil sie überhaupt erst die makro-didaktischen Voraussetzungen schafft, die allein über die Berücksichtigung von Teilnahmevoraussetzungen bei der Auswahl von „geeigneten“ Adressatengruppen nur zu einer verschärften Selektionswirkung führen würde, nicht aber unbekannte Adressatenbereiche erschließen könnte.

Abschließend lässt sich die Grundstruktur des in der Phase IV in den vier Praxiskontexten noch genauer auszuarbeitenden pädagogischen Formats von Übergangszeiten als eines Bildungsraums stichwortartig an folgenden Prinzipien und organisatorischen Eckpunkten charakterisieren:

- Die Lebenslage eines Übergangs wird nicht mehr als Störung eines kontinuierlichen Lebensverlaufs gedeutet, die vorbeugend vermieden oder zumindest möglichst rasch durch ein effizientes „Übergangsmanagement“ bewältigt werden sollte; vielmehr werden Übergangszeiten als Routineunterbrechungen verstanden, die Möglichkeiten zum Neuanfang und zur Reorientierung bieten können und in diesem Sinne produktiv genutzt werden können, sobald sie als positiver Anlass zu reflexivem Lernen gedeutet werden.
- Aus der Sicht eines „Denkens in Übergängen“ stellt sich ein produktiver Lebensverlauf, in dem Gelegenheit besteht, sich immer neue und unvorhersehbare Umwelten als Mitwelten anzueignen, nicht mehr als ein ungebrochener, gewissermaßen einförmiger Prozess dar. Ganz im Gegenteil erscheint vitales und ereignisreiches Leben nun grundsätzlich als eine anschlussfähige Perlenkette kontinuierlicher Unterbrechungen in Gestalt von immer neuen und oft genug unvorhersehbaren Übergangsereignissen.
- Zentrale Bedeutung erhält aus einer derartigen Sicht die Kategorie der Unterbrechung. Sie steht nun nicht mehr im Gegensatz, sondern komplementär zur Kategorie der Kontinuität. Unterbrechungen im Lebensverlauf erhalten hierbei die Bedeutung von zeitlicher Verlangsamung, phasenweiser Beschleunigung, eines korrigierenden „Kurswechsels“ oder als „Auszeit“ eines psycho-sozialen Moratoriums. Unterbrechungen können daher auch die Bedeutung einer immer neuen „Verjüngung“ erhalten, wie es Hermann Hesse in seinem Gedicht „Stufen“ zum Ausdruck bringt.
- Aus der Sicht lebensbegleitender Bildung bieten Unterbrechungen aus Anlass einer Übergangszeit auch die Gelegenheit zur selbstbestimmten Validierung²³³ des bisherigen persönlichen Entwicklungsverlaufs.
- Aus Sicht des „*capability-approach*“ stellen Übergangszeiten im Sinne von Routineunterbrechungen eine Verwirklichungschance bereit, die zur Erweiterung von Entwicklungsspielräumen im Sinne von „*expansivem Lernen*“²³⁴ genutzt werden können.

Die fünf Gesichtspunkte stellen den Kern eines pädagogischen Verständnisses von Übergangszeit als einem konstitutiven Element von lebensbegleitender Bildung dar. Sie gehören zu den theoretischen Hintergrundannahmen eines Bildungsformats, mit dem die transitorische Lebenslage als individuelle Suchbewegung im Rahmen eines lernförderlichen Supportsystems didaktisch ausgestaltet wird.

²³³ Vgl. genauer Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen in Anschluss an eine ‚Pädagogik der Anerkennung‘. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 23.Jg. Heft IV, S. 26-30.

²³⁴ Vgl. Faulstich, Peter/Ludwig (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider

Das Bildungsformat stellt dabei einen unterstützenden Rahmen für einzelne Personen dar, in dem ihr berufsbiographischer Übergang von einem Ausgangspunkt bis zur „Einmündung“ in einer Abfolge reflexiver Schritte begleitet wird, die einer individualisierten „zielgenerierende Suchbewegung“ den erforderlichen Entscheidungsspielraum bietet und diesen Entwicklungsprozess vor störenden Unsicherheiten und Außeneinflüssen bewahrt.

In seinem zeitlichen Aufbau gliedert sich das Bildungsformat in drei Phasen:

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| I. Aufbruch und Ablösung | II. Liminale Zwischensituation | III. Öffnung zur Welt |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|

Das Bildungsformat wird in dem Arbeitspapier Dezember 2 in seiner Grundstruktur zur Diskussion gestellt. Seine genauere Ausarbeitung in Form eines Bildungsangebots wird im weiteren Projektverlauf später Aufgabe der Ausgestaltung bei den kooperierenden Forschungspartnern sein und dabei direkten Bezug auf die transitorische Lebenslage des ausgewählten Adressatenbereichs nehmen.

3.3.2 Berufsbiographischer Übergang als Bildungsraum

Arbeitspapier 21 (Dezember 2016_2) Ortfried Schöffter (11/2016)

In der vierten Phase generativer Zielgruppenentwicklung stellt die sich im Laufe der dritten Phase konstituierende lebenslagenbasierte Zielgruppe die erforderlichen makro-didaktischen Kontextbedingungen und Teilnehmervoraussetzungen bereit, unter denen selbstbestimmtes Lernen im konzeptionellen Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik praktisch möglich wird. Erst dadurch erhält es eine realistische Chance zur praktischen Verwirklichung, weil in den vorangegangenen Phasen bereits persönlich bedeutsame Lernanlässe und Entwicklungsziele erkennbar und im Sinne eines gemeinsamen „Arbeitsspeichers“ für den weiteren Entwicklungsverlauf festgehalten wurden. Die Voraussetzungen sind bei Gruppen, die durch herkömmliche Verfahren der Teilnehmergebinnung zusammengestellt werden, noch nicht gesichert. Mit dem nun vorgestellten Format eines „Bildungsraums“ lässt sich daher an die reflexive Klärung einer transitorischen Lebenslage in der Weise anschließen, dass nun ein methodisches Design für eine individuenzentrierte Bearbeitung persönlich bedeutsamer Entwicklungsziele geboten wird, die bereits zuvor in einen übergreifenden Zusammenhang einer gemeinsamen Lebenslage gestellt wurden und die nicht als Zuschreibung von persönlich zu verantwortenden Defiziten missverstanden werden dürfen.

Entscheidend ist, dass nun der persönliche Übergang als ein „Bildungsraum“ gestaltet und daher als Möglichkeit für expansives Lernen praktisch genutzt werden kann. Dahinter steht die Einsicht, dass biographische Übergänge im Lebensverlauf eher die Regel sind und keine ärgerlichen Störfälle darstellen, die wie ein Engpass auf dem Lebensweg tunlichst ‚weiträumig zu umfahren‘ sind oder die es möglichst rasch und effizient zu ‚bewältigen‘ gilt, wenn sie sich schon nicht vermeiden lassen. Stellt man

biographische Übergänge in den bildungstheoretischen Begründungszusammenhang einer Konzeption lebensbegleitenden Lernens²³⁵, so wird bereits an der formalen Struktur eines Bildungsverlaufs erkennbar, dass jeder in seiner Lebensspanne ein sich selbst fortschreibendes „Trajekt“ (vgl. Arbeitspapier Dezember 3) vorantreibt, das ihn oder sie durch sehr unterschiedliche „Lernwelten“²³⁶ hindurchführt. Diese Lernwelten jedoch haben sich die einzelnen Personen hinsichtlich der dort erfahrbaren „Lernkulturen“ mit deren Regularien, Praktiken und Anforderungen überhaupt erst einmal als Sozialraum „anzueignen“²³⁷. Anderenfalls misslingt der Übergang und sie geraten „in einen falschen Film“ und „verstehen die Welt nicht mehr“, weil es tatsächlich nicht ihre Lebenswelt ist. Diese alltäglichen „Lernwelten“ zwischen Kindergarten, Feriencamp, Familie, Schule, Ausbildung, Kirchengemeinde und Werkstatt, Büro oder Produktionsstätte gehen einerseits fließend ineinander über, stellen andererseits im Trajekt eine Folge deutlich voneinander abgetrennter Bereiche dar, wie jeder erfahren kann, der sich über Nacht in der „totale Institution“ eines Krankenhauses, eines Gefängnisses, Kaserne, Notunterkunft oder eines Pflegeheims zurechtzufinden versuchte. In jedem dieser willkürlich herangezogenen Beispiele bekommt man es mit Formen von Lernen im Übergang von dem einen in den anderen Bedeutungs- und Handlungskontext zu tun. Aus einer bildungsbiographischen Sicht gehört ein Lernen im Übergang folglich zu einer alltäglichen Kompetenz, die man aufgrund der Normalität des Übergangs für wenig beachtenswert halten könnte, wenn sie nicht auch als Ursache für das Scheitern vieler Entwicklungsverläufe erkennbar wird. Nicht zuletzt hängt es von der jeweiligen Lebenslage ab, wie einer der vielen Übergänge vom Einzelnen erlebt und als Lernchance genutzt werden kann. So fällt es zum Beispiel praktizierenden Ärzten besonders schwer, sich mit dem Übergang in die Patientenrolle im Krankenhausbett zurecht zu finden, weil dies für sie mehr als für andere mit einem demütigenden Statusverlust einhergeht, während ein anderer dies als Übergang in ein ihn schützend umsorgendes Umfeld erleben mag.

Eine Lebenslage des Übergangs ist zudem auch davon bestimmt, inwieweit dem jeweiligen „Übergänger“ bereits *Praktiken des Übergangs* bekannt und vertraut sind. Kann man bereits auf reflektierte und möglicherweise sogar noch positive Erfahrungen eines Übergangs zwischen unterschiedlichen Kulturen, sozialen Milieus, Praxisfeldern und deren besonderen „Lernwelten“ zurückgreifen, so lässt sich von einer mehr oder weniger gefestigten *„Übergangskompetenz“*²³⁸ sprechen, die in bestimmten

²³⁵ Im internationalen Diskurs diskutiert als „Lifelong and Lifewide Learning“. Vgl. als Überblick: Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich. 565–585.

²³⁶ Vgl. Egger, Rudolf u.a. (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: Springer

²³⁷ Zur Verdeutlichung vgl. Derecik, Ahmet (2014): Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer, S. 127-138.

²³⁸ Schäffter, Ortfried (2004): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 37-60

Lebenslagen erworben werden kann und in anderen nur eingeschränkt oder gar nicht. Aus Sicht einer Bildungstheorie lebensbegleitenden Lernens lässt sich dies sogar normativ als Differenz zwischen „Sesshaftigkeit“ und „Mobilität“ fassen²³⁹. Beides ist nicht notwendigerweise territorialräumlich zu verstehen, sondern lässt sich an dem festmachen, was hier als Übergangskompetenz, beim Überschreiten von Kontextgrenzen unterschiedlichster Art in Verbindung mit der Fähigkeit zur Aneignung einer bislang fremdartigen „Lebensform“ verstanden wird. Eine Bildungstheorie lebensbegleitenden Lernens fasst daher eine Vielzahl von überschrittenen Übergängen als einen potentiellen Reichtum an Lebenserfahrung und Wissen. „Arm“ erscheint unter dem Gesichtspunkt eines „Denkens in Übergängen“ ein Leben, das keine Möglichkeiten „eröffnete“, um zwischen einer wie auch immer größeren Anzahl differenter „Lernwelten“ überzuwechseln und hierbei persönliche Übergangskompetenz „auszubilden“. In Zuspitzung dieser Argumentation ließe sich hieraus sogar ein neuartiges Verständnis von „Allgemeinbildung“ in einer globalisierten Welt formulieren und das Bildungsniveau daran festmachen, welchen Verlauf ein lernbiographisches Trajekt durch unterschiedliche Lebenswelten genommen hat und welche Fähigkeit dabei im Sinne einer Übergangskompetenz entwickelt werden konnte, um damit differente Lebenswelten wahrzunehmen und sie für sich als persönliche Bereicherung zu erschließen.

Das Ziel der vorangegangenen Überlegungen bestand darin, den Begriff des Übergangs von seiner Bedeutung einer krisenhaften Störung zu lösen und ihn als immer wieder verfügbare Ressource zu Erweiterung des Spielraums in einer Lebenslage zu verstehen und praktisch zu nutzen. Dieses Verständnis von Übergang in Kontexten lebensbegleitenden Lernens wird im Projekt Übergangszeiten mit seiner Bezeichnung als „Bildungsraum“ auf den Begriff gebracht.

Nun stellt sich aus einer erwachsenenpädagogischen Sicht sofort die kritische Frage, ob eine solche Bewertung nicht in hohem Maße von der jeweiligen Lebenslage abhängt und ob nicht besonders vorteilhafte Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit ein berufsbiographischer Übergang den Charakter eines persönlich produktiven Bildungsraums erhält, in dem sich sogar über die konkrete Situation hinaus so etwas wie eine überkontextuell „verallgemeinerte Übergangskompetenz“ herauszubilden vermag, auf die bei späteren Anlässen wieder im Sinne einer dauerhaft erworbenen Ressource zurückgegriffen werden kann. Ohne Frage kann dies nicht allgemein vorausgesetzt werden, und nicht von ungefähr wird in der Übergangsforschung folglich von „riskanten“ Übergängen gesprochen. Ein mögliches Scheitern wird also immer mitgedacht. Pädagogische Professionalität wiederum richtet sich aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion nicht an einen Personenkreis, der von sich aus erfolgreich zu lernen

²³⁹ Unter diesem Gesichtspunkt verfügen „Migranten“ bereits aufgrund ihrer Übergangserfahrung über einen Kompetenzvorsprung oder zumindest über einen zunächst potentiellen Kompetenzvorteil, den es noch zu aktualisieren gilt.

vermag²⁴⁰, sondern stellt lernförderliche Formate und Bildungsarrangements vorrangig für diejenigen bereit, deren prekäre Lebenslage hierdurch eine strukturelle Verbesserung erfahren sollte.

Aus einem bildungspolitischen Begründungszusammenhang kommt, abgesehen von einem individuellen Unterstützungsbedarf in riskanten Lebenslagen, hinzu, dass der Erwerb von Übergangskompetenz als eine kaum zu überschätzende Ressource in einer von struktureller Transformation gekennzeichneten spätmodernen Gesellschaft verstanden werden kann. Das flexible Überwecheln zwischen meist segmentär gegeneinander abgeschotteten Lernwelten wird daher zunehmend deutlicher als Voraussetzung für einen kreativen Umgang mit sich ausdifferenzierenden Lebensformen erkannt und kann als entscheidende Voraussetzung für eine strukturelle „Durchlässigkeit“ des Bildungssystems gelten. Hieraus bezieht eine pädagogische Ausgestaltung einer berufsbiographisch riskanten Übergangszeit im Format eines Bildungsraums ihre besondere gesellschaftspolitische Bedeutung.

Wenn ein solcher Bildungsraum im Sinne eines den berufsbiographischen Übergang begleitenden Supportsystems didaktisch gestaltet werden soll, so orientiert sich das Projekt ÜZ an der Verlaufsstruktur bei Arnold van Gennep²⁴¹ und Victor Turner²⁴².

Das Bildungsformat stellt dabei einen unterstützenden Rahmen für einzelne Personen dar, in dem ihr berufsbiographischer Übergang von einem Ausgangspunkt bis zur „Einmündung“ in einer Abfolge reflexiver Schritte begleitet wird, die einer individualisierten „zielgenerierende Suchbewegung“ den erforderlichen Entscheidungsspielraum bietet und diesen Entwicklungsprozess vor störenden Unsicherheiten und Außeneinflüssen bewahrt.

In seinem zeitlichen Aufbau gliedert sich das Bildungsformat in drei Phasen:

| | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| I. Aufbruch und Ablösung | II. Liminale Zwischensituation | III. Öffnung zur Welt |
|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|

1. Phase: Aufbruch und Ablösung

Die erste Phase einer korrelativen Übergangsstruktur bewegt sich zwischen einer noch ungeklärten Ausgangslage und einem in seiner vielschichtigen Komplexität noch bestimmungsbedürftigen Zielbereich, der in seiner vom Ausgang her noch nicht antizipierbaren Zukunftsoffenheit als kreative Entdeckung erlebt werden kann, aber auch als kaum fassbares „Nirgendwo“ jenseits der gewohnten Welt. Diese dynamische Spannungslage lässt sich aus der Verbindung zwischen einer einerseits hoch motivierenden

²⁴⁰ Insofern war es ein grundsätzliches Missverständnis, wenn aus der polemischen Feststellung von Managern in Führungspositionen: „Eine Fortbildung habe ich niemals besucht“, der Schluss gezogen wurde, dass betriebliche Weiterbildung überflüssig sei.

²⁴¹ Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten. 3., erweiterte Auflage, Frankfurt/New York: Campus

²⁴² Turner, Victor (2005): Das Ritual. Struktur und Antistruktur. Neuauflage (Orig. 1969), Frankfurt/New York: Campus.

Ausbruchs- und Aufbruchsdynamik mit einer andererseits „strukturierten Entschleunigung“ erklären. Gemeint ist damit, dass die Aufbruchsstimmung zwar als positive Bewegung vom Übergangssystem des Bildungsformats aufgenommen, gefördert und als noch inhaltsoffene Entwicklungsperspektive der Veränderung methodisch verstärkt wird. Andererseits wird jedoch verhindert, dass sich nun aufgrund von angstgesteuerten aktivistischen Überreaktionen ein übereilt vorweggenommenes Ziel dominant in den Vordergrund drängt und ohne weiteren Zeitverlust und reflexive Umschweife seine sofortige Realisierung durchsetzt. Dies kann zu kurzschlüssigen Entscheidungen führen, in denen alternative Möglichkeiten aus dem Blick geraten und so der Multioptionalität der transitorischen Lebenslage als Ressource nicht hinreichend gerecht werden können. Es ist weitgehen offen, wo es wohl hingehen könnte. Konzeptionell wird folglich zur Entschleunigung eine methodische Unterbrechung erforderlich. Sie wird durch das Dazwischenschalten eines exemplarischen Probehandelns in Form einer lernhaltigen Entwicklungsaufgabe erreicht, die Möglichkeiten zur Selbstreflexion im Prozess praktischen Handelns ermöglicht oder erforderlich macht. Hierdurch strukturiert sich der Übergangsraum in seinem mittleren Fokus der 2. Phase als ein noch unbestimmter Schwebezustand. In seiner Handlungslogik einer lernförderlichen Unterbrechung ist diese Zwischenlage weder dem zunächst distanzierend freisetzenden Ausbruch aus dem bisherigen Alltag, noch dem erst später folgenden Einfädelungsprozess in das konkrete Handlungsfeld eines Zielbereichs zuzurechnen. Diese methodisch zu sichernde „Unschärfe-Relation“ einer korrelativ angelegten Transition lässt sich als ein „liminaler Raum“ *konzeptualisieren*.

2. Der Schwebezustand einer liminalen Phase

Durch den hier vorgenommenen Rückgriff auf Victor Turners Ritualtheorie lässt sich die strukturelle Übergangsproblematik auf eine kulturtheoretische Grundlage stellen. Erkennbar wird dabei, dass Bildungsformate einer korrelativen Transformation im Rahmen einer reflexiv strukturierten Übergangszeit die psycho-soziale Wirkung einer „liminalen Phase“ konzeptionell verfügbar machen.

„Turner folgt van Genneps Modell und erkennt drei Phasen in Ritualen. Besonders wendet er sich der mittleren Phase zu, die er als „liminal“ bezeichnet. Sie liegt gleichsam zwischen den Zeiten. Wer einen Passageritus durchläuft, ist dann nicht mehr die Person, die er oder sie früher war, aber auch noch nicht die Person, die er oder sie später, nach Abschluss des Ritus sein wird. Es ist ein zweideutiger „no longer/not yet“ Status, in dem die Initianden zum Beispiel nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht Erwachsene sind. In dieser Phase des Ritus lässt sich, so Turner weiter, von „liminal personae“ sprechen. Sie sind „... neither here nor there; they are betwixt and between the positions assigned and arrayed by law, custom, convention ...“.

Diese biographisch verunsichernde, aber auch zuvor noch nicht antizipierbare Möglichkeiten freisetzende Situation eines „Betwixt and Between“, bietet den Teilnehmer*innen in einem Bildungsformat transformativen Lernens den „Ermöglichungsraum“ für einen doppelten Freisetzungsprozess: In einer professionell begleiteten Entwicklung kompetenzbasierter Selbstvergewisserung werden ihre

individuellen Ausgangsbedingungen wie auch gleichermaßen ihre bisherigen Zukunftsantizipationen „kontingent“. Dies meint, sie werden nun erst als gestaltungsfähige, klärungsbedürftige Optionen verfügbar. Dieser, vom Bildungsformat durch entwicklungsbegleitende Beratung zu stützende, „Schwebestand“ wird aus Sicht der Teilnehmer*innen als Ambivalenz einer „instabilen Beweglichkeit“ verfügbar. Besonders wichtig wird dabei neben der Beratung die Stabilisierungsfunktion der sozialen Gruppe. Viktor Turner hebt im Zusammenhang der liminalen Phase eines biographischen „Schwellenzustands“ die Bedeutung einer solidarischen Gemeinschaft („communitas“) innerhalb einer übereinstimmend risikanten Lebenslage hervor, wie dies auch in der erwachsenenpädagogischen Zielgruppenarbeit und in der Selbsthilfebewegung als Prinzip professioneller Empowermentstrategien entwickelt wurde.

Als der konzeptuell entscheidende Dreh- und Angelpunkt des Bildungsformats erweist sich somit der „liminale Umschlagspunkt“, der im Sinne einer „höheren Ordnung“ auf das Verhältnis zwischen biographischer Ausgangslage und sich konkretisierenden beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und beide Seiten kontingent zu setzen vermag. Diese Funktion innerhalb eines korrelativ strukturierten Übergangsraums lässt sich nur über die methodische Konstruktion eines „Zwischenhalts“ gewährleisten, der je nach dem Format eines Übergangsraums in unterschiedlicher Weise realisiert werden kann.

So beschreibt dies Michael Andermatt im kulturtheoretischen Format einer romantischen Kunstästhetik wie folgt:

„Liminalität spielt eine Rolle in den Übergangsriten, des rites de passage, und beschreibt den Schwellenzustand, in dem sich Individuen oder Gruppen befinden, nachdem sie sich rituell von der herrschenden Sozialordnung gelöst haben. Arnims Raumdarstellung stimmt vielfach mit dem überein, was für die liminale Phase des Rituals charakteristisch ist. So gerät Arnims Isabella geradezu exemplarisch in jenen von Turner beschriebenen Zustand des ‚betwixt and between‘, wo das Klassifikationssystem der Alltagsstruktur aufgehoben ist und das Individuum sich in einem ‚Bereich der Ambiguität‘ befindet.“

„Wie eben gesehen thematisiert Arnim an dieser Reise weniger die Bewegung im Raum, sondern vielmehr den Stillstand. Paradox formuliert, bedeutet bei Arnim Reisen oft Stillstand. Nicht die Bewegung und das Fortkommen werden thematisiert, sondern der unverhoffte Zwischen-Halt: der Aufenthalt an merkwürdigem Ort außerhalb des Gewohnten und Bekannten: Und genau an dieser Stelle formuliert sich der Übergangs- und Schwellenraum, den Arnim als liminalen Raum gestaltet und in dem seine Protagonisten zu ihren eigentümlichen Erfahrungen gelangen.“²⁴³

Die entscheidende pädagogische Dienstleistung eines *transitorischen Bildungsraums* besteht nun darin, den skizzierten Schwebestand einer liminalen Phase im Rahmen einer Supportstruktur in einer hinreichend langen Dauer aufrecht zu erhalten, um ihn so für die Teilnehmenden als einen *reflexiv*

²⁴³ Andermatt, Michael (2009): „Zwischen beiden Welten als Vermittlerin“. Liminaler Raum bei L. Achim von Arnim. In: Pape, Walter (Hrsg.): Raumkonfigurationen in der Romantik. Tübingen: Niemeyer, S. 193-202, hier S. 196

angelegten Ermöglichungsraum produktiv werden zu lassen. Die Produktivität kommt dadurch zum Ausdruck, dass entweder das bereits zu Beginn antizipierte Zielfeld in seiner persönlichen Relevanz deutlicher und in seiner beruflichen Fachlichkeit konkreter beschreibbar geworden ist. Andererseits besteht aber nur dadurch die Möglichkeit, dass die Multioptionalität der Ausgangslage im Verlaufe des Klärungsprozesses als eine persönliche Ressource erkannt und genutzt werden kann und daher nicht mehr nur als Quelle von Orientierungsnot erfahren wird.

3. Relationale Zielgenerierung als eine entdeckende „Öffnung zur Welt“

In Verbindung mit kompetenzbasierter Beratung ermöglicht der transitorische Bildungsraum eine Strategie, die hier als ein „korrelatives Matching“ bezeichnet werden soll. Kennzeichnend hierfür ist, dass sich der von objektivierender Qualifikationszuschreibung auf individualisierende Kompetenzermittlung tiefer gelegte Bestimmungsprozess nicht mehr allein auf die Ausgangslage der Akteure beschränkt, sondern ebenfalls auf Formen einer kompetenzbasierten Tätigkeitsfeldanalyse in einem noch zu entdeckenden Zielbereich beruflicher Tätigkeiten beziehen kann. Nur aufgrund einer Doppelseitigkeit des Kompetenzen-Coaching gerät der Aspekt von „individualisierter Beruflichkeit“²⁴⁴ als wichtiger Faktor für ein beidseitig angelegtes Matching in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein derartiger Prozess wechselseitiger Aussteuerung setzt in der Schwebesituation der „liminalen Phase“ beide Seiten kontingent und stimmt sie schrittweise aufeinander ab. In einem derartigen Vorgehen, das sich an praktischen und persönlich relevanten Erfahrungen während des Probehandelns in der „liminalen Übergangsphase“ festmachen lässt, verliert nun auch der zu erschließende Zielbereich seine „opake“ und intransparente Oberfläche und erhält für die Exploration ein höheres Auflösungsvermögen und eine Schärfentiefe.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein Prozess korrelativer Aussteuerung erst dann gewährleistet und unterstützt werden kann, wenn im Rahmen des Supports methodisch verhindert wird, dass eine der beiden Seiten verabsolutiert wird. Eine wechselseitige Relationierung setzt daher voraus, dass der liminale „Schwebезustand“ eines „betwixt and between“ im Sinne von gleichermaßen „nicht mehr“ und „noch nicht“ keinesfalls als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Mit ihr kann dann eine persönliche „Öffnung zur Welt“ verbunden sein. Erst in diesem Verständnis von fachlicher Mobilität lässt sich die zunächst noch unbestimmte Multioptionalität der eigenen Lebenslage methodengeleitet als Potentialität für eine innovative Berufsentwicklung in der Transformationsgesellschaft erschließen.

²⁴⁴ Vgl. Arbeitspapier Dezember 4 sowie Schicke, Hildegard (2014): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer, S.267-286.

3.3.3 Life-Trajectory - Trajectory als emergente temporale Ordnungsbildung

Arbeitspapier 22 (Dezember 2016_3) Ortfried Schöffter (11/2016)

3.3.3.1 Die Frage nach der Steuerungsinstanz

Innerhalb einer durch Geburt und Tod eingegrenzten *Lebensspanne* (life-span) durchläuft eine individuelle Lernbiographie einen Bildungsprozess, der mehr oder weniger unterschiedliche „Lernwelten“ durchquert und in diesem tätigen Aneignungsprozess gemeinsam mit anderen je besondere Sozialräume und „Lernkulturen“ produktiv hervorbringt, reproduziert oder auch transformiert. Auf jedem dieser sich kreuzender „Lebenswege“ bildet sich im vernetzten Kontakt mit anderen weitgehend unbeabsichtigt und kaum bewusstseinsfähig auf der Ebene des jeweiligen Gesamtverlaufs eine charakteristische „*Vollzugsstruktur*“ heraus, die sich zunehmend deutlicher als eine individuelle „*Lebensgestalt*“ profiliert und reflexiv als eine persönliche „*Lernbiographie*“ beschrieben werden kann. Eine solche biographische Beschreibung stellt allerdings nur eine narrativ interpretierende Ausdeutung des Gesamtverlaufs dar, die einzelne Merkmale hervorhebt, aber nicht die gesamte Verlaufsstruktur in ihrem komplexen Überschuss aufzunehmen vermag und die daher in ihrer Latenz weiterhin über eine hohe Potentialität verfügt, die bei passender Gelegenheit aktualisiert werden kann. Insofern ist das einzelne Subjekt zwar ein unverzichtbarer Mitakteur, niemals jedoch eine übergeordnete Steuerungsinstanz des eigenen Lebens in seinem Gesamtverlauf. Es ist immer „Täter“ und „Opfer“ zugleich.

An diesem Punkt stellt sich bereits die Frage nach dem autonomen oder „starken“ Subjekt eines Lebensweges beim Durchqueren all der verschiedenen Lernwelten und Praxiskontexte. Hier stehen unterschiedliche Kandidaten zur Verfügung, die sich als mögliche Steuerungsinstanzen anbieten:

- Die *Institution des Lebenslaufs* als gesellschaftlich verfestigte Normenstruktur hinsichtlich dessen, was zu bestimmten Entwicklungszeiten im Leben ‚normalerweise‘ erwartet wird, und die trotz aller Abweichungen einen handlungsleitenden Orientierungsrahmen bieten kann (gesellschaftlich gesetzte „Erwartungs-Erwartungen“).
- Die *Biographie* als eine bedeutungsbildende *Narration*, in der ein zunächst noch unbestimmter Entwicklungsverlauf zu einer sinnstiftenden *Erzählung*²⁴⁵ wird, die schließlich durch „*Biographizität*“ (*Ahlheit*) einen performativen Charakter erhält und sich damit zur selbstgesetzten Richtschnur eines zunächst offen erscheinenden Lebenswegs verfestigt. „Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“²⁴⁶.
- Der *empirische Lebensverlauf* als eine pfadabhängige Entwicklungslogik, in der die je vorangegangenen Schritte als nicht revidierbare Vorentscheidungen (bei Bifurkationen) verstanden werden, aus denen die Entwicklungsoptionen der später nachfolgenden im Tätigsein

²⁴⁵ Vgl. Schapp, Wilhelm (2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Klostermann; Ders. (1959/1975): Philosophie der Geschichten. Wiesbaden: Heymann Verlag

²⁴⁶ Max Frisch: Mein Name sei Gantenbein.

unhintergebar gesteuert werden. Aus der Gesamtheit aller Einzelentscheidungen bildet sich im Verlauf schließlich ein relationales Feld emergenter²⁴⁷ Ordnung heraus, aus der ein Lebensverlauf seine besondere Charakteristik und qualitative Bedeutung erhält.

Unabhängig von jeder der angeführten Steuerungsinstanzen ist keine der Verlaufsstrukturen kausal determiniert, sondern in ihrer jeweiligen Entwicklungslogik *kontingent*. Damit ist gemeint, dass jede der Entwicklungen weder notwendig in der Weise verlaufen muss, noch dass dies rein zufällig geschieht. Aus einer entwicklungstheoretischen Perspektive lässt sich daher die in ihrer Figuration letztlich festigende Lebensgestalt metaphorisch als einen „Weg“ bezeichnen, der sich erst unter den eigenen Füßen herausbildet.²⁴⁸ Dies legt einen tätigkeitstheoretischen Zugang einer lernförmig erschließenden „*Aneignung von Welt*“ nahe.

Lebenswege

Kein gebahnter Weg

Liegt vor mir.

Im Voranschreiten jedoch

Wird hinter mir der bereits beschrittene Pfad

Als eine feste Spur erkennbar.

Takamura Kōtarō (1883- 1956)

3.3.3.2 Das Trajekt

Ein weiterer Versuch, sich der ereignisverknüpfenden Entwicklungslogik mithilfe einer Metapher anzunähern, findet sich in dem *Bild einer Flugbahn*, die keinem extern vorgegebenen Verlauf unterworfen ist, sondern die sich aus einer *Eigenbewegung* heraus ihren Verlauf bestimmt. Auch hier wird eine emergente Ordnungsbildung mitgedacht: Es geht nicht allein um eine Bahnung, in der verschiedene, bereits vorgegebene Ereignisse nachträglich miteinander verknüpft werden, sondern darum, dass die Einzelereignisse erst durch die Logik ihrer Verknüpfung die Qualität eines (z.B. biographisch bedeutungsvollen) Lebensereignisses erhalten²⁴⁹. Eine derartige *Vollzugsordnung* wird in den wissenschaftlich einschlägigen Theoriediskursen als ein *Trajekt* und im biographietheoretischen Zusammenhang als „*Life-Trajectory*“ begrifflich gefasst. Sie erscheint uns für die pädagogische *Intervention in*

²⁴⁷ Zum Begriff: Krohn, Wolfgang/Küppers (Hrsg.) (1992): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp; Stephan (2007): *Emergenz. Von der Unvorhersehbarkeit zur Selbstorganisation*. Paderborn: mentis; sowie Greve, Jens/Schnabel, Annette (Hrsg.) (2011): *Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen*. Berlin: Suhrkamp

²⁴⁸ Vgl. auch Reddemann, Luise/Wetzel, Sylvia: *Der Weg entsteht unter deinen Füßen: Achtsamkeit und Mitgefühl in Übergängen und Lebenskrisen*.

²⁴⁹ Wir bekommen es daher mit einer faszinierenden Vollzugsordnung zu tun, bei der eine *Korrelation zwischen Einzelementen ohne ihre Relata* auskommt und darüber hinaus diese *Relata überhaupt erst hervorruft*. (vgl. Vogel, Werner (2014): *Von der Physik zur Metaphysik. Eine soziologische Rekonstruktion des Deutungsproblems der Quantentheorie*. Weilerswist: Velbrück, S. 11; sowie Esfeld, Michael (2002): *Quantentheorie: Herausforderung für die Philosophie!* In: Jürgen Andersch (Hrsg.): *Verschränkte Welt. Faszination der Quanten*. Weinheim: Wiley-VCH, S. 197-217

transitorische Lebenslagen des Übergangs vor allem deshalb von besonderem Interesse, weil hier der individuelle Akteur nicht mehr als maßgebliche Steuerungsinstanz betrachtet wird, sondern stattdessen als subjektiver und gewissermaßen symptomatischer Ausdruck einer Lebenslage gelten kann, die ihrerseits wiederum erst aus dem Gesamtverlauf eines spezifischen life-trajectories ihre strukturelle Bedeutung erhält. Gleiches gilt allerdings auch für die Einflussnahme einer pädagogischen Intervention auf eine riskante Lebenslage. Auch die pädagogische Intervention erhält ihre Wirksamkeitschancen allein daraus, dass sie zu einem integralen Bestandteil einer transitorischen Lebenslage und darüber auch eines life-trajectories wird.

Was lässt sich nun genauer unter dem Begriff des Trajekts oder unter „trajectory“ verstehen?

Zunächst ist zu beachten, dass er aus der Mathematik entlehnt wurde. Dort bezeichnet „Trajektorie = (Math.) Kurve, die alle Kurven einer gegebenen Kurvenschar genau einmal schneidet“²⁵⁰

In einem physikalischen Erklärungszusammenhang wiederum heißt es:

„by a ‚continuous space-time trajectory‘ we mean a continuous set of events, that contains at most one event at each time.“ Angesprochen ist damit folglich eine kontinuierlich anschlussfähige Abfolge von Einzelereignissen, bei der die Ereignisse ihre Bedeutung aus ihrem „Stellenwert“ im Gesamtverlauf eines Trajekts und das Trajekt wiederum seine Figuration aus der Verknüpfungsordnung dieser Ereignisse bezieht.

In der Übertragung des topologischen Trajektbegriffs auf *sozialtheoretische Forschung* durch Anselm Strauss wurde er in seiner Kennzeichnung als einer überindividuellen Steuerungsinstanz sowohl auf sich selbst organisierende Kooperationsgemeinschaften als auch auf das Herausbilden einer Temporalordnung (biographisch) aufeinander bezogener Ereignisse angewendet.²⁵¹

Anselm Strauss zufolge lässt sich unter ‚trajectory‘ ein sozialer oder zeitlicher Prozessverlauf ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz verstehen. Weil trajectories einen nur aus ihrer eigenen Entwicklungslogik heraus erklärbaren Verlauf aufweisen, erstrecken sie sich in die Zeit. Trajectories sind somit ‚selbsttragende temporale Konstrukte‘, die sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern herausbilden. Sie beruhen auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise thematisch in Etappen ‚interpunktieren‘ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Diese Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf eines trajectories jeweils zum Gegenstand einer

²⁵⁰ Gosztanyi, Alexander (1976). Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften. 2. Bde. Freiburg/München: Verlag Karl Alber., S. 1351

²⁵¹ Auf den Begriff des Trajekts in der Pflegewissenschaft, wo er als ein kooperatives Dienstleistungsgefüge verstanden wird, das sich vom Krankheitsverlauf eines gemeinsamen Patienten ausgehend herausbildet, kann hier nur verwiesen werden. Dieses Verständnis bezieht sich weniger auf eine temporaltheoretische, sondern auf eine sozialtheoretische Ordnungsbildung

permanenten dialogisch angelegten Selbstvergewisserung. Ein trajectory beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer „*zielgenerierenden Suchbewegung*“

Die sich in diesem Prozess schließlich *herausbildende `temporale Gestalt`* ist somit das *anfangs noch nicht antizipierbare Ergebnis* einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer kontingenter Übergänge, in denen intermittierend Anschlussfähigkeit²⁵² hergestellt wird. Jeder der daran beteiligten sozialen Akteure und ihre Kontinuität erzeugenden dialogischen Verknüpfungspraktiken stellen ‚wegebahnende‘ Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar. Erst dadurch konturiert es sich in seinem Verlauf zunehmend zu einem individuell, biographisch, organisatorisch und historisch gebundenen ‚Ereignisgefüge‘ innerhalb eines lebenslagenpezifischen Möglichkeitsraums.

Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Summe aller anschlussfähigen Übergangereignisse, sondern *übersummativ* um die ‚emergente Ordnung‘ einer immer dringlicher ‚zu sich findenden‘ Struktur. Diese sich zunehmend *selbstdeterminierende Strukturbildung* scheint beim Erreichen einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1964, 259ff.) geradezu zwangsläufig in Richtung einer kohärenten ‚*Gestaltschließung*‘ zu verlaufen. Erst diese ‚*emergente Ordnung*‘ (Krohn&Küppers 1992)²⁵³ macht temporaltheoretisch das ‚utopische Element‘ „ *kreativen Handelns*“ aus (Joas 1996), in dem es sich von linearen Planungsstrategien unterscheidet.

3.3.3.3 Innovation

Bei Braun-Thürmann²⁵⁴ schließlich findet sich der Versuch einer Übertragung des Begriffs der „Trajektorie“ auf die Innovationstheorie.

"Bewährt sich ein neues technologisches Paradigma in seiner Umwelt, ist die nun entstandene radikale Innovation wiederum die Basis für den >normalen< kontinuierlichen technischen Wandel in Form von unzähligen inkrementellen Verbesserungen und Modifikationen. Es ist damit ein *Pfad für den weiteren Innovationsverlauf* vorgegeben. Solche auf einem technologischen Paradigma basierenden *inkrementellen Weiterentwicklungen* beschreiben eine *Trajektorie (Verlaufsbahn)* (Dosi 1982: 153, 1988b: 115f.; Nelson/Winter 1977: 56f.). Durch eine Diffusion des technologischen Paradigmas und vor allen Dingen durch weitere Verbesserungen und solche Innovationen, welche die Funktionalität des technologischen Paradigmas steigern, *stabilisiert sich eine Trajektorie*, wodurch *der Paradigma- bzw. Regimewechsel irreversibel wird* (Hughes 1987: 76f.)" (Braun-Thürmann 2005: 50)"

Das Konzept des Trajectory wird von Braun-Thürmann im innovationstheoretischen Diskurs somit evolutionstheoretisch benutzt und dabei auf *kontinuierliche, pfadabhängige Entwicklungsverläufe*

²⁵² Aus diesem intermittierender Position im Rahmen lebensbegleitender Bildung begründen Schaffter/Schicke (2016), dass Weiterbildung die Aufgabe einer pädagogischen Validierung in bildungsbiographischen Übergängen und in selbstreflexiven Formaten bereitstellen sollte.

²⁵³ Krohn, Wolfgang/Küppers (Hrsg.) (1992): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

²⁵⁴ Braun-Thürmann, Holger (2005): Innovation. Transcript, Bielefeld, S.50

beschränkt, nicht jedoch auf transitorische oder transformative Übergänge bezogen. Dies steht allerdings in *Widerspruch zu Ole Dreiers* Konzeptualisierung von Trajectory in Entwicklungsprozessen eines *Kontextwechsels, d.h. in Übergangszeiten*.

Für das Forschungsprojekt ‚Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen‘ ist der Fokus auf das Trajekt des beruflichen Übergangs gerichtet. Für das anfangs bzw. zunächst nicht antizipierbare Ergebnis des beruflichen Übergangs wird angenommen, dass sich der wegbahnende Verlauf aus einer Eigenbewegung heraus bestimmt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern der Beruf, die Beruflichkeit von Arbeit und spezifische Erwerbsberufe als übergeordnete Sinnzusammenhänge und soziale Ordnungen nun im Sinne überindividueller Steuerungsinstanzen für die sich selbstorganisierenden Flugbahnen strukturbildend wirksam werden.²⁵⁵ *Dazu mehr im Arbeitspapier 4, Dezember 2016.*

3.3.3.4 Literatur:

Braun-Thürmann, Holger (2005): Innovation. Transcript, Bielefeld

Dosi, Giovanni (1982): Technological paradigms and technological trajectories, in: Research Policy 11, S. 147-162

Dosi, Giovanni (1988b): Sources, procedures, and microeconomic effects, in: Journal of Economic Literature 26, S. 1120 – 1171

Dreier, Ole (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. Outlines, Critical Social Studies, vol. 1, 5-32

Grathoff, Richard (1990). Reality of Social Worlds and Trajectories of Working. In Maines, David R. (Ed.), Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss (pp. 373–381). New York: Aldine de Gruyter

Hughes, Thomas (1987): The evolution of Large Technological Systems, in: Bijker, W. E., Hughes, T. P., & Pinch, T. J. (1987). The Social construction of technological systems: new directions in the sociology and history of technology. Cambridge, Mass.: MIT Press., S. 51- 82

Nelson, Richard/Winter, Sidney (1977): In search of a useful theory of innovation, in: Research Policy 6, S. 96 – 104

Schicke, Hildegard (2014): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer, S.267-286.

Soeffner, Hans Georg (1991). „Trajectory“ – das geplante Fragment. BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 1, 1–12

²⁵⁵ Schicke, Hildegard (2014): Professionalität für eine lernförderliche Unterstützung in berufs- und lernbiographischen Übergängen. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer, S.267-286

Soeffner, Hans-Georg (2004): Anmerkungen zu gemeinsamen Standards standardisierter und nicht-standardisierter Verfahren der Sozialforschung, in: Soeffner, Hans-Georg: Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. UTB, Konstanz, 61 – 77

Strauss, Anselm Strauss (1993): Continual Permutations of Action. New York: de Gruyter

3.3.4 Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit

Arbeitspapier 23 (Dezember 2016_4) Hildegard Schicke (11/2016)

Beruflicher Übergang wird im Forschungsprojekt Übergangszeiten als „Bildungsraum“ konzipiert (vgl. Arbeitspapier Dezember 2). Für das anfangs nicht antizipierbare Ergebnis des beruflichen Übergangs wird außerdem angenommen, dass sich der wegebahnende Verlauf des Trajekts aus einer Eigenbewegung heraus bestimmt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern der Beruf, die Beruflichkeit von Arbeit und spezifische Erwerbsberufe als übergeordnete soziale Ordnungen im Sinne einer überindividuellen Steuerungsinstanz für die sich selbstorganisierenden „Flugbahnen“ strukturbildend wirksam werden. In historischer Perspektive sind die Institutionen des Berufs, der Berufsbildung und zugehöriger Laufbahnstrukturen im Beschäftigungssystem die Garanten für die normative Ordnung des institutionalisierten Lebensverlaufs. Entsprechend ging man von einer Standardisierung empirischer Berufsverläufe und typischer Sequenzen (*Berufsausbildung, Berufseinstieg, Laufbahn/Karriere, Berufsausstieg*) aus. Anfang der 1990er Jahre begann Sozialforschung eine wachsende Vielfalt an Berufssequenzen wahrzunehmen und empirisch zu untersuchen. Offensichtlich wurden die beruflichen Trajektorien hinter den untersuchten Berufsverläufen heterogener (Buchmann, Sachi, 1995, S. 49). Die erwarteten und normativ erwartbaren Übergänge in Berufsausbildung und Studium und später nach dem Abschluss in den Beruf verliefen damals schon für unterschiedliche Teilgruppen problematisch. Gleichzeitig stellten Frauen nach familienbedingten Berufsunterbrechungen neue Ansprüche an die Fortsetzung und Entwicklung ihrer Berufsbiografien. Der Transformationsprozess in den neuen Bundesländern war nicht nur eine historisch einmalige kollektive Erfahrung beruflicher Freisetzung und Mobilität, sondern hatte auch andauernd die Erwerbsmuster von Teilgruppen flexibilisiert oder destabilisiert.

Trotz dieses Wandels der Beruflichkeit von Arbeit in postindustriellen Gesellschaften gilt der Beruf nicht nur ungebrochen als zentrale Institution des Lebenslaufs fort, sondern kann in spätmodernen Ordnungen reflexiv individualisierter Beruflichkeit sogar seine subjektive Bedeutung steigern.

Der durch eine ständische Berufsordnung gut strukturierte lineare und durch sogenannte Agenten begleitete Übergang ist heute allerdings nur noch in einer Gruppe besonders regulierter Ausbildungsberufe und Studiengänge anzutreffen (Übernahme nach einer dualen Ausbildung im Ausbildungsbetrieb, Übergang in fachärztliche Weiterbildung nach dem Staatsexamen, Referendariat als Übergang ins Lehramt). Diese Berufe entlasten durch das hohe Maß an Strukturiertheit Individuen beim Berufseinstieg. Die Regel ist eine flexible Einmündung in eine zunächst orientierungsarme offene Situation. In individuellen Suchbewegungen wird ein spezifisches berufliches Tätigkeitsfeld erschlossen und ein individueller Weg der Professionalisierung gebahnt. Der Beruf wandelt sich dadurch von einer vorfindbaren regulierten Ordnung zu einem regulativen Prinzip einer dynamischen relationalen Ordnung individueller Professionalisierungspfade. In flexiblen Formen der Kompetenzentwicklung wird eine reflexiv individualisierte Professionalität entwickeln (vgl. Schicke 2012).

3.3.4.1 Institutionelle Ordnungen rahmen den beruflichen Übergang

Der berufliche Übergang ist voraussetzungsvoll und komplex. Folgende Ebenen lassen sich aufsteigend von einer mikrosozialen zu einer makrosozialen Institutionalisierung differenzieren:

- Beruflicher Übergang als offene Lebenssituation
- Beruflicher Übergang als Ereignis des Lebenslaufs
- Beruflicher Übergang als wechselseitige Koordination von Akteuren
- Stabile Erwartungsstrukturen als Re-Produktion institutioneller Ordnungen
- Wandel der Beruflichkeit als Transformation des gesellschaftlichen Formprinzips der Reproduktion und Innovation gesellschaftlicher Arbeit

Berufliche Veränderung, Berufseinstieg oder Wiedereinstieg sind sensible Lebensphasen. Eine offene Lebenssituation, die nicht linear vom gewünschten Ergebnis her geplant werden kann, mutet Menschen einen strukturellen Kontrollverlust zu. Zwischen Aufbruchsstimmung und Furcht zu scheitern schwanken Gefühle und Gedanken. Es braucht Selbstvertrauen und Zuversicht, um solche Lebensphasen zu bejahen, in denen das „Alte“ nicht-mehr trägt und das „Neue“ noch nicht greifbar ist. Übergänge erleben wir als *sozialisierende Lebenssituationen*, und es hilft zu wissen, dass sie unvermeidbar sind. Ist die Wendung des Lebensverlaufs vollzogen, zeigt sich in dem neuen beruflichen Lern- oder Arbeitskontext, welche Anschlüsse von hier aus möglich sind. Von Übergang zu Übergang werden Pfade subjektiver Verberuflichung bzw. Professionalisierung gebahnt und die Struktur der eigenen *Laufbahn oder Berufsbiografie* hervorgebracht. Im Curriculum Vitae werden die Stationen einem Beobachter präsentiert. Im Übergang sind nämlich mindestens zwei Akteure im Spiel: Ein Subjekt ausgestattet mit kulturell geprägter Erwerbsorientierung sowie fachlichem und überfachlichem Wissen und Können und ein Betrieb, der zur Erreichung übergeordneter Ziele berufliche Erwerbsarbeit organisiert. Ihre *wechselseitige Orientierung und Koordination* verlangt nach einer institutionellen Ordnung. Entgegen einer weit verbreiteten Annahme in der Vermittlung Arbeitsloser kann der Arbeitsmarkt das Koordinationsproblem nicht mechanistisch lösen. Das Koordinationsproblem kann gesellschaftlich nur durch "die Herausbildung stabiler Erwartungsstrukturen gelöst werden, die ihre Grundlagen in der sozialstrukturellen, institutionellen und kulturellen Einbettung des Markthandelns haben" (Beckert, 2007, S. 3). Anstatt den Arbeitsmarkt bloß als ökonomische Ordnung zu deuten und von anonymen Kräften des Marktes auszugehen, lässt sich das intendierte Matching von Stelle und Arbeitskraftangebot als Markthandeln von Akteuren deuten (vgl. ebd., S. 22). Diese Perspektive bietet fruchtbare Einsichten für die Gestaltung beruflicher Übergänge.

Stabile Erwartungsstrukturen für das Koordinationsproblem werden durch die komplexe Ordnung des Berufs gestützt. *Beruf als Institution* vermittelt sich nämlich:

- zum Individuum (Status, Identität),
- zur Gesellschaft (Arbeitsteilung, Lebensführung),

- zum Wirtschaftssystem (Erwerb, Arbeitsmärkte, Produktivität),
- zum Bildungssystem (Berufliche Bildung, Zertifikate) und
- zum Staat (Ordnungspolitik)

Der „innere“ subjektivierte Beruf und der „äußere“ institutionalisierte Beruf sind im individuellen Lebensverlauf berufsbiografisch vermittelt. Aus soziologischer Perspektive wird der Lebensverlauf als ein *institutionalisierter Lebenslauf* gedeutet. Vielfältige Institutionen der beruflichen Bildung und Regulierungen des Beschäftigungssystems einschließlich der Sozialsysteme sind an der gesellschaftlichen Produktion individueller Lebensläufe beteiligt. Berufliche Ordnungen sind nicht statisch, sondern fortlaufend in Bewegung: veraltete Berufe verschwinden und neue Berufe werden konstruiert, wenn dies die Dynamik des wirtschaftlichen und sozio-technischen Wandels verlangt.

Zusätzlich vollzieht sich auf einer tiefer liegenden Hintergrundstruktur gesellschaftlicher Transformation ein Wandel zweiter Ordnung, der das "Formprinzip der Reproduktion und Innovation von gesellschaftlicher Arbeit" - also die *Beruflichkeit von Erwerbsarbeit* betrifft (Kutscha 2008, S. 2). Die industriosozilogische Forschung war dafür zuerst wahrnehmungsfähig und hat ihre Befunde zusammen mit der alarmierenden Botschaft von der Erosion des Berufs in der Arbeitsorganisation der Industriearbeit in den 1990er Jahren zur Diskussion gestellt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Der in der Industriegesellschaft sozial vorstrukturierte standardisierte Fachberuf hatte im Wandel von der funktions- und berufsorientierten Arbeitsorganisation zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation seine Strukturierungskraft für die Integration von Berufsausbildung, Arbeitsaufgabe und Position im betrieblichen Arbeitssystem eingebüßt. Der tertiäre Bereich der Dienstleistungen vollzieht den Umbruch zur postindustriellen Arbeitsorganisation gleichfalls. Im Bereich der wissensbasierten Dienstleistungen ersetzen Netzwerke und projektförmige Arbeitsmodelle die traditionelle bürokratische funktions- und berufsorientierte Arbeitsorganisation (vgl. Koppetsch 2006, S 52). Neue Managementansätze, Qualitätssicherung und Evaluation werden auch in den Praxen, Einrichtungen, Agenturen und Krankenhäusern der Professionen eingeführt, so dass diese in der Wissensgesellschaft ihre Sonderstellung einer weitgehend berufsständisch verfassten selbstorganisierenden autonomen Berufsausübung in selbstständiger Praxis verlieren (vgl. Stichweh 2005, S. 4; Koppetsch 2006, S. 48). Übergreifend kommt es einem Prozess, den Koppetsch wie folgt bewertet: In den postindustriellen flexiblen Organisationen werden die in der funktionalen beruflichen Arbeitsteilung begründeten rollenförmigen Muster von Kooperation und Herrschaft und das klassische System der Statuszuweisung durch Berufsausbildung und Studium entwertet (vgl. Koppetsch 2006, S. 45). Doch es ist aus ihrer Sicht ein Fehlschluss, anzunehmen, dass dies die Identifikation mit dem Beruf aufheben würde und es zu einer normativen Desintegration der Erwerbsgesellschaft komme (vgl. Koppetsch 2006, S. 48).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass der Wandel in der Arbeitsorganisation nicht automatisch zu einer Entberuflichung von Bildungs- und Erwerbsmustern im Lebensverlauf führt, wie dies die Berufsforschung aufzeigen konnte (vgl. Konietzka 1999; Hall 2011). Die Studien untersuchten im

Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit im Lebensverlauf, ob der Berufseinstieg und weitere Anschlüsse inhalts- und statuskongruent verliefen oder zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lebenslauf ein freiwilliger oder erzwungener Berufswechsel erfolgte. Der vollständige Berufswechsel, entweder freiwillig im Sinne eines beruflichen Aufstiegs oder unfreiwillig und folglich häufig im Sinne eines beruflichen Abstiegs, kommt insgesamt vergleichsweise seltener vor²⁵⁶. Kontinuierliche Erwerbsverläufe schließen selbstverständlich lebensbegleitendes Lernen und berufliche Veränderungen (neue Arbeitsaufgabe, horizontaler oder vertikaler Stellenwechsel) im Tätigkeitsfeld oder den Wechsel in ein verwandtes berufliches Tätigkeitsfeld auch außerhalb der Berufsgruppe ein (vgl. Hall 2011 S. 182). Studium und eine breit angelegte Berufsausbildung erfüllen gerade dadurch ihre Funktion, dass in ihnen transferierbare Kompetenzen für einen Kontextwechsel erworben werden. Die Erfahrungen im Transformationsprozess ostdeutscher Länder nach der Wiedervereinigung bestätigten, dass Berufe ihre Funktion als sozialintegrative Gesellschaftsmechanismen sowohl beim beruflichen Ersteinstieg als auch beim betrieblichen und beruflichen Wechsel erfüllt haben (vgl. Sackmann/Raszta 1998, S. 49). Der Beruf stellt aus dieser Perspektive eine Ressource zur Stabilisierung von Erwerbsmustern auf dem Arbeitsmarkt dar (vgl. Konietzka 1999, S. 397).

Für die individuelle Professionalisierung ist die gelungene Passung von erlerntem Beruf bzw. absolviertem Studiengang und ausgeübten Beruf entscheidend. Die Passung verläuft nach unterschiedlichen Regeln. Von Hochschulausbildungen sagt man allgemein, dass sie flexibler seien in Bezug auf die ausgeübten Tätigkeiten und weniger darauf angewiesen, analog zur Berufsausbildung durch das Studienfach den Berufszugang zu sichern (vgl. Konietzka 1999, S. 383). Die Mechanismen der Verberuflichung von Marktchancen erfolgen nicht einheitlich. Berufe lassen sich nach dem Grad ihrer sozialen Schließung in offene und geschlossene Berufe unterscheiden (vgl. Haupt 2012). Ausschlaggebend ist, ob der Zugang zu Positionen abhängig von Zertifikaten reguliert werden kann und dadurch ein geschlossener Facharbeitsmarkt entsteht oder ob der Zugang zu den Tätigkeiten und Positionen weniger reguliert ist. Dann sind bestimmte Abschlüsse erwünscht, werden aber nicht zwingend vorausgesetzt. Geschlossene Berufe bieten eine kollektive und standardisierte Organisation des Zugangs und des Fortkommens, und dies wirkt sich insgesamt auf Entgelte homogenisierend aus. Offene Berufe bieten hingegen einen geringeren kollektiven Schutz. Sie haben dennoch eine regulative Funktion, die durch flexiblere individualisierende Regelungen bei der Einstellung, Entlohnung und Förderung gestaltet wird. So haben Betriebserfahrung und Weiterbildung in offenen Berufen im Unterschied zu geschlossenen Berufen Einfluss auf Entgelte. In offenen Berufen ist folglich auch die Lohnungleichheit höher als in geschlossenen Berufen (vgl. Haupt 2012, S. 7). Die Unterscheidung zwischen geschlossenen und offenen Berufen ist fließend. Jeder Beruf hat eine spezifische Ordnung. Es kann wohl davon ausgegangen werden, dass sich Berufseinstiege oder Umstiege unterscheiden je nachdem, ob diese in einen geschlossenen Beruf oder in ein offenes

²⁵⁶Grundlage der empirischen Analyse Ende der 1990er Jahre ist die Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die einen Vergleich mehrerer Geburtskohorten ausgehend von den Jahrgängen 1919 - 1921 bis zu den Geburtsjahrgängen 1959-1961 ermöglicht (vgl. Konietzka 1999, S. 384).

berufliches Tätigkeitsfeld erfolgen (vgl. den Beitrag von Schicke/Gorecki/Schäffter 2014). Der Umstieg in einen geschlossenen Beruf erfordert jedenfalls eine nachholende Bildungsphase - bestenfalls unter Anerkennung erworbener Kompetenzen. Es kann angenommen werden, dass offene Berufe individualisierende Berufseinstiegsstrategie ermöglichen und subjektive Professionalisierungswege zusammen mit einem gesteigerten Selbstmarketing erfolgsversprechend sind. Neue selbstreflexive Praktiken werden in diesem Zusammenhang bedeutsam, beispielsweise die Erarbeitung eines individuellen Kompetenzprofils.

Die Verberuflichung von Marktchancen stößt jedenfalls auf Grenzen. Hall (2011, S. 184) und Schmid (2001, S. 31) weisen auf Grenzen hin, die durch den Beruf bedingt sind. Eine kleine Gruppe von Männern ist überproportional von wiederholter Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf betroffen. Sie haben zu Beginn der Erwerbskarriere einen Beruf gewählt, der in der Folgezeit zu wenig oder mit starker Fluktuation nachgefragt wurde (vgl. Schmid 2011, S. 32). Hall kann die Hintergründe aufzeigen, warum Frauen häufiger unterwertig beschäftigt sind, obwohl sie seltener ihren erlernten Beruf wechseln (vgl. Hall 2011, S. 184). Die Grenzen der Verberuflichung von Marktchancen sind klassen- und geschlechtsspezifisch, verursacht durch frühe Bildungsabbrüche, durch spezifischen Marktchancen sogenannter segregierter Frauen und Männerberufe (vgl. Schmid 2001, S.31; Hall 2011, S. 184; Leuze 2009) oder durch die familienbedingten Diskontinuitäten des weiblichen Lebenslaufes (vgl. Konietzka 1999, S. 396, Almendinger 2010, S. 55ff.).

Bleibt allerdings der inhaltsadäquate oder statusadäquate berufliche Anschluss im Erwerbslebensverlauf von Selbständigen, Beschäftigten und Erwerbslosen langfristig aus, droht unter den Vorzeichen von Employability (Beschäftigungsfähigkeit bzw. Arbeitsmarktfähigkeit) doch die Gefahr der "Entberuflichung" (vgl. Dostal/Stoß/Troll 1998, S. 457). Der Diskurs zur Employability ist eine historische Entwicklung, die Bestandteil europäischer Beschäftigungspolitik ist und im deutschen Kontext eine Modernisierung des Berufskonzepts angestoßen hat (vgl. Kraus 2006). Für beruflich integrierte Subjekte kann das Leitbild der Beschäftigungsfähigkeit als eine Steigerung der Eigenverantwortung und der beruflichen Handlungsspielräume gedeutet werden. Im Rahmen der gesetzlichen Regelungen der Arbeitsförderung SGB III sowie der Grundsicherung (SGB II und SGB XII) ergibt sich hingegen eine problematische Spannungslage zwischen Arbeitsmarktfähigkeit und Beruflichkeit. Statt das Leitbild von „Fordern und Fördern“ am subjektiven Bedarf von Arbeitslosen im Kontext ihrer individuellen Berufsbiografie auszurichten, wird nämlich der darin begründete Leistungsanspruch von Arbeitslosen auf Förderung unter der Maßgabe einer manifesten Nachfrage am Arbeitsmarkt selektiv ausgelegt. Mit der Ablösung des Arbeitsförderungsgesetzes durch die Einführung des Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt und die Zusammenlegung der früheren Arbeitslosen- mit der Sozialhilfe hatte man wohlfahrtstaatliche Schutzmechanismen abgeschafft. „Arbeitsförderung“ kann seitdem eine von den Arbeitslosen nicht gewollte Flexibilisierung erworbener Qualifikationen am Markt durchsetzen. Werden beispielsweise länger andauernde Berufseinstiegswege nicht unterstützt und die auf Vermittlung

ausgerichtete Flexibilisierung in eine berufsfremde und statusmindernde Tätigkeit schon in einem relativ kurzen Abstand zum Bildungsabschluss durchgesetzt, wird erworbenes berufliches Arbeitsvermögen sogar zerstört. Für die Gruppe der exkludierten Langzeitarbeitslosen wird jedenfalls aktuell eine Weiterbildungspolitik eingefordert, die eine (erste, zweite, dritte) Chance der Verberuflichung und beruflichen Integration im Lebensverlauf bietet (vgl. Klein/Reutter 2010, S. 353).

Die flexiblen und beruflich mobilen „Jobnomaden“, PatchworkerInnen oder ArbeitskraftunternehmerInnen hingegen, die in der Strukturierung ihres Erwerbsverlaufs weitgehend auf sich selbst gestellt sind, entwickeln zusätzlich zu ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen besondere Bewältigungsressourcen im Umgang mit beruflichen Übergängen und Diskontinuitäten: Eine „unternehmerische“ Erwerbsorientierung und die Fähigkeit zu flexiblen beruflichen Identitäten (vgl. Wolf/Kastner 2006, S. 124). Die neuen Verhältnisse reproduzieren bereits die gewandelten Ordnungen post-industrieller Erwerbsarbeit einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit von Arbeit. Die strukturelle Differenz zwischen dem standardisierten sozial vorstrukturierten Beruf und einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit ist für die differenzierende Betrachtung von Ordnungen des Übergangs hochrelevant. Deshalb wird im nächsten Abschnitt in einer Heuristik die historische Kontingenz des Berufsbegriffs skizziert.

3.3.4.2 Strukturwandel gesellschaftlicher Arbeit und historische Kontingenz des Berufsbegriffs

Die Form der beruflichen Arbeit als kultivierte Arbeit kann bis ins frühe Mittelalter und darüber hinaus bis in die Antike zurückverfolgt werden (vgl. Kutscha 2008, Voß 2002). Die Verberuflichung ist also ein sehr altes Muster des sozialen Wandels.

„Mit ‚Beruflichkeit‘ wird das den empirischen Berufsphänomenen (den ‚real existierenden‘ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens bezeichnet. Der hier verwendete Begriff der Verberuflichung bezieht sich auf die Transformation von Arbeit in Beschäftigungsformen nach dem Prinzip der Beruflichkeit und ‚Entberuflichung‘, auf die Erosion der Beruflichkeit als *Form* der Ausübung von Arbeitstätigkeiten (also nicht die singuläre Auflösung einzelner Berufe). [...] Verberuflichung und Entberuflichung verweisen auf den dynamischen Aspekt kulturellen und wirtschaftlichen Wandels, in dessen Verlauf gesellschaftlich, technisch und wirtschaftlich veraltete Berufe verschwinden und neue Berufe sich durchsetzen“ (Kutscha 2008, S. 2).

Einen Überblick über den epochalen Wandel des Formprinzips bietet die Heuristik „Historische Kontingenz des Berufsbegriffs“, die im Weiteren erläutert wird.

Tabelle 5: Schicke (eigene Darstellung) Heuristik zur historischen Kontingenz des Berufsbegriffs

| Berufsbegriff | Gesellschaftliche Einbettung | Institutionelle Ordnung des beruflichen Übergangs |
|--|---|---|
| Lebensberuf in einem Berufsstand und einheitliche sozial-moralische Lebensführung | <u>Ständische Gesellschaft des Mittelalters</u> In einer Gesellschaft, die durch die Differenzen Ehre, Würde und Status ständisch geordnet war, antizipieren Berufsstände die neuen Prinzipien einer zukünftigen auf funktionaler Expertise beruhenden Differenzierung der Gesellschaft. | Religiös gedeutete Berufung in einen Beruf und Übergang in die korporatistisch organisierte Berufsarbeit eines Berufsstands |
| | <u>Frühmoderne Gesellschaftsordnung</u> Durch die beginnende Industrialisierung befördert, setzt ein Prozess der Diversifizierung des praktischen und des wissenschaftlichen Wissens ein, der in die Konstruktion neuer Berufe mündet. | Neue industrielle Berufe und akademische Professionen kontinuierieren die sozial-moralischen Grundlagen ständischer Berufsordnungen: Übergang in einen berufsständisch gedeuteten Lebensberuf, der zunehmend betrieblich organisiert ist. |
| Sinnstiftender, säkularer, sozial vorstrukturierter Erwerbsberuf Trennung der einheitlichen Lebensführung in öffentliche Berufsausübung und privater Lebenssphäre | <u>Entwickelte Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts</u> auf Funktion und Fachleistung ausgerichtete industrielle Fachberufe professionalisierte wissensbasierte Arbeit in personenbezogenen Dienstleistungsberufen (Professionen) Handwerksberufe | Stabile Ordnungen einer funktionsbezogenen beruflichen Regulierung des Zugangs, der Arbeitsorganisation und der Laufbahnstrukturen strukturieren Optionen beruflicher Übergänge und schaffen standardisierte transparente Übergangsortnungen (die Laufbahn). Durch die Verlängerung des Lebensalters entsteht die dreiphasige Normalbiografie als Grundlage normativer Übergänge. |
| Individualberuf | <u>Spätmoderne Gesellschaften im Übergang von 20. zum 21. Jahrhundert</u> | Normative und regulative Vorstrukturierung der beruflichen Statuspassagen werden zurückgedrängt. |

| | | |
|--|--|---|
| Entgrenzung der Erwerbsarbeit in flexiblen Verhältnissen reflexiv individualisierte Beruflichkeit | Der Bedeutungsverlust von Beruf und Profession als Organisationsprinzip von Arbeit wird durch das Subjektivierungsprinzip von Arbeit kompensiert. Ambivalenz der Unbestimmtheit als Chance subjektivierender Gestaltung und als Risiko des Strukturverlusts | Übergänge werden berufsbiografisch und transitorisch in zielgenerierenden Strukturierungsleistungen des Subjekts bewältigt. |
|--|--|---|

3.3.4.3 Ein neues disziplinäres Selbstverständnis der Berufsbildung öffnet sich den Anforderungen der Transformationsgesellschaft

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik kommt nicht umhin, die Transformation der Beruflichkeit von Arbeit zu analysieren und reflexiv auf den Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zurückzubeziehen (vgl. Schicke 2012, S. 219). Die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit eröffnet der Berufspädagogik neue Denk und Handlungsspielräume (vgl. Kutscha 2008, S. 7). In der „Theorie einer Pädagogik des Erwerbs“ von Kraus wird auf der Grundlage von Max Webers Verständnis des „Erwerbens“ ein theoretischer Bezugspunkt in die Berufspädagogik aufgenommen, mit dem man Beruflichkeit und ihre Veränderungen im Kontext von gesellschaftlichem und ökonomischem Wandel analysieren kann (vgl. Kraus 2012, S. 249). Erwerben ist bei Max Weber Bestandteil der soziologischen Grundkategorien des Wirtschaftens (vgl. Weber 1980). Im Anschluss an Weber wird folgendes Verständnis für den Begriff Erwerb und Erwerbshandeln in der Berufspädagogik von Kraus vorgeschlagen:

"Erwerben ist eine zielgerichtete und auf die Zukunft gerichtete menschliche Tätigkeit, die Teil des wirtschaftlichen Handelns ist. Wirtschaftliches Handeln ist auf die Verfügungsmacht über Nutzleistungen unterschiedlicher Art zur Befriedigung eines Begehrens ausgerichtet. Es ist planvoll, wobei die Wahl der konkreten Zwecke des wirtschaftlichen Handelns unter der Voraussetzung der Knappheit der Mittel erfolgt. Erwerben kann sowohl strukturell als auch in Abhängigkeit von politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Formen annehmen. Die Tatsache, dass Menschen im Erwerben eine sinnvolle Handlung sehen, kann nicht nur auf ökonomische Bedingungen zurückgeführt werden, sondern schließt auch kulturelle, soziale und psychische Faktoren ein. Konkretes Erwerbshandeln kann aus unterschiedlichen Motiven heraus unternommen werden" (Kraus 2006, S. 34f).

Das Konstrukt des „Erwerbsschemas“ wurde als Bezugspunkt entwickelt, um in der Analyse Veränderungen von Beruflichkeit im Zeitverlauf zu rekonstruieren (vgl. Kraus 2012, S. 249).

Das Erwerbsschema integriert folglich drei Perspektiven:

- Erwerbssphäre: sie braucht adäquate Arbeitskräfte;
- Individuum: es muss / will den Lebensunterhalt sichern;

- erwerbsorientierte Pädagogik: sie muss auf die gesellschaftlichen Erwartungen zur Vermittlung zwischen Individuum und Erwerbssphäre eingehen (vgl. Kraus 2006, S 209).

Zusammen erfassen die folgenden drei Dimensionen die Voraussetzung für Erwerbstätigkeit (vgl. Kraus 2006, S. 259ff). Sie konstituieren jeweils einen spezifischen historischen oder kontextuellen Zusammenhang:

1. Dimension Fachlichkeit (Wissen und Können) innerhalb der Erwerbsarbeit
2. Dimension überfachliche Kompetenzen (Verhaltensweisen) innerhalb der Erwerbsarbeit
3. Dimension Erwerbsorientierung gegenüber der Erwerbsarbeit: Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft und situative und biografische Einbettung der Erwerbsarbeit in Lebensentwurf und Lebensgestaltung.

"Die Dimensionen 1 und 2 kommen innerhalb der Erwerbsarbeit zum Tragen und beziehen sich auf die inhaltlich-fachliche und die soziale Anforderungsdimension der Arbeit. Sie lassen sich daher als Wissen und Können bzw. als Verhaltensweisen beschreiben, ihr Einsatz wird direkt im fachlichen und sozialen Vollzug der Erwerbsarbeit gefordert. Die dritte Dimension des Erwerbsschemas hingegen nimmt strukturell einen Platz außerhalb der direkten Ausführung der Erwerbsarbeit ein, da sie die Haltungen und Einstellungen bzw. auch Muster des Verhältnisses gegenüber der Erwerbsarbeit bezeichnet" (Kraus 2008, S. 259).

Die Veränderung des Berufskonzepts seit den 1970er Jahren lässt sich als eine inkrementelle Transformation rekonstruieren, die eine schrittweise Anpassung an die Erfordernisse der Erwerbssphäre leistet, ohne das Berufsprinzip grundsätzlich infrage zu stellen. Der aktuelle Wandel des Berufskonzepts durch den Diskurs um Beschäftigungsfähigkeit betrifft die Muster, Haltungen und Einstellungen des Individuums gegenüber der Erwerbsarbeit (vgl. Kraus 2012, S 259).

"Die Erwerbsorientierung bezeichnet eine spezifische Form der 'Hinlenkung' der Lebensgestaltung auf die Erwerbsarbeit. Dabei umfasst sie zum einen den Aspekt, wie sich die Erwerbstätigen selbst zu ihrer Erwerbsarbeit ins Verhältnis setzen sowie den Aspekt der Integration der Erwerbsarbeit in den individuellen Lebensentwurf und die situative wie biografische Lebensgestaltung" (Kraus 2008, S 259).

In diesem Zusammenhang werden wechselseitig anschlussfähige Schnittflächen des erwachsenpädagogischen und des berufspädagogischen Diskurses zum Erwerb von Übergangskompetenz erkennbar. Das Konzept der *berufsbiografischen Gestaltung* setzt dem traditionell eher statisch und stationär orientierten Modell von Arbeitsbiografie ein neues Modell entgegen, „das diese nicht mehr nahezu schicksalhaft, sondern der eigenen Gestaltung zugänglich begreift und hierfür entsprechende Ausbildungen und Rahmenpläne einfordert“ (Kruse 2012, S. 271). Leitend ist die Idee der eigenen Arbeitsbiografie (vgl. ebd., S. 271) und des gelingenden Übergangs, indem es möglich wird, subjektive erwerbsbiographische

Kontinuität herzustellen und individuelle Ansprüche auf personale und soziale Identität zu bewahren (vgl. Kaufhold 2009, S. 223). Beruflichkeit wird in einer lebensbiografischen Logik unter dem Aspekt der Anschlussfähigkeit betrachtet.

"Moderne Beruflichkeit (des Arbeitsvermögens) wäre demzufolge vor allem in der Fähigkeit zu finden, von einer soliden und gesicherten Kernidee aus Tätigkeits-, Arbeitsplatz- und Betriebswechsel nicht nur ‚bewältigen‘, sondern diese Wechsel in die eigene Berufsbiografie positiv integrieren zu können" (Kruse 2012, S. 278).

Intermediäre Unterstützungsstrukturen im Sinne einer Lifelong Guidance schaffen die Voraussetzungen für die Gestaltung der Arbeitsbiografie:

„Mit ‚Gestaltung von Arbeitsbiografien‘ ist [...] eine neue Form *flexibler Sicherheit* thematisiert. Eine Rücknahme von Standardisierungen bei Bildungs- und Arbeits-, ‚Karrieren‘, also die kräftige Vermehrung von Optionen, wäre mit neuen Typen von ‚Sicherheiten‘ zu verbinden: Einstiegs- und Rückkehroptionen, eine systematische ‚Rucksack‘-Politik im Sinne der gesicherten Mitnehmbarkeit von Qualifikationen, Erfahrungen, erworbenen Ansprüchen et cetera und vor allem eine ausgebaute sorgfältig überwachte Verfahrens-Sicherheit, zu der ohne Zweifel niedrigschwellig erreichbare Beratungs- und Unterstützungsstrukturen gehörten“ (Kruse 2012, S. 271).

Der Erwerb von Übergangskompetenz ist ein pädagogischer Schlüsselbegriff und bietet Anschlussmöglichkeiten für eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive.

3.3.4.4 Literatur

Ahrens, Daniela/Spöttl, Georg (2012): Beruflichkeit als biografischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-102

Allmendinger, Jutta (2010): Verschenkte Potenziale ? Erwerbsverläufe nicht erwerbstätiger Frauen. Frankfurt, New York: Campus

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 461-472.

Beck, Ulrich (1995): Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. Was meint eigenes Leben? In: Beck, Ulrich/Vossenkuhl, Wilhelm/Erdmann Ziegler, Ulf (Hrsg): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben. München HC.Beck, S 9 -15

- Beckert, Jens (2007): Die soziale Ordnung von Märkten. MPIfG Discussion Paper 07/6. Max Planck Institut für Gesellschaftsforschung, Köln http://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp07-6.pdf. Zugegriffen: 15.3.2014
- Bruns, Catharina (2013): Work is not a job. Was Arbeit ist, entscheidest Du! Frankfurt/Main, New York: Campus
- Buchmann, Marlies; Sacchi, Stefan (1995): Zur Differenzierung von Berufsverläufen. Ein mehrdimensionaler Kohortenvergleich. Leverkusen: Leske + Budrich
- Dostal, Werner/Stoß, Friedemann/Troll, Lothar (1998): Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H 3. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 438-460
- Diewald, Martin (2010): Lebenslaufregime: Begriff, Funktion und Hypothesen im Wandel. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag, S. 25-41
- Haupt, Andreas (2012): (Un)Gleichheit durch soziale Schließung - Effekte offener und geschlossener Teilarbeitsmärkte auf die Lohnverteilung in Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64, Köln: Springer VS, S. 729-753
- Hall, Anja (2011): Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Kaufhold, Marisa (2009): Berufsbiografische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 221-228
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2010): Verstetigung der Lebenslaufperspektive von Langzeitarbeitslosen durch arbeitsmarktpolitische Weiterbildungspolitik? In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag, S. 341-365
- Konietzka, Dirk (1999): Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 28, H 5, Bielefeld: Lucius & Lucius, S. 379-400
- Koppetsch, Cornelia (2006): Das Ethos der Kreativen. Eine Studie zum Wandel von Arbeit und Identität am Beispiel der Werbeberufe. Konstanz: UVK
- Kraus, Karin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs? Wiesbaden: VS Verlag
- Kraus, Karin (2012): Beruflichkeit - Betrachtungen aus der Perspektive einer "Pädagogik des Erwerbs", In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutschka, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 247-268

- Kruse, Wilfried (2012): Wechselfälle der Arbeit - Beruflichkeit als Risiko? In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 269-282
- Kutscha, Günter (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Kremer, H.-Hugo/Büchter, Karin/Gramlinger, Franz (Hrsg.): bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 14. Juni 2008: „Berufliche Lehr-/Lernprozesse. Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft“ URL: www.bwpat.de [20.10.2009]
- Leuze, Kathrin/Strauß, Susanne (2009): Lohnungleichheit zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, H. 4. Bielefeld: Lucius & Lucius, S. 262 – 281
- Sackmann, Reinhold/Rasztar, Matthias (1998): Das Konzept "Beruf" im lebenslaufsoziologischen Ansatz. In: Heinz, Walter R. u.a. (Hrsg.): Was prägt Berufsverläufe? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 215. Nürnberg: IAB, S. 25-53
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann
- Schicke, Hildegard (2014): Pädagogische Professionalität
- Voß, G. Günter (2002) Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich, S. 287–314
- Voß, G. Günter (2012): Individualberuf und subjektiviertere Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 281-317
- Weber, Max (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie. Studienausgabe herausgegeben von J. Winckelmann. 5. Auflage.[Original 1924]. Tübingen: Mohr Siebeck
- Welzer, Hartmut (1993): Transitionen Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord
- Wolf, Mia/Kastner Michael (2006): Beanspruchungen durch Brüche und Lücken in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen: Transitionskompetenzen als Bewältigungsressource. Ergebnisse aus den Untersuchungen im Rahmen des Projektes VICO (virtueller Qualifizierungscoach). In: Neuendorff, Hartmut/Ott, Bernd (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien und berufsbiografische Diskontinuität. Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101-133