

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
Vorwort.....	13
EINLEITUNG	21
1 Ausgangspunkt: Lernen als Ressource individueller und gesellschaftlicher Entwicklung	21
1.1 Ablösung des linearen Modernisierungsverständnisses.....	23
1.2 Sozialer Wandel als Veränderung von individuellen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen	25
1.3 Klärungsbedarf hinsichtlich des Lernens.....	27
2 Zentrale Fragestellungen zur Konstituierung und Entwicklung eines „Lernens im Lebenszusammenhang“	29
I BEDARF AN EINEM KONZEPT DES LERNENS IN PROZESSEN GESELLSCHAFTLICHEN WANDELS	33
1 Die Herausforderung lebensweltlichen Lernens aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.....	33
2 Diskurse zum Wandel des Lernens und dessen pädagogischer Unterstützung.....	40
2.1 Veränderungen des Lernverständnisses.....	41
2.1.1 Ausdehnung des Lernens auf Aspekte ganzer Lebensbereiche	41
2.1.2 Selbstorganisiertes Lernen in lernenden Systemen.....	44
2.2 Veränderungen im Verständnis von pädagogischer Unterstützung	47
2.2.1 Relevanz des lebensweltlich orientierten Lernverständnisses für die institutionalisierte Erwachsenenbildung	47
2.2.2 Lebensweltliches Lernen als Bezugsgröße reflexiver Institutionalisierung	49
2.3 Untersuchungen zum Wandel von Lernen und Lernkultur.....	53
2.3.1 Untersuchungen	54
2.3.2 Grenzen der methodischen und theoretischen Zugänge.....	61
2.4 Fazit	62
3 Ansätze zur Ausdifferenzierung struktureller Dimensionen des Lernens	64
3.1 Lernen als strukturbildende Aktivität zwischen biografischen Dispositionen und gesellschaftlichen Strukturbedingungen	65
3.2 Strukturebenen des Lernhandelns.....	67
3.3 Strukturelle Dimensionen des Lernens in Varianten pädagogischen Handelns	75
3.4 Konzeptionelle Konsequenzen	81

3.4.1	Pädagogische Organisation als Verschränkung lebensweltbezogener Lern- und Unterstützungsstrukturen	81
3.4.2	Institutionalisierung als Verschränkung von zwei gesellschaftlichen Strukturierungsbewegungen	85
4	Lernen im Lebenszusammenhang als erwachsenenpädagogisches Entwicklungsprojekt zur Herausbildung lebensweltlicher Bildungsstrukturen	89
4.1	Konzeptueller Bedarf	90
4.2	Bedarf an einem spezifischen Gegenstandsverständnis.....	91
4.2.1	Theoriebildung angesichts wachsender Ausdifferenzierungen des Gegenstandes.....	94
4.2.2	Anforderungen an die Konstituierung eines angemessenen Gegenstandsverständnisses des Lernens.....	101
II	ZUR PROBLEMATIK EINER ANGEMESSENEN GEGENSTANDSBESTIMMUNG DES LERNENS	105
1	Diskrepanz zwischen lebensweltlichem Lernverständnis und traditionellen Lerntheorien	106
1.1	Probleme traditioneller Lerntheorien.....	107
1.1.1	Grundannahmen	108
1.1.2	Kritische Perspektiven.....	109
1.1.3	Zentrale Merkmale der Reduzierung des Lernens.....	114
1.2	Ansätze eines struktur- und bedeutungsbildenden Lernbegriffs.....	116
1.2.1	Lernen im Kontext von Erleben, Erfahren und Ganzheitlichkeit	117
1.2.2	Lernen im Kontext von Wissen, Kultur, Social Practice oder Tätigkeit....	119
1.3	Bedarf an einer übergreifenden Gegenstandskonstituierung	124
1.4	Verweise auf das Fehlen einer übergreifenden und integrativen Diskurs- und Bearbeitungsebene	126
1.4.1	Vielfalt von Lernbezeichnungen (Begriffskonjunktur)	126
1.4.2	Diskussion des Kompetenzbegriffes	127
1.4.3	Zum Begriff ‚Lernkultur‘	129
1.5	Einschränkungen in der Entwicklung und Unterstützung lebensweltlichen Lernens	130
1.5.1	Situativ begrenzte Reichweite von Begriffsdefinitionen und darauf aufbauenden Erkenntnissen.....	131
1.5.2	Zirkuläre Prozesse zwischen Programmatik und pädagogischer Praxis....	132
1.5.3	Ableitung und Generalisierung notwendiger Veränderungen des Lernens aus den Umwälzungen sozialer Handlungspraxen (z. B. Arbeit).....	133

2	Grenzen sozialwissenschaftlicher Gegenstandskonstituierung.....	136
2.1	Beschränkungen der historisch entstandenen Modi der wissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung in der Pädagogik	140
2.2	Analoge Probleme in der Psychologie und Perspektiven ihrer Überwindung.....	149
2.3	Ansatzpunkte und Arbeitsebenen einer erweiterten Wissenschaftskonzeption.....	163
3	Konsequenzen für eine allgemeine, übergreifende Gegenstandsbestimmung des Lernens	168
4	Optionen für ein Konzept des Lernens im gesellschaftlichen Wandel.....	172
4.1	Eine Wissenschaftskonzeption, die an die Komplexität, Flexibilität und Temporalität sozialer Prozesse anschließt.....	172
4.2	Paradigmatischer Wandel des Wissenschaftsverständnisses (Cultural Turn).....	175
5	Entwicklungsaufgabe: Herausbildung einer Wissenschaftskonzeption lebensweltlichen Lernens.....	183
III	DIE WISSENSCHAFTSKONZEPTION HOLZKAMPS ALS BEISPIEL FÜR DIE KONSTITUIERUNG BZW. ENTWICKLUNG EINES LERNENS IM GESELLSCHAFTLICHEN ZUSAMMENHANG	191
1	Zur Rezeption der subjektwissenschaftlichen/lerntheoretischen Arbeiten Holzkamps.....	191
1.1	Potenziale und zu erwartende Erträge	191
1.2	Stand der Rezeption in der Erwachsenenpädagogik	193
1.2.1	Einzelne Verweise auf Holzkamp.....	193
1.2.2	Rezeptionen einzelner Aspekte des subjektwissenschaftlichen Lernens zur Klärung pädagogischer Begriffe und Fragen	194
1.2.3	Rezeptionen zur Fundierung subjektorientierter Bildungskonzeptionen..	196
1.2.4	Empirische Untersuchungen auf subjektwissenschaftlicher Grundlage ...	199
1.2.5	Aktuelle Diskurse	200
1.2.6	Fazit	201
1.3	Leitende Fragestellungen.....	204
2	Die Wissenschaftskonzeption der Kritischen Psychologie	205
2.1	Wissenschafts- und gesellschaftspolitischer Entstehungskontext.....	206
2.1.1	Argumente für eine grundlegende Neuorientierung	209
2.1.2	Aufgabenspektrum und konzeptioneller Bedarf	214
2.2	Konstitutive Schritte zum Aufbau der Wissenschaftskonzeption.....	216
2.2.1	Wechsel zum wissenschaftlich begründeten Subjektstandpunkt	216

2.2.2	Erkenntnis durch (Selbst-)Anwendung allgemeiner Entwicklungs-/ Bewegungsgesetze.....	218
2.2.3	Neubestimmung des sozialwissenschaftlichen Aufgaben- und Rollenverständnisses	222
2.2.4	Die Kritische Psychologie als Paradigma eines relationalen Wissenschaftsfortschrittes	224
3	Die subjektwissenschaftlichen Kategorien	230
3.1	Vorbemerkung.....	230
3.2	Zur Entwicklung der Kategorien	232
3.2.1	Bedeutung und Funktion von Kategorien.....	232
3.2.2	Methode der Kategorienbildung.....	234
3.2.3	Leitende Analyseaspekte	235
3.3	Kategoriale Gegenstandsbestimmung	241
3.3.1	Von der Grundform des Psychischen zur gesellschaftlich vermittelten Handlungs-, Lern- und Entwicklungsfähigkeit.....	241
3.3.2	Das Konzept „subjektive Handlungsgründe“	263
3.3.3	Das Konzept „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“	268
4	Wissenschaftliche Forschungs- und Entwicklungspraxis	273
4.1	Verhältnis Kategorien/Einzeltheorien/Aktualempirie	275
4.2	Kategoriale Konzepte und Einzeltheorien	275
4.3	Reinterpretation von Theorien.....	276
4.4	Aktualempirische Forschung	277
4.5	Zusammenfassende Kommentierung	286
5	Subjektwissenschaftliche Konstituierung/Entwicklung des Lernens im gesellschaftlichen Zusammenhang.....	290
5.1	Kategoriale Bestimmungen des Lernens	291
5.2	Einzeltheoretische Konzeptualisierung	295
5.2.1	Die Kategorie Handlungsfähigkeit als Ausgangspunkt	296
5.2.2	Der konzeptionelle „Erschließungs- und Betrachtungsraum“	297
5.2.3	Handlungs- und Lernproblematiken.....	301
5.2.4	Lernen im Modus subjektiver Handlungs- und Lerngründe.....	302
5.2.5	Einzelne Aspekte subjektiver Lernvollzüge	303
5.3	Praxis der Lernforschung und -entwicklung.....	307
5.3.1	Analyse und Überwindung subjektiver Lernwidersprüche	308
5.3.2	Prämissen der Erforschung und Entwicklung subjektiven Lernens	310
5.3.3	Analyse institutioneller Lernverhältnisse	313
5.3.4	Forschungskonzept für das Projekt „Subjektwissenschaftliche Lernforschung“.....	315
5.3.5	Zusammenfassende Kommentierung	319

IV	AUSWERTUNG DER SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHEN BEITRÄGE.....	323
1	Kritische Psychologie als Wissenschaftskonzeption, die an die Komplexität, Flexibilität und Temporalität sozialer Prozesse anschließt.....	324
1.1	Verknüpfung von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Veränderung	325
1.1.1	Wissenschaft als Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklung.....	326
1.1.2	„Bausteine“ einer systematischen wissenschaftlichen Praxis	329
1.2	Rückbezug zu den aufgeworfenen wissenschaftskonzeptionellen Fragen	332
1.2.1	Kritische Psychologie als relationale Wissenschaftskonzeption.....	333
1.2.2	Konstituierung eines allgemeinen Gegenstandsverständnisses	334
1.3	Zur Nutzung marxistisch-gesellschaftstheoretisch fundierter Wissenschaftsbeiträge in der Gegenwart	337
1.3.1	Kritische Psychologie und die Kriterien postmoderner Diskurse	339
1.3.2	Kritische Psychologie und der Wandel marxistisch-gesellschaftstheoretischer Analysen	341
1.3.3	Perspektiven einer gesellschaftskritisch-analytischen Praxis	344
1.3.4	Fazit	350
2	Die subjektwissenschaftliche Konzeption eines gesellschaftlich vermittelten Lernens	352
2.1	Rückbezug zu den aufgeworfenen Fragen eines Lernens im Lebenszusammenhang.....	352
2.2	Wissenschaftskonzeptionelle Prämissen.....	354
2.3	„Bausteine“ zur Konstituierung und Entwicklung eines gesellschaftlich vermittelten Lernens	357
2.3.1	Systemisch-sozialstrukturelle (Re-)Konstruktion des Lernens.....	357
2.3.2	Strukturelle Analysezugänge	362
2.3.3	Lernforschung als strukturelle Unterstützung und Entwicklung des Lernens.....	365
2.4	Fazit und weiterführende Fragen	366
3	Ausblick: Lernen im Kontext sozialer Strukturentwicklung.....	370
3.1	Aspekte sozialer Strukturentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht	372
3.2	Subjektives Lernen als mehrdimensionale Verknüpfung verschiedener Lernvollzüge.....	377
3.3	Pädagogische Unterstützung in sozialstruktureller Perspektive	382
4	Schlussbemerkung	384
	Literatur	387

Vorwort

Lernen ist eine kollektiv geteilte Erfahrung, die so tief in unserer Kultur verankert ist, dass uns deren Prämissen oft gar nicht bewusst sind. Deshalb scheint auf basale Weise selbstverständlich zu sein, was Lernen ist und wie man sich intersubjektiv darüber austauschen kann.

Oft stellt sich zum Stichwort Lernen spontan das Bild eines einzelnen Menschen ein, der sich z. B. anhand von Texten, Büchern oder am Computer konzentriert mit einem Thema auseinandersetzt, wobei dies auch in einer Gruppe von Lernenden geschehen kann, die diese konzentrierte Art des Lernens teilt. Nicht weit davon entfernt ist dann das klassische Bild einer Lehr- oder pädagogischen Leitungsperson, die von exponierter Stellung aus die gesamte Szenerie leitet und von der Verfahren zur Lernkontrolle, wie Klassenarbeiten und Noten, eingesetzt werden. Wer sich einmal im Bildungssystem unserer Kultur bewegt hat, der weiß: Lernen findet im Kontext einer Praxis (des Lehrens) statt, in der Lernen als ein im Kern zutiefst individueller Vorgang mit ebenso individuellem Ergebnis und Erfolg erscheint. Und frei nach dem Sprichwort „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ wird meist davon ausgegangen, dass der persönliche Ertrag dieses Lernens irgendwann und in irgendeiner Form nicht nur für das eigene Leben, sondern auch für gesellschaftliche Arbeits- und Lebenszusammenhänge nützlich wird.

Bei näherem Hinsehen fällt auf, dass in einem – allen Reformansätzen zum Trotz – nach wie vor durch das traditionelle schulische Bildungssystem geprägten Verständnis des Lernens ein Paradox erzeugt wird. So stellt sich ganz grundsätzlich die Frage, in welcher Weise eigentlich solch ein individualisiertes Lernen in gesellschaftlichen Zusammenhängen Nutzen erbringen kann, in denen Menschen nicht im luftleeren Raum agieren, sondern in vernetzten Arbeits- und Lebenszusammenhängen ihre Anliegen mit anderen Akteuren organisieren und strukturieren müssen, um miteinander handeln zu können. Offen ist, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise individuelle Lernprozesse Anschluss an ein intersubjektiv verknüpftes Handeln in einer arbeitsteiligen Welt bekommen. Vermutlich wurden diese Anschlüsse lange Zeit so selbstverständlich transportiert, etwa über gesellschaftliche Strukturen wie tradierte Berufslaufbahnen und Familienstrukturen, die nicht selten über die ganze Lebensspanne Bestand hatten, dass sie im Sinne einer impliziten Voraussetzung gar nicht thematisiert worden sind.

Mit den aktuellen sozialen wie globalen Veränderungen aber entstehen individuelle Problemlagen und kollektive Aufgaben, welche viele der bisherigen gesellschaftlichen Strukturierungs- und Organisationsformen national wie international an ihre

Grenzen bringen und infrage stellen (vgl. die Krise der Wirtschafts-, Arbeits-, Renten-, Gesundheits- oder Pflegesysteme, aber auch die sozial-kulturelle Bewältigung des Klimawandels). Da zunehmend mehr Menschen mit Phänomenen und Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels zu tun haben, erhalten Fragen zur Praxis eines Lernens, das ausgehend von den jeweiligen Arbeits- und Lebenszusammenhängen an die derzeitigen Herausforderungen gesellschaftlichen Handelns anzuschließen vermag, eine verstärkte Relevanz: Was und wie lernen Menschen, welche sich auf die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels einstellen wollen oder müssen, seien es nun technische Neuerungen, die Auflösung traditioneller Arbeits- und Lebensformen oder gar der Umgang mit den globalen und lokalen Folgen der Erderwärmung? Welche Lernvorgänge sind erforderlich, wenn nicht nur das Lernen Einzelner, sondern insbesondere auch kooperative Lernvorgänge auf den verschiedenen Ebenen der Strukturierung von sozialen Handlungsfeldern gefragt sind, die in ihrem Zusammenspiel gesellschaftlich-kulturelle Umgestaltungen bewirken können?

In Kontrast dazu wird bisher noch eher selten debattiert, ob die traditionelle Kultur des Lernens und dessen individualisierte Strukturierung angesichts der strukturellen Dimensionen und Aufgaben der gesellschaftlichen Arbeits- und Lebenszusammenhänge nicht auch an ihre Grenzen kommen. So wird auch die Frage, wie Praktiken des Lernens zu strukturieren sind, mit denen Anschlüsse an die soziale Strukturiertheit menschlichen Handelns hergestellt werden können, noch nicht breiter thematisiert und systematisch bearbeitet. Dies ist umso erstaunlicher, als doch berechtigterweise zu vermuten ist, dass solche Arrangements des Lernens den Akteuren neue Wege eröffnen könnten, sich mit den Phänomenen der verschiedenen Wandlungsprozesse und den erforderlichen gesellschaftlichen (Struktur-)Entwicklungen lernend auseinanderzusetzen und so die kooperative Um- oder Neustrukturierung der persönlich relevanten Handlungsfelder aktiv mitzugestalten.

Die Organisationstheoretiker CROZIER/FRIEDBERG z. B. gehen davon aus, dass allen großen Umwälzungen der Zivilisation der Erwerb und die Herausbildung von neuen sozialen und organisatorischen Fähigkeiten vorausgegangen sein muss, welche den Boden für die Erfindung und Erprobung neuer sozialer Beziehungs- und Strukturmodelle und neuer Formen kollektiven Handelns bereitet haben (vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, S. 247). Sie weisen darauf hin, dass es sich dabei nicht nur um Fähigkeiten handelt, mit denen Tätigkeiten, Verfahren oder Techniken im Hinblick auf bestimmte wirtschaftliche, soziale oder finanzielle Ziele in veränder-

ter Weise gedacht, kommuniziert und ausgetauscht werden, sondern auch um veränderte soziale Steuerungs- und Regulierungsfähigkeiten.

Dies lässt sich an einem historischen Beispiel illustrieren. So beruht die uns heute so selbstverständliche Infrastruktur der Berliner Wasserversorgung auf unterschiedlichen Lernprozessen und insbesondere auf deren interdisziplinärer Verknüpfung zur Lösung bereichsübergreifender Aufgaben und Ziele.¹ Die Überwindung der hygienischen und gesundheitlichen Probleme des beengten Zusammenlebens im städtischen Raum durch die Errichtung eines funktionsfähigen, gesamtstädtischen Wasser- und Abwassersystems wäre ohne den Kompetenzzuwachs in den Bereichen Hygiene, Chemie, Medizin, Städtebau und Technik und ohne die interdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit der Akteure kaum möglich gewesen. Bei der Entwicklung dieser gesellschaftlichen Infrastruktur lernte man übrigens von den fortgeschrittenen Kenntnissen der Engländer zur gesamtstädtischen Wasserversorgung und praktizierte frühzeitig den internationalen Wissenstransfer.

Angesichts solcher gesellschaftlichen Strukturbildungs- und -gestaltungsprozesse, die ohne die verschiedenen Lernvorgänge auf den verzweigten Handlungsebenen gar nicht denkbar wären, sieht es so aus, als sei das kulturell nach wie vor prägende Bild eines individualisierten Lernens nur ein kleiner Ausschnitt der möglichen Reichweite und Dimensionen menschlich-sozialen Lernens. Will man aber in einem umfassenderen Sinn Zugang zu Lernprozessen gewinnen, wie sie in der sozialen Strukturierung von Handlungsfeldern stattfinden, so stellt sich die Aufgabe, Bilder, Beschreibungen und Begrifflichkeiten für solch ein „Lernen im Lebenszusammenhang“ zu finden bzw. zu entwickeln, die über die Begrenztheit individualisierender Lern-Vorstellungen hinausgehen, indem sie dessen soziale Dimension begreifbar machen. Es handelt sich dabei durchaus nicht nur um eine theoretische Frage, für die sich lediglich die Erziehungswissenschaft interessiert, sondern auch um die Chance, die verschiedenen Ebenen und Zusammenspiele eines in die sozialen Strukturen vermittelten Lernens in den Blick zu bekommen und dessen Relevanz für die bewusste Gestaltung und Veränderung von sozialen Handlungsfeldern zu verstehen. Je besser es gelänge, die bisher noch vor allem beiläufig verlaufenden Lernvorgänge nicht nur rekonstruktiv, sondern schon im Verlauf der sozialen Veränderungsprozesse wahrzunehmen, desto mehr ließe sich über deren Strukturierung erfahren und auch darüber, wie sie durch angemessene Arrangements im

¹ BÄRTHEL, Hilmar (1997): Wasser für Berlin: die Geschichte der Wasserversorgung. Berlin.

Sinne eines „lebensbegleitenden Lernens“² unterstützt und befördert werden können.

Anliegen der Arbeit

In dieser Arbeit werden die Fragen eines Lernens im Kontext sozialer Wandlungsprozesse herausgearbeitet, und es wird geklärt, welcher Voraussetzungen es in der Erwachsenenpädagogik bedarf, um dieses gesellschaftlich vermittelte Lernen – das hier in Abgrenzung zum individualisiert arrangierten Lernen als „Lernen im Lebenszusammenhang“ bezeichnet wird – zu konstituieren, zu unterstützen und zu entwickeln.

Ausgangspunkt ist ein vertiefender Untersuchungsgang durch das „Gelände“ bildungsprogrammatischer, lerntheoretischer und konzeptueller „Landmarken“ (Diskurse), mit denen derzeit das Lernen im Kontext sozialer Zusammenhänge und Veränderungsprozesse beschrieben, erforscht oder entwickelt wird. Mit diesen Erkundungen rund um das lebensweltliche Lernen wird zugleich die damit verbundene erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe aufgegriffen und zunehmend theoretisch fundiert wie konkretisiert. Im weiteren Klärungsprozess werden die wissenschaftskonzeptionellen Arbeiten des Psychologen Klaus HOLZKAMP herangezogen, um Grundlagenprobleme, die hinsichtlich der Konstituierung eines gesellschaftlichen Lernbegriffes auftreten, wissenschaftstheoretisch zu analysieren und in den Kontext der kulturwissenschaftlichen Diskussion zu stellen. Vor diesem Hintergrund wird HOLZKAMPS subjektwissenschaftliche Konzeption eines Lernens im gesellschaftlichen Zusammenhang als ein möglicher Weg der wissenschaftlich fundierten Konstituierung und Entwicklung eines Lernens im Lebenszusammenhang und damit als potenzielle Antwort auf die erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe herausgearbeitet und mit Blick auf die daraus hervorgehenden Entwicklungsperspektiven zur Diskussion gestellt.

Mit diesem Anliegen, aber auch dieser Art der Auseinandersetzung mit dem Feld „Gesellschaftlicher Wandel – Wandel des Lernens“, das selbst als Ausdruck eines

² Der Begriff „lebensbegleitendes Lernen“ wird in den letzten Jahren synonym zu dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ verwendet (vgl. BMBF 2001). Lebenslanges Lernen bezeichnet „das Aufnehmen, Erschließen, Einordnen von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen während der ganzen Lebenszeit“ (DOHMEN 2001, S. 188), das sowohl in institutionell organisierten Formen, als auch von den Lernenden selbstgesteuert „im alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang“ (ebd., S. 187) stattfinden kann. Durch diese Einbettung in die alltäglichen Kontexte kann man dieses Lernen auch als „lebensweltliches Lernen“ bzw. „lebensweltlich orientiertes Lernen“ bezeichnen (vgl. ARNOLD 2001, S. 188). Zur weiteren inhaltlichen und begrifflichen Klärung des damit einhergehenden Lernverständnisses vgl. I 2.1.

umfassenden gesellschaftlich-kulturellen, paradigmatischen Umbruchs zu deuten ist, hat die Arbeit eine zunächst ganz grundsätzliche Gemeinsamkeit mit den gegenwärtig in der Tätigkeitstheorie diskutierten zentralen Themen und Diskursen. Zudem hat die Kritische Psychologie, auf die hier umfassend Bezug genommen wird, ihre Wurzeln in der kulturhistorischen Schule (maßgeblich in den Arbeiten Leontjews), was bei allen Unterschieden auch wesentliche, geteilte Auffassungen hinsichtlich einer historischen, gesellschaftlich verorteten wissenschaftlichen Arbeits- und Herangehensweise mit sich bringt. Aktuelle Berührungspunkte liegen deshalb auch in der Auseinandersetzung und Bemühung um eine Neubestimmung von materialistisch-dialektisch fundierter, kritischer Wissenschaft, die sich angemessen auf die Koordinaten einer komplexen, pluralen Welt beziehen kann, und dies in konstruktivem Bezug auf die Prämissen einer postmodernen bzw. poststrukturalistischen Wissenschaftskultur begründen kann.

Aber auch ganz konkret ergaben sich mehrfach für den Argumentationsverlauf wichtige Anknüpfungspunkte an tätigkeitstheoretische Erträge, wie die tätigkeitstheoretischen Ausdifferenzierungen zur gesellschaftlich vermittelten Lerntätigkeit, aber auch verschiedene tätigkeitstheoretisch fundierte Beiträge zu den Diskursen um eine „Neue Lernkultur/Lernkultur Kompetenzentwicklung“ .

Aufbau der Arbeit

Die einzelnen Teile der Arbeit sind wie Treppenstufen angelegt, die mit dem „Untersuchungsgang durch das Gelände“ eines Lernens im Kontext sozialer Wandlungsprozesse in immer tiefere, grundlegendere Klärungsebenen führen.

Ausgangspunkt sind die Prozesse gesellschaftlichen Wandels und die daraus hervorgehenden Aufgaben des individuellen und gesellschaftlichen Lernens (*Einleitung*). Da soziale Wandlungsprozesse aufgrund ihrer Komplexität, Flexibilität und Temporalität in den Sozialwissenschaften zunehmend als Veränderung der Verknüpfungen zwischen Akteur(en) und Struktur(en) betrachtet werden, lassen sich – darauf bezogen – der grundlegende Bedarf an einem Lernen, das in die sozialen Wandlungsprozesse vermittelt ist, sowie grundlegende Fragen eines Lernens im Lebenszusammenhang formulieren.

Die Fragen der Konstituierung und Entwicklung eines Lernens im Lebenszusammenhang werden anschließend als erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe expliziert und weiterverfolgt, um die damit verbundenen spezifischen Gestaltungserfordernisse konkretisieren und bearbeiten zu können (*Teil I*). Dabei wird an einschlägige Diskurse angeknüpft, in denen die Herausforderungen eines lebens-

weltlichen Lernens diskutiert und als Impuls zur Entwicklung geeigneter Unterstützungs-, Organisations- und Institutionalformen aufgegriffen werden. Ebenso werden theoretische und praktische Ansätze vorgestellt, in denen bereits strukturelle Dimensionen des Lernens ausdifferenziert sind. Schließlich wird der konzeptuelle und theoretische Bedarf für die Entwicklung lebensweltlicher Bildungsstrukturen ausgefaltet und begründet.

Als Dreh- und Angelpunkt für die Konstituierung eines Lernens im Lebenszusammenhang erweisen sich die Problematiken, die der angemessenen Gegenstandsbestimmung eines gesellschaftlich vermittelten Lernens entgegenstehen (*Teil II*). In ihrer Konsequenz verweisen sie, wie sich u. a. bei Anwendung der wissenschaftstheoretischen Analysen von HOLZKAMP zeigen lässt, auf eine wissenschaftskonzeptionelle Neuorientierung, mit der man die Gegenstandskonstituierung und -entwicklung des Lernens an die Komplexität, Flexibilität und Temporalität sozialer Prozesse anzuschließen vermag. Hier lassen sich auch übergreifende Verbindungen zum soziologischen Diskurs des „Cultural Turn“ sowie zu den Positionen der aktuellen kulturtheoretischen Debatte in der Erwachsenenpädagogik herstellen.

Als Beispiel für solch eine gesellschaftlich orientierte Wissenschaftskonzeption wird die „Kritische Psychologie“, wie sie von HOLZKAMP begründet wurde, rezipiert (*Teil III*). Mit ihr lassen sich nicht nur die Probleme der Gegenstandskonstituierung überwinden – sie steht auch für eine integrative Verschränkung von Theorie, Forschung und Unterstützungspraxis, die den Anschluss an gesellschaftliche Aufgaben ermöglicht. Zudem wird die in diesem Rahmen entwickelte subjektwissenschaftliche Konzeption eines gesellschaftlich vermittelten Lernens vorgestellt.

Die Erträge der Rezeption werden sowohl im Hinblick auf die aufgeworfenen wissenschaftskonzeptionellen Fragen als auch in ihrem Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Konstituierung und Entwicklung eines gesellschaftlich vermittelten Lernens ausgewertet (*Teil IV*). Sichtbar wird eine konzeptionelle Perspektive, mit der sich Lernen im Lebenszusammenhang als sozialstrukturelles Geschehen konstituieren, erschließen und unterstützen lässt. Um zu zeigen, in welcher Richtung diese Konzeption weiterzuentwickeln wäre, wird im letzten Teil ein Ausblick auf mögliche innere Konturen eines sozialstrukturell gefassten Lernens eröffnet.

Die vorliegende Arbeit entstand vor dem Hintergrund meiner erwachsenenpädagogischen Beschäftigungen in verschiedenen Feldern der beruflichen Bildung und Frauenbildung sowie meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität im Arbeitsschwer-

punkt „Pädagogische Organisationsberatung und -forschung“. Ihre kritisch-psychologischen Wurzeln liegen in der Zeit, in der HOLZKAMP die subjektwissenschaftliche Konzeption des Lernens entwickelte.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Otrfried SCHÄFFTER, der diese Arbeit von den Anfängen über ihre grundlagenwissenschaftlichen Tiefen bis zur Herausarbeitung der konzeptionellen Rahmenkonzeption eines Lernens im Lebenszusammenhang für die Erwachsenenbildung begleitet hat. Dem Zweitgutachter Prof. Dr. Joachim LUDWIG danke ich für seine Unterstützung und Anregungen zur Thematisierung der subjektwissenschaftlichen Perspektive in der Erwachsenenbildung, PD Dr. J. ERDMANN für die Transfergespräche zwischen Kritischer Psychologie und Tätigkeitstheorie und PD Dr. Ute OSTERKAMP für die Möglichkeit, den erwachsenenpädagogischen Lern-Diskurs in der Zeitschrift „Forum Kritische Psychologie“ vorzustellen.

Mehrere Menschen und Gruppen hatten zu unterschiedlichen Zeiten förderlichen Einfluss auf den Produktionsprozess, so insbesondere meine Team-Kolleginnen Christel WEBER und Birgit HILLIGER, MitarbeiterInnen und Mitforschende im Arbeitsbereich „Pädagogische Organisationsberatung und -forschung“, die „Lern-AG“ der Kritischen Psychologie, Hildegard DRIESCH-HAUPT, mit der ich die Praxis sozial vermittelten Lernens entwickeln konnte, und die Lektorin Claudia KÜHNE, die für übersichtliche Formatierungen in einem großen Text gesorgt hat. Meiner Familie danke ich für vielfältige Unterstützung aller Art.

Die Arbeit wurde im Rahmen des Graduiertennetzwerkes des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ von 2002–2005 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert.

EINLEITUNG

1 Ausgangspunkt: Lernen als Ressource individueller und gesellschaftlicher Entwicklung

Lernen gilt als bedeutsame Ressource für individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen. Wie weitreichend diese Ressource eingeschätzt wird, kommt in internationalen, europäischen und nationalen Bildungsberichten gleichermaßen zum Ausdruck.

So befasst sich der „UNESCO-Bericht“ der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ mit kultureller Bildung, mit dem Verhältnis von Bildung zu Demokratie, zu sozialen Arbeitsprozessen, zur Arbeitswelt, zur Entwicklung und zu Forschung und Wissenschaft. Themenbereiche, die sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben, sind z. B. Geschlechtergerechtigkeit, die wirtschaftliche Transformation, der Zugang zu Informationen, nachhaltiger Umweltschutz, aber auch Gesundheit und Alter (vgl. UNESCO-INSTITUTE FOR EDUCATION 1997). Auf die Bildungsbedürfnisse des 21. Jahrhunderts soll ein „Vier-Säulen-Modell“ antworten:

- Lernen, zusammenzuleben
- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen, zu handeln
- Lernen für das Leben

Eine breit angelegte Grundbildung soll vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen vermitteln. Dabei sieht die Kommission

„in Bildung weder ein Wundermittel noch eine magische Formel, die die Pforten zu einer von Idealen erfüllten Welt öffnet, aber sie ist eines der wichtigsten verfügbaren Werkzeuge für eine umfassendere und harmonischere Art der menschlichen Entwicklung. Sie kann Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Krieg überwinden helfen“ (DELORS 1998, S. 11).

Von der Europäischen Union (EU) wird die Investition in allgemeine und berufliche Bildung als zentraler Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit der EU, nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung angesehen. Die Entwicklungen in Richtung wissensbasierter Wirtschaft sowie die Modernisierung der Sozialsysteme erfordern

lebenslanges Lernen, um den Ausbau zur Wissensgesellschaft zu realisieren. Die Bildungspolitik habe eine wesentliche Bedeutung für das gesellschaftliche Innovationspotenzial, weil sie in der Erzeugung und Weitergabe von Wissen mit den Bereichen gemeinschaftlichen Handelns (z. B. Beschäftigung, soziale Eingliederung, Kultur- und Jugendpolitik, Wirtschafts- und Unternehmenspolitik, Binnenmarkt) zusammenwirke und sie ergänze. Dabei profitiere die allgemeine und berufliche Bildung von den Entwicklungen in diesen Bereichen und trage im Gegenzug dazu bei, deren Wirkung zu unterstützen (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004, S. 8).

Auch auf nationaler Ebene werden gesellschaftliche Herausforderungen thematisiert, für deren Bewältigung Lernen als wesentliche Ressource angesehen wird: die Auswirkungen der wirtschaftlichen Globalisierung und der Transformationsprozess in den neuen Bundesländern, neue Informations- und Kommunikationstechnologien, die Individualisierung der Lebensformen und Berufsbiografien sowie die Pluralisierung von Bezugswelten in der Arbeits- und Lebenswelt (Auflösung einheitlicher Strukturen³ und allgemeinverbindlicher Ordnungen zugunsten einer Vielfalt von Systemen und Ordnungen) – um nur die häufigsten Stichworte zu nennen. Und auch hier wird Lernen als bedeutsame Ressource angesehen, denn

„nur durch eine ständige konstruktiv-lernende Auseinandersetzung mit den wachsenden Informationen und Anforderungen, die aus der Umwelt auf sie zukommen, können die Menschen in einer kritischen Transformationsphase persönlich zurechtkommen“ (DOHMEN 1999, S. 22; vgl. DOHMEN 1998).

³ Der Begriff der „Strukturen“ spielt eine wichtige Rolle in dieser Arbeit, wobei ich allerdings keinem vorgefassten Theorieansatz folge. In einem generellen Sinn bezeichne ich mit „Strukturen“ das Bemühen, „mithin das ‚Allgemeine‘ der sozialen Welt im Gegensatz zum Besonderen und Individuellen“ (RECKWITZ 1997, S. 12) auf den Begriff zu bringen. Nach RECKWITZ erfüllen Strukturen (z. B. Handlungs- und Deutungsmuster, Regeln, Schemata) zwei Bedingungen, durch die sie von einmaligen Ereignissen bzw. individuellen Eigenschaften unterscheidbar werden: Es handelt sich um Kollektivphänomene, die zudem zeitresistent sind (vgl. RECKWITZ 1997). Es gibt verschiedene Sozialtheorien (etwa Strukturfunktionalismus, Ethnomethodologie, (Neo-)Marxismus oder Sozialphänomenologie), die jeweils eigene Vorstellungen davon vermitteln, „wie sich *erstens* die Strukturen, die für die soziale Welt konstitutiv sind, definieren lassen und *zweitens*, in welchem Verhältnis diese allgemeinen Strukturen zu den konkreten Prozessen des Handelns stehen, in denen sich die Strukturen schließlich in irgendeiner Weise manifestieren oder in denen sie hervorgebracht werden“ (RECKWITZ 1997, S. 14, Hervorhebungen im Original).

Da im Verlauf der Untersuchung auf verschiedene Theorieansätze Bezug genommen wird, kommen auch unterschiedliche Strukturvorstellungen zur Sprache, denen aber gemeinsam ist, strukturelle Dimensionen des Handelns bzw. des (traditionell individualistisch gefassten) Lernens zum Ausdruck zu bringen.

1.1 Ablösung des linearen Modernisierungsverständnisses

Die Beispiele zeigen, wie sehr Lernen angesichts der aufgezählten gesellschaftlichen Aufgaben aktuell und zukünftig als bedeutsame Ressource für individuelles und kollektives Handeln eingeschätzt wird. Der Zusammenhang von veränderten gesellschaftlichen Aufgaben und der Erfordernis des Lernens erscheint hier unmittelbar nachvollziehbar.

Dabei fällt zunächst gar nicht auf, dass dieser Zusammenhang implizit auf einem Modell linearen Fortschritts aufbaut, in dem kontinuierlich wachsende Herausforderungen scheinbar immer wieder in Aufgaben bzw. Lernziele operationalisiert werden können. Lernen erscheint in diesem Modell als immer wieder einzusetzende Bemühung, Diskrepanzen aufzulösen, die zwischen einem aktuellen Stand des Könnens und Wissens und einem zukünftig gewünschten Stand der Fähigkeiten bestehen, mit dem die gesellschaftlichen Aufgaben bewältigt werden können (zum Modell linearer gesellschaftlicher Transformation vgl. SCHÄFFTER 2001, S. 19).

Es ist allerdings eine Frage, ob diese Sicht der Realität moderner Gesellschaften gerecht wird und ob der Zusammenhang zwischen wachsenden Aufgaben und deren Bewältigung durch die bestehenden Formen des Lernens tatsächlich so umstandslos angenommen werden kann.

Schließt man an einschlägige Diskussionen zum sozialen Wandel an, so stellt sich dieser immer weniger als linear oder gar als einheitlicher, konformer Prozess dar. Anstelle des Bildes einer homogenen, statischen Welt, in der sich allgemeine Entwicklungstendenzen und -aufgaben auf der Ebene der Individuen, Gruppen, Familien oder Organisationen nur noch mehr oder weniger konkretisieren, rückt ein Bild von Gesellschaft als Ausdruck verschiedener, miteinander gekoppelter lokaler Praktiken, die durch ihre soziale Struktur miteinander verbunden werden, in den Blickpunkt (vgl. RECKWITZ 2003, S. 289; DREIER 1999).

Unter dem Aspekt des sozialen Wandels wird betrachtet, wie sich neue Aufgaben in darauf bezogenen Prozessen sozialer Strukturbildung in spezifischen Kontexten herausbilden:

„Sozialer Wandel ist weder der majestätische Ablauf der Geschichte, deren Gesetze einfach nur aufzudecken und zu befolgen wären, noch die Ausarbeitung und Umsetzung eines ‚rationaleren‘ Modells sozialer Organisationen. Er kann nur als Prozess kollektiver Schöpfung verstanden werden, in dessen Verlauf die Mitglieder einer bestimmten Gesamtheit neue Spielweisen für das soziale Spiel der Zusammenarbeit und des Konfliktes, mit einem Wort eine neue soziale Praxis *erlernen*, das heißt erfinden und festlegen, und in dessen Verlauf sie sich die dafür notwendigen kogniti-

ven, relationalen und organisatorischen Fähigkeiten aneignen“ (CROZIER/FRIEDBERG 1993, S. 19, Hervorhebung im Original).

Wie der Soziologe RECKWITZ ergänzend aufzeigt, sind solche sozialen Wandlungsprozesse kaum mehr an die Gesellschaftsformen klassischer Organisationen, d. h. an substantielle Größen wie feste Orte oder feste Gruppen gebunden. Zudem gebe es gleichzeitig unterschiedliche Transformationsprozesse (*multiple modernities*), die noch dazu in unterschiedlichen Prozess-Dynamiken verlaufen (vgl. RECKWITZ 2004, S. 10). Im wissenschaftlichen Diskurs werden solche Prozesse der kollektiven Neuschöpfung von sozialen Handlungsstrukturen z. B. mit den Theorien sozialer Praktiken (vgl. RECKWITZ 2003; SCHATZKI/KNORR-CETINA/SAVIGNY 2001) konzeptualisiert. Das Verständnis sozialer Praktiken umfasst

„know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (RECKWITZ 2003, S. 289).

Soziale Praktiken entstehen vor dem Hintergrund von Sinn- und Unterscheidungssystemen, die in ihrer jeweils spezifischen Form eine „symbolische Organisation der Wirklichkeit“ (RECKWITZ 2004, S. 17) darstellen und handlungskonstitutiv sind. Und sie werden im Zusammenhang spezifischer Sinn- und Unterscheidungssysteme reproduziert bzw. verändert.

Eine lineare Modernisierungsvorstellung, in welcher die zugrunde liegenden Handlungsstrukturen implizit als einheitlich konform angenommen werden, erscheint solchen Dimensionen sozialen Wandels gegenüber als eine zu wenig differenzierte Beschreibungsform. Wegen ihrer scheinbaren, da alltagsnahen Plausibilität trägt sie jedoch häufig dazu bei, dass Wandel ausschließlich in seinen Auswirkungen, d. h. in Form von veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen, Aufgaben und Zielen wahrgenommen wird, nicht aber als Wandel der sozialen Prozesse, die diesen Veränderungen zugrunde liegen.

Der Zugang zu solchen kontextgebundenen Prozessen des sozialen Wandels gewinnt jedoch erheblich an Bedeutung, da wir es gegenwärtig mit verschiedenen Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen zu tun haben (politische Restrukturierung Europas, wirtschaftliche Globalisierung, Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, demografischer Strukturwandel, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, Krise gesellschaftlicher Institutionen), die in hohem Maße kontingent und zukunfts offen sind. Diese Vorgänge finden nicht nur gleichzeitig statt, sie treffen in einer komplexen Weise aufeinander und überlagern bzw. verstärken sich

gegenseitig. Zudem tragen sie dazu bei, dass sich traditionelle gesellschaftliche Strukturen (Arbeit, Familie) auflösen (vgl. SCHÄFFTER 2001, S. 9).

1.2 Sozialer Wandel als Veränderung von individuellen und gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen

Einen kontextbezogenen Zugang zu Prozessen des sozialen Wandels bieten z. B. Ansätze, mit denen sich individuelles und kollektives Handeln als Teilhabe an verschiedenen Handlungszusammenhängen bzw. „Social Practices“ fassen lässt, die der je persönlichen Lebensführung dienen (vgl. LAVE/WENGER 1991, 1998; DREIER 1999, 2003, 2006).

In diesen Ansätzen wird der Flexibilität, Komplexität und Temporalität sozialer Prozesse in modernen Gesellschaften durch eine Ausdifferenzierung des Handlungsverständnisses aus der Perspektive des Individuums Rechnung getragen:

- a) *Aspekt gesellschaftlicher Flexibilität*: Da gesellschaftliche Praxis als eine strukturelle Koppelung unterschiedlicher Praktiken in lokalen Kontexten betrachtet wird, wird angenommen, dass die Individuen „ihr Leben als eine Verknüpfung und Trennung ihrer verschiedenen Teilnahmen in verschiedenen Kontexten gestalten und ihre persönliche Teilnahme im Verhältnis zu den verschiedenen Arrangements lokaler Kontexte variieren“ (Dreier 2006, S. 73) müssen.
- b) *Aspekt gesellschaftlicher (struktureller) Komplexität*: Verbindungen und Trennungen zwischen Kontexten werden als strukturell organisiert verstanden, da die Mittel und Zwecke der lokalen Praktiken sowie Ordnungen des Zugangs und Zugehörigkeit auch via überindividuelle Strukturen hergestellt und geregelt werden. Es ist deshalb davon auszugehen, dass nicht nur das unmittelbare situative Handeln die Art und Weise der Teilhabe an Social Practices beeinflusst, sondern dass es kontextuelle, historisch gewachsene Arrangements gibt, welche die Teilhabe und den Durchlauf durch bestimmte Kontexte regulieren.
- c) *Aspekt gesellschaftlicher Temporalität*: Handeln entfaltet sich in diesen strukturellen Ordnungen zum Zweck der Lebensführung⁴, „als eine *Bewegung* durch verschiedene Kontexte in den bestehenden Praxisstrukturen“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Handeln wird hier aus der Perspektive individueller Lebensführung als Koordination sozialer Praktiken in bestimmten strukturellen Ordnungen entwickelt und ausdifferenziert. Indem dabei auf gesellschaftlich-historische Ordnungen und Sinn-

systeme zurückgegriffen wird, werden aber auch, so ist zu ergänzen, mit der individuellen Koordination sozialer Praktiken zugleich überindividuelle „Lebenszusammenhänge“ auf kollektiver Ebene konstituiert. Das bedeutet, es werden gleichzeitig überindividuelle Koordinierungsformen geschaffen und Handlungszusammenhänge hergestellt, in denen individuelle Lebensinteressen realisiert und abgesichert werden können.

Mit den Prozessen des sozialen Wandels können sich die individuellen wie überindividuellen Formen, mit denen Handlungszusammenhänge der Lebenssicherung über die Teilhabe und Koordinierung an den dafür erforderlichen Social Practices hergestellt werden, in einer Weise verändern oder auflösen, dass sich hinsichtlich der Konstituierung von Lebenszusammenhängen komplexe Fragen eröffnen können (vgl. DREIER 1999), so z. B.

- ob und zu welchen sozialen Praktiken man überhaupt Zugang hat bzw. wie sich dieser verändert
- ob und wie Anschlüsse zwischen sozialen Praktiken möglich sind bzw. unmöglich geworden sind
- ob und wie die Praktiken zueinander in Beziehung zu setzen sind (oder ob neue Verbindungen hergestellt werden müssen)
- ob und wie über eine situative Koordinierung hinaus eine biografisch sinnvolle Lebensführung entwickelt werden kann oder was dies erschwert bzw. behindert

Das bedeutet, dass in Prozessen sozialen Wandels nicht die veränderten Aufgaben an sich die zentrale Herausforderung darstellen, sondern die Veränderung von Handlungsstrukturen und deren Bedeutung für die Konstituierung von Handlungszusammenhängen zur Realisierung und Absicherung von individuellen und gesellschaftlichen Lebensinteressen.

Wenn also diese sozialwissenschaftlichen Modelle sozialen Wandels die gegenwärtige Situation nicht grundlegend verfehlen, so eröffnet sich die Frage, wie man sich die Vorgänge und die Praxis eines Lernens, das in solche Prozesse verschränkt ist, überhaupt vorstellen kann und wie dieses Lernen im Kontext gesellschaftlicher Strukturveränderungen zu einer Ressource individueller und gesellschaftlicher Entwicklungen werden kann. Mit den Prozessen sozialen Wandels zeichnet sich somit eine spezifische und neue Aufgabe ab: Mag es im Rahmen linearer Modernisierungsprozesse noch ausreichen, allgemein zu konstatieren, *dass* Lernen eine bedeutsame Ressource für individuelles und gesellschaftliches Handeln darstelle,

⁴ Weitere Praktiken wie Arbeit, Familie, Reproduktion etc. werden in diesem Zusammenhang als Teil der Lebenssicherung und Lebensführung verstanden.

so sind hier die relevanten Zusammenhänge, durch die Lernen zum Potenzial in einem sich ausdifferenzierenden, komplexen Handeln werden kann, überhaupt erst aufzufinden bzw. durch neue Verknüpfungsstrukturen herzustellen. Gegenüber der bloßen Fortschreibung oder Modifizierung bestehender Lern- und Unterstützungsformen geht es um nunmehr um die Klärung, welche neuen Formen des Lernens sich mit den Prozessen sozialen Wandels herausbilden, auf welche Art und Weise dies geschieht und welche Unterstützungs- und Entwicklungsaufgaben sich damit stellen.

1.3 Klärungsbedarf hinsichtlich des Lernens

Mit Bezug auf die gegenwärtigen Theorien und Modelle zu den Prozessen sozialen Wandels stellt sich m. E. die Aufgabe, scheinbare Selbstverständlichkeiten des Lernens, die sich implizit auf ein lineares Modernisierungsverständnis beziehen, zu überdenken und offensiv die Debatte zu eröffnen, wie Lernen in der Veränderung von Handlungsstrukturen und -zusammenhängen zu einer Ressource individuellen und gesellschaftlichen Handelns werden kann. Nimmt man die Vorstellungen eines Lernens im Kontext linearer Modernisierung zum Ausgangspunkt, lässt sich zeigen, dass hier aus der Perspektive sozialen Wandels offene Fragen des Lernens zu thematisieren sind. Dies sei an drei Beispielen belegt:

1. Im Verständnis sozialen Wandels kann der Ausgangspunkt des Lernens nicht wie bei einer linearen Modernisierung in übergreifenden, externen Aufgaben, die sich mehr oder weniger für alle Gesellschaftsmitglieder stellen, bestimmt werden. An die Stelle externer Aufgabenbeschreibungen treten die offenen und zu erschließenden Fragen,

- in welchen kontextgebundenen Formen und Strukturen des sozialen Wandels welche individuellen und kollektiven Handlungsproblematiken entstehen und
- wie sie als Ausdruck und Aspekt sozialen Wandels wahrgenommen und bewältigt werden können – sowohl auf individueller als auch auf überindividueller Ebene.

Da sich solche Fragen nur im Kontext des jeweiligen sozialen Prozesses konkretisieren lassen, in dem sie stattfinden, wird es zu einem zentralen Thema, wie individuelles und kollektives Handeln über die Teilhabe und Koordinierung von Social Practices miteinander vermittelt sind und wie in dieser Vermittlung Handlungsstrukturen konstituiert, reproduziert und verändert werden können.

2. Gegenüber der Operationalisierung von Lernzielen aus übergreifenden Aufgaben und der Vorstellung, dass Lernen Diskrepanzen zwischen einem aktuellen Stand des Könnens und Wissens und einem zukünftig gewünschten Stand der Fähigkeiten auflöst, stellen sich die offenen und zu erschließenden Fragen,

- wie sich in den komplexen und flexiblen Prozessen der Teilhabe und Koordinierung von Social Practices individuelle und gesellschaftliche Lernanlässe herausbilden und wie sie wahrgenommen werden können und
- welche Art von Lernvorgängen in der Reproduktion und Veränderung von Handlungsstrukturen, d. h. in der jeweiligen strukturellen Vermittlung von individuellem und kollektivem Handeln erforderlich werden.

Wie individuelles und kollektives Lernen in der Konstituierung von überindividuellen Handlungszusammenhängen strukturell miteinander in Beziehung stehen und wie es als Zusammenhang (des Lernens in Prozessen sozialen Wandels) aufgegriffen und unterstützt werden kann, wird somit zu einem wichtigen, zu klärenden Aspekt des Lernens.

3. Anstelle eines implizit angenommenen Zusammenhangs zwischen gelernten Fähigkeiten und der Bewältigung von scheinbar im Voraus bestimmbar individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben wird es zu einer offenen und zu klärenden Frage, in welcher Weise die in den je spezifischen Kontexten zu erschließenden Lernprozesse in Relation zu ebenfalls zu erschließenden Handlungserfordernissen als Ressource erschlossen, unterstützt und entwickelt werden können.

Dass die Relation zwischen Handeln und Lernen eine zu klärende Frage ist, wird insbesondere dort deutlich, wo der Zusammenhang noch nicht oder nicht mehr gelingt. So zeigt SCHÄFFTER auf, dass z. B. Qualifizierungsmaßnahmen angesichts der Herausforderungen des Strukturwandels eine regelrechte Wirkungsumkehr erzeugen können. Dies ist der Fall, wenn vorweg festgesetzte Lernziele und -wege den Zugang zu Orientierungsfragen und damit eine lernende Auseinandersetzung mit Veränderungen regelrecht verunmöglichen (vgl. SCHÄFFTER 2001, S. 3). Aber auch die traditionellen Lehr-Lernformen von Schule werden darauf hinterfragt, inwieweit und wie sie verändert werden müssen, um das schulische Lernen stärker an die gegenwärtige gesellschaftliche Realität in ihrer Komplexität und Prozessdynamik anzuschließen (vgl. CARLE 2000, S. 19).

Dabei handelt es sich mit den herzustellenden Relationen zwischen Handeln und Lernen nicht um rein interaktive oder situative Bemühungen. Im Modus sozialer Praktiken gesprochen, sind solche Relationen als soziale Routinen (z. B. des institutionalisierten Lernens in der Schule) zu denken, die in Bezug auf vergesellschaft-

tete Sinn- und Unterscheidungssysteme und in spezifisch herausgebildeten Strukturen und Ordnungen hergestellt und verfestigt werden. Zu Recht macht LAVE darauf aufmerksam, dass solche sozialen Praktiken sich verselbständigen können. Sie werden dann nicht mehr als historisch gewachsene, sondern als naturgegebene Form des Lehrens und Lernens betrachtet, so etwa, wenn unter Lernen nur noch das schulische Belehrtwerden verstanden wird (vgl. LAVE 1997, S. 123).

In der Zusammenschau aller drei Punkte kann man sagen, dass sich in den Prozessen sozialen Wandels die offene Frage ergibt, wie in der Vermittlung individuellen und kollektiven Handelns überindividuelle Handlungsstrukturen konstituiert und verändert werden und wie Lernen aus dem Kontext solcher sich wandelnder Handlungszusammenhänge heraus verstanden und aufgegriffen werden kann. Aus der Perspektive der Unterstützung von Lernprozessen ist zu klären, wie die in den sozialen Veränderungsprozessen beiläufig sich herausbildenden Formen des Lernens wahrgenommen, unterstützt und so miteinander in Beziehung gesetzt werden können, dass sie in Relation zu Handlungsfragen gebracht werden können. Offen ist, welche sozialen Praktiken zu entwickeln sind, die dies ermöglichen.

2 Zentrale Fragestellungen zur Konstituierung und Entwicklung eines „Lernens im Lebenszusammenhang“

Geht man im Anschluss an die Theorien gesellschaftlichen Wandels der Frage nach, wie Lernen in der Veränderung von Handlungsstrukturen und -zusammenhängen zu einer Ressource individuellen und gesellschaftlichen Handelns werden kann, eröffnet sich ein komplexer Klärungsbedarf.

Es zeichnet sich die Herausforderung ab, Lernen als ein Phänomen zu begreifen und zu fassen, das sich in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität der gesellschaftlich-historischen Entwicklungen ausdifferenziert und das sich nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch in der überindividuellen Konstituierung von Handlungszusammenhängen und somit als strukturelle Vermittlung von individuellem und gesellschaftlichem Lernen entfaltet. Das beinhaltet faktisch die Suche nach einem Gegenstandsverständnis, mit dem sich das Lernen in diesen Zusammenhängen angemessen theoretisch abbilden und konstituieren lässt.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit möchte ich dieses Lernen mit dem Begriff ‚Lernen im Lebenszusammenhang‘⁵ kennzeichnen. Er soll in einer sprachlichen Kurz-

⁵ Im weiteren Text ohne Anführungsstriche.

form für das Verständnis eines Lernens stehen, das sich in der individuellen und gesellschaftlichen Konstituierung von Handlungszusammenhängen, die in verschiedener Weise zur Lebenssicherung und Lebensführung beitragen, herausbildet. Dabei ist die Bezeichnung ‚Lebenszusammenhang‘ als sprachlicher Überbegriff zu verstehen, der sich nicht etwa nur auf Gemeinwesen oder Reproduktion und Familie bezieht, sondern auch auf Arbeit, ökonomisches Handeln etc.

Inwieweit in Bezug auf ein Gegenstandsverständnis des Lernens im Lebenszusammenhang auf vorhandene Lerntheorien und -ansätze zurückgegriffen werden kann bzw. ob und wie ein solches Gegenstandsverständnis noch zu konstituieren ist, wird einen wichtigen Teil dieser Arbeit einnehmen (vgl. I 4 und II). Da sich aber angesichts der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse die Aufgabe stellt, Lernen auch tatsächlich als Ressource individueller und gesellschaftlicher Entwicklung entfalten zu können, ist absehbar, dass die Herausbildung eines Gegenstandsverständnisses des Lernens, das den Prozessen sozialen Wandels angemessen ist, dafür allein nicht ausreichen wird. Aus der Gestaltungs- und Entwicklungsperspektive ist die Frage nach einem Gegenstandsverständnis, mit dem sich das Lernen im Lebenszusammenhang angemessen abbilden läßt eng mit der Suche nach sozialen Praktiken der Unterstützung eines solchen Lernens zu verschränkt.

Dabei gilt es mit der Besonderheit umzugehen, dass man es in den Prozessen sozialen Wandels mit einer grundlegenden Unbestimmtheit und Zukunftsoffenheit des Handelns und somit auch des Lernens im Kontext dieses Handelns zu tun hat. Es ist von daher kaum möglich, von einem externen Standpunkt und im Vorhinein verlässlich zu bestimmen, welche individuellen und gesellschaftlichen Fähigkeiten und Potenziale in den Prozessen sozialen Wandels konkret benötigt werden. Welche Relationen zwischen dem je zu erschließenden Lernen und Handeln möglich und hilfreich sind, wird somit zu einem Aspekt, der auch erst im Vollzug des Erschließens und Unterstützens solcher Lernprozesse zu klären ist.

In der Konsequenz bedeutet dies: Es besteht Bedarf an einem Gegenstandsverständnis des Lernens, mit dem Lernprozesse in ihrer Herausbildung im sozialen Wandel kontextnah und in der Offenheit des zukünftigen Handelns erschlossen werden können – und zwar so, dass daraufhin soziale Praktiken zu deren angemessener Unterstützung und Entwicklung generierbar werden. Die besondere Entwicklungsaufgabe besteht also darin, die Erschließung und Begleitung des Lernens im sozialen Wandel in enger Korrespondenz aneinander anzuschließen und integrativ zu entwickeln. Man kann sagen, dass es hier einen Modus des Auf-

greifens und Unterstützens von Lernen zu entwickeln gilt, der einerseits entwicklungs offen ist, der andererseits aber über interaktive und situative Momente hinaus verlässliche Strukturen schafft und somit gesellschaftliche Relevanz erhält.

Diese besondere Entwicklungsaufgabe eines Lernens im Lebenszusammenhang bringt mit sich, dass die Konstituierung eines angemessenen Gegenstandsverständnisses und die Erschließung und Entwicklung dieses Lernens eng miteinander zu verschränken sind. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet deshalb: *Wie kann Lernen im Lebenszusammenhang so konstituiert, erschlossen und entwickelt werden, dass es in der Komplexität, Flexibilität und Temporalität wie auch in der Unbestimmtheit des sozialen Wandels zu einer Ressource des Handelns werden kann?*

Die Entwicklungsaufgabe eines Lernens im Lebenszusammenhang und die daraus sich ergebende zentrale Fragestellung wurden damit zunächst bewusst auf einer allgemeinen Ebene und noch nicht aus einer bestimmten disziplinären Sicht heraus formuliert. Grundsätzlich lassen sich zu dieser Aufgabe – je nach sozialwissenschaftlicher Disziplin (bspw. Soziologie, Psychologie, Pädagogik) – unterschiedliche Diskussions- und Bearbeitungsstränge sowie auch interdisziplinäre Diskurse eröffnen.

In dieser Arbeit steht das Interesse im Mittelpunkt, die Konstituierung und Entwicklung eines Lernens im Lebenszusammenhang als eine erwachsenenpädagogische Entwicklungsaufgabe auf den Begriff zu bringen. Meines Erachtens bietet gerade die erwachsenenpädagogische Perspektive eine große Chance, die mit der Entwicklungsaufgabe dieses Lernens verbundenen spezifischen Gestaltungsherausforderungen zu konkretisieren und zu bearbeiten, da hier an die erziehungswissenschaftliche Tradition der Vermittlung von Theorie und Praxis angeknüpft werden kann (vgl. KORING 1997), aber insbesondere auch an ausgefächerte Diskurse zu den Fragen eines lebensweltlichen Lernens und dessen Unterstützung (vgl. I 2 f).

Mit Blick auf die Aufgabe, in den Prozessen sozialen Wandels eine theoretisch fundierte Entwicklungs- und Gestaltungsperspektive des Lernens im Lebenszusammenhang zu gewinnen, wird im Folgenden vornehmlich Bezug auf erwachsenenpädagogische Positionen genommen, die lebensweltliches Lernen als Herausforderung zur Generierung geeigneter Unterstützungs-, Organisations- und Institutionalformen verstehen, mit denen die Erwachsenenbildung an lebensweltliche Lernprozesse anzuschließen vermag. Das beinhaltet eine Abgrenzung zu Diskursen, in denen die veränderten individuellen und gesellschaftlichen Handlungs- und