

Kristine Baldauf-Bergmann

## Impulse für eine strukturvermittelte Entwicklung von Lernkontexten

Die Lernforschung stellt innerhalb der Kritischen Psychologie einen kontinuierlichen und wichtigen Arbeitsbereich dar, an dem sich neue lerntheoretische Entwicklungen ermesen und auch kontrovers verhandeln lassen. Dies wird nicht zuletzt durch die intensive Diskussion deutlich, die durch Frigga Haugs Buch (Haug, 2003; FKP 48) angeregt wurde. Grundlegende Bausteine zur Erschließung, Analyse und Unterstützung subjektiver Lernprozesse aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang hat Holzkamp mit seinen lerntheoretischen Arbeiten, insbesondere seinem Buch „Lernen“ (Holzkamp, 1993) geschaffen. Mit Bezug auf die empirisch-historisch entwickelten, psychologischen Grundbegriffe/Kategorien (Holzkamp, 1983) konnte er Lernen als Entwicklung „subjektiver Handlungsfähigkeit“ fassen, was die zunehmende Aneignung und Verfügung über die individuell relevanten, gesellschaftlich vermittelten Handlungsmöglichkeiten einschließt (vgl. Holzkamp, 1987, S.15). Im Zentrum der darauf basierenden, subjektwissenschaftlichen Lern- und Praxisforschung steht deshalb die Frage, in welcher Weise subjektive Lernprozesse als zunehmende Entfaltung von Lebensqualität (Holzkamp, 1993, S.175f) realisiert werden können.

Mit diesem spezifischen Herangehen werden zwei Aspekte für eine Lernforschung vom Standpunkt des Subjekts eröffnet, die ich besonders hervorheben möchte: Die Frage nach Lernmöglichkeiten/-behinderungen muss in der subjektwissenschaftlichen Lernforschung nicht mehr, wie üblich, allein auf der Ebene des Individuums beantwortet werden. Sie kann mit den Kritisch-psychologischen Kategorien über die personalisierende Ebene hinaus thematisiert werden, und zwar als ein aufeinander bezogener Zusammenhang der institutionellen Strukturen (bzw. der Bedeutungskonstellationen der historisch gewachsenen, interpersonalen Rahmenbedingungen) des Lernens und der subjektiven, in die gesellschaftliche Handlungszusammenhänge vermittelten Lerninteressen. Mit dem analytischen Begriffspaar „expansives“, bzw. „defensives“ Lernen können in einem solchen Zusammenhang verschiedene Begründungsstrukturen subjektiven Lernens erschlossen und unterschieden werden, so dass die Frage nach Lernmöglichkeiten/-behinderungen aus der Perspektive der lernenden Subjekte gestellt und bearbeitet werden kann (Holzkamp, 1993, S.190f). Zudem wird es durch den theoretisch und forschend eingenommenen Standpunkt der Lernsubjekte möglich, die Entfaltung subjektiver Lernmöglichkeiten nicht selbstredend und einseitig aus institutioneller Perspektive zu verfolgen, sondern sie zunächst ein-

mal vom Standpunkt der Lernsubjekte als Verhältnis zwischen Handlungs- und Lernproblematiken zu verstehen. Das bedeutet auch, zu berücksichtigen, dass subjektive Lernproblematiken nicht selbstredend, sondern lediglich unter bestimmten Voraussetzungen im Kontext institutioneller Lehrverhältnisse bearbeitet werden, sei es freiwillig oder unter Zwang (Holzkamp, 1996, S.126). Lernen kann so unabhängig einer Lehrperspektive auf den Begriff gebracht werden und die Frage, welche Widersprüche sich durch die Gleichsetzung von Lehren und Lernen für die lernenden Subjekte ergeben können, kann als Bestandteil subjektiver Lernproblematiken analysiert werden. Holzkamp hat dies am Beispiel der Institution Schule ausgeführt (Holzkamp, 1993, S.339f).

Eine Besonderheit subjektwissenschaftlicher Lern- und Praxisforschung ist, dass sie im Unterschied zu einer Forschung von einem externen Außenstandpunkt selbst in der Komplexität und strukturellen Vermitteltheit gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge steht. Damit ergeben sich, wie Holzkamp entlang des Projektes Subjektwissenschaftliche Lernforschung aufweist, umfangreiche forschungspraktische Aufgaben. Sie reichen von methodisch-konzeptionell Fragen (z.B. wie man zu ausgewiesenen Forschungshypothesen kommen kann, die den Standpunkt des Forschungsobjektes integrieren) über die Klärung der Forschungspositionen und –perspektiven der involvierten Subjekte (WissenschaftlerInnen, LehrerInnen, StudentInnen) bis hin zu strukturierend-organisatorisch Fragen der Arbeitsteilung und Prioritätensetzung im Forschungsprozess (Holzkamp, 1996).

### *Fragen einer praxisvermittelten Lern- und Praxisforschung*

Im Zusammenhang mit diesen Differenzierungen ist Holzkamp an die Frage des Übergangs von einer sprachimmanent-deskriptiven zu einer praxisvermittelten Forschung gestoßen (Holzkamp, 1996, 155f). So stellt er fest: „In unseren bisherigen Diskussionen über Praxis ging es durchgehend um die Konsequenzen unserer Forschungsarbeit für die praktische Tätigkeit etwa der LehrerIn, Forschung und Praxis wurden hier also als ein Erst-Dann-Verhältnis aufgefasst und dadurch voneinander getrennt“ (ebd., S.156). Dem stehe aber gegenüber, „dass in den subjektwissenschaftlichen Methodenvorstellungen ‚Praxis‘ auf ganz andere Weise verstanden wird, nämlich als zentrale Stufe innerhalb des Forschungsprozesses, und zwar als Vehikel und Kriterium der empirischen Fundiertheit der theoretischen Konzeptionen“ (ebd., S.156). Mit der „Entwicklungsfigur“, die im Rahmen des Kritisch-psychologischen Forschungsprojektes „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“ entwickelt wurde, stehe bereits auch ein Modell für die Konzeptualisierung subjektwissenschaftlicher Forschungsprozesse zur Verfügung (Markard, 1985).

Die „Entwicklungsfigur“ erstreckt sich über vier Instanzen: Ausgangspunkt ist eine subjektive Problematik aus der Lebenspraxis (1), die in intersubjektiver Kommunikation zwischen Forscher und betroffenem Subjekt theoretisch aufgeschlüsselt wird, um die darin enthaltenen, kurzschlüssigen Begründungsstrukturen in Richtung von Denk- und Praxisformen zu überwinden, die einen erweiterten Handlungszusammenhang erschließen (2). Darauf aufbauend geht es darum, die Lebenspraxis „in Realisierung der erarbeiteten Begründungsstrukturen und den darin enthaltenen Handlungsmöglichkeiten“ zu ändern (3) und an diesen Prozess eine „rückschauende Analyse der veränderten Lebenspraxis“ (Holzkamp 1996, S.157) anzuschließen (4).

Allerdings beinhaltet die „Entwicklungsfigur“, vermutlich durch die ursprüngliche Fokussierung auf den Eltern-Kind-Zusammenhang, ein problematisches, gewissermaßen „kontextfreies“ Konzept von „Praxis“ (ebd., S.158f), in dem die gesellschaftlich-institutionellen Handlungsmöglichkeiten/-beschränkungen von Veränderungen nicht hinreichend systematisch berücksichtigt sind. Für den Übergang zu einer praxisvermittelten Lernforschung stellt sich deshalb das Problem, dass sich mit der „Entwicklungsfigur“ (noch) nicht hinreichend konkretisieren lässt, wie die in der Lernforschung herausgearbeiteten Begründungsstrukturen und Veränderungsansätze der forschenden LehrerInnen in einer strukturell vermittelten Lebenspraxis wie die der Schule wirksam umgesetzt werden können.

Will man aber die Praxisvermitteltheit subjektwissenschaftlicher Forschung als Wissenschaftskriterium nicht aufgeben, so gelte es, eine differenzierte Vorstellung der verschiedenen „Direktheits- und Vermittelttheitsebenen von Praxis“ (ebd., S.160) zu bekommen. Damit könnten dann auch die Möglichkeiten und Behinderungen der institutionellen Umsetzbarkeit von Begründungsstrukturen, die einen erweiterten Handlungszusammenhang eröffnen, als wesentliches Moment in die Klärungsbemühungen zwischen Forscher und Betroffenen einbezogen und im jeweiligen institutionellen Kontext auf den Begriff gebracht werden. Dabei ist es zunächst eine offene Frage, ob man es überhaupt mit Einschränkungen bei der Umsetzung zu tun bekommt oder ob es sich z.B. eher um immanente oder strukturelle Beschränkungen handelt. Letztlich hat dies Auswirkungen bis zur Theoriebildung: „Die Möglichkeiten/ Behinderungen von Praxis wären also als wesentlicher Reflexionsgegenstand von Theorie zu identifizieren“ (Holzkamp 1996, S.160).

Indem Holzkamp die verschiedenen Ebenen der Umsetzungspraxis in ihrer Bedeutung für die subjektwissenschaftliche Lernforschung herausarbeitet, kommen nun auch drei, miteinander zu verknüpfende Ebenen subjektwissenschaftlicher Forschung in den Blick:

- a) die Bestimmung subjektiven Lernens aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang

- b) die Analyse der institutionellen Behinderungen des subjektiven Lernens
- c) eine Forschungs- und Veränderungspraxis unter Berücksichtigung der verschiedenen „Direktheits- und Vermitteltheitsebenen von Praxis“

Mit der Frage ihrer Verknüpfung ist aber auch ein ganz grundlegendes Forschungs- und Gestaltungsanliegen der professionellen Entwicklung, Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen berührt: geht es doch damit um das Potential, die Analyse und Entfaltung subjektiver Lernprozesse in einer strukturell vermittelten, systemischen Praxis aufeinander beziehen und so systematisch entwickeln zu können.

Daran besteht gegenwärtig im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel in der Erwachsenenbildung ein großer Bedarf. Im Arbeitsbereich pädagogischer Organisationsentwicklung lassen sich deshalb konzeptionelle Entwicklungen finden, die zugleich einen Rahmen bieten, die von Holzkamp herausgearbeiteten Fragen nach einer strukturvermittelten Veränderungspraxis in der subjektwissenschaftlichen Lernforschung weiterzudenken.

### *Infrastrukturelle Neuorientierungen in der Erwachsenenbildung*

In der Erwachsenenbildung wird verstärkt die Veränderung von Lernprozessen und –kulturen diskutiert. Es wird angenommen, dass in komplexen Strukturwandelprozessen zunehmend selbstgesteuerte Aktivitäten erforderlich sind, mit denen gegenwärtige Veränderungen mitvollzogen und neue Perspektiven in offenen Entwicklungsprozessen selbsttätig hervorgebracht werden können. In den Mittelpunkt rückt das selbstgesteuerte Lernen von souveränen Akteuren – Individuen, Betriebe, Organisationen, Regionen –, mit der Frage, wie sie Entwicklungen und Zielvorstellungen „entlang ihrer jeweiligen Aufgabenstellungen und Tätigkeitsstrukturen, ihrer Engagements und Interessen ... lernend vorantreiben“ können (Sauer, 2002, S.1, vgl. Dehnbostel & Meister, 2002).<sup>1</sup> Solche Lernprozesse können sich über die individuelle Ebene hinaus bis in das „Geflecht von ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Lernmöglichkeiten“ (Sauer, 2002, S.2) erstrecken. Damit tritt ein Bedarf an Lernunterstützung in den Vordergrund, die sich auf den jeweiligen arbeitsbezogenen oder lebensweltlichen Kontext beziehen kann und die möglichst praxis- und erfahrungsnah erfolgt. Neu ist daran die Entwicklungsoffenheit der Veränderungen, und die Tatsache, dass Qualifikations- und Bildungsbedarfe in vielen Bereichen kaum noch von einem Außenstandpunkt her vorwegnehmend konzipiert werden können. Insgesamt wächst die Herausforderung, Lernbedarf aus den gesellschaftlichen

---

<sup>1</sup> zur Diskussion dieses Modells von Kompetenzentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht, vgl. Ludwig 2002

Strukturwandelprozessen zu erkennen, geeignete institutionalisierte Formen zu finden, ihn zu unterstützen und mit Rückbezug auf die sich konkretisierenden Lernprozesse prozess- und entwicklungsbezogen zu begleiten.

Die damit verbundene Reorganisation von Rahmenbedingungen, Unterstützungsformen und Zielbezügen des Erwachsenenlernens erfordert es, die Möglichkeiten einer professionellen und lerninfrastrukturellen Neuorientierung reflexiv-forschend zu erschließen und zu begleiten (Brödel, 2003, S.10). Da sich die entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit diesen Aufgaben vor einen noch weitgehend unerforschten Gegenstand mit bisher wenig empirisch fundierten Erkenntnissen gestellt sehen, wird dafür eine Kombination von Forschung und Gestaltung relevant, die in ihren theoretischen und methodischen Designs über traditionelle Formen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation hinausgehen (ebd., S.11). In diesem Zusammenhang haben sich zwei Fragestellungen herauskristallisiert, die sich, bei aller Spezifik ihres Entstehungshintergrundes, erstaunlich parallel zu den Themen der subjektwissenschaftlichen Lern- und Praxisforschung bewegen:

- a) Wie kann Lernen als Bestandteil sozialer Praxis und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in arbeits- und lebensweltbezogenen Kontexten erschlossen werden?
- b) Wie können aus einem reflexiven Bezug zu solchen Lernprozessen geeignete Formen ihrer lernförderlichen Unterstützung entwickelt und im Sinne des aktiven Mitvollzuges flexibel gestaltet werden? (vgl. Brödel, S.14f)

In der Regel werden diese Fragestellungen, vom Lernen der Subjekte ausgehend, aus spezifischen erwachsenenpädagogischen Teilperspektiven heraus, etwa methodisch-konzeptuellen Ansätzen (z.B. Lernberatung, vgl. Kemper & Klein, 1998) oder bestimmten erwachsenenpädagogischen Handlungsbereichen wie dem berufspädagogischen Bereich (z.B. Lernfeldansatz, vgl. Gerds & Zöllner, 2001) aufgegriffen und bearbeitet. Solche Ansätze stoßen jedoch auf unterschiedliche Weise an die strukturellen Grenzen der komplexen Lernorganisation, so etwa an die Grenzen eines „an eher geschlossenen Kursstrukturen orientierte(n) Organisationsmodelles“ (Kemper & Klein, 1998, S.148) oder an fehlende Kommunikationsstrukturen für einen übergreifenden Berufsbildungsdialog „zwischen den an der Berufsbildung Beteiligten, um die Leitideen des Lernfeldansatzes in der Berufsbildungsplanung und –praxis wirksam zu verankern“ (Gerds & Zöllner, 2001, S.13).

### *Perspektive und Konzeption einer pädagogischen Organisationsentwicklung*

Die seit den 90er Jahren verstärkt geführte Debatte zu Fragen der pädagogischen Organisationsentwicklung eröffnet hier die besondere Option,

den Fragen des Lernens und dessen Organisation aus einer bereichsübergreifenden, systemischen Perspektive nachzugehen. Ihr zentrales Anliegen liegt darin, Zusammenhänge bzw. Brüche zwischen der Entfaltung subjektiver Lernprozesse und den dazu erforderlichen Unterstützungsformen und Rahmenbedingungen als ein strukturell vermitteltes Entwicklungshemmnis pädagogischen Handelns zu analysieren und so Ansätze von Organisationsentwicklung zu identifizieren.

Dabei sollen die strukturellen Grenzen pädagogischer Unterstützungsangebote von subjektiven Lernprozessen in engem Bezug zur pädagogischen Praxis, d.h. für die Beteiligten sowohl handlungs- und kontextnah als auch in ihren strukturellen Dimensionen wahrnehmbar werden, damit sie auf allen, für die soziale Organisation des Lernens relevanten Ebenen bearbeitet werden können.

Im Rahmen einer professionellen und lerninfrastrukturellen Neuorientierung steht pädagogische Organisationsentwicklung vor der konzeptionellen Aufgabe, die relevanten bereichsübergreifenden, systemischen Perspektiven reflexiv-forschend zu erschließen und dabei auf drei miteinander verknüpfte Problemkreise einzugehen:

1. Es besteht eine hohe Praxis- und Handlungsrelevanz wegen des gegenwärtigen Veränderungsdrucks, in dem organisationale Entwicklungen von Weiterbildungseinrichtungen stattfinden (Schäffter, 2001, S.31).
2. Da sich Weiterbildungseinrichtungen in der Offenheit des gesellschaftlichen Strukturwandels immer wieder mit Unbestimmtheit hinsichtlich des Qualifikations- und Bildungsbedarfes und der bereit zu stellenden Leistungs- und Unterstützungsstrukturen auseinandersetzen werden müssen, geht es neben der unmittelbaren Praxisrelevanz um den Aufbau von „sozial-kulturellen und organisationsstrukturellen Voraussetzungen für innovative Entwicklung“ (Schäffter, 2004, S.60).
3. Gegenüber dem traditionell eher personenbezogenen Verständnis pädagogischen Handelns muss ein bereichsübergreifendes, organisatorisches Verständnis pädagogischen Handelns, mit dem lerninfrastrukturelle Neuorientierungen in den Blick kommen können, erst entwickelt werden. Mit Perspektive auf die Praxis- und Handlungsrelevanz muss dafür theoretisches und praktisches Organisationswissen miteinander verschränkt werden (v.Küchler & Schäffter, 1997, S.47).

Als Kriterium für die Praxisrelevanz erweist sich, dass für Weiterbildungseinrichtungen zunehmend ein einrichtungsübergreifendes „konzeptionelles Denken in längerfristigen, meist offenen, z.T. selbstorganisierten Entwicklungsprozessen“ erforderlich wird (Schäffter, 2001, S.30), welches eine Lernorganisation überschreitet, die sich aus einer reduzierten ökonomischen Sichtweise auf kurzfristige Reproduktions- und Qualifikationsaufgaben und die Zusammenstellung von Einzelangeboten kon-

zentriert. Dabei haben die gewandelten Anforderungen an Lernen bereits zu einer erheblichen Ausdifferenzierung von Angebotsstrukturen und Lernmilieus geführt, während es gleichzeitig im ordnungspolitischen Bereich zur drastischen Einschränkung und Deregulierung von öffentlich finanzierter Weiterbildung kam (v. Küchler & Schäffter, 1997, S.67).

Pädagogische Organisationsentwicklung bezieht sich deshalb auf zwei Entwicklungsbereiche, um Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten. Einerseits werden Weiterbildungseinrichtungen in der Wahrnehmung übergeordneter, institutioneller Entwicklungen im Rahmen des gesellschaftlichen Funktionswandels unterstützt, um die eigenen organisationalen Schwächen bzw. Ressourcen in diesem Zusammenhang identifizieren und entwickeln zu können. Andererseits wird die Blickrichtung eröffnet, die eigenen Angebote verstärkt im Kontext einer regionalen und kommunalen Angebotsstruktur wahrzunehmen, damit neue Formen der Lernunterstützung auch als Teil eines systemischen Zusammenspiels von unterschiedlichen Anbietern, Lernkulturen und Bildungsmilieus konzipiert und herausbildet werden können (ebd., S.59).

Allerdings gehörte es in der Pädagogik lange Zeit zum professionellen Selbstverständnis, das spezifische „Pädagogische“ in unmittelbarem Kontakt von Mensch zu Mensch zu sehen und die Dimension der Weiterbildungsorganisation lediglich als eine den pädagogisch-fachlichen Anforderungen gegenüber äußerliche Rahmenbedingung in Betracht zu ziehen (ebd., S.47). Pädagogische Organisationsentwicklung setzt an dieser Situation an, indem man gemeinsam mit den an Weiterbildung Beteiligten und ausgehend von deren Problemlagen des Veränderungsdruckes ein integratives Verständnis pädagogischen Handelns aufbaut, mit dem es möglich wird, die unmittelbare, personale Ebene pädagogischer Praxis „als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von verschiedenen Seiten her anschlussfähig bleiben müssen, damit die Organisation insgesamt ihre pädagogische Funktion entwickeln und erfüllen kann“ (v. Küchler & Schäffter, 1997, S.63).

Da es sich mit dem gegenwärtigen Wandel der Weiterbildungsorganisation um einen weitgehend offenen und empirisch noch unerforschten Gegenstand handelt, wird es aber auch erst über eine solche handlungs- und kontextnahe Zusammenarbeit möglich, die erforderliche Wissensbasis, mit der die Prozesse pädagogischen Handelns praxisbezogen transparent werden können, zu erzeugen. Die bereichsübergreifenden, systemischen Arbeits-, Denk-, und Kommunikationsstrukturen, mit denen Weiterbildner ihre subjektive Praxis im jeweiligen pädagogischen Arbeitsbereich im Hinblick auf relevante Strukturen reflektieren und verändern können, werden deshalb in einem gemeinsamen Forschungs- und Gestaltungsprozess entwickelt. Praxisvermittelte Forschung ist auf diese Weise konstitutiver Bestandteil pädagogischer Organisationsentwicklung. Um integrativ auf die Anforderungen aus den genannten Problem-

kreisen eingehen zu können, bedarf es konzeptionell der Perspektive, die Analyse und Entfaltung des Zusammenhangs von subjektiven Lernprozessen und der strukturell vermittelten, systemischen Praxen ihrer sozialen Organisation aufeinander beziehen und systematisch entwickeln zu können.

In Rückbezug auf Holzkamp stellt sich nun die Frage, wie es gelingt, Forschung und Veränderungspraxis (gegenüber einer wenn-dann-Forschung) in der pädagogischen Organisationsentwicklung miteinander zu verzahnen, in welcher Weise dabei die verschiedenen „Direktheits- und Vermitteltheitsebenen von Praxis“ zum Thema werden und ob bzw. wie die für das subjektive Lernen relevanten Forschungsebenen miteinander verknüpft werden können.

Neues Wissen für handlungs- und kontextnahe Organisationsentwicklungen kann entstehen, wenn die spezifischen Wissensstrukturen und Begründungszusammenhänge der aus unterschiedlichen Perspektiven Beteiligten expliziert werden und die Bereitschaft besteht, sich wechselseitig im Sinne des jeweils eigenen und übergreifenden Erkenntnisgewinnes irritieren zu lassen (vgl. Weber, 2005, S.127f). Der erste Schritt zur Verzahnung von Forschung und Veränderungspraxis besteht deshalb in der Konstituierung eines intermediären Arbeitszusammenhanges, in dem wissenschaftlich-systematisiertes Wissen auf praxisvermitteltes Alltags- und Erfahrungswissen treffen kann, um in einem koproduktiven Prozess eine Wissensbasis aufzubauen, mit der pädagogische Prozesse als Aspekt von Weiterbildungsorganisation erkenn- und verfügbar werden können.

Zur Zt. geschieht das in Modellprojekten<sup>2</sup> in der Form, dass von der wissenschaftlichen Begleitung ein sogenanntes „Beratungssystem“ (vgl. Scherf, 2002) initiiert wird. Dafür werden Akteure angesprochen, die mit ihrem Beratungshandeln die Herausbildung von bereichsübergreifenden Arbeits- Denk- und Kommunikationsstrukturen in den Einrichtungen unterstützen wollen. Das können ausgebildete BeraterInnen sein, aber auch Personen, die über eine langjährige Erfahrung im pädagogischen Feld verfügen und beratend tätig werden wollen bzw. sind. In Überschreitung des üblichen settings pädagogischer Organisationsberatung, die zwischen individuellen EinzelberaterInnen einerseits und einer Weiterbildungseinrichtung andererseits angelegt sind, wird in einem „Beratungssystem“ ein zusätzlicher, intermediärer Arbeitszusammenhang von der wissenschaftlichen Begleitung und den BeraterInnen entfaltet. Dort wird mit Perspektive auf den Wandel in den Weiterbildungseinrichtungen und den dafür erforderlichen Aufbau von bereichsübergreifenden

---

<sup>2</sup> das aktuelle Modellprojekt ist unter dem Titel „Kompetenznetzwerk Innovationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen“ in der Projektdatenbank unter [www.ABWF.de](http://www.ABWF.de) zu finden

Arbeits- Denk- und Kommunikationsstrukturen ein systemischer Reflexionsrahmen eröffnet, in dem Forschungs- und Veränderungsperspektiven aufeinander bezogen werden können. Leitender Bezugspunkt sind dabei die reflexiven Klärungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen, in denen die BeraterInnen gemeinsam mit den Beteiligten relevante Problemlagen des Lernkulturwandels kontextbezogen aufgreifen und in Richtung bereichsübergreifender, systemischer Handlungsperspektiven als Optionen von Organisationsentwicklung ausloten.

Für den systemischen Reflexionsrahmen werden von der wissenschaftlichen Begleitung wissenschaftlich-theoretische Modelle zur Weiterbildungsorganisation in einen Dialog über handlungs- und kontextnahe Erfahrungen eingeführt, die so einen „Resonanzboden“ für Beschreibungen aus der Praxis von Weiterbildungseinrichtungen bieten, wie sie aus der Perspektive der BeraterInnen erfahren wird. Diese können so ihre eigene Wahrnehmungs- und Wissensstruktur besser erkennen und über den individuellen Beratungskontext hinaus auf institutionelle Entwicklungen im Rahmen des gesellschaftlichen Funktionswandels erweitern. Umgekehrt werden die theoretischen Modelle von Weiterbildungsorganisation von den BeraterInnen aufgegriffen, um daran das eigene Handlungs- und Erfahrungswissen zu explizieren und um sie in ihrem Analyse- und Klärungsgehalt für das Beratungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen zu nutzen.

Theoretisch liegt dem ein systemisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation zugrunde, in dem die Einzelpositionen und deren Tätigkeitsmerkmale nicht als solches einen spezifisch pädagogischen Charakter haben, sondern erst in ihrem Zusammenspiel eine pädagogische Funktion erfüllen (Schäffter 2001, S.117f). Die Institutionalisierung organisierten Lernens ist deshalb als komplexe, formalisierte und auf Dauer gestellte Prozessstruktur auf mehreren didaktischen Handlungsebenen zu fassen, deren Leistung darin besteht, Verknüpfungen zwischen drei relevanten Funktionsfeldern herzustellen: Funktionsfeld I – Ordnungspolitischer Rahmen (Wandel in der Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung, gesetzliche Regelungen und Finanzstrukturen, einrichtungsübergreifende Strukturen wie Verbände, Kommunalität, Regionalität); Funktionsfeld II – Weiterbildungseinrichtung (Einrichtungsleitung, Programmplanung, Aufgabenbereichsplanung, Veranstaltungsorganisation); Funktionsfeld III – Angebotsstruktur und Lernmilieus (Ausdifferenzierung von Lernmilieus und von sich weiterentwickelnden regionalen oder kommunalen Angebotstrukturen, an der sich unterschiedliche Akteure und Institutionen mitgestaltend beteiligen). Die Verknüpfung kann sowohl „aufsteigend“, ausgehend von den Selbstbewegungen Lernender, als auch „absteigend“, ausgehend von den Bildungsanbietern erfolgen.

Die von Holzkamp angesprochenen, verschiedenen „Direktheits- und Vermitteltheitsebenen von Praxis“ werden im Rahmen eines „Beratungssystems“ als Fragen der Wahrnehmung, des Bewusstwerdens und der

Veränderungen dieser komplexen Verknüpfungsprozesse zum Thema, und zwar auf zwei Ebenen: auf der Ebene des Aufbaus von bereichsübergreifenden Arbeits-, Denk- und Kommunikationsstrukturen in den Weiterbildungseinrichtungen, und auf der Ebene des unterstützenden Beratungshandelns im Reflexions- und Arbeitszusammenhang der BeraterInnen und der wissenschaftlichen Begleitung. Die verschiedenen Forschungsebenen subjektiver Lernprozesse werden dabei aus der spezifischen Perspektive pädagogischer Organisation angesprochen: mit der Wahrnehmung der komplexen Verknüpfungsprozesse zur Organisation des Lernens steigt in den Einrichtungen die Sensibilität für Lernprozesse in gesellschaftlichen Zusammenhängen und die strukturellen Grenzen ihrer Unterstützung durch die strukturell-vermittelten Praxen ihrer pädagogischen Organisation. Genau in diesem Spannungsfeld liegen Ansatzpunkte für lerninfrastrukturelle Neuorientierungen, mit denen solche Lernprozesse prozess- und entwicklungsbezogen begleitet werden können.

Neben den vielfältigen Differenzierungen und Klärungen, die im Zusammenhang einer solchen verknüpften Forschungs- und Veränderungspraxis noch zu leisten sind, wird es hinsichtlich der Entwicklung von Lernkontexten zunehmend zur Frage, wie die Praxen eines strukturell in den gesellschaftlichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen vermittelten Lernens auf solche Weise mit den strukturell-vermittelten Praxen ihrer pädagogischen Organisation verknüpft werden können, dass dadurch tatsächlich auch neue Tätigkeitsstrukturen herausgebildet werden können.

### *Literatur*

- Brödel, R., Bremer, Helmut, Chollet, Anke & Hagemann, Ina-Marnie (Hsrg.), 2003, Begleitforschung in Lernkulturen. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P., Elsholz, U., Meister, J., Meyer-Menk, J. (Hsrg.) (2002). Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition sigma.
- Gerds, P. & Zöllner, A. (Hsrg.), (2001). Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gesellschaft für Subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (2005). Kategoriale, theoretische und empirische Probleme bei der Erforschung des Lernens. Dokumentation des Colloquiums am 24.4.2004 in Berlin. Forum Kritische Psychologie, 48.
- Haug, F. (2003). Lernverhältnisse: Kategoriale, theoretische und methodische Probleme des Lernens und Lehrens. Hamburg: Argument.
- Holzamp, K. (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main: Campus
- ders. (1987). Lernen und Lernwiderstand, Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie, 20, 5-36.
- ders. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- ders. (1996). Aus der Werkstatt: Papiere aus der Planungsphase eines Projekts „Subjektwissenschaftliches Lernen“ (PSL). Vorbereitende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt „Subjektwissenschaftliches Lernen“ (PSL), Forum Kritische Psychologie, 36, 113-131 (posthum).

- Kemper, M., Klein, R. (1998). Lernberatung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küchler, F., von & Schäffter, O. (1997). Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studentexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main.
- Küchler, F., von (2004). Innovationsberatung – Erprobung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratungssystems. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2, 64-74.
- Ludwig, J. (2002). Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In P. Dehnbostel, U. Elsholz, U. Meister & J. Meyer-Menk, Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: edition Sigma, S. 95-110.
- Markard, M. (1985). Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. Forum Kritische Psychologie, 17, 101-120.
- Sauer, J. (2002). Lernkultur Kompetenzentwicklung. Infrastrukturen für neue Lernkulturen. QUEM-Bulletin 2002, H. 2, 1-7.
- Schäffter, O. (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ders. (2004). Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2, 53-63.
- Scherf, M. (2002). Beratung als System. Zur Soziologie von Organisationsberatung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Weber, Ch. (2005). Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In Baldauf-Bergmann, K., F. v. Küchler & Ch. Weber (Hg), Erwachsenenbildung im Wandel-Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 125-135.