

Förderschwerpunkt

„Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“

Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen

Eine bildungswissenschaftliche Expertise

21IAWB105A / 21IAWB105B

Dr. Hildegard Schicke

Prof. Dr. Ortfried Schäßter

Dr. Thomas Hartmann

Übergangszeiten

Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen –

Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionalisierung für Mitarbeiter/-innen
von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung



0.	Einleitung	2
I.	Teil: Der konzeptionelle Rahmen	4
1.	Das Projekt „Übergangszeiten“ in seinem formalen Aufbau	4
2.	Das Projekt in seinem Gesamtverlauf	6
3.	Der relationstheoretische Problemzugang	9
4.	Zur Differenz zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung	10
5.	Innovation in transformativ angelegten Prozessen – Zur Steuerungslogik zielgenerierender Suchbewegungen im Förderprogramm <i>innovat^{wb}</i>	11
6.	Der praxisfeldbasierte Forschungsansatz	12
7.	Das Innovationspotential des Projekts für mögliche Transferprozesse	13
II.	Teil: Rekonstruktion von drei interferierenden Entwicklungsverläufen	15
1.	Zur wechselseitigen Verschränkung von zwei Entwicklungsverläufen eigener Logik	15
2.	Erster Strang: Generative Zielgruppenentwicklung als dialogisches Verfahren der Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Eine Konzeption lebensbegleitender Bildung	17
2.1	Perspektiven für die Professionsentwicklung beruflicher Weiterbildung	17
2.2	Zielgruppenorientierung als konstituierendes Prinzip pädagogischer Dienstleistung	20
2.3	Die Transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter dialogischer Angebotsentwicklung	34
2.3.1.	Erwachsenenpädagogische Heuristik des Begriffs Lebenslage	37
2.3.2	Die transitorische Lagebeziehung des Dazwischen-Seins zu einem Bildungsraum öffnen	41
2.4	Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung	46
2.4.1	Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs	50
2.4.2	Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe	60
2.4.3	Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung	79
2.4.4.	Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe	86
2.4.5	Praxisprojekte in der Erprobung der vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung	89
2.4.6.	Kurzfassung – Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung	102
3.	Zweiter Strang: Praxisfeldbasierte Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als theoriebasierte Reflexionsfigur: Vier Sequenzen der Generierung transdisziplinären Wissens	107
4.	Dritter Strang: Aufbau eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems	115
III.	Teil Tensegrität – Eine relationstheoretische Modellierung des Forschungsprojekts	117
IV.	Teil Basistexte des Forschungsprojekts „Übergangszeiten“	117
V.	Teil Transferperspektiven: Entwicklung von Modulen institutionsbezogener Fortbildung	120
1.	Projektergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung des Weiterbildungssystems	120
2.	Wiedergewinnung von drei organisationspädagogischen Basiskompetenzen der Programmplanung	122

Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen

Eine bildungswissenschaftliche Expertise

0. Einleitung

Das Projekt „Übergangszeiten“ zielte auf eine organisationspädagogische Professionalisierung im Aufgabenbereich der Programmplanung und Angebotsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ab. Im Kontext einer sich transformierenden Gesellschaft sollten berufsbiographische Übergangszeiten professionell als „Bildungsraum“ lernförmig ausgestaltet werden, mit dem zukunftsorientierte Entwicklungsoptionen erschlossen werden können. Genauer in den Blick erwachsenenpädagogischer Planung genommen wurden hierdurch transitorische Lebenslagen von Bildungsadressaten, die zuvor in sozialadministrativer Deutung als „prekär“ und somit defizitorientiert im Sinne von Hilfsbedürftigkeit gedeutet, nun aber aus berufsbiographischer Sicht als persönliche und gesellschaftliche Ressource erkennbar und wertgeschätzt werden. Dies trifft besonders unter den historischen Entwicklungen hin zu einer Transformationsgesellschaft zu, in denen berufsbiographisch wiederholt auftretende Übergangszeiten zum Normalfall gehören, und aus diesem innovativen Verständnis heraus der beruflichen Weiterbildung neuartige Funktionen zuwachsen werden. Die Ergebnisse des Projekts „Übergangszeiten“ sind daher unter einem transformationstheoretisch zweifachen Aspekt zu sehen, bei dem es um die synergetische Verschränkung der transitiven Lebenslagen von Adressaten beruflicher Weiterbildung einerseits mit einer, einem historisch erforderlichen Strukturwandel unterliegenden, beruflichen Weiterbildung andererseits geht. Die Erkenntnis und der praxisbasierte Nachweis dieser sich wechselseitig beeinflussenden, aber auch qualitativ verstärkenden Bewegungen lassen sich bereits als ein grundlegendes Ergebnis des Projekts festhalten. Aus der bereits hier angeführten Interferenz transformativer Strukturentwicklungen folgen zudem die am Ende formulierten Empfehlungen zum Transfer der lösungsorientierten und auf wissenschaftliche Erkenntnis gerichteten Projekterträge in Richtung auf eine Zukunft erschließende Professionalitätswildung beruflicher Weiterbildung in produktiver Resonanz auf eine sich transformierende gesellschaftliche Umwelt. Zum besseren Verständnis werden zunächst die verschiedenen Entwicklungsverläufe in ihrer jeweiligen Eigenlogik getrennt referiert und in Hinblick auf ihre Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Erst darauf aufbauend werden sie in ihrer Wechselseitigkeit zusammengeführt. Hieraus erklären sich die Argumentationsschritte im Aufbau der bildungswissenschaftlichen Expertise

- a) Zentrale Ergebnisse zur Entwicklung eines Planungsverfahrens, in dem die reflexive Analyse der je eigenen transitiven Lebenslage von Bildungsadressaten zum Ausgang einer dialogisch angelegten Angebotsentwicklung genommen wird. Die damit vorgenommene Erweiterung und Anreicherung erwachsenenpädagogischer Programmplanung und Angebotsentwicklung wurde im Kontext des Projekts „Übergangszeiten“ als ein „*Verfahren generativer Zielgruppenentwicklung*“ bezeichnet, das bereits ansatzweise im Rahmen des Projektes erprobt wurde.
- b) Eng mit dem praxisfeldbasierten Vorantreiben einer zielgruppengenerierenden Klärung transitiver Lebenslagen verschränkt, lassen sich rückblickend vier Sequenzen theoretischer Erkenntnisgewinnung unterscheiden, die in den Verlauf des basalen Prozesses über kritische Ereignisse im beiderseitigen Ablauf temporal „verzwirnt“ waren und die neben ihrem inhaltlichen Ertrag bereits in der Form ihrer Theoriebildung eine forschungsmethodische Innovationsleistung darstellt, die über das Projekt „Übergangszeiten“ hinaus ein weitreichendes Transferpotential für praxisfeldbasierte Gestaltungs- und Veränderungsforschung erbracht hat, das eine unmittelbare Weiterführung verlangt. In diesem Abschlussbericht wird man sich aus Platzgründen allerdings auf exemplarische Kernpunkte beschränken müssen.

- c) Als ein zentraler innovativer Ertrag des Projekts „Übergangszeiten“ kann gelten, dass in seiner Anlage sowie in seinem gesamten Verlauf davon abgesehen wurde, methodische Verfahrensweisen aus disziplinär präformierten Forschungskontexten auf die pädagogische Professionalitätsentwicklung der am Projekt mitwirkenden Praxispartner*innen unmittelbar zu übertragen. Es wurde daher bewusst davon abgesehen, aus einer disziplinären Sicht heraus zu „Ergebnissen“ zu gelangen, deren Geltung und wissenschaftliche Gültigkeit bereits aus ihrem Erkenntnishorizont einer „Disziplinierung“¹ unterworfen ist. In seinem forschungspolitischen und auch in seinem erkenntnispolitischen Einsatz bewegt sich das Projekt im wissenschaftstheoretischen Diskurs und epistemologischen Begründungszusammenhang von „Transdisziplinarität“.² Auf seinen grundlegenden Unterschied zu interdisziplinären Forschungsansätzen kann hier nur nachdrücklich aufmerksam gemacht und auf die einschlägigen Diskurse verwiesen werden, wie sie im Textblock der bildungswissenschaftlichen Expertise projektbezogen erschlossen werden. Sie sind für praxisfeldbasierte Erkenntnisproduktion empirischer Weiterbildungsforschung nicht zuletzt deshalb von hoher Relevanz, weil mit ihr Wechselwirkungen zwischen „Bildung im Kontext von Forschung“ und „Forschung im Kontext von Bildung“ (Schäffter 2017) als ein lernhaltiges Dienstleistungsprofil empirischer Bildungsforschung konkret beschreibbar werden. So war es erklärtes Ziel des Projekts „Übergangszeiten“, hierfür geeignete Voraussetzungen zu schaffen und zu explorieren, wie es sich als Forschungsdesign konkretisieren lässt. Im Ergebnis schälen sich Prinzipien explorierender Verfahren der Erkenntnisgewinnung, experimentierenden Denkens im strukturierenden Rahmen eines bildungstheoretisch fundierten „Experimentalsystems“ heraus, das sich als eine kulturwissenschaftliche Applikation des von dem Wissenschaftshistoriker Hans-Jörg Rheinberger herausgearbeiteten Modells naturwissenschaftlicher Erkenntnispraxis verstehen lässt.

I. Teil: Der konzeptionelle Rahmen

1. Das Projekt „Übergangszeiten“ in seinem formalen Aufbau

Im Projekt Übergangszeiten arbeiten ein wissenschaftliches Leitungsteam (Koordination einer praxisfeldbasierten Forschung, Theorieentwicklung) mit drei Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sowie einer Selbsthilfegruppe von Geflüchteten in einer gemeinsamen Forschungsgruppe zusammen. Die vier Forschungspartner aus der Weiterbildungspraxis repräsentieren spezifische Praxiskontexte beruflicher Weiterbildung. Sie verfügen über einen realistischen Blick auf besondere Kontextbedingungen der gemeinsamen Entwicklungsarbeit und das vor allem, weil sie in Auseinandersetzung mit einem innovativen Bildungsformat die transitorische Lage ihrer eigenen Einrichtung aus ihrer täglichen Arbeit kennen und damit erheblich zur „Bodenhaftung“ beitragen

¹ Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schöningh; sowie: Weber, Jutta (Hrsg.) (2010): Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften. Bielfeld: transcript

² Vgl. „Übergangszeiten“ - Basistexte Kap. 6.4 Transdisziplinarität und Einzelwissenschaft

Übergangszeiten - Projektarchitektur

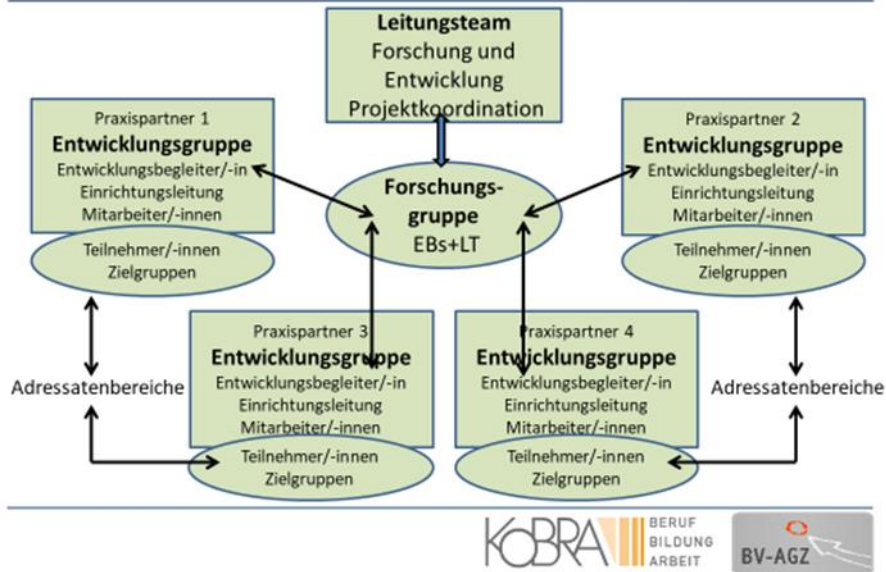


Abb. 1: Übergangszeiten – Projektarchitektur

Zusammensetzung der Forschungsgruppe

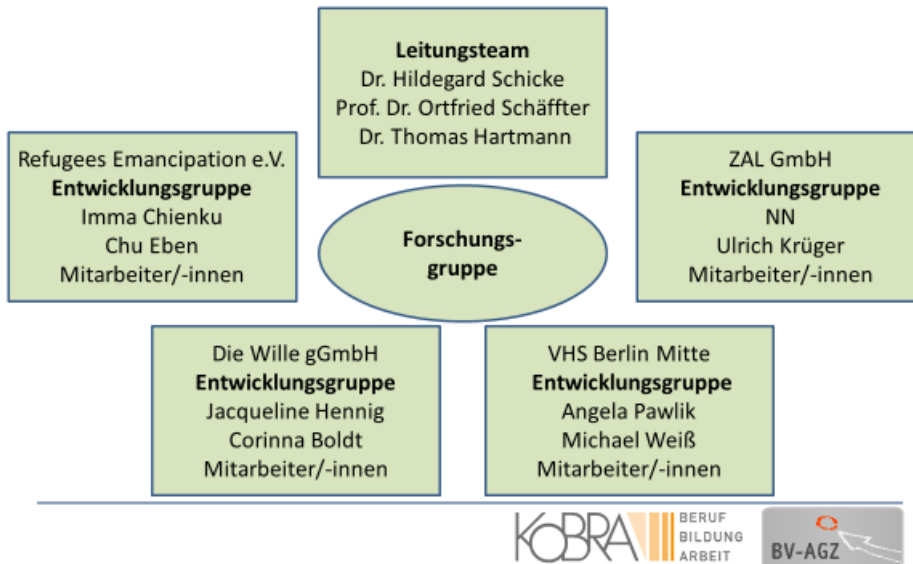


Abb. 2: Zusammensetzung der Forschungsgruppe

Die Projektleitung und Projektkoordination sind im Bundesverband der Arbeitgeberzusammenschlüsse e.V. (BV-AGZ) angesiedelt und werden von Dr. Thomas Hartmann wahrgenommen. Zu seinen Auf-

gaben gehören die Konstituierung des Kooperationsverbundes, die Organisation und Koordination der Zusammenarbeit aller Projektpartner sowie in einer intermediären Funktion die Mitarbeit in der wissenschaftlichen Begleitung. Zu seinen Aufgaben gehört auch die Begleitung der Projektarbeit in den teilnehmenden Einrichtungen sowie Öffentlichkeitsarbeit und Transfer. Weiterhin wird durch den BV AGZ die Mittelverwaltung sowie die Kontrolle und Dokumentation der Mittelverwendung gewährleistet und umgesetzt. Der BV AGZ hält auch die kontinuierliche Kommunikation mit dem BIBB als Programmträger aufrecht.

Prof. Dr. Ortfried Schäffter als Selbständiger sowie Dr. Hildegard Schicke als Mitarbeiterin und Leiterin von KOBRA nehmen die Funktion einer praxisfeldbezogenen Forschungscoordination wahr. Als wissenschaftliche Begleitung stellen sie den theoretischen Bezugsrahmen zur Verfügung, leisten seine Aufbereitung für die Praxisbegleitung (Erstellung von Instrumenten zur Analyse und Reflexion der Zielgruppenarbeit), sind für die Konzeptionsentwicklung im Modus beruflicher Mitarbeiterfortbildung in den kooperierenden Einrichtungen in Form von Survey-Feedback verantwortlich und bereiten die Ergebnisse des Projekts zur Weiterentwicklung der übergreifenden Theorie auf. Prof. Ortfried Schäffter setzt den Schwerpunkt bei der Aufbereitung und Vermittlung des theoretischen Bezugsrahmens, Dr. Hildegard Schicke setzt den Schwerpunkt bei der Beratung der Einrichtungen. Die wissenschaftliche Begleitung insgesamt (Prof. Dr. Schäffter, Dr. Schicke und Dr. Hartmann) ist verantwortlich für die Evaluation des Projektes, die Erstellung der Gesamtstudie sowie die Erarbeitung der Module.

Die beteiligten Einrichtungen (Praxispartner) reflektieren und beschreiben im Rahmen des durch die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung gestellten Reflexionsraums ihre bisherige Praxis und ihren Entwicklungsstand in Bezug auf Teilnehmergewinning, formulieren Ziele und implementieren innerhalb ihrer Einrichtungen neue Verfahren der Zielgruppengewinnung und neue Bildungsformate einer entwicklungsbegleitenden Übergangsberatung, die sie in dem Kontext ihres spezifischen Einrichtungsprofils erproben.

Die Praxispartner sind als Forschungspartner zu sehen. Je eine verantwortliche Person ist mit einer viertel Stelle in das Projekt eingebunden. Diese Entwicklungsbegleiter/-innen (EB) haben folgende Aufgaben: In der ersten Phase nehmen sie an den Veranstaltungen zur Vermittlung des theoretischen Bezugsrahmens und der Reflexionsinstrumente, zum moderierten Feedback und zum Austausch der jeweiligen Erfahrungen und Praxis teil und erarbeiten gemeinsam mit ihrer Einrichtung eine Konzeption relationaler Zielgruppenschließung als Innovationsprojekt. In der zweiten und dritten Phase dokumentieren und beschreiben sie ihre Arbeitsweise sowie den Entwicklungsverlauf in ihrer Einrichtung und stellen ihre Praxis und Erfahrungen in den gemeinsamen Treffen zur Verfügung. Die Treffen werden jeweils von der Projektkoordination ausgewertet; die ausgewerteten Erfahrungen werden in den Zeiten zwischen den Treffen mit den einzelnen Entwicklungsbegleiter/-innen in Bezug auf ihr Innovationsprojekt besprochen/genutzt und als Handlungshilfen aufbereitet.

2. Das Projekt in seinem Gesamtverlauf

In einer bildungswissenschaftlichen Expertise lassen sich zentrale Prinzipien und Entwicklungsschwerpunkte rückblickend herausarbeiten, die sich zunächst aus einer okkasionellen Entwicklungslogik erklären, die darüber hinaus aber eine grundsätzliche, wenn nicht sogar eine paradigmatische Bedeutung für praxisfeldbasierte und transdisziplinär angelegte Erkenntnisproduktion haben. Die hierbei erkennbaren Einschnitte im Entwicklungsverlauf werden forschungsmethodisch als „critical incidents“ gefasst und in den nachfolgenden Auswertungsschritten identifiziert, um sie dort systematisch im Sinne eines theoretischen Ertrags sichern zu können. Im Gesamtkontext des Programms *innovat^{wb}* wird hierbei erkennbar, dass es sich bei einer „rekurrenten“ Vorgehensweise um ein Ver-

fahren praxisfeldbasierter Theoriegenerierung handelt, das sich möglicherweise in seinen Prinzipien über das Projekt „Übergangszeiten“ hinaus auf innovationsförderliche Praxisforschung verallgemeinern ließe. Die hier vorgelegte Expertise erhebt zumindest den Anspruch, in ihren Ergebnissen auch unter diesem Aspekt wahrgenommen zu werden und führt dies daher die forschungsmethodischen Innovationen in gesonderten Teilkapiteln explizit aus. In dem nun folgenden kursorisch angelegten Überblick wird daher versucht, den Projektverlauf in seiner Gesamtheit anhand hervorstechender Entwicklungsschritte nachzuzeichnen und dies zunächst noch, ohne bereits auf einzelne „Ereignisse“ detailliert einzugehen. Dies erfolgt in später folgenden exemplarischen Einzelanalysen anhand einer speziell für das Projekt „Übergangszeiten“ entwickelten strukturhermeneutischen Heuristik, nämlich dem „tensegritären Systems“ eines „Bildungsraums“. Im Rahmen des Überblicks soll zunächst die spezifische Verlaufslogik erkennbar werden, der eine „zielgenerierende Suchbewegung“ im Sinne eines „Trajekts“ unterworfen ist und die im Gegensatz zu einer „gouvernemental“ zielvorwegnehmenden Fremdsteuerung durch entwicklungsresponsive Pfadabhängigkeit gekennzeichnet ist. Im Sinne einer Selbstanwendung der von ihm programmatisch vertretenen pädagogischen Prinzipien wurde im Projekt das innovationstheoretisch begründete Modell einer prozessimmanenten „Entwicklung ohne formelle Steuerungsinstantz“ praktiziert und fließt hinsichtlich seiner Erfahrungen zusätzlich zu den inhaltlichen Ergebnissen in die Expertise ein. Ihre Steuerungslogik beruht darauf, dass zwar über die Gesamtausrichtung der beabsichtigten Entwicklung im Sinne einer strategischen Vereinbarung im Sinne eines „Bedeutungsvektors“ Übereinstimmung hergestellt wird, dass diese Ausrichtung jedoch im operativen Prozessverlauf immer wieder aufs Neue durch Feinabstimmung justiert zu werden verlangt. (vgl. Schema Schäffter). Das Konzept einer „pfadabhängigen“ Entwicklung bezieht sich daher auf eine eng ineinander verschränkte Kette von Entscheidungen, bei denen der jeweils erreichte Endpunkt des bisherigen Entwicklungsverlauf im Sinne einer „Bifurkation“ zum Ausgang einer nun anschlussfähigen Folge genommen wird, mit der die vereinbarte „Zielrichtung“ zunehmend deutlicher „in Erscheinung“ zu treten vermag. Insofern ist das Verfahren einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ aufgrund seiner durchgängigen Entscheidungsstruktur keineswegs „offen“, sondern allenfalls aufgrund seiner experimentierenden Verfahrensweise inhaltlich „ergebnisoffen“ und folglich „gestaltend“ verfasst. Derartige „zukunftserschließende Planungsverfahren“ sind zwar in ihrer logischen Struktur bekannt (Schäffter 2014), es wurde jedoch im Projekt „Übergangszeiten“ nun in einem experimentierenden Verfahren praktisch angewendet und über rekurrente Rekonstruktion empirisch ausgewertet.

In rückblickender Strukturanalyse wird der Projektverlauf als ein transitorisches Feld struktureller Übergänge erkennbar, deren Verlauf durch eine Kette selbstreflexiver Bifurkationen gesteuert wurde. Aufgrund der praxisfeldbasierten Kooperation mit vier Forschungspartnern wurde es möglich, dass unter dem gemeinsamen Richtziel einer nutzerorientierten Angebotsentwicklung kontextspezifische Realisierungsvarianten im Sinne konkreter Realisierungsansätze überhaupt in den Blick geraten konnten. Unter dem immer aufs Neue nachzustuernden Richtziel einer partizipatorisch nutzerbasierten Angebotsentwicklung handelte es sich notwendigerweise um das konstitutive Spannungsverhältnis zwischen einer konsequent durchgehaltenen Orientierung an transitorischen Lebenslagen der Bildungsadressat*innen einerseits und einer „pragmatischen“ Berücksichtigung herkömmlicher Denkfiguren und organisationaler Routinen andererseits. Die „kritischen Ereignisse“ im Entwicklungsverlauf erhalten dadurch eine theoriegenerierende Funktion, weil sie überwiegend an den Bifurkationspunkten beobachtbar sind. Im relationalen Feld des transitorischen Projektverlaufs sind sie „Ereignisse“ in denen implizite oder explizite Richtungsentscheidungen zu treffen waren. Das Forschungsprojekt „Übergangszeiten“ lässt sich damit als ein pfadabhängiges Trajekt anschlussfähiger Bifurkationen verstehen, das sich innerhalb eines relationalen Feldes von drei aufeinander bezogenen Entwicklungsverläufen aufbaut. Aufgrund des Zusammenwirkens des 1. zielgruppengenerierenden Planungsverfahrens, der 2. mit ihm verbundenen Theorieentwicklung und dem 3. hierbei entste-

henden experimentierenden „Bildungsraums“ schält sich rückblickend so etwas wie eine „Narrativ“ heraus, das sich an einem Plot³ holzschnittartig nachvollziehen lässt.

Zu einer Formel zusammengefasst lässt sich der Plot des Projekts „Übergangszeiten“ folgendermaßen formulieren:

„Wege zu einer dialektischen Dialogik partizipatorischer Angebotsentwicklung für transitorische Lebenslagen“

Mit ihr ist das Ergebnis des Entwicklungsverlaufs des Projekts „Übergangszeiten“ komprimiert zusammengefasst. Diesen konzeptionellen Kern gilt es anhand zentraler Prinzipien, Verfahrensweisen und Ergebnissen in der nachfolgenden Expertise in seiner Komplexität schrittweise zu entfalten. In seiner sprachlichen Verdichtung bedarf er allerdings noch einer erläuternden Ausdeutung, um im Sinne eines „Leitbildes“ zur Orientierung beitragen zu können. Kommen wir dazu auf die drei Schritte eines Plots, nämlich: Ausgang – Entwicklungsaufgabe – transformativer Übergang zurück:

(1) Ausgang

Das Projekt „Übergangszeiten“ setzt bei der bisher strukturell unzureichend gelösten Schwierigkeit pädagogischer Praxis an, sozialstatistisch definierte und quantitativ erfasste Adressaten auch tatsächlich zu erreichen und als „Zielgruppen“ beruflicher Weiterbildung den für sie entwickelten von Qualifizierungsmaßnahmen systematisch zuzuführen. Derartige strukturelle Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis werden aus bildungspolitischer Sicht einer mangelhaften Professionalität von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung zugerechnet, gehört es doch zu ihrer gesellschaftlichen Funktion, aus antizipierten Bildungsadressaten real anwesende Teilnehmende an Lehrveranstaltungen „zu machen“ und hierfür über ein adäquates, am besten wissenschaftlich fundiertes Instrumentarium zu verfügen. Diese Schnittstelle zwischen antizipierender Bestimmung pädagogisch relevanter Adressatenbereiche und ihrer Gewinnung als real Teilnehmende stellt den Ausgang des Projekts „Übergangszeiten“ dar. Vor dem konzeptionellen Hintergrund einer „relationalen Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip“ bietet es an, im Rahmen praxisfeldbasierter Forschung und Theorieentwicklung innovative „Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel“ in einer experimentellen Verfahrensweise zu explorieren. Mit den Begriffen „Relationale Zielgruppenbestimmung“ und dem Spannungsverhältnis zwischen „experimentalen“ und „explorierenden“ Denkfiguren wird bereits von Beginn an der wissenschaftstheoretische Einsatz konzeptionell gefasst und in seiner bildungspolitischen Ausrichtung kommuniziert. Beide Schlüsselbegriffe begleiten daher den gesamten Projektverlauf im Sinne eines leitmotivischen Handlungsprinzips. Ausgang des Projekts bildet daher eine relationstheoretische Rekonstruktion der organisationspädagogischen Schnittstelle zwischen antizipierten Adressatenbereichen und den partizipatorischen Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung.

Der relationstheoretische Einsatz

Die relationstheoretische Pointe des im Projekt „Übergangszeiten“ betriebenen Einsatzes besteht von Beginn an in einem Relational Reframe des Konzepts der Zielgruppe. Anstatt sie im Sinne einer sozialstatistischen Größe als Repräsentation einer empirisch vorfindlichen und kommunikativ erreichbaren sozialen Gruppe zu verdinglichen, wird eine derartige Antizipation „deontologisiert“ und als ein Beziehungsverhältnis gefasst, das auf machtbasieren Defizitzuschreibungen beruht. Um die bisher gewohnte machtbasierte Beziehungsstruktur in ihrer Dysfunktionalität für nutzerorientierte Angebotsentwicklung und somit als ein wichtiges Hindernis für eine responsive Programmplanung zu

³ Eine narrativ verdichtete Verlaufsstruktur besteht in der Regel in einem Artikulationsschema, das als „Plot“ bezeichnet wird.

erkennen, wird es daher erforderlich, defizitzuschreibende Bildungsbedarfsanalysen ideologiekritisch zu dekonstruieren. Welche praktisch folgenreiche Relevanz kommt nun derartigen relationstheoretischen Einsichten zu und wie wird es möglich, sie mit dem Alltagswissen in Kontexten beruflicher Weiterbildung in der Weise ins Verhältnis zu setzen, dass die Erkenntnis über ihren Status eines „Wissenschaftswissens“ hinaus zusätzlich auch zu einem praxisfeldbasierten Wissen transformiert werden kann?

Der praxisfeldbasierte Einsatz

In Abgrenzung zu einer wenig weiterführenden Tradition von „Praxisforschung“ wurde im Projekt „Übergangszeiten“ der Versuch unternommen, Erkenntnisse aus den Praxiskontexten wissenschaftlicher Theoriediskurse nicht unmittelbar in die pädagogische Alltagspraxis zu transferieren, sondern stattdessen in eine wechselseitig angelegte Ko-produktion von Praxiswissen derart verschränkend einfließen zu lassen, dass beide „Hinsichten“ auf die pädagogische Schwierigkeit die jeweils komplexere Sicht mit im Blick behalten konnten und hierdurch gleichermaßen über zwei im Widerstreit stehenden Realitätsdeutungen verfügen konnten.

3. Der relationstheoretische Problemzugang

Das „Relational Reframe“ zur Rekonzeptualisierung eines Forschungsgegenstandes gliedert sich in eine Abfolge von drei Entwicklungsschritten:

(1) Gewinnen einer Kontingenzzperspektive

Die Dekonstruktion einer alltagsweltlich und daher meist substanzialistisch gefassten Bestimmung in Form der Eröffnung einer transdisziplinären Kontingenzzperspektive, die disziplinär tradierte Eingrenzungen keineswegs auszuschließen braucht, sie aber einer unreflektierten Selbstverständlichkeit beraubt und in Hinblick auf ihre Eignung für die Erkenntnisziele Begründungszwang stellt.

(2) Erschließen des Beziehungscharakters

Mit der Dekonstruktion einer essentialistischen Hypostasierung eines Gegenstands empirischer Forschung sind zunächst nur die erforderlichen Voraussetzungen für seine relationstheoretische Rekonstruktion gegeben. Erforderlich wird daher in dem nun folgenden Schritt die Einnahme einer ungewöhnlichen und daher auf den ersten Blick nicht immer plausibel erscheinenden Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Sie besteht in seiner Re-interpretation als ein spannungsreiches Beziehungsgefüge zwischen zwei oder mehreren „Seiten“ bzw. einander entgegen gesetzten „Positionen“. Ein solcher Schritt geht bereits über eine objektivierende Bestimmung hinaus und stellt den Untersuchungsgegenstand in einen wie immer zu fassenden Kontext, so wie das am Beispiel der „Behinderung“ erkennbar wurde. Wer oder was ist die „andere Seite“ des zu untersuchenden Phänomens? Der Schritt eines methodischen Erschließens des Beziehungscharakters enthält insofern ein gewisses Maß an „Ideologiekritik“ im Sinne von Aufklärung über das bisher Unsichtbare bzw. unsichtbar Gemachte einer zunächst objektiv erscheinenden Zuschreibung möglicher „traits“.

(3) Rehabilitieren des „Zwischen“

Schien es schon hinreichend ungewohnt, ein ganz normal erscheinendes kompaktes „Faktum“ als eine beziehungsbaasierte Spannungslage auseinander zu falten, so erfordert der nun folgende Schritt eine weitere Ablösung vom gewohnten Denkstil: Wurde zuvor noch der Forschungsgegenstand gewissermaßen „von den Seiten her“ bestimmt, so stellt sich nun die Frage, auf welche Weise beide Seiten jeweils zueinander „ins Verhältnis gesetzt“ werden. Erst mit dem nun methodisch zu bearbeitenden dritten Schritt vollzieht sich eine relationstheoretisch geführte Rekonzeptualisierung. Im Fo-

kus der Untersuchung stehen nun nicht mehr die Relata, sondern nun lässt sich die jeweils gültige Beziehungsordnung einer Strukturanalyse und empirisch gestützten Untersuchung unterziehen. Um dies methodisch kontrolliert durchführen zu können, bedarf es allerdings eines relationstheoretisch elaborierten Begriffsinstrumentariums auf das bereits in den einschlägigen philosophischen Diskursen zurückgegriffen oder das im weiteren Verlauf einer relational angelegten Forschung am konkreten Problemfall zu entwickeln sein wird. Bevor allerdings ein derartiger „relational turn“ in Formen eines „paradigm change“ in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraktiken handlungsleitend werden kann, stellt sich die Aufgabe, die Denkfigur des „Zwischen“ von dem positivistischen Vorbehalt des Fiktiven zu lösen und dadurch gewissermaßen in ihrem Realitätsgehalt zu stärken.

4. Zur Differenz zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung

In Weiterführung der organisationspädagogischer Forschung und Beratung wurde im Projekt „Übergangszeiten“ deutlich zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung (Schäffter1992) unterschieden. Am konkreten empirischen Fall innerbetrieblicher Weiterbildung einer der Forschungspartner wurde das Projekt „Übergangszeiten“ mit der Notwendigkeit konfrontiert, das individualbiographische Konstrukt der transitorischen "Lebenslage" theoretisch zu erweitern und es durch das Konzept einer strukturell transitiven "Lagebeziehung" kollektiver Adressaten in Gestalt von Wirtschaftsunternehmen und Berufsfeldern zu ergänzen, deren Mitarbeiter*innen dies auf allen Hierarchieebenen früher oder später sekundär in Form berufsbiographisch transitiven Lebenslagen feststellen werden. Vor diesem Erfahrungshintergrund wurde erkennbar, dass dies grundsätzlich auch für die Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung zutrifft. Der Begriff des "kollektiven Adressaten" bringt somit den Wechsel von der Lebenslage zur strukturellen "Lagebeziehung des Zwischen" argumentativ gut auf den Punkt, setzt aber ebenfalls eine dialogische Transitionsanalyse voraus.

Zunächst stellt sich daher die Aufgabe, die je besondere Lebenslage der Bildungsadressaten in ihrer transitorischen Bewegung einzuschätzen. Jede objektivierende Zuschreibung – so begründet sie immer erscheinen mag – kann hier das Orientierungsvermögen der betroffenen Akteure eher behindern. Daher wird nun ein berufspädagogisches Verständnis erforderlich, demzufolge Übergangszeiten als ein im Lebensverlauf immer wieder auftretender „Bildungsraum“ verstanden, entwicklungsförderlich ausgestaltet und lebensnah genutzt werden sollten. Transitorische Lebenslagen erhalten hierdurch die gesellschaftliche Bedeutung einer zukunftserschließenden und innovationsförderlichen Ressource. Aus berufspädagogischer Sicht steht man nicht vor dem Problem, wie ein „Ausnahmestand“ bewältigt werden kann. Ganz im Gegenteil trifft hier berufliche Weiterbildung auf den Kernbereich von lebensbegleitender Bildung in einer sich dramatisch beschleunigenden „Transformationsgesellschaft“. In ihrer engen Verbindung mit „Übergangskompetenz“ bekommt es berufliche Weiterbildung bei ihren Adressaten wie auch bei sich selbst mit einer Herausforderung zu tun, die zukünftig ins Zentrum lebensbegleitenden Lernens rücken wird. Wurde bisher ein Berufswechsel im Lebensverlauf noch als eine begründungsbedürftige Diskontinuität betrachtet, so werden für die kommenden Generationen „diskontinuierliche Entwicklungsverläufe insofern als Normalform gelten, als ja auch der gesellschaftlich-historische Verlauf nun einer kurzweilig serialen Ordnung folgt, die nicht mehr allein aus dem vergleichsweise langwelligen Generationswechsel (vgl. Mannheim 1970), sondern aus einer stark rhythmisierenden Abfolge von Pausen, Übergangszeiten und kontrapunktischen Unterbrechungen heraus ihre sich permanent erneuernde Produktivkraft bezieht. Auf die damit einhergehende wachsende Bedeutung lebensbegleitender Bildungsprozesse hat sich das gesamte Bildungssystem und insbesondere die berufliche Weiterbildung bereits heute umzustellen, folgt je-

doch weiterhin schulischer Instruktionslogik. Erwachsenendung und berufliche Weiterbildung befinden sich somit ebenfalls inmitten eines dramatischen Umbruchs und daher in einer strukturell vergleichbaren transitorischen Lage orientierungsarmer Unbestimmtheit wie auch viele ihrer Bildungsadressaten. Angesichts dieser Transformation wird erkennbar, dass unter „Denken in Übergängen“ weit mehr verstanden werden muss, als nur die Aneignung und Erprobung optimierungsbedürftiger Verfahrensweisen in pädagogischen Planungsprozessen oder bei der individuellen Karriereplanung. Es geht vielmehr um einen ungewohnt neuartigen, nämlich einen entwicklungs offenen Denkstil und letztlich um ein zukunftserschließendes Planungsverständnis, das sich von administrativ standardisierten Lösungen zu befreien versteht. Um dies im Sinne eines institutionellen Entwicklungsvorhabens konzeptionell strukturieren zu können, sind zuvor noch einige Voraussetzungen zu klären, wie sie bereits stichwortartig angeklungen sind.

Dies wird sich auf der Grundlage des Projekts „Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ auf folgende Fragen beziehen, die nun im Design einer subjektzentrierten „Transitionsanalyse“ geklärt werden können. (vgl. Schäffter 2019)

- Was ist eigentlich mit „Übergang“ in einem strukturtheoretischen Sinne gemeint? Bewegungsverlauf oder Lagebeziehung?
- Wie könnte ein „Bildungsraum“ als ein positiv gestaltender Umgang mit Unbestimmtheit aussehen? Zum Konzept eines „Ermöglichungsraums nutzerbasierter Angebotsentwicklung“.
- Die topologische Methodik einer Reflexion auf die Lebenslage: Die Spannungslage im Übergangsfeld „vom Zwischen her denken“.
- Wie lassen sich hieraus konzeptionelle Eckpunkte einer Designentwicklung gewinnen? Zur Komplementarität von pädagogischer Intentionalität und der lebensweltlichen Sicht auf die eigene Wirklichkeit.

5. Innovation in transformativ angelegten Prozessen – Zur Steuerungslogik zielgenerierender Suchbewegungen im Förderprogramm *innovat*^{wb}

Der bildungspraktische Ertrag des Forschungsprojekts hinsichtlich des Förderschwerpunkts *innovat*^{wb} besteht in einem innovativen Verfahren dialogischer Angebotsentwicklung. Im Sinne der avisierten Strategie der Professionsentwicklung ist es auf der Basis der bisherigen Erkenntnisse möglich, spezifische Aufgaben auf der Ebene von Programmplanung und Gestaltung zu bestimmen und ihre Professionalisierung gezielt weiterzuführen. Der steuerungstheoretisch und bildungswissenschaftlich zukunftsweisende Prozess einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2014), der auch dem hier vorgestellten Planungsverfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung paradigmatisch zugrunde liegt, wurde im Projekt „Übergangszeiten“ in Form einer exemplarischen Selbstanwendung während des gesamten Forschungsverlaufs explorativ erprobt. Dies bot innerhalb eines sich hierdurch herausbildenden „Experimentalsystems“ bildungspraktisch den empirischen Rahmen, aus dem heraus ein derartiger entwicklungsgesteuerter Prozessverlauf aus der Binnensicht von mitbeteiligten Wissenschaftler*innen erfahrbar und daher in Folge in Form einer „rekurrenten Reflexion“⁴ kriteriengeleitet ausgewertet werden konnte. Hierdurch ließ sich einerseits die spezifische Prozesslogik des Verlaufs unter den besonderen Bedingungen vom Projekt „Übergangszeiten“ rekonstruieren. Andererseits bietet dies erstmalig aber auch die Möglichkeit, eine selbstgesteuerte Bewegung in ihren Entwicklungssequenzen generalisierend zu rekonstruieren und dies nicht wie sonst üblich von außen, sondern, was bisher einmalig zu sein scheint, aus einer reflektierten Binnensicht eines persönlichen Beteiligt-Seins. Dies wiederum trifft den paradigmatischen Kern des Projekts „Übergangszeiten“ aus-

⁴ Vergl. „Übergangszeiten“-Basistexte Kap. 8. Rekurrenz – eine reflexive Praxis der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens

gearbeiteten Theorie einer topologischen Lagebeziehung des Zwischen, aus der zukünftig das Design einer Transitionsanalyse hervorgehen könnte.

Die grundlagentheoretischen Bezüge und die darauf aufbauenden konzeptionellen Prinzipien beruhen auf den relationslogischen und institutionstheoretischen Vorarbeiten, wie sie von Ortfried Schäffter in den letzten Jahrzehnten ausgearbeitet und publiziert wurden. Von Bedeutung sind hierbei Ansätze zur gesellschaftlichen Institutionalisierung lebensbegleitender Bildung in einer sich strukturell transformierenden Gesellschaft, zur relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip und zur Heuristik einer relationstheoretischen Analyse von Weiterbildung. Im Kern lässt sich daher das dem Projekt zugrunde liegende wissenschaftstheoretische und epistemologische Paradigma als ein „Relational Reframe“ bezeichnen. Diese theoretischen Bezüge werden im Teil „Übergangszeiten“ - Basistexte der bildungswissenschaftlichen Expertise in einem umfangreichen Materialband zugänglich gemacht, der neben einer ausführlichen Einführung in relationstheoretische Grundbegriffe zudem zentrale Positionspapiere enthält, aus denen die wissenschaftstheoretischen Hintergrundannahmen und die einschlägigen bildungswissenschaftlichen Fachdiskurse in ihrer Bedeutung für das Projekt „Übergangszeiten“ offengelegt werden.

6. Der praxisfeldbasierte Forschungsansatz

Der relationstheoretische Ansatz hat sich als eine forschungstheoretisch maßgebliche Voraussetzung für innovative Zugänge zu einer dialogischen Programmplanung und lebenslagenbasierten Angebotsentwicklung erwiesen. Dies lässt sich methodologisch auf die Verfahrensweise eines „Relational Reframe“ zurückführen, wie dies im Einzelnen in später folgenden Publikationen noch im Detail auszuführen sein wird.

In der bildungswissenschaftlichen und organisationspädagogischen Forschung gehört das sogenannte Theorie-Praxis Verhältnis zu den noch immer grundlagentheoretisch weitgehend ungeklärten Problemen. In dem Ansatz einer praxisfeldbasierten Erkenntnisgewinnung, in dem unterschiedliche Diskursarten, die in Widerstreit stehen, im Rahmen eines „Experimentalsystems“ produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, wird genau dieses angespannte Beziehungsverhältnis zum energetischen Kern innovativer Wissenserzeugung. Die Projekterfahrungen des Projekts „Übergangszeiten“ bieten hier eine ermutigende Bestätigung für die Fruchtbarkeit einer sehr tiefgehenden „Umkehr der Bedeutungsvektoren“ (Flusser). Sie wurde möglich, weil das sogenannte Theorie-Praxis Verhältnis in seiner Beziehungsqualität relationstheoretisch gefasst und angeregt durch den strukturelle Widerstreit angeregt durch Jean Francois Lyotard als ein produktiver Bildungsraum gestaltet werden konnte. Als letztlich entscheidende Pointe erwies sich die relationstheoretisch unterlegbare Einsicht, dass es im Aufeinanderstoßen sich argumentationslogisch wechselseitig ausschließender, dabei jedoch einander komplementär voraussetzender „world views“ keinesfalls diskursives Ziel der Kommunikation sein kann, zu einem gegenseitigen „Verstehen“ zu einer „nachvollziehenden „Perspektivenübernahme“ einer „Horizontverschmelzung“ (Gadamer) und somit zu einer dialektischen Synthese der sich gegenseitig ausschließenden Bedeutungsperspektiven gelangen zu wollen. Die „Dialogik“, wie sie unter dem philosophischen Einfluss der postmodernen Philosophie von Lyotard der im Projekt „Übergangszeiten“ zugrunde gelegt wurde und zur Quelle koproduktiver Wissenserzeugung wurde, beruht auf der Einsicht einer komplementären Spannungslage, die innerhalb eines dialogisch angelegten Experimentalsystems in Erscheinung treten kann und über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten bleibt, um in ihrer fruchtbaren Gegensätzlichkeit zu produktiven Ergebnissen führen zu können. Forschungspraktisch, aber auch empirisch beobachtbar wurde dies an einer temporalen Kette „kritischer Ereignisse“, die situativ je nach Wahrnehmungshintergrund als Orientierungs- und Kontrollverlust, oder als wenig erfreuliche „liminale Schwebesituation“ erlebt wurden, die sich in rekur-

renter Reflexion schließlich als ein höchst produktiver „turning point“ im Verlauf einer innovativ zielgenerierenden Suchbewegung verstehen lassen. Dialogische Verständigung erhält in einem derartig zukunfts-offenen, gleichermaßen aber vektoral gerichteten Entwicklungsverlauf eine agonale Qualität, bei der alle daran beteiligten Seiten ihre je eigene Positionalität in Auseinandersetzung mit der je anderen Relevanzstruktur zu schärfen, zugleich aber auch zu transformieren vermögen. Relations-theoretisch wurde die im Projekt „Übergangszeiten“ performativ in Erscheinung getretene Erfahrungsstruktur als ein spannungsreicher Bildungsraum rekonstruierbar, der sich am Modell eines „tensegren Systems“ als ein sich ausbalancierendes Zusammenspiel zwischen komplementären und korrelativen Beziehungsqualitäten verstehen lässt, und damit als ein Kommunikationsformat, das über die Heuristik einer Projektauswertung hinaus Bedeutung erlangen wird.

Rückblickend lassen sich die Einschätzungen zunächst in folgenden Thesen zusammenfassen:

(1) Die Differenz zwischen einem pragmatisch lösungsorientierten Modus gegenüber dem auf theoretische Erkenntnis gerichteten Forschungsinteresse eröffnet eine spannungsreiche Sozialräumlichkeit.

(2) Der widerstreitende Diskurs zwischen den gegensätzlichen Modi, aus denen heraus sich praxisfeldbasierte Forschung konstituiert, wird erst performativ möglich durch die Konstruktion eines differenz-dialogisch angelegten Bildungsformats im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems.

(3) Im Experimentalsystem wird durch die selbstreflexive Methodenkonzeption der Rekurrenz ein vorangegangenes Scheitern lösungsorientierter Forschungsstrategien zum Gegenstand einer Erkenntnisproduktion, bei der das Scheitern als ein wissenschaftlich relevantes disziplinäres „Erkenntnis Hindernis“ verstanden wird und hierdurch in den Fokus von praxisfeldbasierter Forschung gerät.

(4) Erst im Kontext eines rekurrent angelegten Experimentalsystems erhält daher das Konzept eines „erfolgreichen Scheiterns“ den epistemologisch grenzüberschreitenden Stellenwert eines Erkenntnisgewinns auf der kategorialen Ebene von Praxisforschung.

(5) Die Komplementarität der spannungsreich zugrunde liegenden Modi praxisfeldbasierter Forschung findet in ihrer Dialektik in Form einer zeitlichen Trennung in unterschiedliche Sequenzen der Theoriegenerierung ihre methodologische Berücksichtigung. Dies erfolgt durch die zeitlich getrennte Abfolge von a) einem take off, b) einer Sequenz transdisziplinärer Figuration, c) einer disziplinären Respezifizierung und schließlich d) eines re-entry in die Ausgangslage eines Praxiskontextes, für den im Modus theoretischer Erkenntnisproduktion nun im Praxisalltag zuvor noch unerkennbare Lösungswege sichtbar geworden sind, die schließlich in einem lösungsorientierten Forschungsmodus kontextbezogen praktisch umzusetzen sind.

(6) Die temporale Trennung des auf theoretische Erkenntnis gerichteten Modus praxisfeldbasierter Forschung von der alltagsgebundenen Lösungsorientierung berücksichtigt die relationstheoretisch definierte Unvereinbarkeit innerhalb komplementär konstituierter Forschungsgegenstände. Die produktive Verschränkung beider nicht-kompatibler „Hinsichten“ wird erst durch die Konstruktion eines Experimentalsystems ermöglicht, in dem diese Dialektik performativ zur Geltung gebracht werden kann.

7. Das Innovationspotential des Projekts für mögliche Transferprozesse

Hinsichtlich des reichhaltigen Innovationspotentials lassen sich nach Projektabschluss fünf Ebenen unterscheiden, auf denen aufgrund des Projekts „Übergangszeiten“ im Kontext des Förderpro-

gramms InnovatWB anschlussfähige Vorarbeiten und institutionelle Kontakte anzutreffen sind, die sich zukünftig kooperativ mit daran interessierten Partnern vertiefend weiterverfolgen ließen. Insofern konnten sich durch das Projekt „Übergangszeiten“ bereits zukunftsweisende Entwicklungsperspektiven eröffnen. Sie konnten im begrenzten Rahmen der zur Verfügung stehenden personalen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen zunächst erst in ersten Schritten eingeleitet werden, sollten nun allerdings kontinuierlich und verlässlich weiterverfolgt werden, wenn man die in den kooperierenden Praxisfeldern erzeugten Erwartungen nicht wie so oft nach Abschluss einer gemeinsam eingeleiteten Entwicklung enttäuschen will. Um konkrete Ansatzpunkte aus der Vielzahl realisierungsfähiger deutlich werden zu lassen, wird das vom Projekt „Übergangszeiten“ erschlossene Innovationspotential im Folgenden stichwortartig aufgeführt. Hierbei können die bildungspolitischen Entscheidungsträger davon ausgehen, dass es aufgrund der manifest gewordenen Bedarfslage möglich wäre, zu jeder der Entwicklungsebenen unverzüglich konkrete Entwicklungsvorhaben finanzierungsfähig zu konzipieren und diese aufgrund projektbegleitender Transferaktivitäten in Form von Verbundprojekten zeitnah umzusetzen. Folgende Optionen stehen im Ergebnis zu ihrer praktischen Umsetzung zur Verfügung:

1. *Bildungspraktische Ebene:*

- Innovative Strategie lebenslagenbezogener Gewinnung von Teilnehmenden: Partizipatorische Angebotsentwicklung
- Die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung und in Konsequenz hieraus zwischen berufsbiographisch transitorischen Lebenslagen einerseits und strukturell transitiven Lagebeziehungen von Organisationen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen (z.B. betriebliche Weiterbildung, Lernen im Prozess der Arbeit).
- Entwicklung von Methodenkompetenz hinsichtlich einer selbstreflexiven Analyse transitorischer Lebenslagen und transitiver Lagebeziehungen als Grundlage zur Bestimmung von Lernanlässen („Transitionsanalyse“)

2. *Organisationspädagogische Ebene*

- Entwicklung von „organisationsbasierter“ pädagogischer Professionalität in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung
- Entwicklung einer „umweltresponsiven“ pädagogischen Organisationskultur

3. *Bildungstheoretische und institutionspolitische Ebene*

- Verständnis von lebenslangem Lernen als ein lebensbegleitendes „human development“, das einer lernförmig unterstützenden Infrastruktur in öffentlicher Verantwortung bedarf
- Aufbau intermediärer Institutionalformen und Bildungsformate, in denen Übergangszeiten als Bildungsraum genutzt werden.
- Infrastruktur von Bildungsformaten für transitive Lebenslagen

4. *Wissenschaftspolitische Ebene*

- Bildungswissenschaft in kritischer Resonanz zu gesellschaftlicher und globaler Transformation
- Bildungswissenschaft für das lebensbegleitende Lernen und die Reflexionsfunktion von Bildung im Erwachsenenalter jenseits des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen
- *Forschungsmethodologische und erkenntnispraktische Ebene*

- Modellierung einer strukturell gesicherten Architektur zu einer praxisfeldbasierten Erkenntnisproduktion („tensegrity structure“)
- Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Formats für ein kulturwissenschaftlich angelegtes Experimentalsystem innovativer Wissenserzeugung.

II. Teil: Rekonstruktion von drei interferierenden Entwicklungsverläufen

1. Zur wechselseitigen Verschränkung von zwei Entwicklungsverläufen eigener Logik

Aus der Binnensicht innovativ mitgestaltender Praxisforschung übernahm im Projekt „Übergangszeiten“ die wissenschaftliche Projektleitung das methodische Handlungsprinzip der Gegensteuerung zwischen mehreren miteinander in Widerstreit stehenden Diskursarten, nämlich: pragmatisch lösungsorientiert versus auf Erkenntnis gerichtet – anbieterzentriert versus nutzungsorientiert – funktionsgebunden versus lebensweltbasiert – organisationszentriert versus umweltresponsiv. Um dies nicht nur in Einzelsituationen möglich werden zu lassen, sondern über einen längeren Zeitraum für eine gemeinsame Wissenserzeugung „auf Dauer zu stellen“, wurde im Projekt „Übergangszeiten“ das Ziel verfolgt, das von dem Wissenschaftshistoriker Hans Jörg Rheinberger rekonstruierte epistemologische Konstrukt des „Experimentalsystems“ naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung auf kulturwissenschaftliche, genauer gesagt bildungswissenschaftliche Forschungspraxis zu übersetzen. Gegenüber einem sich rekursiv organisierenden und reflexiv selbst thematisierenden Forschungsgegenstand, dem die Forschenden zudem auch noch als mitgestaltende Akteure angehören, kommt wissenschaftlicher Begleitung in einem Experimentalsystem die übergeordnete Aufgabe einer metatheoretischen Kontextsteuerung zu. Im konkreten Fall des Projektverlaufs von „Übergangszeiten“ kam das Prinzip der Gegensteuerung in dem Erfordernis zum Ausdruck, der „Normativität des Faktischen“ eine ebenso „realistische“, nur noch nicht hinreichend verwirklichte Möglichkeit im Sinne einer Anreicherung einer positivistisch verarmten Faktizität als Deutungsangebot zu machen (zum „Enrichment“ vgl. Delanda 2002,vii) . In diesem Zusammenhang gelangen Fragen und Problemlösungen in den Blick, wie sich konzeptionelle Vorgaben in der Projektarchitektur ausgewirkt haben, aufgrund derer sich eine praxisfeldbasierte Theorieentwicklung unter „Bodenhaftung“ überhaupt erfolgreich durchführen lässt. Im Verlauf und hierbei keineswegs zufällig kurz vor Projektende kam es in diesem Zusammenhang zu einem „critical incident“ der Anlass zu weiteren Auswertungen sein wird. Das Konzept des „critical incidents“ gehört zum Methodeninstrumentarium einer problemerschließenden Datensammlung und Strukturanalyse. Ihre Funktion in der Projektarchitektur bezieht sich folglich darauf, die Perspektivendifferenz zwischen den wissenschaftlichen Deutungen und den praxisrelevanten Realitätsbeschreibungen in Form situativ performativer Ereignisse in ihrer Pfadabhängigkeit (vgl. Benneth/Checkel 2015: „process tracing“) topographisch zu identifizieren, situativ zu dokumentieren und in jeweils temporal adäquater Weise auswerten zu können. In einem methodologischen Zusammenhang erhält das zeitsensible Instrument des „critical incidents“ darüber hinaus noch eine besondere Funktion. Hier bezieht es sich auf die Beobachtung einer dialogisch gedeuteten Theorie-Praxis-Differenz zwischen der wissenschaftlichen Projektleitung und den reflexiv mitforschenden Praxispartnern. Um dies methodologisch genauer fassen zu können, ist es wichtig, eine in diesem Diskurs deutlich hervor gehobene Unterscheidung zu beachten; nämlich *einerseits* die zwischen einem eher instrumentell gefassten Verständnis von „Experiment“, das der engeren Überprüfung einer operationalisierten Hypothese dient und *andererseits* einem „Experimentalsystem“. Beim Letzteren handelt es sich um eine explorative Vorgehensweise, die sich konsequent für überraschen-

de Wendungen im Forschungsprozess offen zu halten hat. Dies schließt jedoch die Formulierung konkreter Erwartungen nicht aus, denn ohne „enttäuschungsfähige Erwartungen“ lassen sich keine Erfahrungen machen. Hier folgt das Projekt Nikolas Luhmanns Konstrukt der „Erwartungs-Erwartungen“. Im methodischen Rahmen eines Experimentalsystems erhält Erwartungsenttäuschung jedoch den Stellenwert eines „positiven Befunds“. Mit der Beobachtung einer signifikanten Abweichung zwischen zwei zueinander ins Verhältnis gesetzten Entwicklungsverläufen wird eine signifikante Differenz beobachtbar, die zunächst als ein „critical incident“ im Forschungsprozess in Erscheinung tritt und insofern ein wichtiges Datum darstellt, das Beachtung verdient. Im methodologischen Kontext von Rheinbergers historischer Epistemologie besteht die Funktion eines Experimentalsystems folglich darin, das theoretisch und formallogisch abstrakt gefasste Konstrukt eines „epistemischen Objekts“ in der Weise mit „konkreten“ Phänomenen ins Verhältnis setzen zu können, dass hieraus eine neuartige, bestenfalls innovative Sichtweise ermöglicht wird: In einem derartigen, auf Differenz-erleben angelegten Forschungskontext darf das experimentelle Arrangement allerdings nicht auf Erwartungs*bestätigung* hin konstruiert werden, sondern sollte darauf ausgerichtet sein, signifikante Differenzlinien in der Weise sichtbar werden zu lassen, dass hieraus neue Fragen, Beobachtungsmöglichkeiten sowie zuvor noch nicht denkbare Deutungsmöglichkeiten in den Wahrnehmungshorizont geraten. Entscheidend für den Aufbau einer derartigen „Experimentalanordnung“ ist nun, dass mit ihm ein „topologisches Spannungsfeld des Zwischen“ geschaffen wird, in dem völlig irrelevant ist, welche der beiden Prozessverläufe wie zu beurteilen sind. Die Beobachtung denkt nicht alternativ von der einen oder der anderen Seite her, sondern konsequent vom „Differenzial“ her, d.h. aus einer „topologischen Lagebeziehung des Zwischen“ heraus, die sich im Spannungsfeld von zwei zueinander ins Verhältnis gesetzten Entwicklungsverläufen energetisch auflädt. Es geht dabei gerade nicht darum, sie konsensuell aufeinander abzustimmen oder nur einer der beiden Deutungen eine Leitfunktion zuzuschreiben. Die gesellschaftlich übliche Unterscheidung zwischen „Norm und Abweichung“ entspräche nicht der kulturwissenschaftlichen Forschungslogik und damit auch nicht dem erstrebten innovativen Ertrag. Im Zentrum des Erkenntnisinteresse steht ausschließlich eine differenzierte Beobachtungsmöglichkeit der Differenz zwischen den je ins Verhältnis gesetzten Relata und ggf. der ihr zugrundeliegenden Bedingungsverhältnisse. Soweit also Rheinbergers heuristisches Modell. Um dieses auf den dialogisch angelegten Forschungsprozess im Projekt „Übergangszeiten“ beziehen und an ihm die Entwicklungslogik im Projektverlauf relationstheoretisch rekonstruieren zu können, wurde es im Projektverlauf erforderlich, ein heuristisches Modell, das sich zunächst unter Bezugnahme auf die französische wissenschaftshistorische Schule um Bachelard, Foucault und Canguilhem zur Rekonstruktion historisch epistemologischer Entwicklungen in der biologischen Grundlagenforschung erarbeitet worden war, nun auf bildungswissenschaftliche Forschungspraxis im Rahmen beruflicher Weiterbildung zu übertragen. Dies mag zunächst überaus kühn erscheinen, steht allerdings dennoch in einem gesicherten Zusammenhang von gegenwärtigen Forschungsdiskursen in denen die Grenze zu den Naturwissenschaften bewusst überschritten werden und auf die hier nur nachdrücklich verwiesen werden kann.⁵ Von besonderem Interesse sind dabei die transdisziplinären Schnittflächen, die sich Rheinberger seit gewisser Zeit zu Forschungspraktiken in medienphilosophischen, ästhetischen Forschungsbereichen sowie zur Praktiken der „Kunstproduktion“ erschließt. In all diesen Feldern rekonstruiert er kulturelle Praktiken der Wissenserzeugung und überträgt die am Fall der Naturwissenschaften entwickelte historische Epistemologie auf eine transdisziplinäre Gegenstandskonstitution. Damit stellte sich die Frage, in welchem Format sich ein relationstheoretisch verfasstes „Experimentalsystem“ auf ein praxisfeldbasiertes Forschungsverfahren anwenden lässt. Um es in seiner Grundstruktur kurz zu umreißen, konstituiert sich das relationale Feld des Projekts „Übergangszeiten“ aus einem dialogisch angelegten Diskurs zwischen dem bildungswissenschaftlich begründeten Angebot zu einer zukunftssträchtigen Innovationsstrategie auf der einen Seite und vier Einrichtungen

⁵ Vgl. dazu die Publikationsliste Rheinberger in den Literaturangaben

beruflicher Weiterbildung auf der anderen, die sich interessiert zeigten, in unterschiedlichen Anwendungskontexten die Möglichkeitsbedingungen praktisch auszuloten. Die Entwicklungsperspektive, die erst in einer sich über den Projektzeitraum hinaus erstreckenden Auswertungsphase erarbeitet wurde, beruht darauf, dass die zur Bearbeitung des hoch komplexen Relationsgefüges herangezogene „tensegre Modellierung“ sich nicht allein als Heuristik zur Projektauswertung eignet. Darüber hinaus bietet die weitgehend erarbeitete relationstheoretische Konzeptualisierung des *tensegren Systems* als Bildungsraum weiterführende Entwicklungsperspektiven, die an dieser Stelle allerdings den auszuwertenden Projektrahmen überschreiten und nachfolgenden Publikationen überlassen bleiben.

2. Generative Zielgruppenentwicklung als dialogisches Verfahren der Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Eine Konzeption lebensbegleitender Bildung

Das bildungspraktische Ergebnis des Forschungsprojekts ‚Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen‘ wird im Format einer Konzeption für die Nachnutzung durch Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung präsentiert. Dies entspricht dem Forschungsauftrag der Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionsentwicklung für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. Die Konzeption wird in folgenden fünf Bausteinen vorgestellt:

- (1) Im ersten Schritt werden ausgehend von gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen Perspektiven für die Professionsentwicklung entworfen, die die hier vorgelegte Konzeption lebensbegleitender Bildung unterstützt.
- (2) Anschließend wird die wünschenswerte dialogische Ausrichtung der Aufgaben Programmplanung und Angebotsentwicklung herausgearbeitet. Die Gestaltungsperspektive der Zielgruppenorientierung wird in einer relationstheoretisch erweiterten Konzeption pädagogischer Dienstleistung als konstituierendes Prinzip von Programmplanung und Angebotsentwicklung begründet.
- (3) Im dritten Unterkapitel wird die transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter partizipativer Angebotsentwicklung in ihrer historischen Herleitung und in Bezug auf ihre aktuelle Deutung für die Gestaltung lebensbegleitender Bildung erläutert. Der in der Wohlfahrtsökonomie aktuell erreichte Erkenntnisstand wird im Interesse der beruflichen Weiterbildung anschlussfähig mit dem subjektwissenschaftlichen Diskurs in der Bildungstheorie verbunden.
- (4) Im vierten Unterkapitel werden die vier Phasen des dialogischen Verfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung, in einzelnen Verfahrensschritte, Ergebnissen und Anschlüssen dargestellt.
- (5) Zum Abschluss werden an Hand von vier Praxisprojekten die Verfahrensschritte aus der Perspektive differenter Bildungsformate eingebettet in spezifische institutionelle Bildungskontexte skizziert.

2.1 Perspektiven für die Professionsentwicklung beruflicher Weiterbildung

Der gegenwärtige Epochenbruch im Übergang von einer frühmodern, produktbasierten Industriegesellschaft hin zu einer spätmodern, sich prozessual global transformierenden „Dienstleistungsgesellschaft“ konfrontiert uns mit sich wechselseitig aufschaukelnden Bewegungen. Es handelt sich dabei um Interferenzen zwischen gesellschaftlich-historischen mit wissenschaftlich-technischen oder medien-kommunikativen Entwicklungsverläufen, die weit über individuelle Problemhorizonte, biographische Diskontinuitäten oder gar Einschnitte in der Berufskarriere hinausweisen. Im Übergang „auf

dem Weg ins Offene“ verbinden sich hierbei Angst und Kreativität zu einer brisanten Mischung. Zu einer derart verstörenden Gemengelage trägt nicht allein eine anwachsende Unbestimmbarkeit bei; hinzu kommt noch die Erfahrung, dass der Wandel gleichermaßen in unterschiedlichen Lebensbereichen als Widerfahrnis erlebt und erlitten werden kann. Daran zeigt sich, dass zunächst unabhängig erscheinende Entwicklungsverläufe sich derart verstärken können, dass ein solch hohes Maß an Ungewissheit die jeweils Betroffenen rasch überfordert.

Dies gilt nicht allein für das subjektive Übergangserleben auf einer individuellen Erfahrungsebene bei sich und im persönlichen Lebensumfeld. Aus der bildungstheoretischen Sicht geht es letztlich um die Bedingungen und Möglichkeiten von „*Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*“ (Schäffter 2001). Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf berufliche Weiterbildung und hierbei auf nur einige ausgewählte Entwicklungsstränge. Allein diese lassen bereits einen hochkomplexen Zusammenhang erkennen, der zukünftig mit den herkömmlichen bildungspolitischen und bildungspraktischen Ansätzen einer herkömmlichen Bildungseinrichtung nicht mehr produktiv gestaltbar, geschweige denn administrativ steuerungsfähig sein werden. Das mag nach modisch gewordenem Alarmismus klingen. So sehr derartige Hinweise wie ein Endzeit-Szenario anmuten, verfolgt unsere Argumentation dennoch eine andere Spur, denn sie weist auf eine durchaus positive Deutung hin: Gerade in transitorischen - und das meint vorab unbestimmbar verlaufenden Übergängen - eröffnen sich innovative Entwicklungsmöglichkeiten. Vor allem aber werden aufgrund von Unbestimmtheiten auch unerwartbare „*Mobilisierungseignisse*“ ausgelöst, die es zukünftig wahrzunehmen und pädagogisch aufzugreifen gilt. Die Unter-Brechung von Routinen enthält die Potentialität zum *Auf-Bruch – Um- Bruch - Ab-Bruch oder Aus-Bruch*. Entscheidend wird nun eine „*Kompetenz des Lassen-Könnens*“ (Schäffter 2001, S.8) Die Motivation zu eigener Weiter-Bildung basiert auf einem „In-Bewegung-Kommen“. Hierzu überzeugt keine objektive Zuschreibung von Qualifizierungsbedarf, sondern in erster Linie ein persönlich bedeutsamer Anlass. Sobald mobilisierende Entwicklungsperspektiven und Lernanlässe sichtbar und greifbar werden, erhält der Übergang eine neue Qualität: er verändert sich vom „non-space“ eines rasch zu durchquerenden „Transits“ hin zu einem „Bildungsraum“.

Im Praxiskontext der beruflichen Weiterbildung verschränken sich in der aktuellen Umbruchsituation *eine personale, organisationale und professionelle Dimension* zu einem sich wechselseitig „verzwirrenden“ Zusammenhang (Schäffter 2017a), in dem realistische Lösungswege sinnvollerweise nur durch ein „*Denken in Übergängen*“ (vgl. Felden/Schäffter/Schicke 2014) gefunden und praktisch verfolgt werden können:

- Ein reflexiv gestalteter *Umgang mit der Unbestimmbarkeit* berufsbiographischer Lebenslagen in transitorischen Übergängen.
- Der Rückgriff auf pädagogische *Verfahren der Programmplanung und Angebotsentwicklung* in der Weiterbildung, die unmittelbaren Bezug nehmen auf die *transitorische Lebenslage* ihrer Bildungsadressaten.
- Eine bildungspolitisch, personell und finanziell *gesicherte Infrastruktur* beruflicher Weiterbildung, in der eine *transitive Lebenslage nicht weiterhin als ein vermeidbarer Störfall* betrachtet, sondern vielmehr als ein *Bildungsraum für berufsbiographische Neuorientierung* entwicklungsförderlich ausgestaltet werden kann.
- *Denken in transitorischen Lagebeziehungen des Zwischen* verlangt daher auf mehreren berufspädagogischen Planungs- und Entscheidungsebenen gleichermaßen die Fähigkeit zur *Reflexion auf Orientierungsbedarf* in Übergangssituationen. Hier trifft eine *persönlich-biographische, arbeitsplatzbezogene und institutionelle „Plattentektonik“* spannungsreich und mit hoher Energie auf-, gegen- und übereinander.

Bei diesem Planungsverfahren werden Weiterbildungsangebote nicht mehr auf der Grundlage einer objektivierenden Analyse von Weiterbildungsbedarf produktförmig entwickelt und antizipierten Zielgruppen zugeschrieben. Stattdessen bilden sich „Ziel-Gruppen“ bereits „generativ“ im Prozessverlauf einer *partizipatorischen Angebotsentwicklung* heraus, die aus einer *reflexiven Klärung der je eigenen Lebenslage* hervorgeht und aus ihr ihren dynamischen Vortrieb bezieht (vgl. Schäffter 2017a). Da die Bildungsadressaten bereits an der Entwicklung beteiligt sind, brauchen sie gar nicht erst „erreicht“ und zum Lernen motiviert zu werden. Pädagogische Planung vollzieht hierdurch eine dialogische Erweiterung der Anbieter-Nutzer-Beziehung. Allerdings setzt dies organisationalen Wandel im Weiterbildungssystem voraus bzw. wird ihn notwendigerweise nach sich ziehen.

Im konzeptionellen Rahmen eines paradigmatischen Wandels von der „Anbieterzentrierung“ hin zu einer „nutzerbasierten Angebotsentwicklung“ wird sich das Design nicht auf Methoden einer externen zuschreibenden Strukturanalyse von transitorischen Lebenslagen ausgewählter Adressatenbereiche beschränken können. Als wichtiges Ergebnis des Projektes „Übergangszeiten“ kann vielmehr festgehalten werden, dass ein *professioneller Umgang mit Unbestimmtheit* nur unzureichend über eine ausschließlich *extern* angelegte „*Transitionsanalyse*“ erfolgen kann. Sie bedarf vielmehr einer komplementären Ergänzung durch die reflektierte Binnensicht aus dem lebensweltlichen Erleben der Bildungsadressaten und dies bereits im Verlauf der Programmplanung und zwar im Zuge einer Entwicklung nutzerbasierter Angebote.

Die Mitwirkung von Bildungsadressaten an der Programmplanung und Angebotsentwicklung stellt eine tiefgreifende Veränderung im bisherigen pädagogischen Planungsverständnis und in den tradierten Verfahrensweisen dar. Sie hat zur Folge, dass sich nun auch die Bildungseinrichtung in einer transitorischen Lage vorfindet. Pädagogische Professionalitätsentwicklung erweist sich letztlich in der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstanwendung. Im Verständnis von „organisationsgebundener pädagogischer Professionalität“ (Schicke 2012) erhalten reflexive Methoden und Verfahren der Teamentwicklung gerade im Zusammenspiel pädagogische Planungsverläufe hohe Bedeutung, denn Schwierigkeiten in Übergangszeiten entstehen weniger aus dem Fehlen probater Lösungswege oder Anleitungen. Eher ist das Gegenteil der Fall. Man wähnt sich viel zu sicher und unterschätzt häufig die hohe Komplexität einer personalen oder strukturellen Übergangssituation.

Zunächst stellt sich daher die Aufgabe, die je besondere Lebenslage der Bildungsadressaten in ihrer transitorischen Bewegung einzuschätzen. Jede objektivierende Zuschreibung – so begründet sie immer erscheinen mag – kann hier das Orientierungsvermögen der betroffenen Akteure eher behindern. Daher wird nun ein berufspädagogisches Verständnis erforderlich, demzufolge Übergangszeiten als ein im Lebensverlauf immer wieder auftretender „Bildungsraum“ verstanden, entwicklungs-förderlich ausgestaltet und lebensnah genutzt werden sollten. Transitorische Lebenslagen erhalten hierdurch die gesellschaftliche Bedeutung einer zukunftserschließenden und innovationsförderlichen *Ressource*. Aus berufspädagogischer Sicht steht man nicht vor dem Problem, wie ein „Ausnahmestand“ bewältigt werden kann. Ganz im Gegenteil trifft hier berufliche Weiterbildung auf den *Kernbereich von lebensbegleitender Bildung* in einer sich dramatisch beschleunigenden „Transformationsgesellschaft“. In ihrer engen Verbindung mit „*Übergangskompetenz*“ bekommt es berufliche Weiterbildung bei ihren Adressaten wie auch bei sich selbst mit einer Herausforderung zu tun, die zukünftig ins Zentrum lebensbegleitenden Lernens rücken wird. Wurde bisher ein Berufswechsel im Lebensverlauf noch als eine begründungsbedürftige Diskontinuität betrachtet, so werden für die kommenden Generationen „diskontinuierliche Entwicklungsverläufe insofern als Normalform gelten, als ja auch der gesellschaftlich-historische Verlauf nun einer *kurzweilig serialen Ordnung* folgt, die nicht mehr allein aus dem vergleichsweise *langweiligen Generationswechsel* (vgl. Mannheim 1928), sondern aus einer stark rhythmisierenden Abfolge von Pausen, Übergangszeiten und kontrapunktischen Unterbrechungen heraus ihre sich permanent erneuernde Produktivkraft bezieht.

Auf die damit einhergehende wachsende Bedeutung lebensbegleitender Bildungsprozesse hat sich das gesamte Bildungssystem und insbesondere die berufliche Weiterbildung bereits heute umzustellen, folgt jedoch häufig weiterhin schulischer Instruktionslogik. Weiterbildung befindet sich somit ebenfalls inmitten eines dramatischen Umbruchs und daher in einer strukturell vergleichbaren transitorischen Lage orientierungsarmer Unbestimmtheit wie auch viele ihrer Bildungsadressaten. Angesichts dieser Transformation wird erkennbar, dass unter „*Denken in Übergängen*“ weit mehr verstanden werden sollte, als nur die Aneignung und Erprobung optimierungsbedürftiger Verfahrensweisen in Planungsprozessen oder individueller Karriereplanung. Es geht vielmehr um einen ungewohnt neuartigen, nämlich einen entwicklungs-offenen Denkstil und letztlich um ein *zukunftserschließendes Planungsverständnis*, das sich von administrativ standardisierten Lösungen zu befreien versteht.

2.2 Zielgruppenorientierung als konstituierendes Prinzip pädagogischer Dienstleistung

Das Management von Bildungsprogrammen und die Entwicklung von Bildungsangeboten zählen zu den Kernaufgaben von Weiterbildungseinrichtungen. Ein Programm zeigt das Dienstleistungsprofil einer Weiterbildungseinrichtung, mit welchen Schwerpunkten und Angeboten sie Weiterbildung für Erwachsene anbietet. Formale Abläufe sorgen dafür, dass das Programm in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus aufgestellt, für die Adressatinnen und Adressaten veröffentlicht und zugänglich ist. Es werden Programmschwerpunkte und Weiterbildungsangebote fortgeschrieben und aktualisiert, neue Weiterbildungsangebote kommen hinzu. Dazu werden von den pädagogisch Planenden Adressatenbereiche (ausgewählte Praxisfelder) und mögliche Adressatinnen/Adressaten (Personengruppen) antizipiert, die von dem Angebot erreicht werden sollen und für deren Verwendungssituationen die Angebote konzipiert wurden. Zielgruppenorientierung ist ein konstituierendes Prinzip der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Funktion pädagogischer Organisationen besteht darin, über Kontaktprozesse unterschiedlichster Art aus antizipierten Adressaten real vorfindliche Teilnehmende zu machen. *Teilnehmende* hingegen sind diejenigen, die zu bereits in einem Bildungsangebot anwesend und damit interaktiv erreichbar sind. Entsprechend unterscheidet man zwischen *Veranstaltungsplanung* für antizipierte Gruppen von Bildungsadressaten einerseits und der situativen *Veranstaltungsvorbereitung* andererseits für eine Gruppe von bereits erreichten und anwesenden Teilnehmenden (vgl. Schäffter 1984).

Die Entwicklung eines neuen Bildungsangebots ist eine Aufgabe des Bildungsmanagements und wird in der Fachliteratur als eine strukturierte Abfolge komplexer Arbeitsschritte von der Angebotsplanung über die Angebotsrealisierung zur Angebotsverbesserung dargestellt (Hanft 2008, Schlutz 2006, Schäffter 1984). In der Praxis folgt die kontinuierliche Aufgabe der Programmentwicklung aus Sicht von Gieseke hingegen in keinem stringent organisierbaren linearen Planungs- und Entwicklungsgang, sondern als Angleichungshandeln. Der Begriff ‚Angleichungshandeln‘ wurde von ihr gewählt, weil sich bei der empirischen Arbeitsplatzanalyse von Programmverantwortlichen herausgestellt hat, dass die Programmentwicklung verschiedene Etappen durchläuft, bis ein Angebot kommunikativ entwickelt und entschieden ist. Als Angleichungshandeln wird ein vernetztes Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen bezeichnet. Das Programmplanungshandeln vollzieht sich dabei als eine Suchbewegung (Gieseke und Gorecki 2000:101).

Die Professionalisierungsperspektive des Forschungsprojekts hinterfragt die natürliche Einstellung und pragmatische Wissensstruktur der Praxis⁶. Auf der Grundlage eines sozialökonomisch gefassten

⁶ Vgl. Basistext 2.1 Ein Dreischritt zur Konstitution des Forschungsgegenstands. Es können drei Hinsichten auf das pädagogische Angebot unterschieden werden: (1) Die substanzialistische Vorstellung von dem Angebot und dem Adressatenbereichs

und relationstheoretisch weiter entwickelten Dienstleistungsbegriffs⁷ wird der Blick auf die Beziehungsordnung zwischen Dienstleister*innen und Nutzer*innen gerichtet. Leistung ist eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung, da die Leistungserbringung eine Beidseitigkeit der Beziehungsstruktur voraussetzt. Im Verständnis von Leistung als eine systemtheoretische 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. 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 *Herstellungsprozess* erzeugt werden. Man spricht deshalb von einer Koproduktion der Leistung. Kennzeichnend ist hierbei das ‚uno actu Prinzip‘ einer Gleichzeitigkeit der Leistungserstellung und Leistungsaneignung (vgl. Schlutz 2006). Pädagogische Dienstleistung ist ein Prozess interaktiver Wertschöpfung, in dem der Nutzen im Sinne des Ertrags (benefit) von Bildung entsteht. Man bekommt es mit einem Nutzenparadox⁸ zu tun und zwar insofern, als eine einseitige Orientierung an den utilitaristischen Nahzielen der Lernenden oder an den instrumentellen Interessenslagen der Auftraggeber es verhindern würde, den Nutzen (benefit) von Lernen/Bildung zu realisieren. Nutzerbasierte pädagogische Steuerung muss sich deshalb auch als Gegen-Steuerung begreifen und beispielsweise geeignete Lernmöglichkeiten verfügbar zu machen, zu denen die Nutzerseite aufgrund ihrer Unkenntnis noch keinen Zugang gefunden hat. Selbststeuerung der Nutzerseite und pädagogische (Gegen)Steuerung der Dienstleisterseite sind sowohl in der Phase der Angebotsentwicklung (Makrodidaktik) als auch in der Phase der Gestaltung des Lernens (Mikrodidaktik) wechselseitig aufeinander bezogen. Die interaktive Koproduktion von Bildungsanbieter/ Lehrenden und Nutzer*innen/ Lernenden wird als relationale Vermittlung - als Zwischen - von Lehren (als Lernen machen) und Lernen (als Lehren machen) durch den systemischen Kontext des Bildungsangebots gerahmt⁹.

Lernende sind als Koproduzent*innen die primären Nutzer*innen einer Bildungsdienstleistung. Sofern die Adressatinnen und Adressaten ausgehend von einer eigenen berufsbiografischen Lebenslage als Bildungsinteressierte selbst an der dialogischen Angebotsentwicklung mitwirken, sprechen wir von Selbststeuerung. In komplexeren Varianten der Dienstleistungsbeziehung können weitere Dienstleistungsanbieter und weitere Nutzergruppen, z.B. Kooperationspartner, Auftraggeber, Fördergeber und weitere Stakeholder hinzukommen (Vgl. Schlutz 2006). In diesen Fällen sprechen wir von einem Übersetzungsverhältnis zwischen einer dialogischen Klärung des Bildungskontextes mit der Auftraggeberseite und der Selbststeuerung der partizipierenden Adressatengruppe. Hierdurch kann die Beziehungsstruktur einer Lerndienstleistung die hohe Komplexität eines relationalen Feldes erreichen, das sich in vernetzten Abstimmungsprozessen koordiniert. Pädagogische Gegensteuerung hat auf die Verantwortungsteilung der jeweiligen Nutzergruppen zu achten, d.h. die Verantwortungsübernahme der Auftraggeber*innen für die orientierende Entwicklungsperspektive und Ressourcenausstattung sowie für die partizipative Beteiligung der primären Nutzergruppe und ihre

im Verständnis von Gegenständen ‚die an Hand von Eigenschaften (Merkmalen) bestimmt und in Beziehung gesetzt werden; (2) Die Auffassung, dass eine pädagogische Dienstleistung beidseitig ist und darin eine Anbieterseite und eine Nutzerseite permanent in wechselseitiger Spannung stehen (3) und die dritte Hinsicht auf die im gesamten Dienstleistungsprozess sich vollziehende Ordnung beider Seiten. Hier wird angenommen, dass beide Seiten sich wechselseitig konstitutiv voraussetzen und komplementär verschränkt sind.

⁷ Ausführliche Darstellung in Schäffter (2014), S. 41 – 59.

⁸ Das Nutzenparadoxon beruht auf der Unterscheidung zwischen Nützlichkeit (utility) und dem Nutzen im Sinne von Ertrag, Wohlergehen, Leistung (benefit). Nutzen (benefit) ist also nicht mit Nützlichkeit (utility) gleichzusetzen.

⁹ Vgl. Basistexte 5.1 Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis und 5.2 „Lehre“ – eine komplementäre Vollzugsordnung

selbstreflexive Artikulation der Bildungsbedarfs im Prozess der Planung. Die primäre Nutzergruppe muss die Verantwortung für ihre Lernbedürfnisse in der ko-produktiven Leistungserbringung übernehmen.

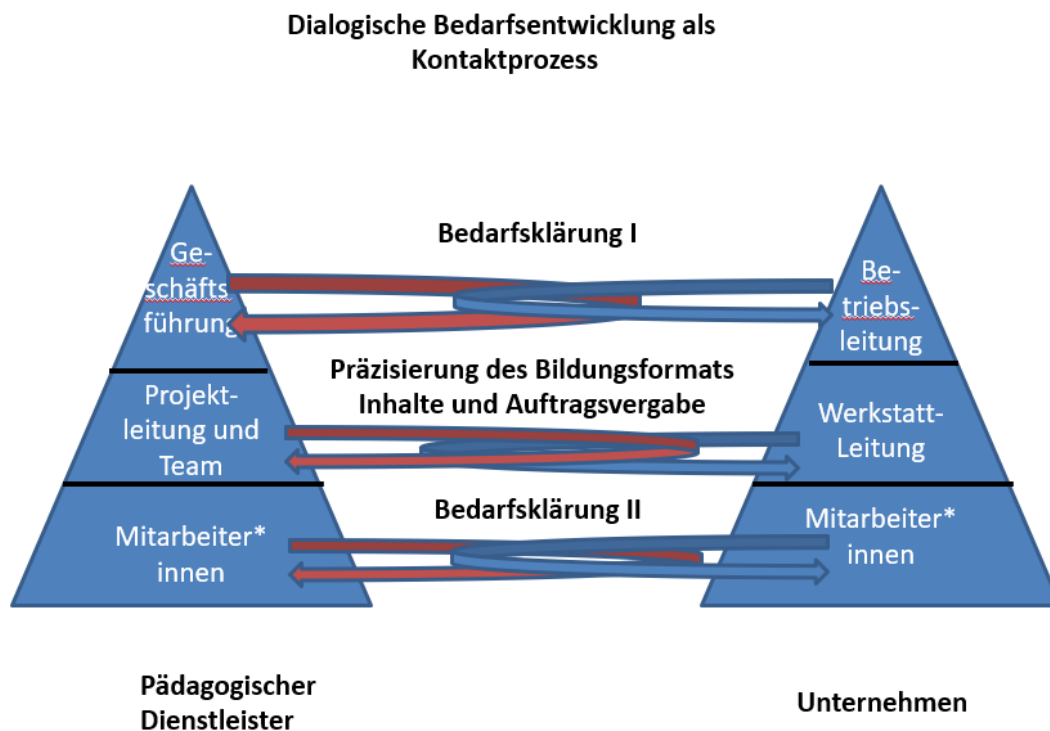


Abb. 3: Übersetzungsverhältnis von Kontextsteuerung und Selbststeuerung in einer dialogischen Bedarfsentwicklung

Ausgehend von der Beidseitigkeit der Beziehung wird es möglich, die Beziehungsordnung zwischen Anbieterseite und Nutzerseite systematisch zu reflektieren und reflexiv zu gestalten:

- Wer legt auf welche Weise den Bildungsbedarf und die Bildungsziele fest?
- Welches Grundmuster der Kontaktaufnahme zwischen Weiterbildungsanbieter und Adressat*innen ist impliziert?
- Ab welcher Sequenz einer Angebotsplanung und -realisierung wird es zugelassen, dass Nutzer*innen koproduktiv mitwirken?
- Wer deutet die Lebenslage der Nutzerseite und wie wird diese Deutung wirkmächtig für den Prozess der Leistungserbringung?

Professionalität zeigt sich zukünftig darin, dass Programmverantwortliche zwei Strategien der Programmplanung und Angebotsentwicklung kennen und einsetzen können, das anbieterzentrierte und das nutzerbasierte Planungsverfahren, sowie reflexiv beurteilen können, welche Strategie jeweils angezeigt, also sachgerecht ist. Mit dem Merkmal einer „anbieterzentrierten“ Sicht auf didaktische Planung soll eine Positionalität gekennzeichnet werden, bei der die Außensicht auf einen Lernanlass, d.h. der institutionelle Bildungsauftrag einer Einrichtung und damit ihre je besondere Funktionsbestimmung, ihre Richtziele, thematischen Schwerpunkte und die je vorhandenen personalen Ressourcen im Zentrum des Planungsprozesses stehen. Mit dem Merkmal einer Nutzerorientierung soll die Positionalität der professionellen Selbstbeschränkung gekennzeichnet werden, bei der die Außensicht einer pädagogischen Intentionalität und die reflektierte Binnensicht auf die eigene transitorische Lebenslage verschränkt werden. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass keine pädagogische Dienstleistung darum herkommt, ein Angebot zu machen, für deren Gelingen sie eine gewisse

methodische Verantwortung zu übernehmen hat. Insofern ist die Anbieterposition bei einer pädagogischen Dienstleistung nicht hintergebar.

Positionalität der didaktischen Planung Dimensionen	Anbieterzentriertes Profil der Leistungserbringung	Nutzerbasiertes Profil der Leistungserbringungen
Profession	Hohe professionelle Intentionalität der didaktischen Planung	Professionelle Selbstbeschränkung in der dialogischen Angebotsentwicklung
Planungslogik	Zielvorwegnehmende Planungslogik und Festlegung des Bildungsbedarfs; Standardisierung ist möglich.	Zielgenerierende Planungslogik – Dialogische Verständigung des subjektiven Bildungsbedarfs; Planung ist ein Pfadabhängiger Prozess.
Zielgruppenverständnis	Zielgruppenbestimmung durch Planende. Kontaktaufnahme mit der Adressatengruppe erfolgt mittels Angebotsmarketing und einer Kontaktaufnahme im Marktmodell.	Zielgruppenorientierung Pädagogisches Design für den Kontaktprozess mit einer Adressatengruppe damit sich eine Zielgruppe konstituieren kann. Die Zielgruppe findet sich ein, um ihre Ziele selbst zu finden.
Lebenslage	Vermeintlich objektive Bestimmung der Lebenslage an Hand von sozialstatistischen Merkmalen und anderen Konstrukten der Adressatenforschung	Lebenslage ist objektiv und subjektiv. Die Klärung des Adressatenbereich durch die Thematisierung einer transitorischen Lebenslage wird mit der Selbstdeutung der Lebenslage durch aus der Binnensicht der betroffenen Lernenden verschränkt.
Paradigma der Steuerung	Außensteuerung Soll-Ist-Abgleich; Bestimmung des objektiven Bildungsbedarfs und Festlegung von Zielen in der Planungsphase durch die Dienstleistenden.	Binnensteuerung Selbststeuerung/Kontextsteuerung der Nutzerseite und Gegensteuerung der Anbieterseite: Selbst - Klärung in Bezug auf die subjektiven Bildungsbedürfnisse und dialogische Bestimmung des Bildungsbedarfs

Tabelle 1: Profile der Leistungserbringung

Das anbieterzentrierte Planungsverfahren ist das dominante Verfahren in der Weiterbildung. Es dominiert nicht nur quantitativ, sondern auch in „in den Köpfen“ der Dienstleistenden, der Förderinstitutionen und vieler Nutzer*innen. Solange die Qualität der Bildungsdienstleistung überzeugt, ist dagegen prinzipiell nichts einzuwenden. Allerdings ist der Wechsel von der anbieterzentrierten Strategie zu einem nutzerbasierten Planungsverfahren in folgenden kritischen Situationen angezeigt:

- Der erhobene objektive Bedarf einer definierten Zielgruppe stimmt nicht mit dem Nachfrageverhalten einer real vorhandenen Gruppe und ihrer Einschätzung ihrer Lebenslage überein. Das Bildungsangebot kommt nicht zustande.
- Adressatenbereiche und Adressatengruppen werden nicht erreicht, weil diese nicht zur Mittelwelt der Bildungsdienstleister gehören.
- Das Bildungsangebot erfährt in der Durchführung eine Wirkungsumkehr: Durch die Zuschreibung von Defiziten und objektiven Lernbedarfen erzeugt es Lernstörungen und Lernwiderstände oder Drop out.
- Die stellvertretende Deutung der transitorischen Lebenslage durch die Planenden und die lineare Planungslogik des Übergangsmangement steht in Diskrepanz zu der inhärenten Potentialität der transitorischen Lebenslage und dem Bedürfnis der Nutzer*innen von sich selbst auszugehen.
- Nutzer*innen, eine Nutzergruppe oder ein Betrieb ergreifen die Initiative und bauen den Kontakt zu dem Bildungsdienstleister auf. Es ist suboptimal auf die selbstorganisierende Initiative lebensbegleitenden Lernens mit einem standardisierten Angebot zu reagieren.
- Das pädagogische Personal ist unzufrieden damit, sich an Planungsvorgaben von standardisierten ggf. sogar zertifizierten Maßnahmen im Sinne des Angleichungshandelns anzupassen, um diese nachträglich mit real anwesenden Teilnehmenden in Übereinstimmung zu bringen. Es möchte in der Zusammenarbeit mit real anwesenden Personen seine pädagogische Aufgabe fachlich selbst deuten und die Bildungsdienstleistung mit den Nutzer*innen koproduktiv entwickeln.

Nutzerorientierung pädagogischer Dienstleistungen ist fachlich begründet. Sie ist grundsätzlich notwendig, um die Koproduktion der Adressat*innen zu ermöglichen und wird in der Weiterbildung jedenfalls mikrodidaktisch durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung gewährleistet. Sie ist außerdem normativ, d.h. professionsethisch¹⁰ begründet, denn es gilt die Würde und die Subjektivität der Nutzer*innen zu respektieren. Sie ist zudem politisch begründet, denn die Demokratisierung der beruflichen Weiterbildung ist die Maßgabe einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Die dialogische Erweiterung der Angebotsentwicklung lässt sich somit als Demokratisierung der Angebotsentwicklung durch professionelle Selbstbeschränkung begründen¹¹.

In einer historischen Betrachtung der Institutionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung wurde die Dienstleister/Nutzer – Beziehung bisher in vier Zielgruppenansätzen gedeutet¹²:

- 1) Politische Bildung / Gesellschaftliche Emanzipation von „Randgruppen“: Zielgruppenentwicklung durch Zielgruppenarbeit

¹⁰ Zur Dienstleistungstheoretischen Bedeutung von Nutzerorientierung vgl. Andreas Mairhofer 2014

¹¹ Mit dem Begriff der „professionellen Selbstbeschränkung“ wird an den pädagogischen Diskurs zum selbstbestimmten Lernen und dem Konzept einer „Lernarchitektur des Lassen-Könnens“ angeschlossen. (vgl. Schäffter (2001: S. 8).

¹² Vgl. Ausführliche Darstellung der Ansätze in Schäffter (2014) Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip S. 27ff.

- 2) Das Konzept einer sozialen Lebenslage: Empowermentstrategien
- 3) Das Konzept des sozialen Milieus: Marketingstrategien
- 4) Das Konzept sozialer Inklusion: Wirkungsumkehr durch Defizitzuschreibung

Es liegt somit ein breites Spektrum unterschiedlicher konzeptionell ausgearbeiteter, bildungspraktisch erprobter und bildungstheoretisch reflektierter Zielgruppenansätze vor, die als Ressource für eine pädagogische Professionalitätsentwicklung zur Verfügung stehen. Unter dem konstituierenden Prinzip der Zielgruppenorientierung verstehen wir deshalb eine erkenntnisleitende Denkfigur¹³ in der Entwicklung der Bildungswissenschaften. Zielgruppenorientierung lässt sich als forschungsleitendes epistemisches Objekt einer generationenübergreifenden¹⁴ transdisziplinären Denkbewegung verstehen. Diese Denkfigur wird, wie oben dargestellt, durch die Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung in einem nutzerbasierten Verfahren dialogischer Angebotsentwicklung, in zwei Richtungen weiter – gedacht‘.

- als konzeptionelle Weiterentwicklung der Zielgruppenansätze in Richtung einer lebenslagenbasierten Zielgruppenkonstitution
- als konzeptionelle Weiterentwicklung des Zielgruppenansatzes in Richtung eines Planungsverfahrens

Zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Zielgruppenansatzes in Richtung 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 wird¹⁵. 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. Das Verständnis in der Erwachsenenpädagogik bewegt noch weitgehend auf dem Stand von Otto Neurath in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Demzufolge stehen im Zentrum das Problem einer Differenzierung individueller Lebenslagen und die Berücksichtigung der Multidimensionalität möglicher Elemente. In einem disziplinär repräsentativen und somit maßgeblichen Handbuchartikel 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 Le-

¹³ Vgl. Basistext 6.4 Transdisziplinarität und Einzelwissenschaft

¹⁴ Vgl. Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 346 – 376.

¹⁵ Schiersmann, Christiane (2010): Eintrag Zielgruppen. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nussli (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 (2013) als das Paradox einer „exkludierenden Inklusion“ bezeichnet.

benslagen 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 2010, S. 322)

Angesichts eines offensichtlich noch unzureichend geklärten Verständnisses von Lebenslage erhält das im Projekt „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ in Anschluss an den einschlägigen wohlfahrtsökonomischen Diskurs 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 Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung angestrebt. Dies wird in dem Kapitel II 2.3 ‚Die Transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter dialogischer Angebotsentwicklung – die Lagebeziehung des Zwischen zu einem Bildungsraum öffnen‘ weitergehend ausgeführt. 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 Lebenslagen (vgl. Elis 2002)¹⁶ 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.

Zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Zielgruppenansatzes in Richtung eines generativen Planungsverfahrens

An der Frage, wie der Bildungsbedarf eines Angebots entwickelt bzw. festgestellt wird, setzt die Umkehr der Planungslogik an. Die Strategie einer bedarfsbasierten Programmplanung und Angebotsentwicklung kann bereits als professionelle Standardanforderung gelten, der aus institutionellen und personalen Engpässen allerdings nur ein Teil der Weiterbildungspraxis gerecht werden kann. Für die geforderte bedarfsorientierte Weiterbildungsplanung hat das Forschungsprojekt ein dialogisches Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung mit vier Phasen entwickelt. Es wird in dem anschließenden Kapitel 2.4 ‚Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens‘ zur generativen Zielgruppenentwicklung ausführlich dargestellt.

Das Verfahren beschreibt keinen linearen Ablauf von Planung und Realisierung, sondern nutzt für den generativen (d.h. hervorbringenden oder erzeugenden) Prozess der Angebotsentwicklung die Rückkoppelung von Teilprozessen. Das Ergebnis eines vorausgehenden Teilprozesses ist der Ausgangspunkt für den nächsten Teilprozess. Damit sind zum einen Bedingungen geschaffen, die Nutzerinnen und Nutzern Raum geben und ihre Ressourcen und Perspektiven für die Angebotsentwicklung einbeziehen. Die Operationalisierung der Gestaltungsleitlinien in einer Verfahrensbeschreibung bietet den Vorteil, dass die komplexe Aufgabe der dialogischen Angebotsentwicklung als Ganzes modelliert ist und durch definierte Phasen und Teilschritten eines generativen Gestaltungsverlaufs erkennbar wird¹⁷.

¹⁶ Vgl. zur Verdeutlichung die Lebenslage von Frauen im Beitrag von Petra Elis (2002)

¹⁷ Die pädagogische Dienstleitung gehört in der Form eines vorgehaltenen Weiterbildungsangebots zur Struktur der pädagogischen Organisation. Die Beschreibung der professionellen Tätigkeit der Programmplanung und Angebotsentwicklung oszilliert zwischen Planen – Kommunikation - Steuerung – Gestaltung - Bilden. Gieseke/Gorecki (2000) hatten in ihrer empirischen

Ansonsten ist die hier vorgelegte Konzeption zur Nachnutzung bewusst offen gehalten und sieht keine weiteren Festlegungen vor, wie ein spezifisches Bildungsangebot die Struktur des Arrangements bestimmt, welche Inhalte es auswählt und welcher situative oder biografische Bezug zur Erwerbsorientierung im Lebensverlauf gestaltet wird:

- Struktur: Didaktische Lösungen für die Verschränkung des Kompetenzerwerbs im Lebensverlauf mit den Bildungsprozessen organisierter Bildungsarrangements
- Inhalt: Generierung von Praxiswissen in Bezug auf Fachlichkeit (Wissen und Können) und überfachliche Kompetenzen
- Erwerbsorientierung: Subjektive Bedeutung der Erwerbsarbeit und situative und biografische Einbettung der Erwerbsarbeit in den Lebensentwurf und die Lebensgestaltung

Es kann als ein wichtiger Ertrag des Forschungsprojekts gewertet werden, dass entsprechend der weiten Perspektive auf die Diversität der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von beruflicher Weiterbildung, drei Weiterbildungseinrichtungen und ein Selbsthilfeverein das dialogische Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung in vier unterschiedlichen Bildungsformaten erprobt haben .

rischen Arbeitsanalyse des Programmplanungshandelns herausgestellt, dass die organisierende Tätigkeit nicht stringenten Planungsabläufen folgt, sondern dass das Programm einer Weiterbildungseinrichtung im Modus kommunikativer Steuerung in vernetzten Strukturen entwickelt wird. Der Wechsel von planender Steuerung zur kommunikativen Steuerung trifft auch auf das Verfahren der generativen Zielgruppenentwicklung zu, allerdings unter der Maßgabe, Nutzerinnen und Nutzer in die dialogischen Kommunikationen einzubeziehen. Die organisationstheoretische Betrachtung des Verfahrens bei Becker (1999) ist insofern klärend, als er auf die Differenz zwischen dem sozio-technischen System der Formalorganisation und dem Verfahren klärt. Das Verfahren ist ein klassisches Konzept, mit dem das sozio-technische System der formalen Organisation den unverfügbaren Teil des Unternehmens zum Mitspielen bewegen will. Es schafft Bedingungen, die dem Zufall Raum geben, und sichert damit die Voraussetzungen dafür, dass es die sich selbst kooptierenden Beiträge rekrutieren kann, die es zur eigenen Vollendung braucht (Baecker 1999:117).

Institutionstyp der Bildungseinrichtung	Bildungsformat des Praxisprojekts
Pädagogischer Prototyp einer städtischen Volkshochschule	Für die Adressatengruppe ‚offenes‘ Bildungsangebot: Konstitution und Prozessbegleitung der Zielgruppe in <i>moderierten Workshops</i>
An der Leitinstitution Wirtschaftssystem angelehnter symbiotischer Schnittstellentyp eines privaten Weiterbildungsunternehmens	<i>Betriebliche Weiterbildung</i> : Die Fortbildung ist konfiguriert durch einen betrieblichen Auftraggeber und dem Lernort der Weiterbildungseinrichtung
Multireferenzieller Institutionstyp der Einrichtung eines Wohlfahrtsverbandes	Projektförmige <i>arbeitsplatznahe Bildung</i> im Kontext eines Sozialbetriebs bei einer zeitlich befristeten Beschäftigungsförderung gemäß dem arbeitsmarktpolitischen Instruments Arbeitsgelegenheit
Intermediärer pädagogischer Institutionstyp eines Flüchtlingsselfhilfevereins	<i>Selbstorganisierte Bildung</i> im Kontext von Selbsthilfe

Tabelle 2: Institutionstypen und Bildungsformate

Die Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung kann von vielfältigen Bildungsanbietern für die Nachnutzung spezifiziert werden. Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsunternehmen, betrieblicher Weiterbildung, pädagogische Dienstleister und zivilgesellschaftliche Organisationen können die Strategie der dialogischen Angebotsentwicklung zur Gestaltung ihres spezifischen Beitrags zum lebensbegleitenden Lernens Erwachsener einsetzen. Im Hinblick darauf, dass möglichst alle Erwachsene an dem lebensbegleitenden Lernen teilhaben, ist eine weite Perspektive auf Anbieter und Angebotsformate der beruflichen Weiterbildung wichtig. Dies wurde bereits in dem Forschungsansatz bei der Auswahl der Praxispartner berücksichtigt und soll nun auch für die Ausarbeitung der Konzeption leitend sein. Da dieser weite Blick auf berufliche Weiterbildung einer Erläuterung bedarf, bietet der folgende Exkurs einen kurzen Überblick zu Organisationssystemen und Bildungsformaten.

Exkurs: Organisationssysteme und Bildungsformate der Erwachsenen- und Weiterbildung

Gesellschaftliche Institutionalisierung des Lernens Erwachsener zeigt sich als Orientierung an einer je besonderen *idée directrice* Lebenslangen Lernens: z.B. Gesundheitsbildung als Prävention oder arbeitsintegriertes Lernen als Kompetenzentwicklung (Schäffter 2009a). Weiterbildungsorganisationen stehen als soziale Systeme in keinem deduktiven Ableitungsverhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Gesundheit), sondern haben als pädagogische Institutionen ihre eigene Entwicklungslogik (Schäffter 2005a:88). Das Verhältnis zu den Funktionssystemen wird von ihnen durch Organisationspolitik aktiv gestaltet, um damit auf ökonomische Ressourcen und soziales Kapital zugreifen zu können. Nach Schäffter kann die Ausdifferenzierung von Organisationssystemen in Bezug auf die gesellschaftliche Funktionsbe-

stimmung von Erwachsenen- und Weiterbildung als Struktur pädagogischer Institutionstypen rekonstruiert werden.

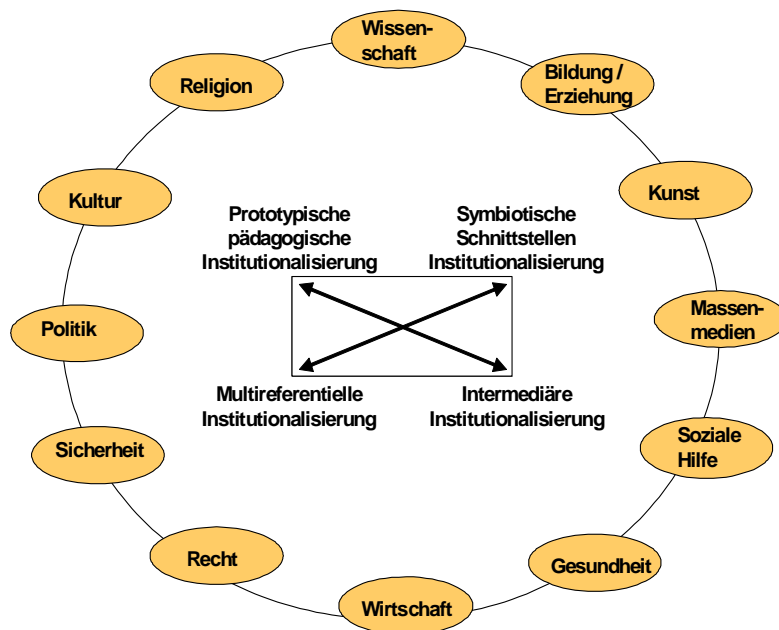


Abbildung 4: Pädagogische Institutionstypen nach Schäffter (2009a)

(1) Pädagogischer Prototyp

Bei der prototypischen pädagogischen Institutionalisierung definiert sich die pädagogische Organisation als Teil der Infrastruktur im Bildungssystem. Der Institutionstyp verkörpert den funktionalen Ausdruck des quartären Sektors des Bildungssystems (z. B. Regeleinrichtungen kommunaler Erwachsenenbildung). Das gemeinsame strukturelle Merkmal der Organisationen dieses Institutionstyps besteht darin, dass ihre Organisationsvarianten eine öffentlich verantwortete Infrastruktur organisierten Lernens im Erwachsenenalter dauerhaft „vorhalten“. Volkshochschulen halten beispielsweise durch den Programmbereich ‚Beruf und Karriere‘ berufliche Weiterbildung vor.

(2) Symbiotischer Schnittstellentyp

Symbiotische Schnittstelleninstitutionalisierung verkörpert die Anlagerung einer pädagogischen Funktion an ein gesellschaftliches Funktionssystem. Pädagogische Organisation besetzt eine strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und einem spezifischen Funktionssystem und folgt der dominanten Begründungslogik und den Werten des „Anlehnungssystems“ (z. B. innerbetriebliche Weiterbildung als ökonomisch motivierte Personalentwicklung/Leitinstitution: Wirtschaftssystem; z.B. Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Vertrieb technischer Geräte oder Verfahren/Leitinstitution: Wirtschaftssystem).

(3) Multireferenzieller Institutionstyp

Unter einer multireferenziellen Institutionalisierung wird die Differenzierung prototypischer Organisationen gesellschaftlicher Funktionssysteme verstanden – beispielsweise wenn eine Universität als prototypische Organisation des Wissenschaftssystems zusätzlich zu ihrer prototypischen Funktion Referenzen zu weiteren Funktionssystemen ausbildet: Die Universität ist auch als Stätte beruflicher Ausbildung Teil des Berufsbildungssystems, ihre Kliniken sind Teil des Gesundheitssystems, als Inno-

vations- und Ideenschmiede für Start-ups ist die Universität Teil des Wirtschaftssystems usw. Ausdruck multireferenzierender Differenzierung prototypischer Organisationen beispielsweise der Kirche im Religionssystem sind christliche Bildungswerke; Akademien der Wohlfahrtsverbände sind Ausdruck multireferenzierender Differenzierung der Wohlfahrtseinrichtung.

Multireferenzialität erfordert es, die Vielzahl der Relevanzen aus unterschiedlichen Funktionsbegründungen produktiv zu vermitteln und hierzu seine „dominante Funktion“ (z. B. als Einrichtung der Wohlfahrt) in Anspruch zu nehmen. Im Unterschied zum symbiotischen Schnittstellentyp bestimmt aber der multireferenzierende Institutionaltyp seine eigene Funktion aus einer bildungs- oder lerntheoretisch gefassten Funktionsbestimmung heraus in Distanz zu dem gesellschaftlichen Funktionssystem. Die pädagogische Arbeit bezieht dabei ihren Sinn, ihre Werte und ihre Dynamik aus der Spannung zwischen den unterschiedlichen Relevanzbereichen (Berufliche Weiterbildung/ Soziale Hilfe; Religionsbildung/Glauben, Wissensvermittlung / Produktion von Forschungswissen)(vgl. Schäffter 2009a).

(4) Intermediärer pädagogischer Institutionaltyp

Dieser Institutionaltyp verkörpert eine vermittelnde Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten zivilgesellschaftlichen Strukturen der Gesellschaft, ihren sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus. Pädagogische Organisation hat hier die Fähigkeit zu einer intermediären Instanz und übersetzt zwischen den Handlungslogiken von System und Lebenswelt; sie nutzt diese Differenz als „dritten Sektor“ bürgerschaftlichen Lernens: Neben dem „öffentlichen Sektor“ (Staat) und dem „erwerbswirtschaftlichen Sektor“ (Markt) hat sich ein „dritter Sektor“ als ein zusätzlicher zivilgesellschaftlicher Relevanzbereich herausgebildet, der neben Non-Profit-Organisationen auch aus informellen Netzwerken wie Familien, privaten Haushalten, Vereinen und Nachbarschaftsbeziehungen besteht (vgl. Schäffter 2009a). Solch eine vermittelnde Position können für das lebensbegleitende Lernen im Kontext von Erwerb Arbeitslosenzentren, Frauenzentren, Migrantenorganisationen usw. sein.

Bildungsformat

Im Rahmen einer institutionellen Strukturanalyse von „lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter“ wird unter einem „Bildungsformat“ die Umsetzung einer besonderen Institutionform (Schäffter 2010) von Weiterbildung in ein pädagogisches Bezugssystem für adressatengerechte Gestaltung (Design) und für methodische Verfahren (Setting) verstanden: z.B. Schulung, Lehrgang, Fernstudium, berufsbegleitende Fortbildung, Kurs, Workshop, Training, Projekt, Großgruppenmoderation, Qualitätszirkel, Mentoring. Institutionformen 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 (Wirtschaft, Gesundheit, soziale Hilfe, Religion, Wissenschaft, Recht) und der Ebene sozialer Organisation. Aufgrund ihrer strukturellen Einbettung in eine hoch komplex ausdifferenzierte Gesellschaft lassen sie sich als vorläufige Endpunkte eines Strukturwandels im Bildungssystem verstehen, der mit dem gesellschaftlich-historischen Entwicklungsprozess des Bildungssystems trotz ihrer jeweiligen Grenzbildungen insgesamt „verschränkt“ ist. In ihrem historischen Verlauf hat sich dabei eine Vielfalt unterschiedlicher 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 einer historischen Epoche verpflichtet geblieben sind. In der gegenwärtigen Zeit sind Bildungsformate damit Ausdruck der Diversität unterschiedlicher Hintergrundüberzeugungen von Bildung und Lernen, die in Hinblick auf eine „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ zu beachten ist.

Zur dialogischen Ausrichtung von Programmplanung und Angebotsentwicklung

Im Zentrum der Konzeption steht – wie gesagt - die Erweiterung der Planungslogik. Die tief verwurzelte Anbieterzentrierung ist letztlich auf die Verabsolutierung pädagogischer „Intentionalität“ zurückzuführen und zeigt sich daran, dass kurzschlüssig von einer extern beobachteten und meist sozialpolitisch gedeuteten „Lebenslage“ auf eine pädagogische „Bedarfslage“ rückgeschlossen wird. Unberücksichtigt bleibt die Differenz zwischen der Binnensicht und der Außensicht auf eine „Lebenslage“. Im Ergebnis kommt somit professionelles Planungshandeln - gerade auch auf der Handlungsebene der Angebotsentwicklung - nicht mehr daran vorbei, die reflektierte Binnensicht auf die je eigene Lebenslage mit in die Angebotsentwicklung bzw. in den didaktischen Planungsverlauf einzu beziehen. Das Einführen des Bedeutungshorizonts der Nutzerseite in das Planungsverfahren kann zu wechselseitiger Blockierung führen. Um das zu vermeiden, wird es zwingend erforderlich, die strukturelle „Verschränkung“ zwischen einer extern zuschreibenden Bedarfsbestimmung mit einer reflektierenden Binnensicht der Nutzerseite selber als einen lernförmigen Klärungsprozess zu verstehen und ihn als organisationspädagogisch gestalteten Schwellenbereich¹⁸ frühzeitig in den Planungsverlauf mit hineinzunehmen. Ein derartiger Planungsschritt stellt in seiner dialogischen Ausrichtung eine robuste Unterbrechung der seit Jahrhunderten kulturell eingeübten Linearität rationalen Denkens dar. Strukturell betrachtet, stellt die Bildungsorganisation ihr Innen/Außen-Verhältnis in Frage. Um überhaupt produktiv werden zu können, muss für ein derartiges „Verschränken“ zwischen der Außensicht einer pädagogischen Intentionalität und der reflektierten Binnensicht auf die eigene Lebenslage ein partizipatorisches Design entwickelt werden. In ihm treten „beide Seiten“ in einen ko-produktiven Dialog. Dies setzt allerdings voraus, dass sowohl die pädagogisch intentionale Außensicht als auch die reflektierte Binnensicht auf die je besondere Lebenslage in ihrer Differenz geklärt, in ihrer je produktiven Wechselseitigkeit anerkannt und damit fair ausgehandelt werden können. Die gemeinsame Praxis besteht nun darin, „vom Zwischen her“ zu denken. Diese didaktische Perspektive der Verschränkung wird zusammen mit den real anwesenden Personen eines avisierten Adressatenbereichs gestaltet. In diesem Prozess konstituiert sich die Zielgruppe als soziale Gruppe eines Lernzusammenhangs in der beruflichen Weiterbildung. Damit verändert sich die Bedeutung des Fachbegriffs ‚Gruppe‘ von der Zielgruppe als Planungsbegriffs zur Bestimmung eines Adressatenbereichs hin zu der Bedeutung ‚soziale Gruppe‘ in einem partizipativen Bildungsarrangement.

Zur Funktion der sozialen Gruppe in dem partizipativen Bildungsansatz

Auf die Krise der Instruktionsdidaktik wurde in der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Ansatz der Individualisierung von Lernwegen reagiert. Seit ca. zwei Dekaden gilt es als Qualitätsmerkmal von beruflicher Weiterbildung, dass die vorbereiteten Lernszenarien mit möglichst hohen Freiheitsgraden zur individuellen Auswahl von Modulen kombiniert mit Lernberatung bzw. als Lernumgebungen mit möglichst hohen Freiheitsgraden für individuelle Eigenaktivitäten ausgestattet sind. In dieser für die Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung wichtigen Entwicklungsphase der „Individualisierung des Lernens“ ist die Funktion der sozialen Gruppe für das ko-produktive Lerngeschehen in den Hintergrund didaktischer Überlegungen geraten. Für ein generatives, d.h. erzeugendes bzw. hervorbringendes Planungsverfahren hingegen ist die produktive Funktion der Zielgruppe notwendiger Bestandteil von Bedarfsermittlung und Gestaltung. Unter Produktivität¹⁹ verstehen wir die schöpferische Kraft der sozialen Lerngruppe²⁰ in einem generativen Verlauf.

¹⁸ Vgl. Basistext 11. Das Innen-Außen-Verhältnis relationstheoretisch rekonzeptualisiert und 11.5 Außenwelt – Umwelt – Mitwelt

¹⁹ Gruppen sind nicht per se schöpferisch. In der Regel haben erwachsenen Menschen die Erfahrung unproduktiver Arbeitsgruppen, Erfahrung von Macht und Unterlegenheit in Gruppenbeziehungen und die Erfahrung destruktiver Dynamiken in Gruppen gemacht (vgl. Antons 2009). Zu der pädagogischen Dienstleistung für eine Nutzergruppe gehört es deshalb selbstverständlich, die konstruktive Seite der Gruppendynamik zu fördern, d.h. am Anfang die soziale Lerngruppe in einen trans-

Gruppen²¹ werden in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern, in der Arbeitswelt, in der Selbsthilfe, in der Psychotherapie, in der Beratung und in Bildung und Weiterbildung eingesetzt. In den Feldern haben sich unterscheidbare Formen der Arbeit mit Gruppen oder der Einsatzmöglichkeiten von Gruppen herausgebildet. Unter Gruppe wird folglich keine formale Kategorie der Gruppenbildung (z.B. die Mitarbeitende einer Abteilung; Alleinerziehende in einem Stadtteil) verstanden, sondern die Gruppe wird als „Instrument, Hilfsmittel oder Methode in einem Anwendungsfeld“²² aufgefasst (Edding/Schattenhofer 2009: 11). Im Feld der beruflichen Weiterbildung wird die Zielgruppe mit einer hohen Selbstverständlichkeit für die Konstitution eines sozialen Lernzusammenhangs auf Zeit eingesetzt. Gruppenpädagogische Konzeptionen in der Weiterbildung (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 1989) und Konzeptionen kollaborativen Lernens weisen darauf hin, dass die Produktivität einer Lerngruppe nicht von selbst gegeben ist. Lernförderliche Gestaltung soll dazu beitragen, eine konstruktive Gruppendynamik zu ermöglichen und somit Bedingungen schaffen, in der die Gruppe ihr Potential miteinander und voneinander zu lernen ausschöpfen kann.

Wie wird die Gruppe als Instrument bzw. als Methode in der Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung eingesetzt? Die Begleitung und Auswertung der Praxisprojekte zeigt, dass die Gruppe abhängig von ihrem Kontext und ihrer Aufgabe, abhängig von dem jeweils orientierenden Bildungsformat und der entsprechenden Professionalität der pädagogischen Fachkräfte (Supervisorin, Berufspädagogen im gewerblich-technischen Bereich, Sozialpädagogin in Zusammenarbeit mit einer Designerin) unterschiedlich eingesetzt wird. Es kann also keine einheitliche Gruppenpädagogik präsentiert werden und das wäre auch nicht sinnvoll im Hinblick auf die vielfältige Nachnutzung der Konzeption in den Feldern der beruflichen Weiterbildung. Auf einer übergeordneten Ebene hingegen, die sich auf Steuerung bezieht, können gemeinsame Prinzipien bestimmt werden.

Das Systemische der sozialen Gruppe

Jede Gruppe hat eine Grenze und nimmt sich getrennt von ihrer Umwelt wahr. Durch diese Grenze steht die Gruppe in Beziehung zu ihrer Umwelt. „Einflüsse dringen von Außen nach Innen und umgekehrt“ (Edding 2009: 475). Die Beschaffenheit der Umwelt einer Gruppe ist jeweils unterschiedlich. Die Umwelt ist jedenfalls für das, was in der sozialen Lerngruppe geschieht von großer Bedeutung (Edding 2009: 469). Mit Hilfe der Unterscheidung zwischen der inneren Umwelt einer Gruppe und ihrer relevanten gemeinsamen äußeren Umwelten wird das Systemische der Gruppe verständlich (vgl. Edding/Schattenhofer: 20). Die innere Umwelt der Gruppe meint den Ausschnitt der Gefühle, Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen, Ansichten, der Ausschnitt des Wissens und der Kompetenzen ihrer Gruppenmitglieder, die in dem Gruppengeschehen zum Ausdruck kommen und von der Gruppe einbezogen werden. Der andere Teil muss notwendigerweise ausgeschlossen bleiben, um sich vor Überforderung zu schützen. In anderen Worten: Die Mitarbeit in

parenten und Sicherheit gebenden Rahmen zu fassen, die Beziehung zwischen Sachebene und psycho-sozialer Gruppenprozess zu beachten, Feedbackschleifen einzubauen usw.

²⁰ Der Begriff ‚soziale Lerngruppe‘ wird hier eingeführt, um sie als Gruppe des Einsatzfeldes Bildung zu kennzeichnen im Unterschied zur einer Therapiegruppe, Selbsthilfegruppe oder einem Arbeitsteam, die selbstverständlich ebenfalls (informell) lernen.

²¹ Das Handbuch „Alles über Gruppen“ bietet folgende Definition der Gruppe an: „Gruppen haben in Abgrenzung zur Großgruppe drei bis etwa 20 Mitglieder. Sie haben eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel. Es gibt die Möglichkeit der direkten (Face-to-Face) Kommunikation. Die Gruppe besteht eine gewisse zeitliche Dauer, angefangen von drei Stunden bis viele Jahre. Darüber hinaus entwickeln Gruppen mit der Zeit ein „Wir-Gefühl“ der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhalts, ein System gemeinsamer Normen und Werte als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen, die auf das Gruppenziel gerichtet sind“ (Edding / Schattenhofer 2009:10).

²² Z.B. die Gruppe als Mittel vom Wandel von Organisationen, die Gruppe als Mittel zur Leistungssteigerung in der Arbeitswelt, die Gruppe als Mittel zur Selbsthilfe, die Gruppe als Heilmitte in der Psychotherapie, die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung.

einer Gruppe verlangt von ihren Mitgliedern, sich einzubringen aber auch von sich selbst absehen zu können. Die relevante gemeinsame äußere Umwelt meint die Gesamtheit aller Personen, Institutionen, Lebensbedingungen oder Ereignisse, die nicht zur Gruppe gehören. „Was davon für die Gruppe eine Bedeutung hat, richtet sich danach, was von ihr (über die einzelnen Mitglieder) als wichtige Umwelt wahrgenommen wird. Zur äußeren Umwelt werden in der Regel auch die gemeinsamen (Sach-)Aufgabe und das Arbeitsziel gezählt“ (Edding/Schattenhofer: 20).

Die Produktivität der Gruppe wird erkennbar, wenn man sie nicht mehr nur unter dem Aspekt der Fremdsteuerung betrachtet. Diese Sichtweise sieht die Gruppe vorrangig als Produkt oder abhängige Variable von ihren beiden Umwelten: den Individuen, die individuell ein Lernergebnis anstreben oder den relevanten Umwelten der sozialen Lerngruppe, die das Bildungsangebot planen und damit die Sachaufgabe der Gruppe vorgeben. Betrachtet man die Gruppe unter dem Aspekt ihrer Selbststeuerung, dann tritt die Produktivität des wechselseitigen Bezugs zwischen den Gruppenmitgliedern in den Vordergrund für ein Lernen mit und voneinander. Mit Hilfe von Selbstthematisierung und Feedback können soziale Lerngruppen ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung zusätzlich steigern. Das systemische Denken in der Pädagogik hat sich grundsätzlich von der Vorstellung verabschiedet, dass Lernende und soziale Lerngruppe direkt von außen fremdgesteuert werden können und betont die Eigengesetzlichkeit von Systemen, die sich nur selbst verändern können. Einflussnahme ist entsprechend ‚nur‘ über Kontextsteuerung, d.h. über die Umweltbedingungen einer sozialen Lerngruppe möglich. Das systemische Denken betrachtet deshalb die Wechselwirkung von Selbststeuerung und Kontextsteuerung. Unter Selbststeuerung wird die gruppeneigene Umgangsweise mit den Kontextbedingungen des Bildungsangebots verstanden und dies schließt auch die Aktivitäten ein, die eigene Umwelt (mit) zu gestalten (Schattenhofer:437).

Das ist erklärte Zielsetzung des Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung.

Folgende vier Prinzipien bestimmen den Einsatz der sozialen Gruppe in der Konzeption einer generativen Zielgruppenentwicklung

(1) Die Bedeutung der Gruppenumwelt für die Konstitution der Zielgruppe

Der zentrale Bezugspunkt für die Konstitution der sozialen Gruppe ist die gemeinsam erfahren transitorische Lebenslage. Sie ist für das einzelne Bildungsangebot sinnstiftend. Sie wird im Kontaktprozess und in der Gruppe möglichst lebensnah thematisiert um ein gemeinsames Verständnis herzustellen, das selbstverständlich differenzierte persönliche Bedeutungen zulässt.

(2) Die Gruppe als Resonanzraum für Wissensproduktion

Unter methodischer Anleitung wird die existenzielle Lage reflexiv geklärt, um aufbauend auf eine reflektierte Binnensicht der jeweiligen Lebenslage das Lerngeschehen weiterzuentwickeln. Die Mehrperspektivität der Gruppe wird als Resonanzraum genutzt. In der Differenzierung zwischen

- der eigenen Perspektive auf ‚mich‘ selbst,
- der Resonanz der Anderen auf ‚meine‘ eigene Perspektive,
- die Perspektive der/des Anderen auf sich selbst und meine Resonanz auf die Perspektive des /der Anderen
- sowie der Differenzverarbeitung im Sinne von Wissensproduktion und Bedeutungsbildung²³ liegt das Potential der Gruppe für reflexives Lernen in transitorischen Übergängen.

²³ Dieser ist ein Bildungsprozess. Bildung und damit Erwachsenenbildung wird definiert als die „ständige Bemühung, sich, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss, 1960, S. 20).

3) Selbststeuerung der Gruppe als Mitgestaltung ihrer Umweltbedingungen

Die Interaktion startet über die Kontextsteuerung durch die pädagogischen Fachkräfte: In einem lernförderlich gestalteten Klärungsprozess erarbeitet die Gruppe die reflektierte Binnensicht auf die eigene Lebenslage und kann ihre Lernbedürfnisse im Sinne individuell bedeutungsvoller Lern- und Entwicklungsperspektiven artikulieren. Anschließend gilt es den Bedeutungshorizont der Nutzerseite in der weiteren Planung des Angebots aufzugreifen. Die Interaktion wechselt zur Selbststeuerung der Gruppe und ihrer Mitwirkung bei der Gestaltung der Umweltbedingungen, d.h. zur Selbststeuerung über Kontextsteuerung.

4) Kontextorientierung und Selbstwirksamkeit

Kontextorientierung meint eine bewusste Haltung pädagogischer Fachkräfte, das Gruppengeschehen als eine Auseinandersetzung mit der Gruppenumwelt zu verstehen und die Aufmerksamkeit sowohl auf die Gruppe als auch auf die Umwelt zu richten (vgl. Edding 2009:473). Individuell sind die Beteiligten in eine transitorische Lebenslage involviert, die sie emotional „in der ersten Person“²⁴ erleben und die in dem psycho-sozialen Gruppengeschehen mehr oder weniger latent zum Ausdruck kommt (vgl. Giesecke 2009). Das Potential der Gruppe beruht darin, dass Individuen Wertschätzung, Interesse an ihrer Person oder Unterstützung erleben und das Gefühl haben anerkannt zu sein. In einer produktiven Gruppe können Menschen sich Mut machen und wechselseitig ihre Selbstwirksamkeit stärken. Empowerment ist eine professionelle Praxis in Lerngruppen. Balanciert durch Wertschätzung und Empathie fordert und fördert Empowerment die Eigenverantwortung der Individuen und der Gruppe.

Die gemeinsam erfahrene transitorische Lebenslage der Lerngruppe ist ein Schlüsselkonzept für die Gestaltung einer nutzerbasierten dialogischen Angebotsentwicklung. Grundlagen und Bedeutung in dem Verfahren werden im anschließenden Kapitel erläutert.

2.3 Die Transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter dialogischer Angebotsentwicklung – die Lagebeziehung des Zwischen zu einem Bildungsraum öffnen

Wir sprechen von einem Schlüsselkonzept, weil das Verfahren der generativen Zielgruppenentwicklung und nutzerbasierten Angebotsentwicklung nur durch die Konzeption der transitorischen Lebenslage verständlich wird. Für die Gestaltung des Ansatzes einer generativen Zielgruppenentwicklung ist jeweils eine spezifische Transitorische Lebenslage (bzw. der Lagebeziehung des Zwischen) zentraler Bezug für alle beteiligten Akteursgruppe. Als zentraler Bezugspunkt ist sie für das einzelne Bildungsangebot sinnstiftend. In dem Verfahrensverlauf wird ausgehend von einer transitorischen Lebenslage ein Prozess der Bedeutungsbildung in Gang gesetzt.

In der *Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs* erhält die transitorische Lebenslage eine (auf)klärende Bedeutung im Hinblick auf die Antizipation eines Adressatenbereichs.

In der *Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe* werden ausgehend von dem Konzept der ausgewählten transitorischen Lebenslage resonante Kontaktprozesse beim Aufbau organisationaler Mitwelten vorbereitet und gestaltet.

²⁴ Z.B. Orientierungslosigkeit, das Gefühl des Kontrollverlust, Verunsicherung, Furcht, Frustration, Resignation, Ärger/Wut, Loslassen/Erleichterung, Loslassen/Trauer, Aufbruch/erwartungsfroh gestimmt sein; Hoffnung /Erwartung durch das Bildungsangebot unterstützt zu werden usw.

In der Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung sind die Spannungen einer transitorischen Lebenslage potentiell Ressourcen berufsbioграфischer Entwicklung. Es geht darum, dass sich die biographischen Deutungen, Interessen und Potentiale aus der Binnensicht entfalten können.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe werden auf der Grundlage individueller und gemeinsamer Lernanlässe berufsbioграфische Entwicklungsziele betrachtet, formuliert und umgesetzt.

Zunächst soll folgender Überblick über diejenigen transitorischen Lebenslagen, mit denen sich die Praxispartner des Forschungsprojekts auseinandergesetzt haben²⁵ zeigen, was unter der Didaktisierung einer Lagenbeziehung des Zwischen verstanden wird.

- (1) Zweisprachigkeit als Spannung einer Lagebeziehung des Dazwischen-Seins: Das Potential der Zweisprachigkeit für eine noch zu bestimmende berufsbioграфische Entwicklung.
- (2) Übergang von der konventionellen mechanischen zur rechnergestützten numerischen Steuerung der Fertigung an einem Produktionsstandort als spannungsreiche Lagebeziehung des Dazwischen-Seins von technischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Fertigung
- (3) Die berufsbioграфische Spannungslage älterer Freiberuflerinnen und Freiberufler an einer Volkshochschule, die freiwillig bzw. aus Gründen ihrer Altersarmut über den Zeitpunkt des Renteneintritts hinaus erwerbstätig sind
- (4) Die berufsbioграфische Spannungslage Erwachsener in einer andauernden Erwerbslosigkeit zwischen entwerteter Berufsbiografie, tätigkeitsintegrierter Kompetenzerfahrung in einem beruflichen Tätigkeitsfeld und der Möglichkeit zu einem selbstbestimmten Wiedereinstieg in Erwerbsarbeit.
- (5) Die berufsbioграфische Spannungslage Geflüchteter mit Bleibeperspektive zwischen ihrer Bildungs- und Berufserfahrung vor der Flucht und dem Anschluss an das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland.
- (6) Die berufsbioграфische Spannungslage Erwachsener in einem Sozialbetrieb nach ihrer Zuweisung durch das Jobcenter zwischen der aus Gewohnheit angenommenen Position einer angeleiteten Arbeitskraft und der Möglichkeit zur selbstbestimmten Teambildung, selbstorganisierter Produktion und Vorbereitung multioptionaler berufsbioграфischer Anschlüsse nach Beendigung der Beschäftigungsförderung.
- (7) Die Spannungslage Geflüchteter nach ihrer Einreise zwischen dem provisorischen Leben in Unterkünften, ohne Aufenthaltsstatus, ohne Zugang zu Wohnraum, Bildung und Erwerb und der Möglichkeit aus dieser prekären Position heraus berechtigten Zugang zu zentralen Lebensbereichen zu erhalten und somit in Deutschland anzukommen.

Bei der Erprobung des Verfahrens kamen in der *Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs* zwei Adressatenbereiche in den Blick, die von der ursprünglichen Konzeption des berufsbioграфischen transitorischen Übergangs in der Metapher des „Weges“, d.h. einer Suchbewegung ausgehend von einem Punkt A, der nicht mehr trägt hin zu einem noch unbekanntem und bestimmungsbedürftigen Zielbereich B abwichen, deren Lage dennoch von einer inhärenten Transitivität bestimmt war: Die inhärente Transitivität bei dem Wechsel eines Produktionsverfahrens und die inhärente Transitivität des Potentials einer Zweisprachigkeit erzeugt eine spannungsreiche Lage für Betroffene, die ihnen nicht überlassen bleibt, sondern in einem pädagogischen Setting als persönliche und soziale Ressource für ihre Kompetenzerweiterung produktiv werden kann. In dem Fall betrieblicher Weiterbildung geraten Beschäftigten der Automobilbranche in

²⁵ Die Praxisprojekte haben vier der hier aufgelisteten Lagebeziehungen des Zwischen für die Erprobung der Konzeption ausgewählt (vgl. Kapitel 2.4.5)

der Fertigung in die labile Phase einer sozio-technischen Transition des Betriebs. Hintergrund ist die inhärente Transitivity einer Tätigkeit²⁶, nämlich der epochalen Wandel der industriellen Produktion beim Übergang von händischer Fertigung zu einer digital gesteuerten und roboterunterstützten Fertigung, die ein einzelner Betrieb durch die Umstellung der Produktion mitvollzieht und dort manifest wird. Die Mitarbeiter*innen erfahren einen Funktionswandel ihrer Arbeit. Sie erleben einen Ortwechsel (Umzug in eine neue Halle), einen Arbeitswechsel und einen Aufgabenwechsel sowie eine Veränderung in der Gestaltung ihrer Zusammenarbeit. Nur ein Teil der Mitarbeiter*innen hat einen Metallberuf erlernt. Die Beschäftigten geraten in eine existenzielle Lebenslage des ‚Dazwischen-Seins‘, die durch die emergente Didaktik gemäß der Konzeption generativer Zielgruppenentwicklung sichtbar wurde und in der Weiterbildung eine Veränderung erfährt, die durch pädagogisch gestützte Reflexion begleitet wurde.

Die Entdeckung dieser Differenz zwischen dem berufsbiografischen transitorischen Übergang und der inhärenten Transitivity eines Feldes, die ebenfalls existenziell als eine Lagebeziehung des Dazwischen-Seins erlebt wird, war rückblickend betrachtet eine Wende für die Konzeptionsentwicklung, denn es gelang das Transitorische der Lebenslage nicht mehr ausschließlich von den Seiten (A | ---- | B) her zu denken, sondern aus dem Zwischen (___ zwischen ___) zu bestimmen. Da das ‚Zwischen‘ jedenfalls das zentrale Feld subjektorientierter pädagogischer Gestaltung ist, haben wir den Begriff der ‚spannungsreichen Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins‘ nicht mehr nur auf die Ausnahmen bezogen, sondern verstehen diese Variante als eine Weiterführung des ursprünglichen Strukturmusters der transitorischen Übergangszeit. Pädagogische Fachkräfte, die mit den Adressatengruppen ‚langzeitarbeitslose Menschen‘ und ‚zugewanderten Menschen‘ arbeiten, haben auf die Beschreibung der Lagebeziehung des ‚Zwischen‘ besonders positiv reagiert. Das ist verständlich, denn zugewanderte Menschen bleiben in dem Zwischen von einer Herkunftskultur, in die sie enkulturiert sind und der Kultur des Landes, in das sie sich als Erwachsene integrieren und bekommen es damit zu tun, für dieses Zwischen eine trans-kulturelle Kompetenz entwickeln zu müssen, was lernförderlich unterstützt werden kann. Pädagogische Fachkräfte konnten mit dem Begriff aber auch gerade dann etwas anfangen, wenn sie mit Adressatenbereichen arbeiteten, deren Lebenslage sich dadurch auszeichnet, dass sie sich dauerhaft im Zwischen befinden. In diesem Fall dauert der Zustand des Zwischens als Ausdruck unabgeschlossener Übergänge länger als erwartet an und muss von den Betroffenen bewältigt werden²⁷, ohne dass der Horizont des Übergangs in Bildung oder Erwerb seine normative Kraft verliert. In diesen Fällen ist die Transition nicht mehr eine verdichtete Lebensphase hin zu einem noch zu bestimmenden Zielbereich, sondern eine prekäre andauernde Lebenslage, in denen Betroffene ihre berufsbiografische Handlungsfähigkeit verlieren und dies durch die Vermittlungsarbeit nicht aufgefangen, sondern häufig noch beschleunigt wird (Kratz: 447). Die Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung ist unter anderem für diese Adressatenbereiche entwickelt worden und versteht sich als eine Alternative zu defizitorientierten Ansätzen der Integration in Bildung und Erwerb²⁸. Wir gehen davon aus, dass insbesondere diese Adressatenbereiche von einer Rekonzeptualisierung des Strukturmusters lebenslagenbasierter Bildung profitieren kann. Der Außenblick der Anbieterseite und die Übernahme des Außenblicks durch die Betroffenen kann ihre Resignation verstärken und zu Recht Widerstand gegen Lernzumutungen hervorrufen. Erst eine konsequente Reformulierung der Lebenslage als existenzielle Lagebeziehung des Dazwischen-Seins, die ausgehend von der Binnenperspektive der Betroffenen das Angebot dialogisch entwickelt (also emanzipatorisch) und dieses zudem mit beruflichen Tätigkeitsfeldern vernetzt, kann einen Ausweg ermöglichen. Der Begriff der spannungsreichen Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins

²⁶ Das Verhältnis von Mensch und Umwelt wird in der Tätigkeitstheorie als ein gesellschaftliches bestimmt, gekennzeichnet durch die Entwicklung kultureller Werkzeuge und Zeichen.

²⁷ Vgl. Kratz (2017) zum Verlust biografischer Handlungsfähigkeit und dessen

²⁸ Vgl. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen bei Schäffter 2013: 53fff und 2014: 35f.

bezieht sich in der Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung folglich nicht auf eine dauerhaft prekäre Lebenslage unabgeschlossener Übergänge in Bildung und Erwerb, sondern formuliert ein Strukturmuster lebensbegleitender Bildung.

2.3.1. Erwachsenenpädagogische Heuristik des Begriffs Lebenslage

Im Weiteren sollen die damit eingeführten Begriffe ‚Lebenslage‘, ‚Transitorische Lebenslage, Lagebeziehung des Zwischen und Strukturmuster lebensbegleitender Bildung kategorial begründet werden. Pädagogisches Vokabular hat eine doppelseitige Gestalt (1) als konzeptionelles Konstrukt des diskursiven Wissens und (2) als operatives Sinn- und Bedeutungskonstrukt (als Unterscheidungen, die einen Unterschied machen), das die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln von pädagogischen Fachkräften, Fördergeber, Stakeholder strukturiert und damit Beziehungen und Verhältnisse in Kraft setzt (vgl. Schicke 2011, S. 228ff, Schicke 2014:271). Die Begriffe werden somit für eine Rückübersetzung in die pädagogische Praxis konturiert.

Weil der Begriff der ‚Lebenslage‘ in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Politikfeldern gebräuchlich ist, ist eine dezidiert erwachsenenpädagogische Heuristik erforderlich. Seinen historischen Ausgang nahm das Konzept der Lebenslage in der *Wohlfahrtsökonomie*. Nach Gablers Wirtschaftslexikon²⁹ 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“. Der Begriff der Lebenslage wird dazu verwendet, die Lebenssituation von Individuen zu erfassen, d.h. ihre objektiven Lebensbedingungen und ihren (potentiellen) Handlungsspielraum, die eigene Existenz zu gestalten. 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 zuordnet³⁰:

- *Otto Neurath*³¹ führt den Begriff der Lebenslage als Konzept der Erfassung der Lebenssituation von Individuen ein. 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. In weiteren Arbeiten nennt er ferner „freundliche menschliche Umgebung“, die „Menge an Malariakeimen“, „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 verschiedene Angaben zur Lebenslage einer Person zusammengefasst werden.

²⁹ <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/wohlfahrtsoekonomie.html>

³⁰ Vgl. *Leßmann, Ortrud* (2006): Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 75, 1, S. 30-42, hier S. 30

³¹ Bekannt geworden ist *Otto Neurath* (1882-1945) 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.

- *Kurt Grelling*³² übernimmt den Begriff, interpretiert ihn dabei jedoch neu. 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.
- Daran anschließend bezeichnet *Gerhard Weisser*³³ die Lebenslage treffend als „Spielraum“.
- *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 Fähigkeiten³⁴.

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* zwischen objektiven Lebensbedingungen und subjektiver Deutung der Lebensbedingungen gedacht wurde und sich von daher einer naiven substanzialistischen Quantifizierung und damit einer eigenschaftsbasierten Bestimmbarkeit entzog. Aus der oben skizzierten Begriffsgeschichte lässt sich darüber hinaus ein konsequentes, wenn zunächst auch schrittweises *Vordringen des „subjektiven Faktors“* im Verständnis von „Lebenslage“ beobachten³⁵. Daran schließt die erste pädagogische Ausdeutung des Lebenslagenkonzepts an, die grundlegend für eine erwachsenenpädagogische Heuristik ist:

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.

„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“ (Amman 1983: 147).

³² *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.

³³ *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.

³⁴ Vgl. Spiess, Christian: Martha Nussbaums Capabilities approach/Zusammenfassung.

URL:http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/c-systematischeheologie/christlichesozialwissenschaften/spiess/menschenbilderss07/i_ersatzweise_-_zusammenfassung_zum_capabilities_approach_von_spiess.pdf

³⁵ Vgl. Basistexte 7. Das Konzept der Lebenslage – relationstheoretisch rekonzeptualisiert und 7.1 Relational Reframe einer Konzeption der Lebenslage

Für unsere Argumentation ist es nun wichtig, die in der historischen Betrachtung herausgearbeiteten Unterscheidungen zusammenzuführen. Es können drei Hinsichten³⁶ auf die Beziehung zwischen objektiver Lebenslage und subjektiver Lebenslage unterschieden werden:

1. Hinsicht ‚Dichotome Dualität‘ zwischen einem gegebenen makrosozialen Bedingungsrahmen und einer gegebenen mikrosozialen Betroffenheitslage von Akteursgruppen (sozialtheoretische Problembeschreibung)
2. Hinsicht ‚Wechselseitiges Spannungsverhältnis‘ zwischen den extern determinierten Lebensbedingungen und den subjektiven Bedeutungen der Lebensbedingungen (Sozialtheoretische Problembeschreibung).
3. Hinsicht ‚Beidseitiges komplementäres Wechselverhältnis von Subjektposition (objektive Lebenslage) und Subjektperspektive (Subjektive Deutung und Verarbeitung der existenziell erlebten Lebenslage)‘: Beide Seiten setzen sich im systemischen Zusammenhang einer (z.B. berufsbiografischen) Lebenslage konstitutiv voraus. Die Lebenslage wird nun prozessual als eine sich kybernetisch³⁷ aussteuernden Vollzugsordnung verständlich als Anschlusspunkt für eine bildungstheoretische Problembeschreibung.

Unter der Vollzugsordnung wird ein Prozess verstanden, bei dem die Wirkungen des eigenen Verhaltens rückgekoppelt werden und das zukünftige Verhalten beeinflussen. Das wird als kybernetischer Zirkel oder Zirkularität selbstorganisierender Systeme bezeichnet (vgl. vorausgehende Fußnote). Wir unterscheiden zwischen der objektiven Subjektposition und ihrer kognitiven Verarbeitung und Deutungen, d.h. der Subjektperspektive. Die *subjektiv* erlebte Bedeutung einer Lebenslage hängt selbst 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 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 *subjektwissenschaftlichen* und hierbei insbesondere aus einer *dialogischen* Sicht³⁸ auf die strukturelle Verstrickung in lebensweltliche Alltagsroutinen, bei denen es für die Akteure kaum ein Entrinnen zu geben scheint, stellt sich die pädagogische Frage, wie aus einer externen Position pädagogischer Dienstleistung eine produktive Unterbrechung des sich reproduzierenden Zirkel herbeigeführt werden oder zumindest unterstützt werden kann. Mit dieser bildungstheoretisch gefassten Problemformulierung kommt die *Möglichkeit einer pädagogischen Intervention* ins Spiel, die in Anton Ammans sozialpädagogischer Reformulierung der Lebenslage die Pointe ist.

„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

³⁶Vgl. Basistext 2. Relational Reframe – eine transdisziplinäre Denkfigur und 2.1 Ein Dreischritt zur Konstitution des Forschungsgegenstands

³⁷ Unter dem Begriff Kybernetik wird in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen die Beschreibung und Konzeptualisierung von Steuerung verstanden. Beschreibungen kybernetischer Steuerung sind: System (offen und abgeschlossene Systeme), Rückkoppelung (Feedback), Selbstregulation, Homöostase, Fließgleichgewicht, Anpassung (Adaption), Auslösen, Steuern, Istwert und Sollwert; Rezeptor/Effektor, Selbstorganisation, Autopoiesis, Varietät, Zirkularität. Wir beziehen die Steuerungsperspektive der Kybernetik auf die Selbststeuerung der Subjekte im systemischen Zusammenhang ihrer berufsbiografischen Lebenslage und auf die Differenzierung zwischen Kontextsteuerung und Selbststeuerung.

³⁸ Vgl. Basistext 9. Dialogik – ein Chiasmus beidseitiger Verschränkung

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 1983:148).

Für eine pädagogische Theorie der Lebenslage und ihrer Didaktisierung schält sich die Unterscheidung zwischen zwei Veränderungshorizonten heraus:

Veränderungshorizont I

Reflexion auf die Lebenslage und *Veränderungen* innerhalb der objektiv gegebenen Voraussetzungen und den subjektiven Deutungen (Pädagogisch gestützte Reflexion als berufsbiografische Orientierung)

Veränderungshorizont II

Eine den Deutungshorizont der gegenwärtigen Lebenslage überschreitende Veränderung, d.h. eine strukturelle *Transformation* der sich kybernetisch steuernden Vollzugsordnung einer Lebenslage (pädagogische Dienstleistung als transformatorische Bildung)

Bei jeder pädagogischen Intervention auf die Bedingungen einer Lebenslage sollte man sich 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, die darauf zielt die immanente Bedeutung von Optionen und Handlungsspielräumen für die Akteure zu reflektieren. In den Blick gerät bei der zweiten Variante, dass eine biographische Lebenslage in ihrer strukturellen Qualität eine Veränderung erfährt, wenn die pädagogische Dienstleistung von den existenziell betroffenen Akteursgruppen *auch subjektiv* als Unterstützung in ihrer Lebenslage gedeutet wird. Erst damit wird diese als eine *strukturelle „Intervention“ in die Lebenslage* eines Adressatenbereichs wirksam. Die pädagogische Dienstleistung führt zu einer Veränderung der Lebenslage, sobald sie aus der Binnenperspektive ihrer Akteursgruppen als pädagogische „Leistung“ selbsttätig angeeignet werden kann. Mit der Konstitution einer lebenslagenbasierten Zielgruppe transformiert sich folglich die bisherige Vollzugsordnung zwischen objektiver Subjektposition und den Deutungsmustern der verschiedenen Subjektperspektiven einer Zielgruppe und zwar hinsichtlich ihrer

- Reflexivität
- Artikulierungsfähigkeit
- Sozialität
- Personalen Identitätsentwicklung
- Bedeutung für das Selbstkonzept

Hierdurch erhält das Konzept einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung ihre Bedeutung als transformatorische Bildung (vgl. v. Felden 2014).

Veränderungshorizonte der Lebenslage	Modi der Steuerung	Pädagogische Funktion des Bildungsformats
Reflexion auf die Lebenslage und <i>Veränderungen</i> innerhalb der objektiv gegebenen Voraussetzungen und den subjektiven Deutungen	Betriebliche Kontextsteuerung und Lernende Selbststeuerung der betroffenen Akteure einer durch den soziotechnischen Wandel des Betriebs bestimmten transitorischen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins	Betriebliche Weiterbildung / Personalentwicklung
Eine den Deutungshorizont der gegenwärtigen Lebenslage überschreitende Veränderung, d.h. eine strukturelle <i>Transformation</i> der sich kybernetisch steuernden Vollzugsordnung einer Lebenslage	Berufsbiografische Selbststeuerung der Akteure einer berufsbiografischen transitorischen Lebenslage	Pädagogische Unterstützung des beruflichen Übergangs: Empowerment und Übergangskompetenz

Tabelle 3: Zwei Varianten der Didaktisierung der Lebenslage einer spannungsreichen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins

Nach dem der in der Wohlfahrtsökonomie entwickelte Begriff der Lebenslage zunächst für eine allgemeine pädagogische Theorie der Lebenslage weitergedacht wurde, soll darauf aufbauen nun die in dem Forschungsprojekt „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ entwickelte Heuristik der transitorischen Lebenslage für die berufliche Weiterbildung dargestellt werden. Ein wichtiger Ertrag des Forschungsprojekts ist Weiterentwicklung des Ausgangskonzept der transitorischen Lebenslage, die in der begrifflichen Neufassung als „transitorische Lagebeziehung des Zwischen“ zum Ausdruck kommt.

2.3.2 Die transitorische Lagebeziehung des Dazwischen-Seins zu einem Bildungsraum öffnen

Gebräuchlicher als der aus der lateinischen Sprache abgeleitete Begriff Transition ist der Begriff Übergang. Er wird auch außerhalb pädagogischer Milieus *alltagssprachlich* beispielsweise für den Ortwechsel an einer dazu vorgesehenen Stelle benutzt (z.B. Übergang über ein Gebirge, Grenzübergang). Mit dem Wort ‚Übergangslösung‘ wird ein vorübergehender Zustand bezeichnet. Bildungswissenschaften befassen sich mit den Übergängen im Lebensverlauf. Von den Teildisziplinen wird der Begriff Übergang allerdings *disziplinbezogen unterschiedlich* konnotiert: in der Sozialpädagogik als riskanter Übergang und in der Berufsbildung als institutioneller Wechsel z.B. von der Schule in die Ausbildung oder von der Ausbildung in den Beruf. In der Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung wird der Übergang unter dem Gesichtspunkt der Sequenzierung der Lebensverläufe Erwachsener betrachtet, denn ihr Gegenstand ist das lebensbegleitende Lernen von Erwachsenen im Lebensverlauf. Es entfaltet sich als informelle, non-formale und formale Lernbewegungen, individuell biografisch sowie kontextgebunden in der Zeit (Vgl. Schmidt-Lauff 2014). Das Lernen Erwachsener ist Erfor-

dernis eines dynamisierten Lebensverlauf und kann sich dynamisierend auf den Lebensverlauf auswirken. Schmidt-Lauff weist darauf hin, dass die individuellen Lebenslagen Erwachsener generell zunehmen transitorischer sind. Dynamisierung meint hier, dass der Lebenslauf durch ein komplementäres Spannungsverhältnis von Kontinuität und Kontingenz in einem Ineinanderübergehen vielfältiger Anschlüsse emergent ist (Schmidt-Lauff 2014 S. 20). „Übergänge sind fluide, diskontinuierlich und zugleich interpunktiert, insgesamt in der Biographie eines einzelnen Menschen infinit und doch zugleich ereignisgebunden. Temporaltheoretisch gesprochen handelt es sich um eine immer offene Zukunft, die sich entspannt bereits in der Gegenwart, nicht als sicherer Ausgangspunkt, sondern als wiederholt bestimmungsbedürftige Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft (vgl. Schmidt-Lauff 2014:21).

Unter einem ‚Denken in Übergängen‘ (von Felden, Schäffter, Schicke: 2014) verstehen wir eine pädagogische Professionalität, die auf Kenntnissen der Strukturmuster des Übergangsgeschehens beruht und dazu befähigt diese zu erkennen und im Sinne einer pädagogischen Unterstützung Betroffener zu gestalten (Schicke 2014b:278). Wie schon an anderer Stelle zu sehen war, ist die Unterscheidung zwischen den Steuerungsparadigmen der Außensteuerung und Innensteuerung von hoher Bedeutung.

Außensteuerung

Es wird angenommen, dass der Ausgangspunkt und das Ziel für einen Entwicklungsverlauf bestimmbar sind. Aus einer objektivierenden Zuschreibung der Fremdkontrolle wird ein das Ziel vorwegnehmender Entwicklungsverlauf curricular festgelegt und pädagogisch gestaltet.

Innensteuerung

Komplexe Unbestimmtheit wird als Potenzialität gedeutet. Ohne ein Ziel vorwegzunehmen wird eine innengeleitete Suchbewegung und pfadabhängiger Entwicklungsverlauf als positive Antwort auf Unbestimmtheit pädagogisch unterstützt.

I Strukturmuster des regelgeleiteten Übergangs: Statuspassage

Hier wird unter Übergang der Wechsel von Individuen aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen verstanden: das Loslösen aus einer bestehenden sozialen Eingebundenheit, eine transitorische Phase und der Aufbau eines neuen Sozialzusammenhangs bzw. die Übernahme einer neuen Rolle in einem bestehenden Zusammenhang (vgl. Welzer 1993:8). Der Begriff Übergang wird folglich häufig synonym mit dem Begriff der Statuspassage verwendet, d.h. als Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere (etwa von dem Abschnitt des Schülers in der Schule in den Lebensabschnitt eines Auszubildenden in der Berufsausbildung). Die Vorstellung vom Übergang als einem Weg von einem Ausgangspunkt ‚A‘ zu einem Zielbereich ‚B‘ stellt jedoch nur den Sonderfall einer sozial vorstrukturierten Statuspassage dar. Dieser Typus hat aber ein pädagogisches Denken geprägt, das auf den Gesamtverlauf eines sozial vorstrukturierten Übergangsprozesses von A nach B gerichtet ist.

II Strukturmuster des Übergangsgeschehens: Transition

Der Begriff Transition bezeichnet bei Harald Welzer unterschiedlich motivierte nicht-lineare biografische Wandlungsprozesse und betont das Bewegungsmoment des sozial prozessierten Übergangsgeschehens, bei dem sich Ausgangs- und Ankunftspunkte nicht mehr präzise definieren lassen. Transitionen sind immer Bewegungssequenzen in und von sozialen Zusammenhängen. Transitionen sind soziale Prozesse. Die Begriffe Übergang oder Passage sind folglich unzutreffend, „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 1993:37).

III Strukturmuster der transitorischen Lebenslage als spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins

In beiden oben beschriebenen Strukturmustern des Übergangs, (1) Statuspassage und (2) Transition, wurde dieser als eine auf einen Zielbereich hin gerichtete Bewegung beschrieben: zum einen in seiner substanzialistischen Version als planvolle Steuerung innerhalb einer sozial administrierten und kartographierten Landschaft – und zum zweiten in seiner sozialräumlichen Version als subjektiv vorangetriebene Suchbewegung, die sich im Prozess des Beschreitens erst ihre eigenen Wege bahnt und damit relevante Sozialräume konstituiert. „Übergang“ beruht somit in beiden Konzeptualisierungen auf der Vorstellung, dass sich eine wie auch immer geartete „Entität“ von einem Ausgangspunkt oder Ursprung ‚A‘ hin zu einem Zielbereich oder Endpunkt ‚B‘ hinbewegt und in diesem Bewegungsablauf sozialräumlich wirksam wird. Auf welche Weise nun beide Seiten, nämlich Ausgang und Zielbereich zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, macht den jeweiligen Prozess eines Übergangs entweder als vorstrukturierte Statuspassage oder als eine sich selbststrukturierende Transition aus. Im Rahmen unserer pädagogischen Transitionsforschung haben wir es zuletzt mit Lebenslagen zu tun bekommen, auf die die hier genannten Strukturmuster nicht zutreffen. Wir unterscheiden deshalb nun mehr begrifflich zwischen der transitorischen Lebenslage eines Subjekts und der Beschaffenheit der Struktur, d.h. ihrer Transitivität³⁹. Diese wird entweder durch den Kontextwechsel von einem Feld in ein anderes erzeugt, den das Subjekt bewältigen muss oder im Fall einer immanenten Transitivität durch die Transformation eines Feldes erzeugt, die von einem Subjekt nachvollziehend angeeignet wird. Folgende Tabelle zeigt beide Varianten.

³⁹ Analog dazu gibt es die folgende Unterscheidung in den Sprachwissenschaften: Während bei der schulgrammatischen Perspektive der Akkusativ als Kriterium dient, um einem Verb oder einer Konstruktion oder einem Satz die Eigenschaft der Transitivität zuzuweisen, wird das Auftreten eines Akkusativs in der linguistischen Perspektive umgekehrt als Folge der transitiven Eigenschaft einer Konstruktion betrachtet. In der Sprachwissenschaft werden die Kasus erst über die Eigenschaft der Transitivität definiert. Damit wird gewährleistet, dass sich auch bei Sprachen, die über keinen Akkusativ verfügen (wie Ergativsprachen) eine Eigenschaft der Transitivität definieren lässt. ([https://de.wikipedia.org/wiki/Transitivit%C3%A4t_\(Grammatik\)-](https://de.wikipedia.org/wiki/Transitivit%C3%A4t_(Grammatik)-)

<p style="text-align: center;">Transitivität des Feldes</p> <p>Denken in Übergängen -</p>	<p>Transitivität durch den Feldwechsel bei einem Übergang aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen</p>	<p>Immanente Transitivität durch die Transformation eines Feldes</p>
<p>Von den Seiten her Denken</p> <p>A ----- B</p>	<p>Sozial vorstrukturierter Übergang (Statuspassage)</p> <p>Objektivierend Von außen bestimmbar von einem bekannten Ausgangspunkt A zu einem Zielbereich B</p>	<p>Historischer Übergang des Feldes ist bekannt</p> <p>Von Epoche A zur Epoche B</p>
<p>Vom Zwischen her Denken</p> <p>_ ...Zwischen... _</p> <p>Latenz der Potentialität einer noch unbestimmten offenen Zukunft</p>	<p>Sowohl die Seite A als auch die Seite B sind unzureichend bestimmt und ihren wechselseitigen Bezügen weitgehend intransparent</p> <p><i>Spannungslage eines genauer zu bestimmenden „Dazwischen-Seins“</i></p>	<p>Epochaler Wechsel wird an einem Standort/Betrieb manifest- Gestaltung und Mitvollzug der sozio-technischen Transformation</p> <p><i>Spannungslage eines genauer zu bestimmenden „Dazwischen-Seins“</i></p>

Tabelle 4: Die transitorische Lebenslage als spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins

Hat man nun die Absicht, den Übergang in seiner bedeutungsbildenden Wirksamkeit zu verstehen und auch praktisch zu gestalten, so reicht es nicht mehr aus, ihn allein aus der Veränderung der beiderseitigen Endpunkte her zu beschreiben. Deshalb soll für das ‚Denken in Übergängen‘ nun die Assoziation des Übergangs als Ortwechsel vermieden werden. Vielmehr ist es erforderlich, das „Zwischen“ in das Zentrum einer Konzeptualisierung von Übergang zu stellen. Aufgrund dieser Erkenntnis wurde im Forschungsprojekt die Konzeption der transitorischen Lebenslage verändert – sozusagen vom biographischen Verlauf zur spannungsreichen Lagebeziehung eines existenziellen ‚Da-Zwischen-Seins‘.

Hier bietet sich erneut ein Relational Reframe⁴⁰ für den Gegenstand ‚Übergang‘ an, wie wir dies zuvor bei der Thematik der Lebenslage skizziert haben⁴¹. Um das „Zwischen“ zu bestimmen, wird gefragt,

⁴⁰ Vgl. Basistext 2.1 Ein Dreischritt zur Konstitution des Forschungsgegenstands

⁴¹ Vgl. Basistext 1.A-8 Das „Zwischen“ – ein intermediäres Spannungsfeld). Neben einer temporalen - sozialen und sachlogischen Bestimmung der Relata einer Spannungsbeziehung, wird das "Zwischen" im Sinne einer relationalen Ordnung als Lagebeziehung bestimmt. Das heißt, in diesem Schritt wird gefragt, auf welcher Beziehungsstruktur die Spannungslage

auf welcher Beziehungsstruktur die Spannungslage beruht. Bei dem zeit-räumlich gedeuteten Phänomen des „Dazwischen-Seins“ handelt es sich um eine *sozialökologische und phänomenologische Sicht* um den „non-space“, d.h. um „Nicht-Orte“ im Übergangsgeschehen in einer sich transformierenden „*Ordnung im Zwielicht*“ (Waldenfels 1987). Der topologische Begriff der „Lage“ wurde deshalb gewählt, um an ihm deutlich zu machen, dass es sich bei dem bedeutungsgenerierenden „Zwischen“ um die Struktur eines Spannungsfeldes handelt. Die Spannung ist dadurch bestimmt, dass bei dem Übergang zwei Seiten in ein Verhältnis gesetzt sind (z.B. durch die sozio-technische Transformation der Produktion, z.B. durch den avisierten Wiedereinstieg aus einer langandauernden Erwerbslosigkeit). Das Zwischen wird also in diesem Strukturmuster nicht mehr nur als ein temporales Ereignis innerhalb einer Suchbewegung aufgefasst, sondern der Übergang dieses Strukturmusters wird als ein sich wechselseitig aussteuerndes Angleichungshandeln zwischen zwei Seiten modelliert. Das ‚Alte‘ trägt nicht mehr und das ‚Neue‘ ist noch nicht zugänglich und somit setzt sich die oszillierende⁴² Bewegung des Angleichungshandelns fort. Für den avisierten Entwicklungsverlauf des Übergangs haben die beiden Seiten, sowohl der Ausgang von seiner Herkunft her wie auch das angestrebte Zielfeld, ihre Orientierungskraft eingebüßt. D.h. für den Prozess des Angleichungshandelns sind beide Seiten unzureichend bestimmt und in ihren wechselseitigen Bezügen zunächst intransparent. Es entsteht ein mehr oder weniger zeitlich ausgedehnter Schwebезustand, der unterschiedlich erlebt, z.B. bedrohlich als manifester Struktur- und Orientierungsverlust einer prekären Übergangszeit oder latent als Spannungslage einer berufsbiografischen Entwicklung. Auch in der Lagebeziehung des Dazwischen-Seins ist ein temporales Moment enthalten – allerdings ohne ein „Zuvor“ und ein „Danach“ als Ausgangspunkt A und Zielbereich B substantiell bestimmen zu müssen. Das „Zwischen“ tritt stattdessen als eine bestimmungsbedürftige „Leerstelle“ in Form von bereits anwesender „Nicht-Sichtbarkeit“ in Erscheinung, gewisser Weise als Medium für die in Latenz verborgene Potentialität einer noch unbestimmten offenen Zukunft. Es kann also von einer latenten Produktivität der spannungsreichen Lagebeziehung des Zwischen ausgegangen werden, die wirksam werden kann, wenn in einem pädagogischen Setting der Schwebезustand nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird. Wie kann nun die Lagebeziehung des Dazwischen-Seins für ein Bildungsformat produktiv werden? Der Prozess beginnt mit der Exploration der Spannungslage, in der eigene, persönlich mobilisierende Perspektiven entdeckt werden, die es zu ergreifen gilt und die step by step in eine (lebens-)praktische Auseinandersetzung mit den zugänglichen Möglichkeiten der Transition führen. War anfangs der zu erschließende Zielbereich unbestimmt, undurchsichtig und schwer verständlich, gewinnt dieser nun ebenfalls step by step an Transparenz und Anziehungskraft für die persönliche „Öffnung zur Welt“. Das hierbei überindividuell wirksame Steuerungsprinzip wird als Trajekt⁴³ (Schäffter 2012) im Sinne eines „Prozesses ohne Subjekt“ (Rheinberger 2014) bezeichnet. Damit verschränken sich sozialtheoretische Ansätze mit bildungswissenschaftlichen Konzeptionen. Im Deutungshorizont transitorisch gefasster Übergangsverläufe wird ein immer wieder erforderlicher Wechsel zwischen unterschiedlichen und einander fremden Kontexten nicht mehr als eine riskante Störung erfahren, die es

beruht. Hierzu lässt sich eine Reihe von Merkmalen und konkreten Fragen heranziehen: - auf der substantiellen Ebene: Gegensatz - Dichotomie - Unvereinbarkeit - Interaktion - Kontrastwirkung - Ergänzung - abarischer Punkt - auf der relationalen Ebene: Korrelation - Dialektik - Chiasmus - Verschränkung - liminale Schwebезituation - abarischer Punkt - auf der dynamischen Ebene einer Vollzugsordnung: Komplementarität - Trajekt - Interkontextualität - Emergenz

⁴² Eine Oszillation zwischen „*betwixt and between*“: meint die Wiederholung der Bewegung zwischen dem, was dieser Lagebeziehung nicht mehr trägt oder diese nicht mehr bestimmt und dem, was noch nicht ist und somit die Lage auch nicht tragen kann oder bestimmt. Die Unbestimmtheit und opake Offenheit der Lage des Dazwischenseins ist genau davon bestimmt, dass *weder das eine noch das andere* zutrifft.

⁴³ Trajekt (englisch); Wortursprung: lat. *traiectus* (Überfahrt, Passage); Soziales Handlungsgefüge, das sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure im Sinne einer Koordinierung von Handlungen oder Ereignissen in einer zeitlichen Folge ohne zentrale Steuerungsinstanz organisiert. Hier: überindividuelles Steuerungsprinzip eines transitorischen Übergangs. Vgl. Basistext 10. Verzerrung – eine temporaltheoretische Figur ko-evolutionärer Verschränkung

zugunsten einer reibungslosen Statuspassage zu vermeiden gilt, sondern als ein chancenreicher, da lernhaltiger Anlass zur reflexiven Zielgenerierung innerhalb eines individuellen berufsbiographischen oder eines organisationalen Entwicklungsverlaufs. Das ‚Denken in Übergängen‘ konnte zudem durch das Strukturmuster einer topologischen Lagebeziehung der existenziellen Dazwischen-Seins für eine sozialräumliche Konzeption des Bildungsraums als Möglichkeitsraum erweitert werden.

Die Unterscheidung der drei Strukturmuster sind sozialtheoretische Abstraktionen:

I Strukturmuster des regelgeleiteten Übergangs: Statuspassage

II Strukturmuster des Übergangsgeschehens: Transition

III Strukturmuster der transitorischen Lebenslage als spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins

Sie können zur Beschreibung und Lösung praktischer Probleme der Angebotsentwicklung angewendet werden. Bildungsarrangements werden im Hinblick auf die Didaktisierung einer in der Planung antizipierten Übergangsstruktur und ihrer impliziten Steuerungslogik durchschaubar und alternative Lösungswege lassen sich strukturhermeneutisch klären. Diese Transitionsanalyse liegt in der Konzeption der generativen Zielgruppenbestimmung allerdings nicht allein den Händen der Bildungsexperten, sondern wird in der generativen Zielgruppenbestimmung zu einer Angelegenheit der Adressantinnen und Adressaten selbst. Das wird anschließend an Hand der Phasen des dialogischen Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung aufgezeigt.

2.4 Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung

Das dialogische Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung ist ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts „Übergangszeiten“, einer Koproduktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Forschungsprojekt hat das Verfahren eine herausragende Bedeutung als gemeinsames Referenzobjekt für die arbeitsteiligen Aufgaben von Praxis und Forschung und die Kommunikation darüber in der Forschungsgruppe⁴⁴. Die Entwicklungsgeschichte des Verfahrens strukturierte den Projektverlauf: Im ersten Jahr des Projekts Übergangszeiten wurden das Diagramm und erste Strukturierung der Aufgaben in den vier Phasen zur generativen Zielgruppenentwicklung soweit entwickelt, dass sich die Praxispartner auf die Umsetzung des Verfahrens in vier Praxisprojekten eingelassen haben und sich an dem Verfahren orientieren konnten. In der Phase der Umsetzung durch die vier Praxispartner diente das Verfahren zur Beschreibung und Reflektion der Erfahrungen bei der Gestaltung der vier Phasen. Probleme und Schwierigkeiten konnten jetzt erkannt werden und fortlaufen wurden die Phasen und einzelne teilaufgaben präzisiert.

Bevor die vier Entwicklungsphasen an ihren konkreten Arbeitsschritten verdeutlicht werden, ist es sinnvoll, sich noch einmal die Spezifik dieses didaktischen Ansatzes vor Augen zu führen, in der sich das Projekt von den herkömmlichen Zielgruppenkonzepten der Erwachsenenbildung unterscheidet.

⁴⁴Das Verfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung hatte im Sinne eines „Vortriebs“ die Probleme und Fragen aufgeworfen, die für die Erkenntnisproduktion relevant wurden. Dies entspricht dem Forschungsansatz eines Experimentalsystems (vgl. Wissenschaftshistorisches Konzept des Experimentalsystems bei Rheinberger 2001)

Generative Entwicklung⁴⁵

Aufgrund der Gesamtlogik einer generativen Entwicklung kann es nicht mehr darum gehen, eine bereits vorhandene, sozialstrukturell oder statistisch vermutete Zielgruppe zu „entdecken“, um sie dann praktisch über Werbemaßnahmen zu „erreichen“. In dem vom Projekt vertretenen Ansatz „existiert“ die antizipierte Zielgruppe noch gar nicht, sondern bildet sich erst im Verlauf eines pädagogischen Kontaktprozesses zwischen der Seite der pädagogischen Dienstleistung und der Seite der Adressaten und Adressatinnen heraus, und zwar im Kontakt mit Personen der Adressatengruppe oder im Kontakt mit Akteuren in der unmittelbaren Umwelt der Adressatengruppe (z.B. im Betrieb) heraus. Der Kontaktprozess mündet in die Klärung der jeweils zutreffenden transitorischen Lebenslage, in der sich die Zielgruppe konstituiert.

Strukturelle Resonanz

Im Hinblick auf die Beidseitigkeit des Kontaktprozesses und der daraus generierten pädagogischen Dienstleistung ist Zielgruppenkonstitution auch Ertrag der Einrichtungsinternen Adressatenbestimmung. Die sich entwickelnde Zielgruppe ist unter anderem auch das Spiegelbild der strukturellen Voraussetzungen einer Weiterbildungseinrichtung. Das Organisationale Feld einer Einrichtung wird damit zum konstitutiven Bestandteil von Zielgruppenentwicklung. Das ist auch der Grund, weshalb ein planvoller Entwicklungsverlauf mit der Selbstklärung dieser Ausgangsbedingungen eines Kontaktprozesses einsetzen sollte.

Doppelbedeutung des Begriffs Zielgruppe

Unter dem Begriff Zielgruppe wird je nach Entwicklungsstand etwas anderes verstanden: Zu Beginn beschreibt er das Ziel, aus der transitorischen Lebenslage eines Adressatenbereichs Prozesse der Gruppenbildung mit pädagogischen Mitteln zu initiieren und methodisch zu unterstützen. In seinem Ergebnis jedoch bezeichnet er eine real vorfindliche soziale Gruppe, die strukturelle Voraussetzungen bietet, um aus einer transitorischen Lebenslage heraus gemeinsame Entwicklungsziele selbstbestimmt zu formulieren und diese in Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen planvoll zu realisieren. Im Ergebnis ihrer Generierung ist sie dann eine Gruppe, die sich selbstbestimmt eigene Ziele setzt und aktiv realisiert.

Die sich im Planungsverlauf erzeugende Zielgruppenentwicklung ist in vier Phasen gegliedert:

Die Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

beginnt mit einer einrichtungsinternen Selbstvergewisserung zum organisationalen Feld der Weiterbildungseinrichtung, insbesondere zur Beziehung der Weiterbildungsorganisation zu ihren Mitwelten und zu relevanten Umwelten und generiert auf dieser Basis eine lebenslagenorientierte Adressatenbestimmung.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Ausgehend von der transitorischen Lebenslage eines Adressatenbereichs wird der Kontaktprozess zwischen Bildungsangebot und Adressatengruppe reflektiert. In der Phase wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet, sofern es hier keine angemessene Strategie gibt und der Vorprozess für einen beidseitigen „Begegnungsraum“ gestaltet, der ein pädagogisches Setting hat. Phase II generiert eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem

⁴⁵ *Generativ* (zu lat. generare ‚erzeugen‘, ‚hervorbringen‘) bedeutet „erzeugend“ bzw. bezeichnet allgemein die Eigenschaft, etwas hervorbringen zu können.

Bildungsangebot. Kontext und organisatorische Rahmungen werden transparent(er) und es bildet sich eine Ziel-Gruppe für eine bestimmte zeitliche Dauer.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Mit der Reflektion auf die spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins aus der Innensicht aktivieren teilnehmende Personen ihre subjektiven Ressourcen, benennen Interessen und zeigen ihre Potentiale. In dieser Phase wird eine reflektierte Binnensicht generiert. Subjektive Lernanlässe sind identifiziert und benannt. Beide Seiten, pädagogische Außensicht und die reflektierte Binnensicht der Nutzerseite stehen in einem ko-produktiven Dialog. Es entsteht eine beidseitige Vorstellung von den Möglichkeiten der vierten Phase.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Die vierte Phase generiert entsprechend den jeweils spezifischen Bildungsformat (z.B. betriebliche Weiterbildung, kursförmige offene Bildungsangebote usw.) eine pädagogische Unterstützung der subjektiven Lernbewegungen. Bildungsprojekte oder auch individualisierte Bildungsformate werden konzipiert. Die Bildungseinrichtung verständigt sich intern über ihre Potentiale und Ressourcen und klärt mit der Gruppe die weitere gemeinsame Umsetzung.

Der Phasenverlauf strukturiert den beidseitigen Dienstleistungsprozess. Die topologische Struktur der ko-produktiven Leistungserbringung wird in folgendem Diagramm dargestellt. Unterhalb des Titels sind die vier Phasen zur generativen Zielgruppeentwicklung abgetragen. Darunter ist auf der linken Seite das organisationale Feld einer Bildungseinrichtung auf der linken Seite über die Schnittfläche der Leistungserbringung in der Mitte mit dem komplementär angeordneten biografischen Feld einer transitorischen Lebenslage in Beziehung gesetzt. Das Diagramm soll als „Landkarte“ zur Orientierung im Planungsverlauf dienen.

Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung:

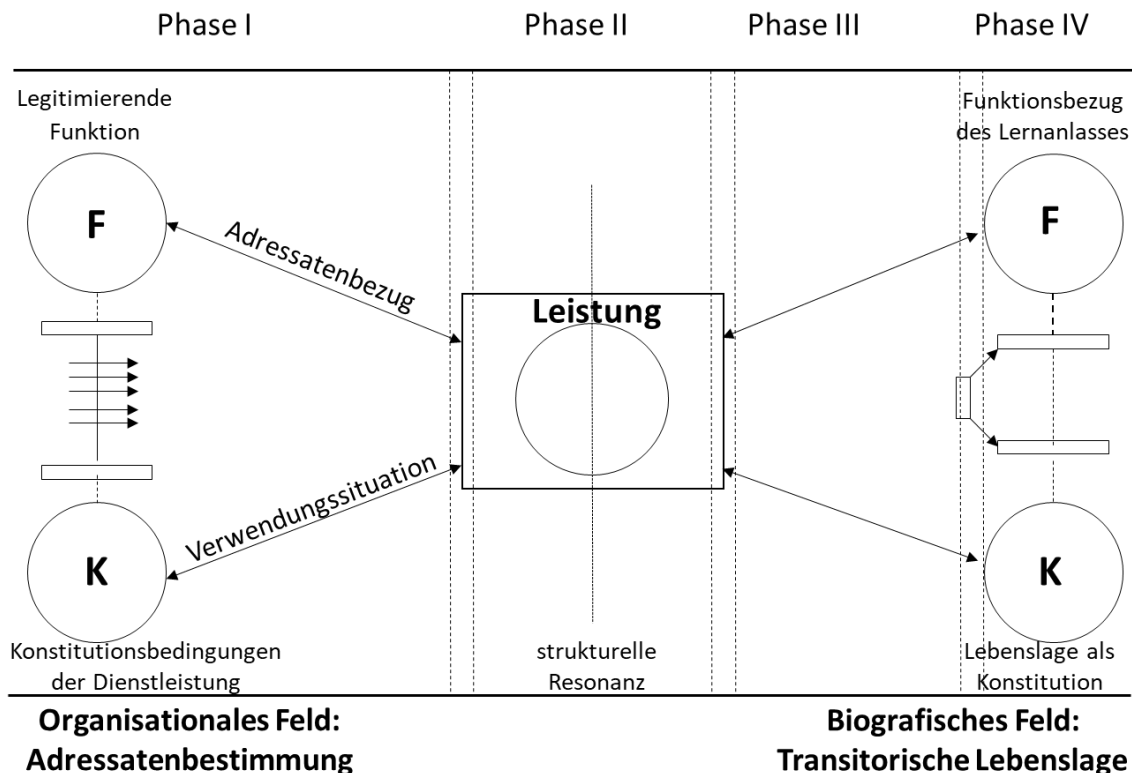


Abb. 5: Das Diagramm der Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung

Das 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 organisationale Feld ist in dem Diagramm als ein Zusammenspiel von

- der Konstitution der pädagogischen Dienstleistung (fundierende pädagogische Praktiken/ pädagogischen Kompetenz)
- der Legitimation des pädagogischen Leistungsprofils durch die leitende Auffassung von dem Beitrag der pädagogischen Leistung für das pädagogische Funktionssystem

- und dem Profil der Leistung an der Schnittstelle zur Seite der Nutzergruppe dargestellt.

Das Feld der transitorischen Lebenslage wird in das dem entsprechenden Zusammenspiel von

- der Lebenslage als Konstitution
- dem Funktionsbezug, den der Lernanlass einer transitorischen Lebenslage hat

dargestellt.

Während im *Organisationalen Feld* das Zusammenspiel der oben genannten Relationen mittels der didaktischen Handlungsebenen betriebsförmiger Strukturen (Einrichtung, Programm, Angebot, Veranstaltung, Design) übersetzt ist, 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.

Der Aspekt Leistung stellt die strukturelle Schnittstelle der pädagogischen Dienstleistung zur gesellschaftlichen Umwelt einer Bildungseinrichtung und somit zu ihren potenziell erreichbaren Adressatenbereichen dar.

Der Dienstleistungscharakter einem Bildungsformat beruflicher Weiterbildung an der Schnittstelle zwischen Angebot und Nutzung beruht in der lernförderlichen Gestaltung der Unterstützung für Menschen in einer transitorischen Lebenslage. Der im Schaubild angedeutete Raum (gemeint ist das Rechteck mit einem Kreis in der Mitte, das die Schnittkante rechts und links überschreitet) steht für den Bildungsraum, der in den Phasen II und III einer generativen Zielgruppenentwicklung entsteht, in dem die Leistung partizipativ entwickelt wird.

Im Forschungsprojekt „Übergangszeiten“ wurde die Umsetzung der vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur Zielgruppenentwicklung mit vier Praxisprojekten in den Einrichtungen der Praxispartner erprobt. Die gewonnenen Erkenntnisse werden hier zur Nachnutzung vorgestellt. Sofern wir auf die konkreten Praxisprojekte Bezug nehmen und über sich berichten, wird dies im Text mit kursiver Schrift und der Überschrift Übergangszeiten kenntlich gemacht.

2.4.1 Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Die Phase I besteht aus drei Arbeitsschritten

- Der Blick wird zuerst auf die Organisation gerichtet, um sich reflexiv der eigenen organisationalen Ressourcen in Bezug auf realisierbare Bildungsformate zu vergewissern.
- Im zweiten Schritt wird der Analysefokus auf die Umwelt der Einrichtung und die beidseitigen Kontaktprozesse mit Adressatenbereichen gerichtet, vorhandene Zugänge zu Adressatenbereichen und bisher nicht genutzte Zugänge zu Adressatenbereichen werden betrachtet.
- Darauf aufbauend wird im dritten Schritt die Auswahl für den zu erschließenden Adressatenbereich getroffen.

Die Schrittfolge ist idealtypisch, denn in der Umsetzung greifen die Arbeitsschritte ineinander, denn der Blick auf die organisationalen Bedingungen und ihre Bewertung ist immer auch verbunden mit dem Blick auf die zu erschließende Umwelt.

Projektmanagement in der Phase I

Insbesondere für Weiterbildungseinrichtungen ohne Erfahrung mit Zielgruppen und der dialogischen Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung ist die Einrichtung einer Entwicklungsgruppe

empfohlen. Die Bildung einer Entwicklungsgruppe zur Konzeption und Umsetzung innovativer Verfahren in einer Organisation ist notwendig, da in der Regel die Organisationen nicht über entsprechende Strukturen und Kompetenzen verfügt, die ja gerade erst durch eine erfolgreiche Umsetzung zu schaffen und herauszubilden sind. Zu Bedenken ist nämlich, dass Angebotsentwicklung zur Kernaufgabe der Weiterbildungseinrichtung gehört und diese Aufgabe durch Routinen gesichert ist. Eine wichtige Erfahrung in der Erprobung war, dass für den Richtungswechsel in der Angebotsentwicklung Sicherheit gebende Routinen unterbrochen werden müssen und man es mit ‚neuen‘ Unsicherheiten zu tun bekommt. Die Entwicklungsgruppe braucht mindestens zwei feste Mitglieder, die im Verlauf weitere Mitarbeiter*innen aus der Einrichtung einbeziehen, die in der Umsetzung bzw. im Rahmen ihrer Funktion beteiligt sind. Die Entwicklungsgruppe braucht eine gute Verankerung in der Organisation und die Legitimation durch die Leitung⁴⁶, denn es müssen strategische Entscheidungen und Entscheidungen zu Ressourcen (Personaleinsatz) getroffen werden. Um Kommunikationshemmnisse von vornherein zu vermeiden, wird geraten, dass die Einrichtungsleitung in der Entwicklungsgruppe vertreten ist. Bei der Entscheidung für die Erprobung ist es wichtig die Gründe und die Motivation in der Entwicklungsgruppe zu besprechen und nach Außen gegenüber Kolleginnen und Kollegen zu vertreten.

Aus dem Projekt ‚Übergangszeiten‘

Die Gründe für die Entscheidung, sich auf ein neues, innovatives Verfahren der Angebotsentwicklung einzulassen, liegen in erlebten neuen Herausforderungen und an spürbaren Grenzen, am Versagen bisheriger Verfahren von Programmplanung und Angebotsentwicklung und in der Erbringung von Leistungen (die Zitate stammen aus den Berichten der Praxispartner im Projekt Übergangszeiten⁴⁷):

- *Das Erschließen neuer „Zielgruppen“ kommt an seine Grenzen, es werden avisierte Adressatenbereiche nicht erreicht, es gelingt nicht, „neue, bisher unerreichte Adressatenbereiche aufzuschließen“.*
- *Selbst für Adressaten, „die sich schon in der Mitwelt der Einrichtung befinden, gelingt es nicht, auf neue Art und Weise Angebote zu entwickeln (Crossover)“*
- *Es gibt ein stetiges Diskrepanzerlebnis zwischen „den von der Arbeitsmarktpolitik gesetzten Bedarfen unserer Teilnehmenden und den tatsächlichen Erfordernissen und von den Teilnehmenden gewünschten und benötigten Unterstützungsleistungen.“*
- *Und immer wieder die Frage, wie die Ressourcen mobilisiert und generiert werden können, um innovative Entwicklungen auch umzusetzen: Im Rahmen der öffentlich finanzierten Maßnahmen gibt es keine bzw. sehr geringe Ressourcen und Spielräume, um innovative Formen einer dialogischen Leistungsentwicklung und der Zielgruppengenerierung umzusetzen.*

Die Ausgangslage der beteiligten Organisationen lassen sich selbst als transitorische Lage beschreiben, die eben nicht nur an den Grenzen bisheriger Verfahren der Angebotsentwicklung festmachen lassen, sondern auch überlagert sind durch weitere Veränderungsanforderungen, wie z.B. ein demografisch bedingter Übergang im Personalbereich, der zunehmende Fachkräftemangel, neue technologische Entwicklungen, die auch den Bereich der Bildungsdienstleistungen stark verändern werden

⁴⁶ Eine große Unterstützung stellt es dar, wenn diese Entwicklungsgruppe zudem eingebunden ist in einen überbetrieblichen Reflexionszusammenhang: Das können Erfahrungsträger*innen aus anderen Weiterbildungseinrichtungen, die sich regelmäßig und am besten mit der Unterstützung einer Moderation als feste Gruppe zum Erfahrungsaustausch und zur kollegialen Beratung treffen, z.B. im Rahmen eines gemeinsamen Entwicklungs- und Forschungsprojektes (wie das im Projekt „Übergangszeiten“ möglich war) oder unter dem Dach eines regionalen oder fachlichen Verbandes bzw. Netzwerkes.

⁴⁷ Vgl. Hartmann/Schäffter/Schicke(Hrsg.)(2018): Dokumentation der Ergebnistagung des Forschungsprojekts ‚Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen‘.

wie die Digitalisierung. Insofern geht es bei allen hier beschriebenen neuen Ansätzen immer auch um die Selbstanwendung. Die Begleitung des lebenslangen Lernens in einer sich ständig transformierenden Gesellschaft erfordert auch die Erhöhung der Lernfähigkeit der Bildungsdienstleister selbst.

2.4.1.1. Erster Schritt: Selbstreflektion des organisationalen Felds

Die Konzeption des organisationalen Feldes stützt sich auf die institutionstheoretische Deutung der Weiterbildungsorganisation⁴⁸. Pädagogische Organisationen gewinnen ihre Orientierung aus der Institution Weiterbildung, und zwar

- aus der Universalisierung lebensbegleitender Bildung als gesellschaftliche Institution
- und aus dem übergeordneten Prozess funktionaler Differenzierung des Bildungssystems in einzelne Teilsysteme (z.B. betriebliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung)

Aus dieser gesamtgesellschaftlichen Sicht wird Weiterbildungsorganisation erheblich weiter gefasst als dies aus einer betriebswirtschaftlichen Sicht bisher üblich ist. Bildungsorganisation erscheint, institutionstheoretisch gedeutet, nicht mehr allein als ein betriebsförmiges Unternehmen innerhalb eines „Weiterbildungsmarkts“, sondern als ein komplexes soziales Spannungsgefüge. Organisation wird nämlich nicht mehr als verdinglichte Gegebenheit eines soziotechnischen Systems, sondern als soziale Wirklichkeit eines struktureller Verknüpfungszusammenhangs konstruiert, bei dem drei zentrale Referenzen⁴⁹ fortlaufend produktiv auseinander bezogen werden:

- das Verhältnis der Weiterbildungseinrichtung zum Funktionssystem (Funktion)
- das Verhältnis der Weiterbildungseinrichtung zu der lebensweltlichen Fundierung des Lernens durch pädagogische Praktiken und gefestigte Erwartungen an Bildungsarrangements (Konstitution)
- die Fähigkeit der Weiterbildungseinrichtung, ein bestimmtes Leistungsprofil für Nutzergruppen in der Umwelt dauerhaft zu realisieren.

⁴⁸ Dies ist Ausdruck eines „*institutional turn*“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

⁴⁹ 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.

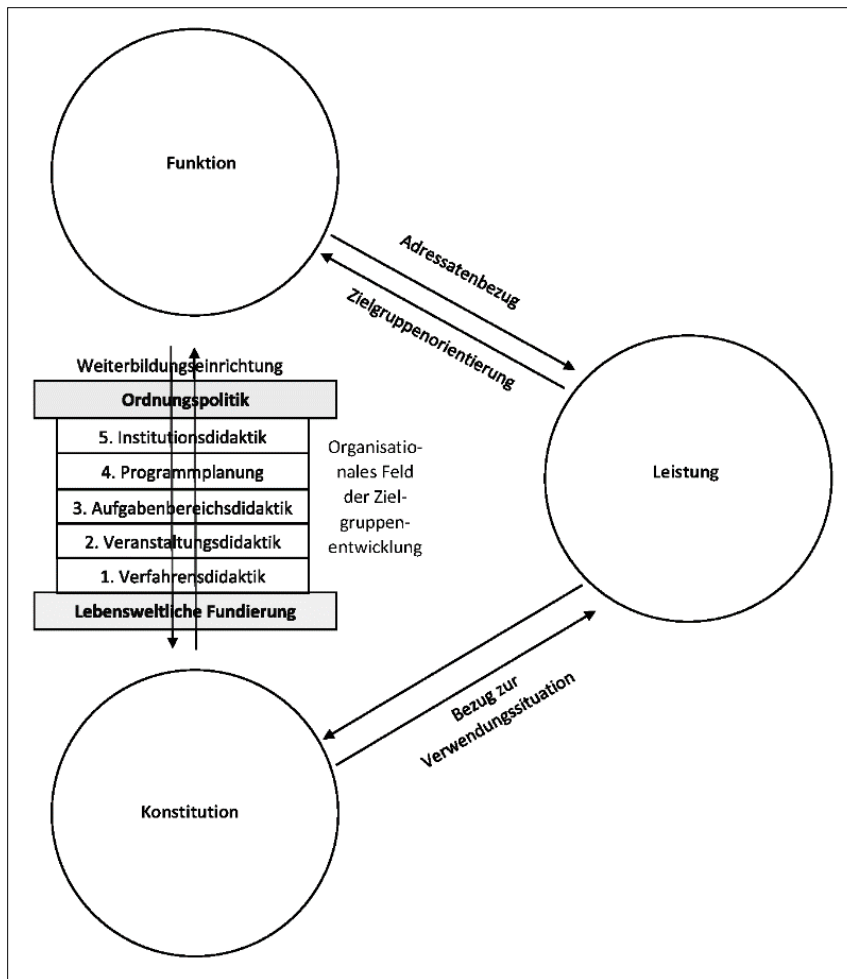


Abb. 6: Organisationales Feld in der Relation der drei Eckpunkte Funktion – Konstitution – Leistung

Die Heuristik des organisationalen Feldes kann als Reflexionsinstrument für die Klärung des organisationalen Feldes⁵⁰ in der Phase I genutzt werden. Sie bietet eine erkenntnisleitende „Wegekarte“ zur Standortbestimmung bei der komplexen Bestimmung

- der Adressatengruppe im Zusammenhang mit einer transitorischen Lebenslage
- und des Bildungsformats und dessen Nutzen für eine Adressatengruppe

Im Hinblick auf die Auswahl und Bestimmung der genannten Komponenten für eine generative Zielgruppenentwicklung sind die wechselseitigen Implikationen entscheidend, die synergetisch in eine konkrete Strategie für eine dialogische Angebotsentwicklung aufgehen müssen.

⁵⁰ Siehe Basistexte 11.2 Das Organisationale Feld

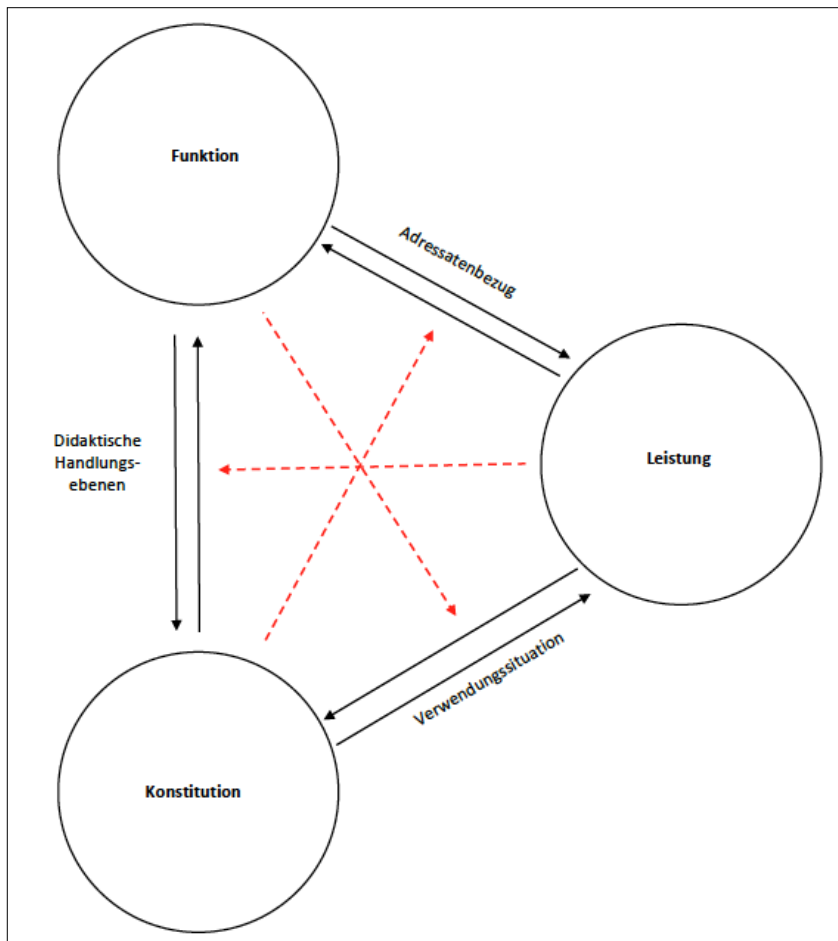


Abb. 7: Synergetischer Zusammenhang des organisationalen Feldes: Reflexion aus der dritten Position auf die wechselseitigen Bezüge von zwei Positionen

Funktion

Die gesellschaftliche Funktion von beruflicher Weiterbildung lässt sich auf einer bildungsprogrammatischen Ebene auf drei Zentralwerte beziehen.

- *Befähigung zu personaler Autonomie*
Selbstregulationsfähigkeit als Befähigung des Individuums, das eigene Verhalten, das Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbständig zu planen und zu gestalten.
- *Sicherstellung und Weiterentwicklung von Humanressource*
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

Bei der Klärung des organisationalen Feldes steht im Vordergrund, welche legitimierende Orientierung auf gesellschaftliche Funktionen lebensbegleitenden Lernens im Sinn einer *idée directrice* die Einrichtungspolitik und die Legitimierung des Leistungsprofils bestimmt (vgl. Hauriou: 36). Legitimation ist entscheidend für die Einbindung des jeweiligen Bildungsangebots in ein gesellschaftliches

Funktionssystem. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung verbirgt sich hinter dem Begriff Legitimation die praktische Frage nach der Finanzierung pädagogischer Dienstleistung. Bei zwei Weiterbildungseinrichtungen und dem Selbsthilfeverein hat das Problem, die Finanzierung für das Praxisprojekt zu sichern die Bearbeitung der Phase I geprägt. Es konnten Lösungen gefunden werden. Erkennbar wurden Innovationshemmnisse durch die Maßnahmenfinanzierung von Förderstrukturen, die eine anbieterzentrierte Angebotsentwicklung determinieren.

Synergetischer Zusammenhang: Die Auswahl des Adressatenbereichs

Die Bestimmung einer Zielgruppe in einer transitorischen Lebenslage wird durch die Einbindung des Bildungsformats in ein gesellschaftliches Funktionssystem legitimiert und damit wird die Finanzierung gesichert. Im Hinblick auf Realisierung der dialogischen Angebotsentwicklung für eine Adressatengruppe gilt es jedoch zunächst die Voraussetzung in Bezug auf die Kompetenzen und lebensweltliche Fundierung der Bildungseinrichtung zu klären.

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 Lievegoed (1974)⁵¹ der gegenwärtige Stand unter institutionstheoretischer Fragestellung klären. Aufbauend auf den erreichten Stand sind die Voraussetzungen für die Gestaltung der vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung zu klären:

- Die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und Fragen der Kompetenzentwicklung
- Lebensweltliche Fundierung der Einrichtung durch die bildungspraktisch prägenden Milieus der Nutzergruppen
- Ressourcen der Einrichtungen in ihren Netzwerken

Im Vordergrund steht die Frage, ob und wie diese Ressourcen für aufsuchende Kontaktprozesse mit bestimmten Adressatenbereichen anlassbezogen genutzt werden können.

Synergetischer Zusammenhang: Die Bestimmung der lernförderlichen Funktion der pädagogischen Dienstleistung für eine transitorische Lebenslage (Verwendungssituation)

Diese Bestimmung erfolgt reflexiv aus der dominanten legitimierenden Orientierung auf gesellschaftliche Funktionen lebensbegleitender Bildung, die oben als Differenzierung durch drei Zentralwerten angedeutet ist. So hat der wirtschaftsnah agierende Praxispartner für die durch den technologischen Wandel bedingte transitive Lagebeziehung in einem Unternehmen (Kollektivadressat), von dem die Beschäftigten in der Fertigung persönlich betroffen waren, ein Bildungsangebot entwickelt, das den legitimierenden Zentralwert Sicherstellung und Weiterentwicklung von Humanressourcen realisiert. Parallel hat die Weiterbildungseinrichtung der Wohlfahrt für die Adressatengruppe Erwerbsloser im Bezirk ein lernförderliches Unterstützungsdesign in der befristeten Beschäftigungsmaßnahme des eigenen Sozialbetriebs gestaltet, das den legitimierenden Zentralwert Befähigung zu personaler Autonomie in Verbindung dem Zentralwert Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe realisiert.

⁵¹ Vgl. Interpretation des Lebensphasenmodelle von Lievegoed für die Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (Küchler, von/Schäffter (1997:14)

Leistung

Unter Leistung verstehen wir die beidseitige ko-produktive Beziehungsstruktur zwischen der Seite der pädagogischen Dienstleistung und der Seite der Nutzung. Dieser Aspekt ist im Kapitel II 2.2 dargestellt und soll hier nicht wiederholt werden.

Leistung zeigt sich durch ihre Bereitstellung in einem Leistungsprofil und ist somit auch ein Aspekt der Reputation einer Weiterbildungseinrichtung für bestimmte eingeführte Bildungsformate. Die dialogische Ausrichtung der Angebotsentwicklung wurde in den Praxisprojekten als Unterbrechung von Routinen und Konventionen erlebt. In der Kommunikation der dialogischen Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung kann also nicht vorausgesetzt werden, dass die Nutzerseite die Mitwirkung in dem dialogischen Verfahren im Sinne einer erwartbaren Erwartung bereits antizipiert. Zur pädagogischen Leistung gehört somit auch die Vermittlung ungewohnter Praktiken lebensbegleitender Bildung.

Synergetischer Zusammenhang: Die pädagogische Leistungserbringung wirkt auf die Struktur der Bildungseinrichtung und das arbeitsteilige Vorgehen in einer abgestimmten Staffelung didaktischer Handlungsebenen zurück

Der Zusammenhang zwischen der dialogischer Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppeentwicklung und den Organisationsstrukturen wurde im Rahmen des Forschungsprojekts insofern reflexiv als, Abstimmungsprozesse problematisiert wurden und ein Praxispartner als Konsequenz sogar eine Hierarchiestufe in der Aufbauorganisation abgeschafft hat. In der Struktur einer Weiterbildungseinrichtung sind die Aufgaben der Leistungserbringung differenziert in Bezug auf das Programm der Einrichtung, in Bezug auf die Angebotsentwicklung (Produktentwicklung) und in Bezug auf die Durchführung des Bildungsangebots. Das Verfahren zur generativen Angebotsentwicklung startet in der Phase I auf der Ebene der Programmverantwortung, wechselt in Phase II und III auf die Ebene der Angebotsentwicklung, die aber partizipativ und lernförmig als Interaktion mit der Nutzerseite gestaltet wird und mündet in Phase IV in die Gestaltung der Durchführung eines Designs zur Unterstützung mobilisierender Lernanlässe ein. Das Verfahren sieht die Integration der Ebenen vor, um die Responsivität der Einrichtung auf ihre relevanten Umwelten zu steigern.

Fortsetzung Projektmanagement in der Phase I

Das Projektmanagement bereitet in der Phase I eine Entscheidung vor. Eine avisierte Zielgruppe und ein avisiertes Bildungsformat müssen begründet werden. Mit folgenden Fragen wird der synergetische Zusammenhang bearbeitet:

- Welche Handlungsfelder und strategischen Spielräume ergeben sich aus der legitimierenden Orientierung auf gesellschaftliche Funktionen lebensbegleitenden Lernens im Sinn einer idée directrice der Einrichtungspolitik? Mit welcher Strategie kann die Finanzierung gesichert werden?
- Welche Ressourcen und Kompetenzen können wir einsetzen? Fehlen Ressourcen und Kompetenzen?
- Welche Einheiten und Funktionen in der Aufbauorganisation, die für das Leistungsprofil (Programm), für die Angebotsentwicklung und für die Durchführung zuständig sind, werden involviert? Was muss im Hinblick auf ein integriertes Vorgehen in einem partizipativen Verfahren beachtet werden?

2.4.1.2 Erkundung des beidseitigen Kontaktgeschehens zwischen der Weiterbildungseinrichtung und Adressatengruppen

Zweiter Arbeitsschritt der Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Im zweiten Schritt wird der Analysefokus auf die Umwelt der Einrichtung und die beidseitigen Kontaktprozesse mit Adressatenbereichen gerichtet, vorhandene Zugänge zu Adressatenbereichen und bisher nicht genutzte Zugänge zu Adressatenbereichen werden betrachtet. Um die Wahrnehmungsfähigkeit für Adressatenbereiche zu steigern, wird die Weiterbildungsorganisation als umweltresonantes „Echolot“ für Adressatenbereiche erkundet. Es soll jedenfalls vermieden werden, dass Zielgruppenentwicklung unzulässigerweise auf eine lineare zielvorwegnehmende Planung reduziert wird. Stattdessen werden zunächst die institutionellen Ermöglichräume für Adressatenbereiche erkundet, 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“. Die Erfahrung einer „Nichterreichbarkeit“ im Kontaktprozess sagt ebenso viel über die Seite der pädagogischen Dienstleister wie über die „Unsichtbarkeit“ nicht erreichbarer Zielgruppen für diese aus. Zielgruppengenerierung erweist sich somit als ein wechselseitiger Kontaktprozess, der in hohem Maße von der didaktischen Ausgestaltung des jeweiligen „Organisationalen Feldes“ im Sinne eines seismographischen Resonanzraums geprägt ist.

Die Weiterbildungsorganisation als Vielfalt von Grenzflächen zu Adressatenbereichen

Ein zentrales Strukturmerkmal von beruflicher Weiterbildung, 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 von beruflicher Weiterbildung. 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 Teilnehmer?“

Da dieser strukturell hoch prekären Übergang pädagogisch und nicht über formal administrierte Mechanismen bearbeitet werden kann, 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“ 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 au-

ßen, 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 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.

Bei der Erkundung der Umwelt der Weiterbildungsorganisation wird zwischen der Mitwelt, der relevanten Umwelt und der Außenwelt unterschieden. Die Unterscheidung wurde zunächst von Uexküll für biotische Umwelten entwickelt (1922/2015; 1973). Für die Heuristik der Kontaktprozesse von Weiterbildungsorganisationen hat die in der kommunikationstheoretischen Konzeption von Bateson (1983) und in biosemiotischen Konzeptionen (Schult 2004) weiterentwickelte Unterscheidung zwischen Außenwelt – Umwelt – Mitwelt praktische Bedeutung⁵².

In einer sozialökologischen Perspektive bewegen sich Bildungsorganisationen und die potentiell erreichbaren Bildungsinteressierten nur in ihren eigenen Welten. Die jeweilige Außenwelt hat für beide keine Relevanz. Erst dann werden Weiterbildungseinrichtungen und Adressatengruppen zu systemspezifischen Umwelten, wenn eine bestimmte Außenwelt in Ausschnitten wahrnehmbar wird und diese Ausschnitte sich deutlich von anderen unterscheiden und systemspezifisch bedeutsam werden. Zusätzlich kommt es in einem weiteren Schritt nun darauf an, dass beide Seite praktisch verfügbar sind und gegenseitig zugänglich werden – d.h. wechselseitig zu Mitwelten werden. Partizipatorische Verfahren der nutzerbasierten dialogischen Zielgruppenentwicklung können nur mit Adressatengruppen durchgeführt werden, die schon zur Mit-Welt der Bildungseinrichtung gehören. Soll aus strategischen Erwägungen eine Adressatengruppe in der Außenwelt einer Weiterbildungseinrichtung für eine dialogische Angebotsentwicklung gewonnen werden, so muss eine Entwicklungsphase für den Kontaktprozess eingeplant werden.

Fortsetzung Projektmanagement in der Phase I

Für die Entwicklungsgruppe stellt sich zusätzlich die Aufgabe, die pädagogische Dienstleistung aus dem organisationalen Feld der Weiterbildungseinrichtung heraus an der transitorischen Lebenslage eines konkret beschreibbaren Adressatenbereich zu orientieren. Unter der transitorischen Lebenslage verstehen wir den besonderen Orientierungsbedarf von Adressatengruppen in berufsbiographischen Übergangszeiten. Das Konzept der transitorischen Lebenslage wurde im vorausgegangenen Kapitel ‚Die Transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter dialogischer Angebotsentwicklung – die Lagebeziehung des Zwischen zu einem Bildungsraum öffnen‘ erläutert.

Folgende Aspekte sollten dabei beachtet werden:

Hinsichtlich der Konstitutionsbedingungen als endogene Ressourcen der Weiterbildungseinrichtung gilt es zu klären, auf welchen didaktischen Handlungsebenen bereits der Aspekt berufsbiographischer Übergangszeiten 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 Übergangszeiten.

⁵² Vgl. Basistext 11. Das Innen-Außen-Verhältnis relationstheoretisch rekonzeptualisiert und Basistext 11.5 Außenwelt – Umwelt – Mitwelt

Die Entwicklungsgruppe kommuniziert die Ergebnisse der Reflexion auf die organisationalen Voraussetzungen für eine generative Zielgruppenentwicklung in der Einrichtung und stellt sicher, dass alle Perspektiven der Einrichtung in die Beantwortung der Frage einbezogen werde „Wer kommt in den Blick, wenn wir Adressatenbereiche unter dem Gesichtspunkt einer transitorischen Lebenslagen erkunden?“

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 im Hinblick auf die Beschreibung einer transitorischen Lebenslage tiefer gelegt, aus deren Deutung erst nachfolgend in der Phase III eine Bildungsbedarfsanalyse anschließt. Es ist folglich hilfreich, sich ein vorläufiges Bild von der berufsbiografischen Übergangszeit der avisierten Adressatengruppe zu machen und sich die Frage zu stellen, was die transitorische Lebenslage aus der Perspektive der Betroffenen ausmacht? Das Offenhalten von möglichen Bedarfslagen dient dazu, eine partizipative und dialogische Angebotsentwicklung zu gewährleisten, die die bislang eingeschliffene Zuschreibungsmuster bei der Programmplanung durchbrechen und strukturelle Resonanzfähigkeit für bisher unbekannte Bildungsadressaten in der Weiterbildungseinrichtung erzeugen soll.

2.4.1.3 Die Auswahl des Adressatenbereichs

Dritter Arbeitsschritt der Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Fortsetzung des Projektmanagements in Phase I

Ziel des Projektmanagements ist es, viele Perspektiven einzubeziehen und hierbei die Vielfalt von Grenzflächen zu Adressatenbereichen zu berücksichtigen. Dies kann dadurch erreicht werden, dass außer den Verantwortlichen für Strategie und Einrichtungspolitik auch diejenigen pädagogischen Fachkräfte nach ihren Erfahrungen gefragt werden, die mit den unterschiedlichen Teilnehmergruppen zusammenarbeiten. Es können dazu die bestehenden etablierten Kommunikationsstrukturen genutzt werden, z.B. regelmäßige Leitungsrunden, Teamtreffen, aber auch Einzelgespräche. Die Entwicklungsgruppe hat dafür zu sorgen, dass die Orientierung an transitorischen Lebenslagen deutlich wird. Die jeweilige transitorische Lebenslage wird vorläufig und antizipierend aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben, aus der individuellen Perspektive der Betroffenen und aus der organisationalen Perspektive der Weiterbildungseinrichtung oder des Betriebs. Die Ergebnisse werden präsentiert, z.B. auf einer Leitungsrunde, einem Teamtreffen, im Rahmen der Entwicklungsgruppe. Bei der Vorstellung und der Diskussion der Ergebnisse sollten möglichst viele Perspektiven aus der Einrichtung zum Ausdruck kommen können.

Die Entwicklungsgruppe sammelt die Vorschläge für bestimmte Adressatenbereiche, die aus den unterschiedlichen Blickrichtungen der Einrichtung kommen, bespricht gemeinsam mit der Leitung Kriterien für eine Priorisierung und organisiert in Absprache mit der Leitung einen Entscheidungsprozess für die Auswahl.

Bei der Klärung des organisationalen Feldes steht im Vordergrund, welche legitimierende Orientierung auf gesellschaftliche Funktionen lebensbegleitenden Lernens im Sinn einer *idée directrice* die Einrichtungspolitik und die Legitimierung des Leistungsprofils bestimmt. Legitimation ist entscheidend für die Einbindung des jeweiligen Bildungsangebots in ein gesellschaftliches Funktionssystem. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung verbirgt sich hinter dem Begriff Legitimation die praktische Frage nach der Finanzierung pädagogischer Dienstleistung.

Kriterien für die Auswahl sind:

- Bewertung der Alternativen im Hinblick auf die Steigerung der Resonanzfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung
 - Relevanz der Adressatengruppe und ihrer transitorischen Lebenslage in Bezug auf die Legitimation, d.h. die Einbindung des avisierten Vorhabens in ein funktionales Teilsystem beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Finanzierung
 - Relevanz aufgrund neuer Entwicklungsperspektiven durch ein Bildungsangebot für eine zusätzliche Adressatengruppe, die noch nicht zur Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung gehört
 - Relevanz aufgrund des neuartigen Bildungsformats einer dialogischen Angebotsentwicklung, welches das derzeitige Leistungsprofil der Einrichtung ergänzt.
 - Relevanz des Vorhabens im Hinblick auf den erwarteten Ertrag im Zusammenhang mit der transitorischen Lage der Weiterbildungseinrichtung
- Dringlichkeit der Problemlösung: Erfahrungen des Scheiterns in Bezug auf eine Adressatengruppe
- Zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses
- Zur Verfügung stehende Ressourcen (Strukturen, Kompetenzen, Finanzen) für die Umsetzung des Verfahrens

Ergebnisse der Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Die Phase I endet mit der Entscheidung für einen bestimmten Adressatenbereich, einer Vorverständigung über die transitorische Lebenslage der zu kontaktierenden Personen aus diesem avisierten Adressatenbereich sowie der Bestimmung der Personen, die den weiteren Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung direkt begleiten sowie die Einbindung dieser Personen in eine organisationale Entwicklungsgruppe, die reflektierend und beratend den Prozess begleitet und ihn gestaltet.

2.4.2 Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Ausgehend von der Entscheidung für einen Adressatenbereichs wird in einem ersten Schritt der Kontaktprozess zwischen Weiterbildungseinrichtung und Adressatengruppe in einer transitorischen Lebenslage erkundet.

Im zweiten Schritt wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet und für einen beidseitigen „Begegnungsraum“, der ein pädagogisches Setting hat.

Im dritten Schritt generiert die Phase II eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem Bildungsangebot. Der Kontext und die organisatorischen Rahmungen des Bildungsangebots werden transparent(er) und es bildet sich im Prozess eine soziale Gruppe auf Zeit.

Vorbemerkung

Geht es um Angebotsentwicklung, befinden wir uns nach dem herkömmlichen Verständnis von Bildungsorganisation auf der „makrodidaktischen“ Ebene von Programmplanung und Angebotsplanung. Das erklärte Ziel der dialogischen Angebotsentwicklung ist es, die reflektierte Binnensicht der Nutzergruppe auf die je eigene Lebenslage mit in den Planungsverlauf einzubeziehen. Das Einführen eines weiteren und in der Regel konträren Bedeutungshorizonts in das Planungsverfahren kann zu wechselseitiger Blockierung führen. Um das zu vermeiden, wird es zwingend erforderlich, die struk-

turelle „Verschränkung“ zwischen einer extern zuschreibenden Bedarfsbestimmung mit einer reflektierenden Binnensicht selber als einen lernförmigen Klärungsprozess zu verstehen und ihn als organisationspädagogisch gestalteten Schwellenbereich frühzeitig in den Planungsverlauf mit hineinzu nehmen. Ein derartiger Planungsschritt stellt in seiner dialogischen Ausrichtung eine robuste Unterbrechung der seit Jahrhunderten kulturell eingeübten Linearität rationalen Denkens dar. Strukturell betrachtet, stellt die Bildungsorganisation ihr Innen/Außen-Verhältnis in Frage. Erfolgt die Angebotsentwicklung in einer dialogischen Form, d.h. mit einer Beteiligung der potenziellen Nutzer*innen auf Augenhöhe, dann geht es, wie im Folgenden ausgeführt wird, um Klärungs- und Bildungsprozesse, um eine Unterstützung von Lernen durch reflexive Methoden. Die dialogische, nutzerbasierte Entwicklung von Bildungsangeboten wird somit selbst zu einem Bildungsformat. Die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrodidaktik greift nicht mehr. Makro- und mikrodidaktisches Handeln verschmelzen in einem gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess von Anbietern und Nutzern.

Projektmanagement in der Phase II

Die Ausgangsfragen der Entwicklungsgruppe für die bewusste Gestaltung des institutionellen Kontaktprozesses lautet in diesem Zusammenhang: Bei welchen Gelegenheiten, eingebunden in welche Sozialräumen und auf welche Weise trifft die Weiterbildungseinrichtung auf ausgewählte Akteursgruppen einer transitorischen Lebenslage, bzw. tritt mit betroffenen Interessierten oder deren Stakeholdern in Kontakt? Wie lässt sich diese Kontaktaufnahme im Sinne eines gemeinsamen Resonanzbodens gestalten? An welche Konventionen institutioneller Kontaktprozessen kann die generative Zielgruppenentwicklung anschließen, um sie orientiert an einer dialogischen Angebotsentwicklung weiter zu entwickeln? Welche Konventionen und Routinen gilt es zu hinterfragen?

2.4.2.1 Reflektion der institutionellen Kontaktprozesse, wie zwischen der Weiterbildungseinrichtung und ihren Adressaten Kontakt aufgenommen wird

Erster Arbeitsschritt der Phase II Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Ausgehend von der Entscheidung für einen Adressatenbereichs werden in einem ersten Schritt der konventionelle Kontaktprozess zwischen Bildungsangebot und der Adressatengruppe erkundet und Alternativen für das praktische Design eines Kontaktprozesses reflektiert.

Dazu kann die Heuristik der institutionellen Kontaktprozesse zwischen pädagogischen Dienstleistern und Nutzern eingesetzt werden (vgl. Schäffter 2014). In der Erwachsenen- und Weiterbildung „sind unterschiedliche Grundmuster in Bezug auf die Form nachweisbar, wie zwischen Bildungseinrichtungen und ihren Adressaten Kontakt aufgenommen wird und auf welche Weise ein institutionalisierter Lehr/Lern-Kontakt zustande kommt. Darunter sind weniger administrativ formalisierte Vereinbarungen zu verstehen, wie sie typischer Weise bei administrativen Einschreib-Verfahren, Anmeldeformularen u.ä. verwendet werden, sondern vielmehr eine stillschweigende 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.“ (Schäffter 2014 S. 61). Demzufolge sichern Konventionen und Routinen den Übergang von antizipierten Bildungsadressaten zu leibhaftig anwesenden Teilnehmenden. Wie an anderer Stelle schon erläutert, sind diese Konventionen und Routinen weitgehend durch ihre anbieterzentrierte Ausrichtung charakterisiert. Deswegen ist die Reflektion auf die gebräuchlichen Kontaktprozesse einer Weiterbildungseinrichtung wichtig, um bewährte Routinen nicht nur zu identifizieren und zu unterbrechen, sondern die Gestaltung der Kontaktprozesse an der Strategie der dialogischen Angebotsplanung auszurichten. Die Heuristik der insti-

tutionellen Kontaktprozesse beschreibt auch Modelle, die nicht im Mainstream der Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen liegen. Sie können als Anregung für die Erkundung von Alternativen und für das Design des Vorprozesses der Kontaktaufnahme genutzt werden.

Heuristik der institutionellen Kontaktprozesse, wie zwischen der Weiterbildungseinrichtung und ihren Adressaten Kontakt aufgenommen wird

Im Gegensatz zu den stärker formalisierten Ausbildungsbereichen im Bildungssystem ist in der Weiterbildung 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 Passung voraus.

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

- Pädagogischer Dienstleister
- Nutzer

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 der Seite der Dienstleister und der Seite der Adressaten bzw. Nutzer die Spannung zwischen folgenden Gegensatzpaaren gelöst wird:

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

Intentionalität

Dienstleistungsprofile von Lehr-Lernbeziehungen

Rezeptivität

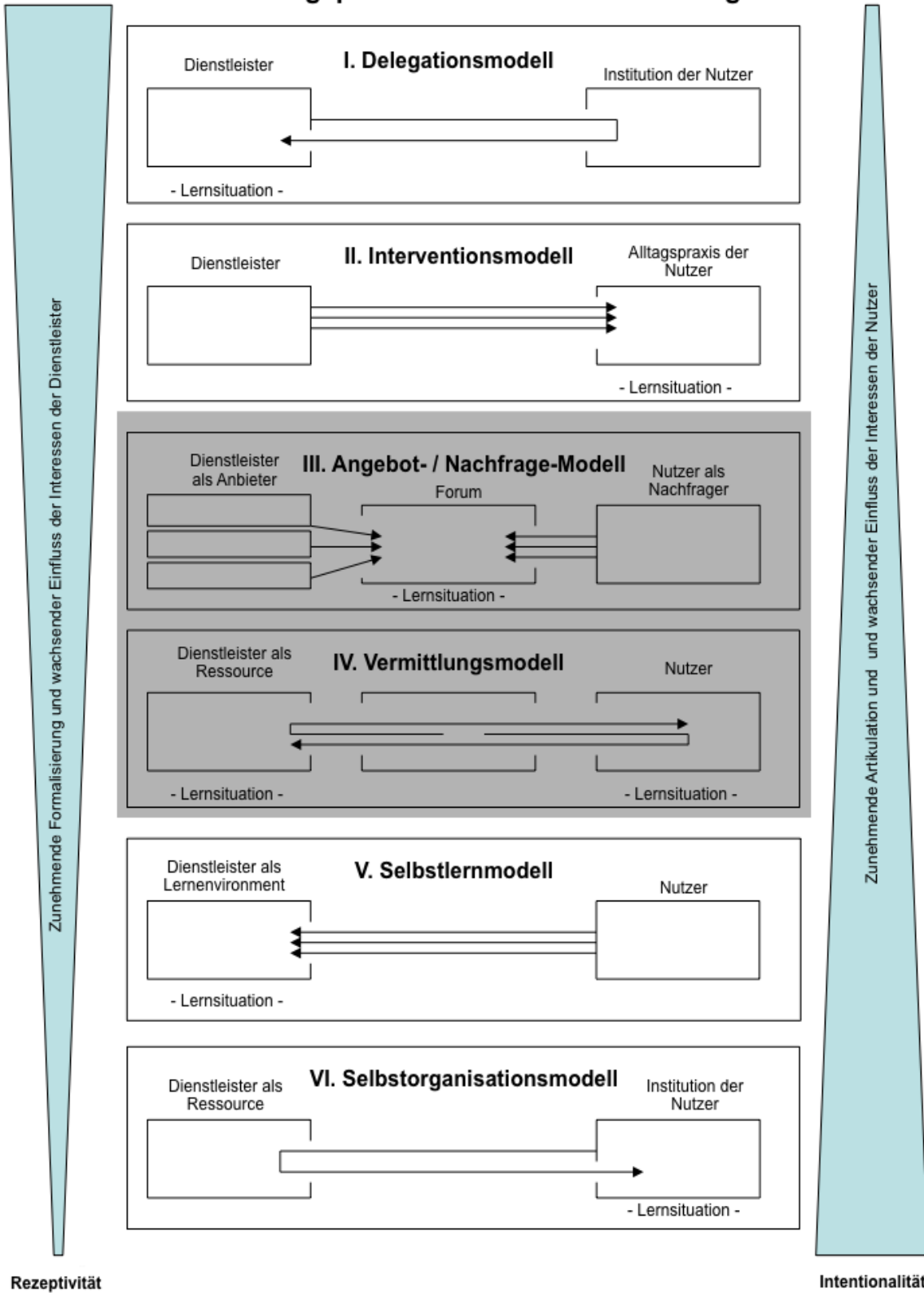


Abb: 8: Sechs Strukturmodelle institutioneller Kontaktprozesse

Das auf der linken Seite symbolisierte Feld der pädagogischen Dienstleistung wird durch jeweils spezifisch verlaufende Kontaktprozesse mit dem auf der rechten Seite angeordneten Feld der Nutzer verbunden.

Dabei weist der Ausgangspunkt einer Kontaktbewegung zunächst auf den Ursprung der Initiative für das Zustandekommen einer pädagogischen Dienstleistung hin. In ihrem jeweiligen Endpunkt werden die Zielrichtung der Suchbewegungen aufgezeigt, d.h. das Feld, in dem schließlich die Lernsituation organisiert werden soll. Die Lehr/Lernbeziehung wird in hohem Maße dadurch charakterisiert, ob Adressatinnen bzw. Nutzer zu den Lernsituationen in dem 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.

Das horizontale Beziehungsgefüge

Auf der linken Seite, der Seite der Dienstleistung findet man den Relevanzbereich der pädagogischen Fachkräfte, der Spezialist*innen für Lehren und Lernen sowohl auf der Planungsebene des Bildungsmanagements (Einrichtungsleitung, Programmbereichsleitung und Projektleitung) als auch auf der operativen Ebene der Veranstaltungsdurchführung mit professioneller Lehrkompetenz (Lehrende, Dozent*innen, Kursleitende, Moderator*innen, Facilitator*innen, Trainer*innen, Berater*innen).

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 Relevanzbereich 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 (vgl. Basistext 3.4 Diagrammatik des Hemisphären-Modells).

Das vertikale Beziehungsgefüge

In ihrer vertikalen Anordnung unterscheiden sich die Strukturmodelle in dem jeweiligen Beziehungsverhältnis zwischen der Seite der Dienstleistung und der Seite der Nutzung in Bezug auf initiierende Aktivität und reagierende Responsivität. Es lassen sich drei Blöcke unterscheiden:

Im ersten oberen Block zeichnen sich das Delegationsmodell und das Interventionsmodell durch ihre dominante pädagogische Intentionalität auf Seiten der Dienstleister und komplementär dazu einen hohen Rezeptionsgrad auf der Nutzerseite aus.

Im dritten unteren Block bekommt man bei dem Selbstlernmodell und dem Selbstorganisationsmodell mit einer 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 „Möglichkeitsräume“ verfügbar machen.

In dem mittleren Block aufgeführten Angebot- und Nachfragemodell und dem Vermittlungsmodells ist das Beziehungsverhältnis zwischen der Dienstleister- und der Nutzerseite strukturell weitgehend ausbalanciert.

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

Die Modelle beschreiben Kontaktprozesse konventioneller Passung, die unter der Maßgabe einer dialogischen Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung im Kontext transitorischer Lebenslagen reflektiert und aktiv gestaltet werden müssen.

Projektmanagement in der Phase II

Die Ausgangsfragen für die Auswahl und gezielte Gestaltung des institutionellen Kontaktprozesses lautet in diesem Zusammenhang: Bei welchen Gelegenheiten, eingebunden in welche Sozialräumen und auf welche Weise trifft die Weiterbildungseinrichtung auf ausgewählte Akteursgruppen einer transitorischen Lebenslage, bzw. tritt mit betroffenen Interessierten oder deren Stakeholdern in Kontakt? Wie lässt sich diese Kontaktaufnahme im Sinne eines gemeinsamen Resonanzbodens gestalten? An welche Konventionen institutioneller Kontaktprozessen kann die generative Zielgruppenentwicklung anschließen, um sie orientiert an einer dialogischen Angebotsentwicklung weiter zu entwickeln? Welche Konventionen und Routinen gilt es zu hinterfragen? In der Beschreibung der folgenden 6 Modelle institutioneller Kontaktprozesse weisen wir daraufhin, welche Routinen hinterfragt werden sollten und wie das Kontaktmodell in den Vier Phasen zur generativen Zielgruppenentwicklung eingesetzt werden kann.

I Delegationsmodell

Dem ersten Augenschein nach ist dieses Kontaktmodell aufgrund der hohen Intention auf Seiten der pädagogischen Dienstleistung das am wenigsten in Frage kommende Modell für eine dialogische Angebotsentwicklung. Doch im Verlauf des Forschungsprojektes relativierte sich diese Annahme und es wurde deutlich, dass es mit Hilfe der Beteiligung der beiden involvierten Nutzergruppen in unterschiedlichen Funktionen einen aussichtsreichen Ansatzpunkt und Potentiale für eine dialogische Angebotsentwicklung bietet. Zudem ist es wohl das am meisten angewandte Modell, wenn es um betriebliche Weiterbildung geht, und damit von großer Bedeutung für die berufliche Bildung. Deshalb wird es hier auch etwas ausführlicher dargestellt.

Im konventionellen Delegationsmodell geht die Initiative in hohem Maße von der pädagogischen Dienstleistung aus, die von einer Weiterbildung nachfragen Organisation (z.B. einem Unternehmen) beauftragt wird. Die pädagogische Einrichtung 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 -immer im Dialog mit der beauftragenden Organisation- unter qualifikatorischen Überlegungen identifizierbare Adressatengruppen ein, für die spezielle Bildungsangebote konzipiert werden. Die ausgewählte Personengruppe wird schließlich aus dem Feld der Nutzer*innen 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. Für die Interaktionsstruktur des Delegationsmodells ist kennzeichnend, dass die Entscheidung über die Teilnahme nicht bei den jeweiligen Nutzer*innen und Nutzern liegt, sondern von den Weiterbildungsbeauftragenden Organisationen getroffen wird.

Dieses Modell findet sich in der beruflichen Weiterbildung vor allem, wenn es um die Weiterbildung von Mitarbeiter*innen zur qualifikatorischen Anpassung an Veränderungen in der Produktion oder Dienstleistung (technologischer Wandel, neue Kundengruppen, Ausweitung des Leistungsportfolios u.a.), wenn es sich um Aufstiegsfortbildung oder Anpassungsqualifizierung für neu eingestellte Mitarbeiter*innen handelt. Im Kontext des Delegationsmodells wird der Bildungsbedarf folglich zunächst nicht mit den betroffenen Mitarbeiter*innen unmittelbar ausgehandelt, sondern dieser wird 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. Die Bedarfsermittlung bezieht sich daher nur sekundär auf die subjektiven Bildungsinteressen der Adressaten, sondern in erster Linie auf den objektivierbaren, praxisfeldrelevanten Fortbildungsbedarf, der aufgrund einer Analyse von Verwendungssituationen bzw. aufgrund funktionaler Entwicklungserfordernisse in der Gesamtorganisation festgestellt wird. Wenn auch in der Beschreibung des Delegationsmodells die Intentionalität auf Seite der pädagogischen Dienstleistung liegt, heißt das für den Erstkontakt nicht, dass der Dienstleister auf die Nutzerinstitution zugeht, sondern in der Regel geht die Kontaktaufnahme von dem Auftraggeber aus, der den Bedarf für Weiterbildung feststellt. Im Delegationsmodell hat man es folglich mit zwei Nutzergruppen zu tun, die primäre Nutzergruppe, die sich weiterbildet, und der Leitung bzw. den Bildungsverantwortlichen der delegierenden Organisation. Die sich hier andeutende Differenzierung wird den Kontext des gesamten Phasenverlauf der Angebotsentwicklung und Durchführung bestimmen.

Möglicher Einsatz des Delegationsmodells für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

Zunächst ist ein klarer Bruch mit der anbieterzentrierten Ausrichtung des Angebotsentwicklung notwendig, die häufig auch von beauftragenden Organisationen erwartet wird. Außerdem ist es bei der Gestaltung des Kontaktgeschehens und der Klärung der Bildungsbedarfe wichtig, dass die Perspektiven beider Nutzergruppen einbezogen werden: Die Vertreter*innen der Organisation, die existenziell von dem Veränderungsprozess betroffen sind und für die das Bildungsangebot geplant wird, sowie die verantwortlichen Funktionsträger*innen, die für die Gestaltung des Veränderungsprozesses und die Beauftragung des Bildungsangebots zuständig sind. Sie haben zwar eine andere Perspektive auf den Veränderungsprozess, doch auch ihr Aufgabenbereich ist durch die die Transitivität der anberaumten Veränderung bestimmt. Im Idealfall wirken beide Nutzergruppen koproduktiv an der Angebotsentwicklung mit.

II Interventionsmodell

Das Interventionsmodell ist prinzipiell durch hohe Intentionalität auf Seiten der pädagogischen Dienstleister und von der erwarteten Responsivität im Nutzerbereich gekennzeichnet. Im Interventionsmodell gehen die Lehrenden hinaus „ins Feld“, d.h. in die Lebenswelt der gesuchten Teilnehmenden. Die Bildungsformate dieses pädagogischen Dienstleistungsprofils werden folglich 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. 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.

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 Teilnehmendengruppen. Sie richtet sich somit auf die Aktivierung von eigenständigen Bildungsinteressen avisierter Adressatengruppen 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 im wörtlichen Sinn „sozialpädagogischen“ Zugang zu einer sozialräumlich bestimmbar „Lernwelt“. Hierdurch erhält bereits die Art und Weise, wie durch Bildungsaktivitäten im Feld interveniert wird, also wie man sich partei-

isch 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 sich weit mehr in ihrer Persönlichkeit exponieren und damit angreifbarer machen, als dies sonst in den üblichen „Lehrer-Rollen“ als Dozentin 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.

Weiterbildung nach dem Interventionsmodell wurde historisch betrachtet vor allem im Zusammenhang mit der Entschulungsforderung als Alternative bzw. Ergänzung zu traditionellen Institutionalisierungen beruflicher Weiterbildung diskutiert, wobei damals Bildungskonzepte und – Bildungsstrategien der Dritten Welt als Vorbild gedient haben (vgl. Paulo Freire).

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 (hohes Orientierungsbedürfnis von Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften nach ihrer Ankunft in Deutschland)) zusammenhängen. Da im Interventionsmodell die pädagogischen Ansprüche an soziale Felder makrodidaktisch in Form von Einmischung und Eingriff strukturiert werden, bedeutet dies auf der mikrodidaktischen Ebene, dass dieser strukturell angelegte Konflikt zu berücksichtigen und zu nutzen ist. Das klassische Passungsproblem im Sinne einer konventionellen Einigung muss dabei durch eine immer wieder neue Bearbeitung der gegenseitigen Macht- und Abhängigkeitsprobleme ergänzt werden. Dies verlangt von Pädagogen eine gruppendynamische Kompetenz und bei den Teilnehmern die Bereitschaft zu sozialem Lernen in einem relativ offenen „Setting“. In dieser besonderen Beziehungsstruktur verteilt sich trotz einer anfänglichen Dominanz der ins Feld kommenden Pädagogen die pädagogische Verantwortung relativ gleichmäßig zwischen der Institution (z. B. Stadtteil-Laden oder einem Projekt für Gemeinwesenarbeit) und den Adressatengruppen, weil die Anwesenheit der Pädagogen im Feld jederzeit von beiden Seiten problematisiert werden kann.

Möglicher Einsatz der Interaktionsstruktur des Interventionsmodells für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

In den vier Phasen zur generativen Zielgruppenentwicklung kann das Interventionsmodell vor allem in der Phase II wirksam eingesetzt werden. Aufsuchende Strategien werden dazu eingesetzt, um Kontaktflächen zu relevanten Adressatenbereiche in der Umwelt der Weiterbildungseinrichtung aufzubauen, die noch nicht zur Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung gehören. Hierzu ist die Zusammenarbeit mit sogenannten Brückenpersonen oder Brückeninstitutionen (vgl. Berger; Kleemann-Göring, Wagner) empfohlen. Dies sind Einrichtungen, Projekte, Netzwerke oder Personen, die in der Lebenswelt des avisierten Adressatenbereichs sozialräumlich verortet sind. Die interprofessionelle Zusammenarbeit mit Beschäftigtenvertretungen im Betrieb und mit Unternehmernetzwerken in Stadtvierteln, mit pädagogischen Fachkräften in der aufsuchenden Sozialarbeit und im Praxisfeld Community Organizing kann sich als wirksam erweisen. In letzter Zeit hat sich der Personenkreis erweitert, weil für interessierte Personen der betreffenden Lebenswelten semiprofessionelle Qualifizierungen

durchgeführt und Netzwerke gebildet wurden: z.B. Stadtteilmütter, betriebliche Weiterbildungs-Lotsen, Digitalisierungs-Lotsen usw. Dieser Kreis von Fachkräften arbeitet bereits mit partizipativen Verfahren. Durch eine Kooperation können Bildungsdienstleister die „Berührungsflächen“ mit relevanten Umwelten vergrößern. Die in den Netzwerken generierten Beziehungsressourcen können für die dialogische Angebotsentwicklung erschlossen werden. Praktisch geht es unter anderem darum, Begegnungsräume mit potentiellen Interessierten an dem Bildungsangebot zu gestalten. Werden Kitas, Schulen oder Wohnungsgesellschaften mit einbezogen, die täglichen Kontakt mit Eltern oder mit ihren Bewohnern haben, entstehen viele Möglichkeiten, mit der ‚stillen Reserve‘⁵³ der beruflichen Weiterbildung in Kontakt zu kommen.

III Angebot- und Nachfrage in einem Marktmodell

Beim Modell einer Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage lässt sich in Bezug auf die Aktivitätsverteilung von einem prinzipiellen Gleichgewicht zwischen pädagogischen Dienstleistern und lernenden Nutzergruppen sprechen. Von Bildungsinstitutionen wird ein mehr oder weniger breit gefächertes Bildungsangebot auf einem sogenannten 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 dieses sehr gebräuchlichen Modells eines institutionellen Kontaktprozesses 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 (d.h. Adressatenforschung) das prinzipiell verfügbare Gesamtangebot modifizieren. Insofern orientiert sich das Bildungsangebot nicht nur an einer manifesten Bildungsnachfrage der Weiterbildungseinrichtung, 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.

⁵³ Als **stille Reserve** bezeichnet man in der Arbeitsmarktforschung Personen, die unter bestimmten Bedingungen bereit wären, eine Arbeit aufzunehmen, sich aber bei der Arbeitsverwaltung nicht als arbeitslos melden. Analog meint hier ‚stille Reserve‘ im Kontext von beruflicher Weiterbildung Personen, die unter bestimmten Bedingungen bereit wären, an einer Weiterbildung teilzunehmen, sich aber nicht eigenaktiv ein Bildungsangebot im Programm einer Weiterbildungseinrichtung herausuchen und anmelden.

Möglicher Einsatz der Interaktionsstruktur von Angebot- und Nachfrage in einem Marktmodell für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

Auch hier gilt es zunächst den Bruch mit dem anbieterzentrierten Planungsverfahren zu vollziehen, das die Interaktionsstruktur von Angebot- und Nachfrage in einem Marktmodell ebenfalls für die zielvorwegnehmenden und Bedarfe zuschreibenden Bildungsangebote einsetzt. Dies gelingt, wenn wir die Figur des Bildungsadressaten/Bildungsadressatin nicht passiv als Konsumierende, sondern aktiv als Produzierende konzipieren, wie dies in der Konzeption des Prosumers entwickelt wurde (vgl. Blättel-Mink/Hellmann). Der Begriff Prosumer bezeichnet eine Person, die gleichzeitig Konsument*in und Produzent*in eines von ihr verwendeten Produkts ist. Diese Auffassung hat eine hohe Übereinstimmung mit der Idee der Mitwirkung von Bildungsinteressierten in einer dialogischen Angebotsentwicklung. Weiterbildungseinrichtungen, die die Interaktionsstruktur von Angebot- und Nachfrage in einem Marktmodell einsetzen, richten ihre Interaktion darauf, Prosumer für die dialogische Mitentwicklung des Angebots zu gewinnen, das sie nutzen. Gelingt dies, so ist der Prosumer als selbstbestimmter Bildungsadressat bereits durch die Artikulation seiner lebenslagenbezogenen Qualitätsanforderungen im Sinne einer Anspruchsgruppe („*stakeholder*“) unmittelbar an der makrodidaktischen Mitgestaltung einer an seiner Lebenslage orientierten pädagogischen Dienstleistung beteiligt. Hier schließen dann die weiteren Phasen der generativen Zielgruppenentwicklung an, denn dazu wird es erforderlich, die eigene transitorische Lebenslage so weit zu klären, dass sich aus ihr konkrete Entwicklungsziele im Sinne möglicher Verwendungssituationen aus einer reflektierten Binnensicht bestimmen lassen. Die Kontaktaufnahme erfolgt, wie dann weiter ausgeführt wird, innerhalb eines so gefassten Bedeutungshorizonts im Rahmen einer Einladung zur interessegeleiteten Mitwirkung an einem gemeinsam gestalteten Entwicklungs- und Planungsprozess für lebenslagenbezogene Bildungsformate.

IV Vermittlungsmodell

Das Vermittlungsmodell setzt ein institutionelles *Selbstverständnis* voraus, das stark vom *Prinzip der Subsidiarität*, d.h. von inhaltlich offener, unterstützender Hilfeleistung ausgeht, und somit ein Konzept, das bisher deutschem Bildungsverständnis fremd ist. Dennoch sollten die immer häufiger entstehende pädagogische Dienstleistungen, die die Funktion einer Agentur, d.h. Vermittlung von Weiterbildung erfüllen (z.B. „*Weiterbildungs-Agenturen*“ oder „*Interessenbörsen*“) im Spektrum möglicher Beziehungsstrukturen als eine weitere Form der Institutionalisierung von Weiterbildung 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 vor allem darauf an, zwischen dem Feld der pädagogischen Dienstleister und dem Feld der Nutzergruppen eine intermediäre „*Transferstrecke*“ zu organisieren, auf der die typischen 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 potenzielle 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 Weiterbildung 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.

Möglicher Einsatz der Interaktionsstruktur des Vermittlungsmodells für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

Die Kontaktfläche zu transitorischen Lebenslagen bildet sich im Vermittlungsmodell über Gruppen und Institutionen intermediärer Akteure heraus, die über Kommunikations- und Praxiszusammenhänge verfügen, an denen sowohl pädagogische Dienstleister wie auch Interessenten der ausgewählten transitorischen Lebenslage involviert sind. Solche Agenturfunktionen sind beispielsweise im ESF Programmen für zugewanderte Arbeitskräfte fest installiert und vermitteln individualisierte Anpassungsqualifizierung beispielsweise für IHK Berufe.

Für dieses Modell gilt ähnlich wie für das Interventionsmodell, dass eine gute Kooperation mit anderen intermediär tätigen Einrichtungen die Kontaktfläche einer Bildungsorganisation vergrößert und Möglichkeiten eröffnet werden, neue Räume der Begegnung zu schaffen.

V Selbstlernmodell

Das Selbstlern-Modell geht von einer hohen *Intentionalität* im Feld der Nutzer*innen 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 Weiterbildungseinrichtung 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 beispielsweise 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 Lernenden 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 Dienstleister vor allem in Zielen und Arbeitsweisen *pädagogischer Beratung* niederschlägt. Die Lehrenden übernehmen in diesem Modell vor allem Aufgaben als „Lernberater“, wobei sie sich gegebenenfalls sogar als pädagogisch konfrontierender ‚Sparpartner‘ 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 ausgefüllten 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*innen“ 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 „Einzelkabine“ ausschließlich als „Arbeitszentrum“ für selbstgesteuertes Lernen aufgefasst würde.

Wesentlich für die weitere Entwicklung und einen differenzierten Ausbau der Weiterbildung nach dem Selbstlernmodell ist jedoch ein Sich-Durchsetzen der zeitweilig gering geschätzten Sichtweise, dass die Organisation erwachsenengemäßes 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 Lernwelten zu richten ist. Professionspolitisch hat in diesem Zusammenhang die internationale Diskussion um „Self-Directed-Learning“ (vgl. Long) viel zu dem hier erforderlichen Umdenkungsprozess beigetragen.

Bisher finden derartige Ideen und Konzeptionen wie Ansätze einer „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler) 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 dafür wenig geeigneten institutionellen Interaktionsstruktur. 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 Institutionenform. Dies wird in der Institutionstheorie als Orientierung an einer bildungspolitischen „*idée directrice*“ (vgl. Hauriou:36) bezeichnet. „Self-Directed Learning“ im organisationalen Beziehungsmodus des Selbstlernmodells setzt daher institutionenpolitisch ein entsprechendes Leitbild voraus.

Möglicher Einsatz der Interaktionsstruktur des Selbstlernmodells für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

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

Kontaktflächen zu ausgewählten transitorischen Lebenslagen bilden sich in Kontexten des Selbstlernmodells heraus, wenn bei entsprechenden Akteursgruppen spezifische Entwicklungsanforderungen bereits als ein objektivierbarer Veränderungsbedarf manifest geworden ist, andererseits aber ein entwicklungsförderliches Lernenvironment bereitgestellt werden muss, in dem die Entwicklungsziele realistisch gefasst und Wege der Zielerreichung gemeinsam erschlossen werden können. Die Ausgangsproblematik besteht hierbei darin, dass zwar die Entwicklungsrichtung beschreibbar scheint, nicht jedoch die der Veränderung zugrundeliegende transitorische Lebenslage.

VI 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 Lernenden 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. Hier muss der Kontakt nicht hergestellt werden, sondern die Adressaten sind bereits *bestehende Gruppen* mit manifesten, aber noch unreflektierten Bildungsbedürfnissen aus einer Innensicht latenter Betroffenheit. Klar scheint zunächst nur: „Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser wird, wenn es anders wird. Aber so viel kann ich sagen: es muss anders werden, wenn es besser werden soll!“ Hier geht es um die Weiterentwicklung der Kompetenzen und auch Strukturen dieser Gruppen bzw. um eine enge Kooperation mit einer pädagogischen Einrichtung, die ihre „Lerninfrastruktur“ zur Verfügung stellen kann.

Möglicher Einsatz der Interaktionsstruktur des Selbstlernmodells für eine lebenslagenbasierte Zielgruppenentwicklung

Die vier Phasen zur generativen Zielgruppenentwicklung erweitern im Selbstorganisationsmodell die Möglichkeiten der auftraggebenden Nutzergruppe, den Bildungskontext zu gestalten, d.h. über die reflexive Klärung der eigenen Lebenslage mobilisierende Lernanlässe zu identifizieren, für die die Dienstleisterseite eine unterstützende Lehrfunktion übernimmt

Fortsetzung Projektmanagement in der Phase II

Nachdem in einem ersten Schritt die Entwicklungsgruppe sich darin reflexiv vergewissert hat, welches Interaktionsmodell eingesetzt werden soll und wie es für eine dialogische Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung gestaltet werden soll, können weitere Aufgaben in der Phase II Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe geplant werden. An die Klärung des Kontaktmodells schließt die Planung des Designs für den Kontaktprozess an.

Weiterbildungseinrichtungen, die sich das strategische Ziel gesetzt haben, eine Adressatengruppe in der Umwelt, die noch nicht zur Mitwelt gehören für den Ansatz einer generativen Zielgruppenentwicklung zu gewinnen, müssen an dieser Stelle antizipieren, wie sie ggf. mit den Möglichkeiten des Interventionsmodells Kontaktflächen zu der avisierten Nutzergruppe aufbauen können. Erfahrungsgemäß müssen Personalressourcen in den Vorprozess investiert. Es ist kann sich dann als kurzfristig erweisen, das neue Zielgruppenangebot im Angebot-Nachfrage Marktmodell zu planen und hoffen, dass sich die Kontaktflächen über die erste Teilnehmergruppe herstellen wird. Hier ist zu bedenken, dass das Angebot-Nachfrage Marktmodell in seiner Wirkung begrenzt ist, denn für die avisierten Adressatengruppe ist die Weiterbildungseinrichtung und ihr Bildungsangebot bisher offensichtlich ohne Relevanz und wird auch nicht wahrgenommen.

In dieser Phase stellt sich die Frage nach der Auswahl geeigneter Fachkräfte abhängig von Ihren Kompetenzen. Wer kann und soll den Kontaktprozess mit der Adressatengruppe zur generativen Zielgruppenentwicklung begleiten und kann das Angebot und die avisierte transitorische Lebenslage lebenspraktisch mit Interessierten in einer Gruppe besprechen (vgl. zur Funktion der Gruppe im Kapitel 3). Die Moderation und Leitung der Zielgruppenentwicklung verbunden mit der Klärung einer bestimmten Lebenslage ist eine von den Aufgaben der Entwicklungsgruppe unabhängige Funktion. Sie erfordert pädagogische Kompetenzen in der Anleitung von Gruppen, der Moderation des Gesprächs in der Gruppe und dem Einsatz angemessener Methoden reflexiven Lernens (biografisches Lernen, Erfahrungslernen, forschendes Lernen, experimentelles Lernen u.a.).

Die Entwicklungsgruppe hat die Verantwortung für den Gesamtprozess einer generativen Zielgruppenentwicklung und begleitet den Prozess. Sie bereite die Phasen im Gespräch mit den für die Gestaltung zuständigen Moderator*innen und Berufspädagog*innen vor und bespricht mit ihnen zumindest die Designs des initiierenden Kontaktprozesses.

2.4.2.2 Gestaltung der Einladung an potentiell interessierte Nutzer*innen und Kontaktaufnahme

Zweiter Arbeitsschritt in der Phase II Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Im zweiten Schritt wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet, sofern es hier keine angemessene Strategie gibt und der Vorprozess für einen beidseitigen „Begegnungsraum“ gestaltet, der ein pädagogisches Setting hat.

Der Übergang von einer antizipierten Adressatengruppe in der Planungsphase zu einer realen Gruppe potentiell interessierter Nutzerinnen ist von zentraler Bedeutung. Die Seite der pädagogischen Dienstleistung erwartet ein resonantes Publikum, das im Verlauf eines Kontaktprozesses Interesse an der Mitwirkung in einer partizipatorischen Angebotsentwicklung verspürt. In diesem Kontaktgeschehen wird ein Adressatenbereich im Sinnen eines Sozialraums erschlossen, der als Mitwelt auf die Bildungseinrichtung einwirkt.

Die in der Planungsphase geforderten strukturellen Resonanz der Weiterbildungseinrichtung für Adressatenbereich in transitorischen Lebenslagen beruht auf der Annahme, dass nicht allein in der Weiterbildungseinrichtung, sondern auch im Adressatenbereich berechtigtes Interesse bestehen kann, sich mit der transitorischen Lebenslage aus der Sicht persönlichen Betroffen-Seins auseinanderzusetzen. Dies mag nicht für alle zutreffen und wird gewiss nicht jeden ansprechen. Die Einladung an Interessierte muss deshalb bei der Adressatengruppe Resonanz erzeugen.

Dazu muss die Einladung an potentiell interessierte Nutzer*innen in einer lebenspraktischen Sprache kommunizieren,

- dass eine bestimmte transitorische Lebenslage im Vordergrund des Bildungsangebots steht,
- dass die mit dieser transitorischen Lebenslage einhergehenden Möglichkeiten in den Blick geraten werden,
- dass sich schrittweise eine persönlich gangbare Entwicklungsperspektive konkretisieren wird.

Der Kontaktprozess fokussiert auf die jeweils gegebene Resonanzfähigkeit des Bildungsangebots für Betroffenen einer transitorischen Lebenslage, die auf die Einladung zu einem Erstkontakt mit eigenen Deutungsmustern reagieren. Die Gestaltung des Erstkontakts verlangt daher die Ausarbeitung und nachfolgende Erprobung eines pädagogischen Designs,

- das sich möglichst eng an die Lebenssituation und die persönlichen Bedürfnisse der möglichen Adressaten anschmiegt,
- 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
- das durch die Teilnahme und den Austausch mit anderen in der gleichen Lage sich ihre Situation bereits verändert.

Mit Blick auf das Diagramm der vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung (Abb. 5, S. 47) 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. Dazu muss ein beidseitiger Begegnungsraum gestaltet werden. Aus Sicht der pädagogischen Dienstleistung gerät die bis dahin avisierte Adressatengruppe nun in die Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung. Sie wird zur Mitwelt der Organisation.

Geht die Initiative nicht von einer auftraggebenden Nutzerseite aus, wie dies bei der Interaktionsstruktur des Delegationsmodells und bei der Interaktionsstruktur Selbstorganisationsmodells der Fall ist, so muss die Initiative von der Weiterbildungseinrichtung ausgehen. Sie formuliert und kommuniziert ihre Einladung an potentiell interessierte Nutzer*innen in einer bestimmten transitorischen Lebenslage zu einem Bildungsangebot, das ihnen die Möglichkeit bietet, ausgehend von der eigenen Lebenslage mobilisierende Lernanliegen selbst zu bestimmen.

Offensichtlich ist die Anbieterfunktion zur Erbringung pädagogischer Dienstleistung unhintergebar und unabhängig von dem priorisierten Kontaktmodell. Nutzer*innen eines partizipatorischen und offenen Bildungsangebots müssen sich von seiner Attraktivität angesprochen fühlen. In der Erprobungsphase der Richtungsumkehr von einer anbieterzentrierten zu einer nutzerbasierten Angebotsentwicklung, war die Paradoxie der ‚Unhintergebarkeit‘ des Angebotscharakters von pädagogischer Dienstleistung eine überraschende Erkenntnis. Das Planungsverfahren der dialogischen Angebotsentwicklung verzichtet einerseits bewusst auf die externe Zuschreibung von Bildungsbedarfen und Bildungszielen eines Bildungsangebots und lädt stattdessen zu einer inhaltlich-thematisch noch offene Kontaktphase ein, die allerdings als Erstkontakt eines Bildungsangebots markiert und kenntlich gemacht werden soll. Die Deutung, dass die zu klärende Lebenslage als ein Lernanlass zu verstehen und zu nutzen sei, wird offengehalten und einer nachfolgenden Klärung aus der reflexiven Binnensicht der „Interessenten“ überlassen. Diese Haltung lässt sich als professionelle Zurücknahme fassen und stellt die entscheidende Kompetenz für die Moderation einer generativen Zielgruppenentwicklung dar. Auch den potenziellen Nutzer*innen wird – durchaus zurecht – unterstellt, dass sie ein ausgearbeitetes Lehrangebot als adäquate Lösung ihrer Probleme erwarten. Pädagog*innen fällt es dann in der Regel schwer, ihre Erwartungen zu enttäuschen, da sich ihre Professionalität häufig darauf gründet, dass sie die Bedarfe der potenziellen Teilnehmer*innen kennen bzw. erhoben haben und dass die Vorbereitung eines darauf abgestimmten Lehr/Lernangebots in ihrer Zuständigkeit liegt. Deshalb ist es wichtig, das konventionelle Verständnis von einem Bildungsangebot zu reflektieren und im Rahmen der generativen Zielgruppenentwicklung eine neue Sicht darauf zu gewinnen⁵⁴.

⁵⁴ Der Begriff Angebot wurde relationstheoretisch geklärt (vgl. Basistexte 5.7. Bildungsangebot relationstheoretisch gefasst) Dazu konnte erneut die Methode des Relational Reframe (vgl. Basistext 2.1 Ein Dreischritt zur Konstitution des Forschungsgegenstands) eingesetzt werden.

Fortsetzung Projektmanagement in der Phase II *Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe*

Im Vorkontakt geht es also darum, dass sich auf zunächst noch informellem Wege beidseitig eine Einschätzung herausbilden kann, was mit einer je besonderen transitorischen Lebenslage gemeint sein könnte und welches „Echo“ bestimmte Impulse hervorzurufen vermögen, an das im weiteren Kontaktprozess dann thematisch angeschlossen werden kann.

Die Einladung an potentiell interessierte Nutzer*innen setzt einen attraktiven Impuls, der Resonanz erzeugt. Sofern die alltagspraktische Kommunikation über transitorische Lebenslagen und die Beschreibung einer dialogischen Angebotsentwicklung noch neu und ungeübt sind, sollte die Aufgabe des Einladungsschreibens auch nicht als Routineaufgabe aufgefasst werden. Die Einladung kann in der Entwicklungsgruppe besprochen und verbessert werden. Es wird vorgeschlagen, dass die Planenden sich in das von ihnen antizipierte Spannungsgefüge einer transitorischen Lebenslage⁵⁵ hineinversetzen und aus dieser auch emotional nachvollziehenden Sicht heraus die potenziell interessierten Personen einladen, von denen sie genauer erfahren möchten, wie sie ihre Lebenslage erleben und welche Erfahrungen sie gemacht haben. Das planerisch entscheidende Ergebnis des Vorkontaktes besteht in der Eingrenzung eines Bedeutungskontextes, aus dem eine transitorische Lebenslage ihre subjektive Faszination, aber auch ihre irritierende Ambivalenz bezieht, die zu weiterer subjektiver Klärung motiviert.

Im Vorkontakt können motivierende Impulse und anregende Medien (Bilder, Zitate, Texte, Videos) eingesetzt werden, um eine Gruppe von Interessierten einzuladen, ihre Lebenslage selbst zu interpretieren. Eine große Weiterbildungseinrichtung mit ausdifferenzierten Programmbereichen hat überlegt, dass die Durchführung des Kursangebots die Funktion eines Vorkontakts für eine dialogische Angebotsentwicklung erhalten könnte (Strategie des „cross over“). Bewährt haben sich auch – z.B. im Bereich von handwerklich affinen Adressatenbereichen - sogenannte „Schnupper-Besuche“ in den Werkstätten der Bildungseinrichtung. Der Anblick einer gut ausgestatteten Werkstatt, das Berühren und Hantieren mit Werkzeug und Material, das Riechen von Holz und Metall kann sehr motivierend und orientierend sein, weckt Erinnerungen und Neugier.

Im Hinblick auf die konkrete Ansprache der potentiell interessierten Nutzer*innen kommen unterschiedliche Kommunikationswege infrage, traditionelle Wege via Flyer, Einladungsschreiben, einer Notiz in der Tagespresse, oder virtuelle Kommunikationswege via Social Media und Newslettern in Netzwerken.

Sind die avisierten Adressatenvertreter*innen in der Mitwelt der Einrichtung und ggf. sogar als Nutzer*innen oder auch als Mitarbeiter*innen in der Weiterbildungseinrichtung präsent, so kann die Erstansprache auch direkt von Angesicht zu Angesicht beispielsweise in niedrigschwelligen Angeboten (Sprachcafés, Beratungsangeboten usw.) erfolgen. Eine schriftliche Einladung zum ersten Treffen sollte auf jeden Fall vorliegen, weil sie die Rahmung der Gruppe kommuniziert, die erstmals zusammentreffen wird.

⁵⁵ Siehe dazu auch Kap. 3.4.1 Die Transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter dialogischer Angebotsentwicklung – die Lagebeziehung des Zwischen zu einem Bildungsraum öffnen

2.4.2.3 Gestaltung eines Begegnungsraums in einem pädagogischen Setting (z.B. moderierte Gruppe in einem Workshop, z.B. gemeinsame Werkstatterkundung) und Konstitution der Zielgruppe

Dritter Arbeitsschritt in der Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Im dritten Schritt generiert die Phase II eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem Bildungsangebot. Der Kontext und die organisatorischen Rahmungen des Bildungsangebots werden transparent(er) und es bildet sich im Prozess eine soziale Gruppe auf Zeit.

Ziehen wir das Diagramm der Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung erneut heran (Abb. 5, S. 47.), befindet sich der hier geschilderte Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung an der Schnittstelle zwischen dem organisationalen Feld der Weiterbildungseinrichtung auf der einen Seite und dem biographischen Feld einer transitorischen Lebenslage auf der Seite der Nutzer*innen. Das Interface ist die beidseitige Kontaktfläche der ko-produktiven Leistungserbringung, die wir trotz der Vielfalt möglicher Nutzergruppen und ihrer Kontexte sowie der gewählten Designs so charakterisieren:

- Rahmung der Gruppe in einem moderierten Bildungsangebot
- Lebenspraktische Darstellung der transitorischen Lebenslage, die unterschiedliche individuelle Perspektiven zulässt
- Dialogisches Design, das im Fall des Delegationsmodells auch den Kontext des auftraggebenden Systems einbindet und Transparenz herstellt
- Das Kraftfeld liegt bei der Gruppe, dem Dialog und den Interaktionen der Gruppenmitglieder. Die pädagogische Leitung achtet darauf, dass der Gruppe die Energie nicht entzogen wird.⁵⁶

Aufgabe der Moderation ist es also, auf dem ersten Treffen und in der ersten persönlichen Begegnung mit den Eingeladenen Impulse zu setzen, Erwartungen und Neugier zu erzeugen und Raum zu schaffen, den die Teilnehmenden mit ihren ggf. biografischen Perspektiven „füllen“ können. Es sollte zunächst darum gehen, dass die Teilnehmenden auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen und ihrem Erleben ihre transitorische Lebenslage schildern und dass sie die Gruppe als Resonanzraum der Wissensproduktion zu erleben können.

Das beidseitige Interface der ko-produktiven Leistungserbringung kann wie folgt in einer strukturthermeneutischen Heuristik erläutert werden:

In dem Begegnungsraum treffen der Diskurs der pädagogischen Fachkräfte, die die transitorische Lebenslage aus einer Außenperspektive objektivierend betrachten und die lebensweltliche Interpretation der eigenen Situation aus einer Perspektive existentieller Betroffenheit aufeinander, so dass ein Spannungsverhältnis zwischen einer „Subjektposition“ und „Subjektperspektive“⁵⁷ entstehen kann. In Abgrenzung zu den folgenden Phasen III und IV, in denen es um die produktiven Nutzung dieser differierenden Perspektiven für die Bestimmung mobilisierender Lernanliegen und die kompetenzentwickelnden Bearbeitung von Entwicklungszielen in biographischen Übergängen verschiedenster Spielarten gehen wird, geht es hier 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. Diese Spannungen zwischen der objektivierenden Außensicht und der subjektivierenden Binnensicht auf die transitorische Lebenslage entsteht nicht nur zwischen der pädagogischen Leitung, die die Gruppe mode-

⁵⁶ Vgl. Kapitel 2., Absatz Zur Funktion der sozialen Gruppe in dem partizipativen Bildungsansatz

⁵⁷ Vgl. Basistext 7.1 Relational Reframe einer Konzeption der Lebenslage

riert und den Teilnehmenden, sondern kann auch zwischen den Teilnehmer*innen entstehen und sie betrifft sogar die Beziehung der Individuen zu sich selbst, da Betroffene mitunter die gesellschaftlich produzierte Außensicht auf die eigene Lebenslagen übernehmen. Häufig sehen sich die Betroffenen zunächst mit den Augen der anderen bzw. beschreiben sich selbst aus einer Außenperspektive, zum Beispiel wenn sie ‚Defizitzuschreibungen‘ übernehmen oder subjektive Erfahrungen abwehren. Die pädagogische Leitung hat hier die Aufgabe der Gegensteuerung im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung (Schäffter/Schicke 2016) zu übernehmen.

Der „Begegnungsraum“ ist -wie zu sehen- ein Prozess in einer Teilnehmendengruppe, die sich in dem Verlauf als soziale Gruppe konstituiert.

- Die Teilnehmenden haben eine Vorstellung von dem Kontext, in dem sie nun gemeinsam agieren: Sie haben einen Überblick über das gesamte Verfahren und kennen ihre „Rolle“ als Partner*innen einer dia-logischen Angebotsentwicklung.
- Die Teilnehmenden verbindet ein Verständnis von der transitorischen Lebenslage, die den Kontext der Gruppe charakterisiert.
- Die transitorische Lebenslage soweit lebensnahe thematisiert, dass die in ihr liegenden Bedingungen und Möglichkeiten, die eigene berufsbiografische Situation reflexiv zu gestalten, „aufscheinen“ konnten und die Teilnehmenden motiviert sind, im emergenten Verfahren partizipatorischer Angebotsentwicklung weiter mitzuwirken.
- Die Anwesenden haben einen ersten Schritt zur Konstituierung einer (Ziel)gruppe gemacht. Sie wollen gemeinsam weiter an der Klärung ihrer Lebenslage und an der Entwicklung von Perspektiven arbeiten.

Ergebnisse der Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Im Kontext betrieblicher Weiterbildung ist der Kontaktprozess so weit vorangeschritten, dass die beauftragende Institution/Organisation Bedarf und Zielsetzung nicht nur aus übergeordneter betrieblicher Perspektive beschreiben kann, sondern diesen auch vor dem Hintergrund der Lebenslage der Adressatengruppe lebensnahe erfasst hat, die Perspektive der Mitarbeiter*innen auf die avisierte Fortbildung aus erster Hand kennt und für den Bildungsdienstleiter beschreiben konnte. Am Ende der Phase II ist der Bildungsauftrag vorläufig skizziert.

Ist die Phase II nicht durch den institutionellen Kontaktprozess des Delegationsmodells strukturiert, dann ist das Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte darauf ausgerichtet die Gruppe der leibhaftig anwesenden Teilnehmenden durch das partizipatorische Bildungsangebot zu rahmen. Der Kontext der sozialen Gruppe, ihre transitorischen Lebenslage, wird lebensnahe thematisiert, denn er ist der ‚Hinter-Grund‘ für die Entwicklung des partizipatorischen Bildungsangebots im Vordergrund des Gruppengeschehens in Phase III. Am Ende der Phase II hat die Gruppe eine Vorstellung von ihrer Aufgabe und von ihrem organisatorischen Rahmen, und sie hat eine ‚Ahnung‘ von dem emergenten ‚Möglichkeitsraum‘ des Bildungsangebots gewonnen. Die Teilnehmenden konnten eine erste Erfahrung von dem Potential der Gruppe als Resonanzraum der Wissensproduktion und der wechselseitigen Anerkennung machen (vgl. Kapitel II 2.3). Beruhte der beidseitige Kontaktprozess auf den Konventionen des Angebot/Nachfrage-Marktmodells, so ist es selbstverständlich, dass sich einzelne Personen noch gegen die Teilnahme entscheiden, und dies kann dann auch nicht als Drop out gewertet werden.

In dem gesamten Phasenablauf einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung kommt dem „Eintauchen“ der Planenden in die immersive Struktur eines rezonanzauslösenden Kontaktprozesses eine methodisch entscheidende Schlüsselstellung zu. Wenn die strukturelle Verschränkung zwischen der Außensicht einer pädagogischen Organisation auf eine Lebenslage einerseits und der lebenswelt-

lichen Innensicht eines Adressatenbereichs nicht gelingt, wird die entscheidende Weichenstellung bereits an dem Ausgangspunkt der generativen Zielgruppenentwicklung verpasst und ist später nicht mehr korrigierbar. Dies bedeutet, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Phase II *Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe* besonders intensiv und ausführlich zu klären und strukturell auszuwerten sind. Strukturell meint hier, dass die Beidseitigkeit der Situationsdeutung deutlich wird, welche Perspektiven der Nutzergruppe und welche Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte in dem Sozialraum des Bildungsangebots zusammentreffen.

2.4.3 Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die zentrale Aufgabe der Phase III besteht nämlich darin, die pädagogische Außensicht der Fachkräfte auf die Lebenslage der Zielgruppe einerseits und die lebensweltlichen Innensicht der Zielgruppe im weiteren Verlauf produktiv zu verschränken. In den Phasen I und II war es ausreichend aus einer *externen* Sicht die transitorische Lebenslage in ihrer orientierungsarmen Spannungslage strukturell zutreffend zu identifizieren, z.B. als beruflicher Wiedereinstieg, als Anpassungsfortbildung, als Nachwuchsförderung usw. In der Phase III kommt es nun darauf an, sie in ihrer *lebensweltlich immanenten* Relevanzstruktur in Hinblick auf persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektiven hin zutreffend zu deuten und dementsprechend in dem Bildungsangebot in Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* umsetzen. Dieser Prozess wurde in der Erprobungsphase als „Klärung der Lebenslage, bzw. „Lebenslagenklärung“ bezeichnet.

Im ersten Schritt erarbeitet die Entwicklungsgruppe / die beauftragten pädagogischen Fachkräfte das Design für die sogenannte ‚Lebenslagenklärung‘, wertet dazu die Kontaktprozesse der Phase II aus und entwickelt eine reflexive Perspektive auf die spannungsreiche Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.

Im zweiten Schritt arbeitet die Gruppe angeleitet von pädagogischen Fachkräften in wechselnden methodischen Settings an persönlich bedeutsamen kritischen Erfahrungen und an Verwendungssituationen im Umgang mit der komplexen Unbestimmtheit einer Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.

Im dritten Schritt werden der Lernbedarf und der gewünschte Kompetenzerwerb in der Gruppe bestimmt und der Übergang in die Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* umsetzen vorbereitet.

Projektmanagement in der Phase III Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die Entwicklungsgruppe und die pädagogischen Fachkräfte, die das partizipative Bildungsangebot gestalten, werten zusammen den Kontaktprozess der Phase II aus und konkretisieren ihre vorläufige Planung entsprechend den Ergebnissen des Prozessverlaufs, vermeiden gleichwohl, Inhalte oder Arbeitsformen zu bestimmen, die sich erst noch in der sich nun anschließenden Phase III zusammen mit der Zielgruppe klären werden. Diese reflexive Klärung der Lebenslage wird einerseits als eine eigenständige Komponente im Verfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung aufgefasst, andererseits steht sie unter dem Einfluss durch den Kontext des Bildungsangebots. Die Phase III *Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung* hat nämlich eine Brückenfunktion zur Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*. Und so wird der Bogen, den es in der dritten Phase zu spannen gilt, unter anderem davon beeinflusst, ob und welcher Anschluss in der Phase IV zu einem Zukunft erschließenden Bildungsraum vorbereitet werden soll. Im generativen Verfahren dialogischer Angebotsentwicklung soll die Phase III die Selbststeuerung der

sozialen Zielgruppe über die Kontextsteuerung des Bildungsangebots sichern⁵⁸. Abhängig davon, an welchem Bildungsformat sich das partizipative Verfahren orientiert, sind unterschiedliche Aufgaben zu seiner Kontextsteuerung zusammen mit der Zielgruppe zu bearbeiten und im Projektmanagement entsprechend vorzubereiten:

- bei der Planung des Designs,
- bei der Bestimmung des erforderlichen Kompetenzprofils der pädagogischen Fachkräfte
- und im Hinblick auf die Sicherung der Ressourcen in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* vorzubereiten.

Vier Varianten der Kontextsteuerung

1. Kontextsteuerung im Format betrieblicher Weiterbildung
2. Selbststeuerung der Zielgruppe über Kontextsteuerung in einem Bildungsformat, das von Anfang an durch eine vierte Phase gerahmt ist
3. Selbststeuerung der sozialen Gruppe bei der Einmündung in die vierte Phase, die beim Start noch ungewiss ist
4. Abschluss des gemeinsamen Bildungsprozesses in einer lebenslagenbasierten Zielgruppe am Ende der Phase III

Zur Kontextsteuerung des Formats Betriebliche Weiterbildung⁵⁹

Der bereits begonnene Vorprozess in Phase II wird fortgesetzt. In wechselnden Gesprächsrunden zur Erkundung des betrieblichen Kontexts und in Abstimmungsprozessen im Hinblick auf das Fortbildungsdesign werden der Bildungsbedarf und die mobilisierenden Lernanlässe auf der Seite der Nutzergruppe(n) und ihre lernförderliche Unterstützung in einem Fortbildungsdesign auf der Seite der pädagogischen Dienstleistung wechselseitig transparent. Diese Verständigung ist Grundlage der Beauftragung. Pädagogische Dienstleister setzen in der Phase III Methoden zur Erkundung und Verständigung über den Bildungsbedarf ein: Interviews, teilnehmende Beobachtung / Hospitation, Rückspiegelung, Workshop, Einbindung der betrieblichen Interessensvertretung. Sie präsentieren die Weiterbildungseinrichtung und das Angebot (schriftlich oder mündlich). Wünschenswert ist es, direkt vor Ort mit der späteren Nutzergruppe so in's Gespräch zu kommen, dass diese ihre persönlich erlebte Subjektperspektive thematisieren können. Es kann aber auch sein, dass die primäre Nutzergruppe erst zu Beginn der Fortbildung als soziale Lerngruppe zusammenkommt, also zu einem Zeitpunkt, an dem die Phase IV schon vorbereitet ist. Die Synchronisation von Bedarfsentwicklung und Gruppenkonstitution verläuft in diesem Fall asynchron. Pädagogische Fachkräfte sorgen spätestens zu Beginn der Fortbildung für die notwendige Transparenz und deuten das individuelle Verhalten der Teilnehmenden und das Gruppengeschehens als Ausdruck oder Auseinandersetzung der mit der Gruppenumwelt und können darauf lernförderlich antworten (vgl. Kontextorientierung als bewusste Haltung Kapitel 2.3).

Selbststeuerung der Zielgruppe über Kontextsteuerung in einem Bildungsformat, das von Anfang an durch die Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* gerahmt ist.

In Phase II war es die Aufgabe durch einen attraktiven Impuls potentielle Nutzer*innen zu einem beidseitigen Begegnungsraum einzuladen, in dem die Anbieterseite u.a. die organisatorische Rahmung des Bildungsangebots darlegt. Die Phase IV hat hier eine Signalwirkung, denn sie steht symbolisch für den Möglichkeitsraum, den das Bildungsangebot unterstützen wird. Die potentiellen Nut-

⁵⁸ Vgl. Abschnitt zur Funktion der sozialen Gruppe im Kapitel 2.3.

⁵⁹ Vgl. Kapitel 2.4.5.2 Symbiotischer Schnittstellentyp: Der Praxispartner wirtschaftsnaher Bildungsdienstleister

zer*innen können in ihrer orientierungsarmen Spannungslage und angesichts einer unbestimmten und offenen Zukunft schon vorab erkennen, welcher Unterstützungsrahmen für ihre Entwicklung geboten wird. Die Klärung der Lebenslage bekommt hier die Funktion eine zielgenerierende Entwicklung anzustoßen, deren Begleitung schon in Aussicht gestellt ist⁶⁰.

Selbststeuerung der Zielgruppe bei der Einmündung in die Phase IV, die in der Phase II noch unbestimmt ist und sich erst in der Phase III herauschält

Für den Prozess in der Phase III ist hier charakteristisch, dass an die Vorstrukturierung des institutionellen Kontaktprozesses angeschlossen wird und in der beidseitigen Leistungserbringung die Nutzerseite nun, entweder in der Rolle des ‚Prosumers‘ oder in der Rolle der auftraggebenden Nutzergruppe, in die Situation kommt, sich klar werden zu müssen, ob sie eine gemeinsame Zukunft in einer Phase IV hat. Deshalb steht hier im Vordergrund, dass sich die Gruppe festigt. Wird dieses Ansatz gewählt, muss die pädagogische Leitung die Aufgabe der Prozessmoderation gestalten. Die Gruppe trifft die Entscheidungen, wie und mit welchen Schwerpunkten es weitergeht. Die Moderation unterstützt die Gruppe mit ihrer Kompetenz, wird zum Katalysator der Gruppenprozesse, leitet die Gruppe, aber führt nicht (vgl. Stahl 2002:24), denn Führung im Sinne von Einflussnahme ist eine Funktion der Gruppe. Möglicherweise steht noch gar nicht fest, welche Ressourcen für eine pädagogische Unterstützung verfügbar sind. Die Gruppe bekommt es jetzt mit der Kontextsteuerung zu tun. Ansprechpartner ist die Weiterbildungseinrichtung, bzw. das Projektmanagement⁶¹.

Abschluss des Bildungsprozesses einer lebenslagenbasierten Zielgruppe am Ende der Phase III

In diesem Fall erfüllt die kompetente Anleitung einer Zielgruppe bei der Klärung ihrer spannungsreichen und orientierungsarmen Lebenslage bereits die legitimierende Einbindung des Bildungsangebots in einem funktionalen Teilsystem. Als Folge der Unbestimmtheit und Multioptionalität berufsbiografischer Transitionen kann auch nicht erwartet werden, dass die Gruppe, Schwerpunkte festlegt, die sie in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* gemeinsam bearbeiten will. Folglich gilt es in dieser Variante der Phase III, einen guten Abschluss zu finden, nach dem die beteiligten Personen gestärkt durch die Gruppe als Resonanzraum der Wissensproduktion, Ressourcen aktivieren, Intentionen stärken und motivierende Handlungsschritte identifizieren konnten. Zu einem guten Ende gehört es, den Betroffenen Möglichkeiten aufzuzeigen, in welchem Rahmen an anderer Stelle sie weitere Bildungsangebote nutzen können⁶².

2.4.3.1. Entwicklung eines Designs für die Reflektion auf die spannungsreiche existenzielle Lagebeziehung des Dazwischen-Seins

Erster Arbeitsschritt in der Phase III Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es in dieser Phase, das Design für die Klärung der spannungsreichen und orientierungsarmen Lebenslage zu entwickeln. Die Kontaktprozesse der Phase II bieten wichtige lebensweltliche Anhaltspunkte für das Design, das nun synergetische in Anverwandlung vergleichbarer Designs, die schon einmal eingesetzt wurden und im Rückgriff auf ein breites Methodenrepertoire konzipiert werden kann. Die Erfahrungen des Forschungsprojekts zeigen, dass in Feldern beruflicher oder allgemeiner Weiterbildung, die durch Fachdidaktiken geprägt sind kein dezidiertes Methodenrepertoire für selbstreflexives bzw. biografisches Lernen tradiert wird. (Hartmann/Schäffter/Schicke 2018: 57). Hier liegt eine Aufgabe des Projektmanagements, pädagogi-

⁶⁰ Vgl. die Rekonstruktion des Projektdesigns als lernförderlicher Übergangsraum in: Schicke/Gorecki/Schäffter 2014: S. 187-190.

⁶¹ Vgl. Kapitel 2.4.5.1 Institutioneller Prototyp: Der Praxispartner städtische Volkshochschule)

⁶² Vgl. Kapitel 2. 4. 5.4 Translativischer Institutionaltyp: Der Praxispartner Selbsthilfverein

sche Fachkräfte mit einem entsprechenden Kompetenzprofil zu gewinnen. Es ist zu empfehlen, dass die Entwicklungsgruppe und die pädagogischen Fachkräfte gemeinsam die Strukturmuster (Vgl. 2.3.2 Die transitorische Lagebeziehung des Dazwischen-Seins zu einem Bildungsraum öffnen). Die Gestaltung der Phase III *Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung* impliziert eine pädagogische Professionalität, die auf Kenntnissen der differenten Strukturmuster des Übergangsgeschehens beruht und dazu befähigt diese zu erkennen und im Sinne einer pädagogischen Unterstützung Betroffener zu gestalten. In Professionalisierungsprozessen ist es zudem üblich, Erfahrungen und Vorstellungen vom Übergangsgeschehen, in das Nutzergruppen involviert sind, Fachbegriffe und gebräuchliches Vokabular zu reflektieren. Folgende Überlegungen können von der Entwicklungsgruppe dazu genutzt werden, das eigene ‚Denken in Übergängen‘ zu reflektieren. Das Forschungsprojekt ‚Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen‘ hat aufbauend auf die vorausgegangene pädagogische Übergangsforschung (v.Felden/Schäffter/Schicke 2014) eine neue, differenziertere und präzisere Sicht auf transitorische Übergangszeiten gewinnen können⁶³. Der von Schäffter vorgelegte Gestaltungsvorschlag einer Transitionsanalyse bündelt die neu gewonnenen Perspektiven für die Entwicklung kontextsensibler Designs (Schäffter 2019; Hartmann/Schäffter/Schicke 2019: 44-50).

Zunächst wird die Differenz zwischen der Außenperspektive, d.h. legitimen und auch erforderlichen Deutungsperspektive der Planenden einerseits und der lebensweltlich verankerten Nutzerperspektive möglicher Bildungsinteressenten andererseits als Strukturbruch beschrieben:

Schematisch lassen sich die gegensätzlichen Hinsichten auf eine Lebenslage wie folgt gegenüberstellen:

A ----- B	__ ZWISCHEN __
„von den Seiten her“ bestimmt	„aus dem Zwischen heraus“ erlebt
Objektivierend gedeutete Subjektposition	persönlich erlebte Subjektperspektive
Außenbeobachter	erlebensbasierte Binnensicht
<i>Der kartographische Blick „von oben“ herab</i>	<i>der selbstreflexive Blick „vom Innen“ heraus</i>
Aussage über eine „ Dritte Person “	Selbstaussdruck der Ersten Person
(Er, Sie, Es)	(ICH)
<i>Reflexion im Modus der 3. Person und der 1. Person</i>	

Diese Differenz ist pädagogischen Fachkräften bekannt und wird in der Regel pragmatisch als ein Merkmal der rollentypischen Kommunikation zwischen der nicht -betroffenen pädagogischen Fachkraft und den in der orientierungsarmen spannungsreichen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins verstrickten Subjekten gedeutet. Leicht kann der Eindruck entstehen, dass der Außenblick von der Seite eine höhere Rationalität beanspruchen kann, und die pädagogische Fachkraft es besser weiß, wie man ‚ohne Umwege‘ möglichst schnell den Übergang von ‚A‘ nach ‚B‘ vollzieht. Genau diese Vorstellung von dem Übergangsgeschehen verspielt den Möglichkeitsraum für Bildung aus dem Zwischen heraus. Die Erkenntnisse pädagogischer Übergangsforschung sind ausführlich in dem Kapitel

⁶³ Einblick in die konzeptionellen Perspektiven ‚spannungsreichen Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins‘ bieten folgende Kapitel und Basistexte der Studie: Kapitel 3.1 und insbesondere 3.2. der Studie; sowie die Basistexte vgl. 7. „Das Konzept der Lebenslage – relationstheoretisch rekonzeptualisiert“; 7.1 „Relational Reframe eines Konzepts der Lebenslage“; 7.2 „Das topologische Konzept einer transitorischen Lagebeziehung des Zwischen“ und 7.3 „Die „Lagebeziehung des Zwischen“ – eine Form existentiell erfahrbarer Intermedialität“ hingewiesen werden.

„2.3.2 Die transitorische Lagebeziehung des Dazwischen-Seins zu einem Bildungsraum öffnen“ dargestellt.

Da das Denken in Übergängen, d.h. von der Seite, eine enorme Selbstverständlichkeit hat, empfehlen wir pädagogischen Fachkräften, sich zu vergegenwärtigen, dass sie aus einer Außenperspektive das Zwischen gerade nicht identifizieren und verorten können, denn die Perspektive der spannungsreichen und orientierungsarmen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins kann nur von den betroffenen Subjekten selbst zum Ausdruck gebracht werden.

Als Anregung für ein Gespräch in der Entwicklungsgruppe kann möglicherweise folgende philosophische Betrachtung des Zwischen dienen:

„Es stimmt, dass wir das „Zwischen“ nicht denken können. Denn das *Zwischen* hat kein „Sein“. Das ist der Grund, warum uns dieser Gedanke so lange entgangen ist. [...] Denn das Zwischen, das weder das eine noch das andere ist, hat kein An-sich, kein Wesen, nichts Eigenes. Genauer gesagt: Das *Zwischen* „ist“ nicht. Damit ist es jedoch keineswegs neutral oder anders ausgedrückt, unwirksam. Schließlich ist es gerade dieses Zwischen, dieses durch den Abstand eröffnete Zwischen, das sich nicht resorbieren lässt, wo tatsächlich „etwas“ passiert (sich ereignet), so dass die durch Differenz etablierte Logik der Zugehörigkeit und der Eigenschaften durchbrochen und die Identität aufgelöst wird. Man muss folglich zunächst das Denken des Seins (der Ontologie) hinter sich lassen, um das Zwischen zu denken.“ (Jullien 2018: 41)

„Mit dem Abstand können wir diese identifizierende Perspektive nun hinter uns lassen: Er bringt keine Identität zum Vorschein, sondern das, was ich als „Fruchtbarkeit“ oder, anders ausgedrückt, als Ressource bezeichnen würde. Indem er sich öffnet, lässt der Abstand ein anderes Mögliches entstehen. Es erlaubt uns, Ressourcen zu entdecken, die wir bislang noch nicht in Betracht gezogen, ja nicht einmal vermutet haben. Indem sie vom Erwarteten, vom Konventionellen abweicht („entgleist“), indem sie sich vom allzu Bekannten löst, lässt die Abweichung „etwas“ zutage treten, das dem Denken zunächst entgangen ist. Insofern ist sie fruchtbar. [...] In dem durch ihn eröffneten Zwischen – einem aktiven, erfinderischen Zwischen – verbindet sich mit dem Abstand eine Aufgabe, da er die einmal voneinander gelösten Terme auch weiterhin miteinander verbindet und da diese trotz der Brüche, die sich aufgetan haben, nicht aufhören, einander infrage zu stellen.“ (Jullien 2018: 43)

Zurück zu dem Design für eine Reflektion auf die spannungsreiche existenzielle Lagebeziehung des Dazwischen-Seins:

Mit Hilfe anregender, kreativer, kollaborativer Übungen/Methoden zur Selbstreflexion wird das Zwischen als unbestimmte Leerstelle, als non-space, thematisierbar. Es tritt als Medium für die in Latenz verborgene Potentialität einer noch unbestimmten offenen Zukunft in Erscheinung. Es kann also von einer latenten Produktivität der spannungsreichen Lagebeziehung des Zwischen ausgegangen werden, die wirksam werden kann, wenn in einem pädagogischen Setting der Schwebezustand nicht wie zuvor als ein bedrohlicher Orientierungsverlust, sondern als wichtige Voraussetzung für innovative Entdeckungen erfahrbar wird (vgl. Kapitel 2.3.2.).

Damit ein solcher produktiver Schwebezustand praktisch realisiert werden kann, muss zuerst eine lernförderliche Diskursordnung etabliert werden.

In Anlehnung an kommunikationstheoretische und linguistische Ansätze lässt sich zwischen dem Modus einer „*third-person-perspective*“ und dem einer „*first-person-perspective*“ unterscheiden. Je nach gewähltem Modus unterschiedliche Phänomene einer Lagebeziehung Sichtbarkeit erlangen und komplementär hierzu wiederum andere Phänomene ausgeblendet werden:

- Reflexion aus einer *third-person-perspective* erfolgt in einem „*Sprechen-Über*“ einen objekthaft vorgegebenen Tatbestand, *über den* man sich aus einer inneren oder äußeren Distanz kon-

sensuell zu verständigen vermag. Eine Verständigung über das Vorliegen einer transitorischen Lebenslage erfolgt somit im Modus einer „*konventionellen Passung*“, wobei beide Seiten den Konsens auf der neutralen Ebene einer *third-person-perspective* herstellen. Sie verständigen sich somit distanziert über eine Lagebeziehung hinsichtlich ihrer vorherrschenden „Beziehungsordnung“. Die Lagebeziehung wird „*von den Seiten her*“ und somit von substanzial vorgegebenen „*Relata*“ aus reflektiert wird. Der Zwischenraum bleibt gewissermaßen ein „*non-space*“ und ist dadurch nicht in seiner konstitutiven Funktion für die Gesamtgestalt erkennbar.

- Reflexion aus einer *first-person-perspective* erfolgt im Modus eines praxisimmanenten Selbstausdrucks, bei dem der „Gegenstand“ performativ im Vollzug einer Geste oder einem Sprechakt produktiv erzeugt wird. Aus der *first-person-perspective* wird nicht mehr *über* die Lage berichtet, in der sich jemand zu befinden meint, sondern das Erleben selbst wird so *zum Ausdruck gebracht*, wie die spannungsreiche Lebenslage im Hier und Jetzt erfahrbar wird⁶⁴. Hierbei besteht die methodische Aufgabe, mediale Darstellungsmöglichkeiten bereitzustellen, in denen ein derartiges „*Dazwischen-Sein*“ Sichtbarkeit erhalten kann und zwar nicht notwendigerweise für andere, sondern primär für den einzelnen nach Orientierung Suchenden. *Relationstheoretisch gesehen*, führt dies dazu, dass die Lagebeziehung „*vom Dazwischen-Sein*“ her und das heißt aus einer „*Intorität der Praxis*“ (Althusser 2015, S.87-89), d.h. aus einer inneren Autonomie heraus reflexionsfähig wird. Berufsbiografische Übergangszeiten werden als ein persönlich bedeutungsvoller *Bildungsraum* zugänglich und bedürfen aus dieser Hinsicht heraus einer produktiven Ausgestaltung.

2.4.3.2 Die konstituierte Zielgruppe setzt sich reflexiv mit kritischen Erfahrungen und antizipierten Verwendungssituationen im Umgang mit der komplexen Unbestimmtheit ihrer Lebenslage des Dazwischen-Seins auseinander

Zweiter Arbeitsschritt in der Phase III Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Das Transitorische einer Lebenslage wird, wie an anderer Stelle ausgeführt wurde, als eine klärungsbedürftige Spannungslage gedeutet, die das Potenzial zu mobilisierenden Lernanlässen hat. Im zweiten Schritt der Phase III arbeitet die Gruppe angeleitet von pädagogischen Fachkräften in wechselnden methodischen Settings an persönlich bedeutsamen Erfahrungen („*critical incidents*“) und an antizipierten Verwendungssituationen im Umgang mit der komplexen Unbestimmtheit einer Lagebeziehung des Dazwischen-Seins. Dazu werden andernorts entwickelten Methodenkonzeptionen gegenstandsangemessen eingesetzt. Kreative Methode selbstreflexiven Lernens werden in unterschiedlichen Praxisfeldern tradiert: z.B. Coaching, Biografisches Lernen, Themenzentrierte Interaktion, Methoden des Empowerments, Methoden der beruflichen Standortbestimmung, Fallarbeit, Rollenspiel, systemische Methoden, kreatives Schreiben usw. Beim Methodeneinsatz ist darauf zu achten, dass darin die spannungsreiche orientierungsarme Lagebeziehung des Dazwischen-Seins einerseits lebensnahe thematisiert wird, andererseits die pädagogische Außenperspektive einen produktiven Perspektivwechsel einführt. Dies erfordert ein „*Reframing*“ der transitorischen Lebenslage, denn sie muss auch für die Betroffenen als ein Medium für die in Latenz verborgene Potentialität einer noch unbestimmten offenen Zukunft verdeutlicht werden. Pädagogische Fachkräfte brauchen Sensibilität für die ‚*Lernerkompetenz*‘ der Nutzergruppe, nicht jede Zielgruppe hat Erfahrung mit selbstreflexiven Lernmethoden. Nichtsdestotrotz sind die Beteiligten meistens sehr wohl in der Lage aus einer ‚*first-person-perspective*‘ die eigene Lebenslage und das Lerngeschehen zu deuten. Hilfreich sind folglich alle Methoden, die dazu den Selbstausdruck fördern⁶⁵. Grundlegend ist die Erfahrung der Wertschät-

⁶⁴ Vgl. Kapitel 2.4.5 Praxisprojekte. Diese performative Bildungswirklichkeit der Praxisprojekte kann in den Berichten nicht dargestellt werden. Lesende müssen zwischen den Zeilen lesen.

⁶⁵ In einem Projekt für Langzeitarbeitslose, die als Folge der langandauernden Entwertung ihrer Berufsbiografie das Selbstwertgefühl beruflicher Kompetenz verloren hatte, wurde mit großem Erfolg das zweiwöchiges Praktikum in die Startphase

zung durch die pädagogischen Fachkräfte, deren Aufgabe es ist, angesichts einer selbstentwertenden ‚third-person-perspektive‘ der Gruppe bzw. einzelner Personen auf sich selbst gegenzusteuern und das habituelle Verhalten zu unterbrechen und im ‚richtigen‘ Moment auch reflexiv zu thematisieren.

2.4.3.3 Beidseitige Bestimmung des Lernbedarfs und des gewünschten Kompetenzerwerbs

Dritter Arbeitsschritt in der Phase III Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die pädagogische Begleitung / Moderation hat bisher auf die Wahrnehmung einzelner Perspektiven, die Differenzierung und die Perspektivenvielfalt geachtet, um den Raum für die Entfaltung der Binnensicht zu öffnen. Im dritten Arbeitsschritt der Phase III bekommt es die Gruppe mit der Frage zu tun, wie sie mit dem „Material“, das ggf. schon aus der Phase II vorliegen und die in der Phase III erweitert wurden, umgehen soll⁶⁶. Was soll aufgegriffen werden? Wie lassen sich individuelle und gemeinsame Entwicklungsperspektiven ableiten? Was interessiert und soll als mobilisierender Lernanlass in der vierten Phase weiterverfolgt werden? Die Teilnehmenden haben sich unterdessen mit ihrer transitorischen Lebenslage auseinandergesetzt und sind dazu artikulationsfähig. Am Horizont ‚taucht‘ der Möglichkeitsraum der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* auf. Es ist erklärtes Ziel, dass die pädagogischen Fachkräfte und die Teilnehmenden eine beidseitige Vorstellung von den Möglichkeiten der vierten Phasen entwickeln. Das entscheidende Strukturmerkmal ist jetzt, dass die reflektierte Binnensicht auf eine zu klärende Lebenslage in die weitere Planung des Bildungsangebots hineingenommen wird.

Abhängig von dem jeweiligen Modell der Kontextsteuerung (siehe oben) wird der Übergang in die Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* gestaltet. In einer Variante bestimmen die Nutzer*innen nicht nur mobilisierende Themen und individuellen Entwicklungsperspektiven, sondern auch das Bildungsformat, das beim Start noch unbestimmt war. Für eine solche Offenheit des Verfahrens muss die Gruppe in der Phase III gefestigt sein. In den Varianten, in denen die Phase IV „*Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*“ von Anfang an durch ein Bildungsformat gerahmt ist, gilt es nun den Rahmen für die persönlich bedeutsamen Lernanliegen zu nutzen und ihn sich damit anzueignen.

Ergebnisse der Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Am Ende der Phase III Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

- haben die Teilnehmenden eine persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektive formuliert, die sie in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* weiterverfolgen. Die gemeinsamen Aufgaben und Themen der Gruppe sind bestimmt.
- Haben die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse von den persönlich bedeutsamen Themen und den Aufgaben der Gruppe aus der Perspektive der Nutzer*innen. Sie betrachten sich als Unterstützende („Sparringpartner“) der Gruppe und der Gruppenmitglieder
- Sind für Zielgruppen, die ggf. erst im Verlauf der Phase III selbstorganisiert einen Vorschlag für die Phase IV entwickeln, Ressourcen erschlossen und ein verbindlicher Arbeitsrahmen eingeführt.

vorverlegt und bot damit den Beteiligten eine reichhaltige Erfahrung ihrer Kompetenzen und eine Erfahrung der Wertschätzung durch die ‚Auftraggeber‘ der im Praktikum erbrachten Gruppenleistung. Vgl. auch 2.4.5.3 Multireferentieller Institutientyp: Der Praxispartner freier Träger der Arbeitsförderung und der interkulturellen/interreligiösen Bildung in einem Wohlfahrtsverband

⁶⁶ Vgl. Kapitel 2.4.5.1 Institutioneller Prototyp: Der Praxispartner städtische Volkshochschule

2.4.4. Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

In der vierten Phase des emergenten Planungsverlaufs werden die Ergebnisse der Phase III *Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung* ausgewertet und davon ausgehend das Design einer Unterstützungsstruktur für bedeutsame, mobilisierende Lernanlässe geplant, gestaltet und ausgewertet. Diese Designs können sehr unterschiedlich aussehen entsprechend dem jeweiligen institutionellen Feld lebensbegleitender Bildung, dem Bildungsformat, dem gewählten Konzept der Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 2015; Arnold u.a. 2016)⁶⁷ und den Ressourcen der Weiterbildungseinrichtung (vgl. Phase I Klärung des organisationalen Felds).

1. Schritt: Auswertung der Phase III im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Unterstützungsstruktur für mobilisierende Lernanlässe
2. Schritt: Erarbeitung eines didaktischen Designs unter Berücksichtigung eines Strukturmusters transitorischer Übergangszeiten
3. Schritt: Durchführung und Evaluation des zielgruppenbasierten Bildungsangebots

Projektmanagement in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

Der kollegiale Unterstützungsrahmen der Entwicklungsgruppe wird weiterhin genutzt, um das Design der Fortbildung zu planen. Die Aufgaben des Projektmanagement sind außerdem dadurch bestimmt, dass eine mehr oder weniger umfangreiche Infrastruktur pädagogischer Unterstützung organisatorisch gesichert werden muss. Das gilt für jedes Bildungsangebot und muss deshalb nicht weiter betrachtet werden. Zu beachten ist der Stellenwert einer emergenten Didaktik. D.h. es gilt nun zu vermeiden in die Routinen der Instruktionsdidaktik nach festgelegten Lehrplänen zurückzufallen. Bei einem Praxispartner hat es sich bewährt, dass sich das Werkstattteam regelmäßig mit dem zuständigen Verantwortlichen (Leitung/Entwicklungsgruppe) getroffen hat, um den Prozessverlauf auszuwerten und das mikrodidaktische Design fortlaufen anzupassen.

2.4.4.1 Auswertung der Phase III im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Unterstützungsstruktur für mobilisierende Lernanlässe

Erster Arbeitsschritt in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

Das Ergebnis der Phase III besteht aus einer Sammlung von „Aufträgen“, wünschenswerten Problemlösungen für antizipierte Verwendungssituationen und zukünftige Anforderungen. Im Kontext betrieblicher Weiterbildung werden ggf. auch Kompetenzen beschrieben, die die Mitarbeitenden erwerben sollen. Es kann aber auch sein, dass die pädagogischen Fachkräfte ausgehend von der Beschreibung künftiger Anforderungen selbst Schlussfolgerungen für den spezifischen Bildungsbedarf der Zielgruppe ziehen müssen. Ihre Aufgabe ist es also, das spezifische Orientierungswissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten herauszufiltern, die in einem tätigkeitsintegrierten transitorischen

⁶⁷ Für die konkrete Ausgestaltung steht eine große Methodenvielfalt zur Verfügung. Auch in Bezug der Lernorganisation kann ein großes Repertoire an Formen genutzt werden. Bei der Beschreibung des Verfahrens gilt es aus unserer Sicht zu vermeiden, diese institutionelle Vielfalt lebensbegleitender Bildung einzuschränken. Unser Anliegen ist es vielmehr die disziplinären Grenzen von Berufspädagogik, Betriebspädagogik, Erwachsenenpädagogik, Personal- und Organisationsentwicklung, Coaching/Beratung und der kulturellen Bildung im Hinblick auf eine hier geforderte transdisziplinäre Ermöglichungsdidaktik aufzuweichen.

Lernprozess im Sinne einer (lebens-)praktische Auseinandersetzung mit den zugänglichen Möglichkeiten und Anforderungen der Transition erforderlich sind.

2.4.4.2 Erarbeitung eines didaktischen Designs unter Berücksichtigung eines Strukturmusters transitorischer Übergangszeiten

Zweiter Arbeitsschritt in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

Pädagogische Fachkräfte gewinnen ihre Handlungssicherheit durch berufspraktisches Wissen, das sie in der Praxis reflektieren (Schön 1983). Das praktische Wissen erwerben sie durch ihre Einbindung in Praktikergemeinschaften und den kompetenten Mitvollzug derjenigen pädagogischen Praktiken, die das jeweilige Feld lebensbegleitenden Lernens fundieren (Schicke 2012: 156ff). Diese sind nicht Gegenstand des Planungsverfahrens, das bewusst offen ist für vielfältige institutionelle Felder beruflicher Weiterbildung und die darin gegebenen Möglichkeiten der Zielgruppenentwicklung. Das Verfahren der dialogischen Angebotsentwicklung bietet an dieser Stelle aber eine zusätzliche, transitionspädagogische Perspektive für lebenslagenbasierte Zielgruppen in der beruflichen Weiterbildung.

An folgendem Beispiel eines Praxisprojekts soll die transitionspädagogische Gestaltungsperspektive deutlich werden. Zielgruppe sind technischen Mitarbeiter*innen in der Fertigung:

Der Praxispartner beschreibt die spannungsreiche und orientierungsarme Lagebeziehung des Dazwischen-Seins der technischen Mitarbeiter/-innen in der Phase II *Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe* wie folgt:

Die beruflichen und betrieblichen Herausforderungen, geprägt durch mehrere sich überlagernde Entwicklungsprozesse, die wissenschaftlich-technischen Fortschritte, die daraus folgenden Veränderungen im Produktions- und Arbeitsprozess durch neue Anwendungen, das Ersetzen händischer Arbeit durch digital gesteuerte Maschinen und die daraus folgende Brüche implizieren Herausforderungen für die Arbeitsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Unwägbarkeiten dieser Entwicklungen, ihre nicht mehr kalkulierbaren Auswirkungen, die Angst vor dem Verlust von Kompetenzen und Versagensängste, nicht mehr mitzukommen, abgehängt zu werden, kennzeichnen die transitorischen betrieblichen Lebenslagen der Mitarbeiter*innen.

Das Design der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* greift den Bildungsbedarf der Zielgruppe auf: Das lernförderliche Qualifizierungsdesign war einerseits durch die Orientierung an dem betrieblichen Kontext der Gruppe bestimmt, andererseits daran orientiert, ein motivierendes positives Lernklima in der Gruppe aufzubauen. Der Lernort „Werkstatt“ bot spezifische didaktische Möglichkeiten, den praktischen handwerklichen Lernprozess, den begleitenden diskursiven Lernprozess im Hinblick auf das explizite Fachwissen und den psycho-sozialen Lernprozess der Gruppe im Hinblick auf die Teamarbeit, die gemeinsame Herstellung von Werkstücken in arbeitsteiligen Teams, in der konstruktiven und Angst-mindernden Atmosphäre einer kooperativen Werkstattgruppe in Zusammenarbeit mit fachlich und didaktisch kompetenten Ausbildern zu gestalten. Die didaktische Feinsteuerung konnte auch die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Es wurden beispielsweise Werkstücke mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ‚beauftragt‘. Der Wechsel zwischen der händischen Arbeit an den Werkstücken und der Programmierung und Überwachung CNC gesteuerter Produktionsschritten, den Lehr- Inputs in Gruppen mit Gespräch und den wöchentlichen Auswertungsgesprächen zusammen mit einer zuständigen Fachkraft des Unternehmens bot reichhaltige Gelegenheit für eine tätigkeitsintegrierte Wissensproduktion, in der die Gruppe als Resonanzraum bedeutsam war. Jede

Fortbildungsgruppe konnte nachvollziehen, wie die arbeitsteilig in einem prototypischen CNC Verfahren gefertigten Einzelstücke, in einem Modell zusammengesetzt wurden. Daran konnten das neuen Produktionsverfahren und der technologische Übergang von der mechanischen Fertigung zur CNC gesteuerten Fertigung exemplarisch nachvollzogen werden.

Unter einer transitionspädagogischen Gestaltungsperspektive verstehen wir eine Didaktik, die die reflexive Bewältigung der transitorischen Lebenslage in den Vordergrund eines praxisintegrierten Lerngeschehens stellt.

Die Grundlagen konnten durch eine erwachsenenpädagogische Heuristik der Lebenslage als Schlüsselkonzept dialogischer Angebotsentwicklung gelegt werden (Vgl. Kapitel 2.3.2 Die transitorische Lagebeziehung des Dazwischen-Seins zu einem Bildungsraum öffnen). Es werden drei Strukturmuster des Übergangs, die bei der Beschreibung und Lösung praktischer Probleme der Angebotsentwicklung eingesetzt werden.

I Strukturmuster des regelgeleiteten Übergangs: Statuspassage

II Strukturmuster des Übergangsgeschehens: Transition

III *Strukturmuster der transitorischen Lebenslage als spannungsreiche Lagebeziehung eines existenziellen Dazwischen-Seins*

Das dritte Strukturmuster ist ein Ertrag aus der Erprobung des Verfahrens dialogischer Angebotsentwicklung, das in dem oben skizzierten Praxisbeispiel didaktisiert wurde. Mit Hilfe der Strukturmuster werden Bildungsarrangements im Hinblick auf die Didaktisierung einer in der Planung antizipierten Übergangsstruktur und ihrer impliziten Steuerungslogik durchschaubar und alternative Lösungswege lassen sich strukturhermeneutisch klären.

An dieser Stelle kann zusätzlich auf eigene Übergangsforschung verwiesen werden, in der die Didaktisierung einer Übergangsstruktur nach dem Strukturmuster II rekonstruiert wurde (Gorecki/Schicke/Schäffter 2014). Folgende Gestaltungsprinzipien wurden erkennbar:

- Gestaltung des *Aufbruchs und der Ablösung* (das ‚Alte‘ trägt nicht mehr – das ‚Neue‘ ist noch unbestimmt)
- Stabilisierende *Zwischenphase* (‚liminale‘ Phase), die dynamisierend wirkt und
- Zielgenerierung, *Öffnung zur Welt* und *Einmündung* in ein neues berufliches Tätigkeitsfeld.

2.4.4.3 Durchführung und Evaluation des zielgruppenbasierten Bildungsangebots

Dritter Arbeitsschritt in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

Die Gestaltung eines Designs ist selbstverständlich und bedarf keiner Begründung. Wichtig ist die Evaluation. Dabei geht es um mehr als um die Auswertung von Feedbackbögen. Die Zielsetzung des Forschungsprojekts „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen. Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionsentwicklung für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung“ war die Professionalisierung der Aufgabenbereiche Programmplanung und Angebotsentwicklung. Um den Ertrag für die Professionalisierung und die Weiterentwicklung des Leistungsprofils realisieren zu können, sollte die Evaluation jedenfalls auch für das organisationale Lernen der Weiterbildungseinrichtung genutzt werden.

Ergebnis der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

- 1) Die Zielgruppe und die beteiligten Personen haben in der Phase IV die latente Produktivität der spannungsreichen und orientierungsarmen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins für eine (persönlich) bedeutsame und mobilisierende Entwicklungsperspektive erfahren. War zu Beginn der zu erschließende Zielbereich unbestimmt, undurchsichtig und schwer verständlich hat er im Verlauf der Phase IV step by step an Transparenz und Anziehungskraft für ihre persönliche „Öffnung zur Welt“ gewonnen. Am Ende der Phase IV haben sie neue Perspektiven im Beruf. Sie haben den persönlichen Nutzen der emergenten und partizipativen Leistungserbringung als Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit erleben können.
- 2) Die Weiterbildungseinrichtung hat ihre Kompetenz für eine Zielgruppe ihrer Mitwelt erweitern können und verwendet ihre in den vier Phasen der dialogischen Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung gewonnen Erkenntnisse in der Programmplanung und Angebotsentwicklung.

2.4.5 Praxisprojekte in der Erprobung der vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung⁶⁸

Zum Abschluss wird über die Gestaltung der vier Phasen im Verlauf von vier Praxisprojekten berichtet. Es kann aufgezeigt werden, wie das Verfahren im Kontext von vier Bildungsformaten in vier hoch differenten Feldern lebensbegleitender Bildung eingesetzt wird.

2.4.5.1 Institutioneller Prototyp: Der Praxispartner städtische Volkshochschule⁶⁹

Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Als institutioneller Prototyp des Weiterbildungssystems in Deutschland ist die Volkshochschule im Rahmen eines öffentlich verantworteten Bildungsauftrags politisch verpflichtet, ein breites Spektrum unterschiedlich Bildungsformate in ihrem Leistungsprofil vorzuhalten und dies in Form einer alle gesellschaftlichen Gruppen inkludierenden Infrastruktur. Sie legitimiert sich damit aus einem universalistisch gefassten Zentralwert, der gegenüber sektoralen Begründungen eine subsidiäre Ergänzungsfunktion zu übernehmen hat. Keinesfalls hat sie sich aus der Konkurrenz zu den Akteuren eines Weiterbildungsmarktes zu verstehen und insofern aus einer ökonomischen Logik heraus zu legitimieren. Dies bedeutet, dass sich ihr Bildungsauftrag auch auf die Weiterentwicklung von Bildungsformaten bezieht, für die noch keine manifeste Nachfrage bezieht. Dennoch hat sie die ihr verfügbaren öffentlichen Mittel in betriebswirtschaftlich verantwortbarer Form effektiv und effizient zu verwenden.

Der institutionelle Prototyp hebt sich von den anderen Praxispartnereinrichtungen dadurch ab, dass er als integraler Bestandteil der Infrastruktur des Quartären Bildungssektors und im Rahmen eines öffentlich verantworteten Bildungsauftrags als kommunale bzw. staatliche Einrichtung institutionell gefördert wird. Daraus wird v.a. Bildungsplanung und Programmentwicklung finanziert. Damit kann dieser Bereich als Funktion organisational entwickelt und auf Dauer gestellt werden. Die Aufgaben der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen (HPM), die Programmbereichsleiter*innen (PBL) bestehen vor allem in der Programmentwicklung, Programmplanung und Angebotsentwicklung

⁶⁸ Vgl. Selbstbeschreibung der Praxisprojekte sind in der Dokumentation der Ergebnistagung des Forschungsprojekts zugänglich In: Hartmann/Schäffter/Schicke (2018: S. 5 – 31)

⁶⁹ Vgl. Selbstbeschreibung des Praxispartners in: Hartmann/Schäffter/Schicke (2018: S. 13-19)

besteht. Die damit verbundene Ausdifferenzierung der Organisationsstruktur und der Funktionen unterscheidet den institutionellen Prototyp gravierend zu anderen Institutionstypen. Für die Umsetzung ihrer Bildungsangebote arbeitet die VHS zum überwiegenden Teil mit nicht angestellten, den sogenannten „freien“ Dozent*innen.

Der institutionelle Prototyp verfügt damit über die Mittel, d.h. Finanzen und Kompetenzen für die Entwicklung von innovativen Verfahren der Programmplanung und Angebotsentwicklung.

Die Auswahl des Adressatenbereichs

Die städtische Volkshochschule hat sich für den Adressatenbereich ‚Ältere freiberufliche Mitarbeiter*innen der Volkshochschule, die aufgrund ungenügender Renten und / oder weil sie als Freiberufler selbst über Fragen des Renteneintritts und des Arbeitsumfangs entscheiden, auch über das 66. Lebensjahr hinaus unterrichtend tätig sein werden (müssen) oder es bereits sind‘. Die transitorische Lebenslage wurde in dem Bild von ‚Menschen zwischen Erwerbsleben und (Un-)ruhestand‘ umrissen.

An der Entscheidung war die gesamte Leitungsrunde, d.h. die Verantwortlichen hauptamtlichen Mitarbeiter*innen für Programmplanung und Angebotsentwicklung, beteiligt.

Ausschlaggebend war die Relevanz des Vorhabens im Hinblick auf den erwarteten Ertrag im Zusammenhang mit der transitorischen Lage der Weiterbildungseinrichtung. Das Entscheidungskriterium, auf das sich alle Fachbereichsleitungen einigen konnten, steht im engen Bezug zu dem organisationalen Wandel, den die Volkshochschule selbst durchläuft. Nicht nur der Praxispartner des Forschungsprojekts, sondern Volkshochschulen in ganz Deutschland befinden sich in einem Prozess des Generationswechsels. Zwei der vier neuen Programmbereichsleitungen ersetzen Leitungspersonen, die in Rente gegangen waren. Weitere werden in absehbarer Zeit folgen. In wenigen Jahren wird die Leitungsrunde fast komplett ausgetauscht sein. Mit der jüngeren Generation kommen andere Ideen, Zugänge, Vorstellungen von Erwachsenenbildung in die Organisation. Diese festangestellten ‚neuen‘ Mitarbeiter*innen sehen sich einer freiberuflichen Kursleiterschaft gegenüber, die sich in Teilen ebenfalls verjüngt, in Teilen jedoch auch über das 66. Lebensjahr hinaus unterrichten werden oder es bereits tun.

Als zweites Kriterium waren die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses ausschlaggebend:

Ehemalige und aktive freie *Dozent*innen der VHS ab 60 Jahren gehören schon zu der Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung und waren damit bei der Gestaltung der Phase II gut erreichbar.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Reflektion des institutionellen Kontaktprozesses, wie zwischen der städtischen Volkshochschule und der avisierten Adressatengruppen der Kontakt im Hinblick auf ein spezifisches Dienstleistungsprofil aufgenommen wird:

Die Entwicklungsgruppe der städtischen Volkshochschule wählt das in der Weiterbildungseinrichtung gebräuchliche Angebot/Nachfrage Marktmodell für den institutionellen Kontaktprozess und stellt sich der Aufgabe, dieses im Hinblick auf eine dialogische Angebotsentwicklung zu gestalten. Die erste Aufgabe besteht darin, in einer Einladung einen attraktiven Impuls zu setzen.

„Auf welche Weise kann die VHS Mitte freie Mitarbeiter*innen zur Klärung ihrer transitorischen Lebenslage als allerersten Schritt zu einer gemeinsamen Leistungsentwicklung einladen? Wie viel sollte man über die wissenschaftlichen Hintergründe in die Einladung schreiben, ohne alles zu überfrachten, die Eingeladenen aber dennoch ausreichend informieren? Wie verhindern wir, dass dies als indi-

rektes Job-Angebot für den Hinzuverdienst in der Rentenzeit wahrgenommen wird? Werden die im Bildungsbereich versierten Kursleiter*innen nicht sofort anfangen, Kursangebote zu planen – und zwar für andere, statt Überlegungen zu ihrer eigenen Lebenslage und der aus ihr möglicherweise erwachsenen Bildungsbedarfe anzustellen? Lässt sich gerade mit dieser Gruppe überhaupt etwas denken, was nicht sofort den Stempel „Kurs“ erhält? Wie soll das Format aussehen und über welche Kompetenzen muss eine Person verfügen, die es umsetzt?“ (vgl. Bericht der Volkshochschule in der Dokumentation der Abschlusstagung in Hartmann, Schäffter, Schicke 2018).

Das Design für den Begegnungsraum wurde von einer Supervisorin als Prozessbegleiterin gestaltet. Im Mittelpunkt des ersten Workshops stand die reflexive Klärung der eigenen transitorischen Lebenslage: Über eine Art Reise in die eigene Vergangenheit, Bilder, die man als junger Mensch vom (eigenen und fremden) Rentendasein hatte, Fotos der Großeltern, biographische Veränderungen hin zu der Entscheidung, weiter zu arbeiten, damit verbundene Wünsche, Vorstellungen, Herausforderungen hin zu Erwartungen, die auch andere an einen stellen, gelangte die Gruppe zur Formulierung von Themenbereichen, die sie beschäftigen (Wohnsituation, Zeitmanagement, Einsamkeit, Krankheit und Tod, Wohnen, Arbeitsmöglichkeiten etc.). Der Oktober-Workshop stand unter dem Motto: „Gegenwart und Zukunft – geplantes Rentenalter“. Die Teilnehmenden erarbeiteten, welche Pläne sie für die vor ihnen liegende Zeit hätten und welche Bildungsbedarfe sich daraus möglicherweise ergeben.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Innerhalb von 6 Monaten hat die Gruppe in drei Workshops, die von einer Prozessberaterin moderiert wurden, gearbeitet. Die inhaltliche Gestaltung der Workshops hat sich nicht streng an die Phasenstruktur und den Wechsel von Phase II in die Phase III gehalten. Die Arbeitsergebnisse des zweiten Workshops wurden der Leitungsrunde der VHS zugänglich gemacht, die aus ihrer Sicht darauf mit einem Konzept für die Gruppe „Ältere Berufstätige an der Volkshochschule Berlin-Mitte“ antwortete und die Gruppe zu einem ersten Treffen mit einer offiziellen und entscheidungsbefugten Person der VHS einlud. Das Konzept sieht vor, dass die Gruppe selbst alle Eckpunkte ihrer künftigen Zusammenarbeit festlegt, wie z.B. die Frequenz ihrer Treffen, eine oder mehrere verantwortliche Personen benennt, Themen, einen Titel, die nötige Ausstattung des Raums. Dafür stellt die VHS neben den Räumlichkeiten punktuell eine professionelle Moderation zur Verfügung und kommuniziert das Programm der Gruppe an alle älteren Mitarbeiter*innen der VHS, die so zur Teilnahme eingeladen werden. Die VHS erwartet im Gegenzug eine kurze Planung, eine Dokumentation der Arbeit und einen Antrag für die Erteilung des Budgets. In einem weiteren Treffen wurde anschließend deutlich, dass es in der Gruppe unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, wie sie bzw. in welchem Format sie weiterarbeiten sollte.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Der Rahmen für eine Unterstützungsstruktur wurde durch die Volkshochschule bereitgestellt. Darin lernen die älteren Berufstätigen an der VHS selbstorganisiert und können punktuell auf Nachfrage von einer Prozessmoderatorin unterstützt werden.

2.4.5.2 Symbiotischer Schnittstellentyp: Der Praxispartner wirtschaftsnaher Bildungsdienstleister⁷⁰

Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Als symbiotischer Schnittstellentyp legitimiert sich der gewerbliche Bildungsdienstleister in seinem pädagogischen Leistungsprofil an dem betriebswirtschaftlichen Nutzen, den er durch seine Bildungsformate den Wirtschaftsbetrieben verschafft und für den er seine Finanzierung erhält. Dennoch gilt es zu beachten, dass die pädagogische Professionalität seiner Dienstleistung in dem Bereitstellen lernförderlicher und entwicklungsorientierter Kontexte besteht, die bei aller Orientierung am Praxisfeld auch deren strukturelle Veränderung verlangen kann. Hierdurch erfüllt der symbiotische Schnittstellentyp über seine kontextbezogene Anpassung pädagogischer Verfahren an die betrieblichen Ziele des Wirtschaftsunternehmens hinaus auch eine externe Beratungs- und Gegensteuerungsfunktion, aus der sich sein pädagogischer Anteil an der (hier: ökonomischen) Wertschöpfung begründet. Unprofessionell wäre es daher, pädagogische Dienstleistung auf den schematischen Vollzug außerpädagogischer und lernhinderlicher externer Vorgaben reduzieren zu lassen.

Hier ist anzumerken, dass es den „reinen“ symbiotischen Schnittstellentyp, der sich nur an den betriebswirtschaftlichen Nutzen orientiert, seltener gibt. Meist gibt es – aus ökonomischen Gründen – mindestens zwei Standbeine: So führt in unserem Fall die zweite Schnittstelle zum Teilsystem der Arbeitsmarktpolitik führt. Obgleich es in dem hier geschilderten Fall um die Umsetzung des innovativen Verfahrens im Bereich betrieblicher Weiterbildung geht, so ist die Orientierung an dem System der Arbeitsförderung doch sehr prägend, da in diesem Bereich unverzichtbare Einnahmen generiert werden. Das hat Auswirkungen auf die Ausprägung der organisationalen Struktur, da die Dominanz der Finanzierung der beruflichen Bildung über das arbeitsmarktpolitische System den gesamten Bildungsbereich durch seine anbieterzentrierten Logiken überformt hat.

Der symbiotische Schnittstellentyp, hier in Anlehnung an das Wirtschaftssystem, muss sich auf einem Markt gegenüber Konkurrenten behaupten. Die dafür notwendige Passfähigkeit seiner Angebote und die Qualität seiner Bildungsdienstleistungen werden in der Regel dadurch gewährleistet, dass er Stammpersonal einsetzt. Da er vor durch den Verkauf seiner Bildungsdienstleistung finanziert wird, ist es das Bestreben, eine gute Bildungsinfrastruktur (gut ausgestattete Lehrräume, Lehrwerkstätten, Lehrküchen etc.) und entsprechend gut qualifiziertes Lehrpersonal „vorzuhalten“ und weiter zu entwickeln. Wenig Ressourcen gibt es hingegen für die Programmplanung und Angebotsentwicklung, d.h. für die strategische Weiterentwicklung der Weiterbildungseinrichtung und für die Erschließung neuer Bereiche und „Kundengruppen“. In der dafür zuständigen Position der Leitung, die durch Overheadkosten finanziert wird, arbeiten nur wenige Personen und der Großteil des Personals ist mit dem Erbringen/Umsetzen der Dienstleistungen ausgelastet.

Es kommen zwei Möglichkeiten für die Akquisition von Finanzmittel für das im Vergleich zu standardisierten Angeboten vergleichsweise aufwendigere dialogische Verfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung in den Blick: Dazu können Mittel für Forschung und Entwicklung – Beteiligung an Förderprogrammen für die Entwicklung beruflicher Bildung – europäische sowie Bundes- und Landesprogramme genutzt werden. Als Alternative bietet es sich an, die Aufwendungen für die Angebotsentwicklung in der Kalkulation der Dienstleistung zu berücksichtigen.

Dia-logische Angebotsentwicklung beinhaltet schließlich die reflexive Klärung der Ausgangslage des Nutzers (z.B. eines Unternehmens) und die Entwicklung des Bildungsbedarfs zusammen mit dem Nutzer. Dieser Anteil der Dienstleistung bezieht sich auf die funktionalen Erfordernisse betrieblicher Weiterbildung, wie Organisations- und Personalentwicklung und die Unterstützung des Lernens im

⁷⁰ Vgl. Selbstbeschreibung des Praxispartners in: Hartmann/Schäffter/Schicke (2018: S. 27-32)

Prozess der Arbeit. Es geht bei der beruflichen Weiterbildung immer notwendigerweise um mehrfache Zielrichtungen: Es werden individuelle Teilnehmer*innen qualifiziert, es geht in der Regel, aber auch um die Verbesserung der Zusammenarbeit und die Ausbildung von Teamfähigkeit sowie um die strukturelle Veränderung des Arbeitsfeldes, so dass die beruflichen Aufgaben in einer besseren Weise als bisher bewältigt werden können (Schäffter 1992) .

Die Auswahl des Adressatenbereichs

Der wirtschaftsnahe Bildungsdienstleister wurde von einem Unternehmen kontaktiert, das einen kompetenten Bildungsdienstleister für eine betriebliche Weiterbildung suchte. Die Adressatengruppe waren Mitarbeiter*innen in der Fertigung, die von dem geplanten Übergang von der konventionellen mechanischen zur rechnergestützten numerischen Steuerung der Fertigung betroffen waren.

Der Entscheidungsprozess wurde in der Geschäftsführung des Bildungsdienstleiters getroffen, die persönlich an dem Forschungsprojekt teilgenommen hat. Die Geschäftsführung hat im Verlauf des Praxisprojekts ein Team aus pädagogischen Fachkräften gebildet, die für die Konzeption der Fortbildung und die Umsetzung zuständig waren.

Ausschlaggebend war im Entscheidungsprozess

- die Relevanz aufgrund des neuartigen Bildungsformats einer dialogischen Angebotsentwicklung, welches das derzeitige Leistungsprofil der Einrichtung ergänzt.
- Und die Relevanz der Adressatengruppe und ihrer transitorischen Lebenslage in Bezug auf die Legitimation, d.h. die Einbindung des avisierten Vorhabens in ein funktionales Teilsystem beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Finanzierung.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Reflektion des institutionellen Kontaktprozesses, wie zwischen dem wirtschaftsnahen Bildungsdienstleister und dem kollektiven Adressaten Unternehmen Kontakt im Hinblick auf ein spezifisches Dienstleistungsprofil aufgenommen wird:

Der institutionelle Kontaktprozess erfolgte auf den Konventionen des Delegationsmodells. Das beauftragende Unternehmen gehört der Automobilbranche an. Da der wirtschaftsnahe Bildungsdienstleister auch die Produktlinie standardisierter Angebote für Betriebe/Unternehmen vorhält, lag die Innovation darin, den Bildungsbedarf mit zwei Nutzergruppen dialogisch zu entwickeln.

In der Phase II ging der Erstkontakt, wie es in der Beschreibung des Delegationsmodells ausgeführt ist, von der nachfragenden Unternehmensseite aus. Die nach einem Bildungsdienstleister suchenden Unternehmen finden diesen meist durch die Suche im Netz, aber auch auf Grund früherer Kontakte oder durch eine persönliche Empfehlung. Es folgte dann eine detailliertere Bedarfsklärung im Dialog mit der Niederlassungsleitung und der zuständigen Produktionsleitung, der den wirtschaftsnahen Bildungsdienstleister ebenfalls nochmal in Augenschein genommen hat, um daraufhin das Leistungsangebot weiterhin im Austausch mit den entsprechenden Unternehmensmitarbeitern zu entwickeln. Die innerbetrieblichen Zielgruppen werden im Verlaufe eines institutionellen Kontaktprozesses generiert, der nicht unmittelbar zwischen der Weiterbildungseinrichtung und den individuellen Adressaten eines Fortbildungsangebots verläuft, sondern zwischen einem Betrieb und der Weiterbildungseinrichtung. In dem institutionellen Kontaktprozess werden sich wechselseitig aussteuernde Resonanzen durch Einzelkontakte mit zuständigen Fach- und Führungskräften auf mehreren Hierarchie-Ebenen topdown schrittweise aufgebaut, die Verantwortung für die Kontextsteuerung des Bildungsangebots und die Beteiligung der Zielgruppe an der Fortbildungsplanung übernehmen. Im Verlauf dieser Kontakte entwickelt sich ein responsives und ko-produktiv erarbeitetes Fortbildungsangebot für eine innerbetriebliche Zielgruppe, die sich aufgrund eines technologischen Transformationsprozesses in einer spannungsreichen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins befindet. Im Delegationsmo-

dell geht es um das Zusammenwirken von Organisations- und Personalentwicklung, der Bildungsdienstleister hat damit ebenfalls beide Bereiche zu beachten und zu „bearbeiten“: Die Ebene der Lernenden sowie den Kontext, in dem das Gelernte dann zu Anwendung kommt. Dieser Arbeitskontext steuert sowohl die Bedarfsklärung als auch die Umsetzung der sich daraus ergebenden Bildungsdienstleistung entscheidend mit. Er muss insofern immer mitberücksichtigt werden, als er sich selbst im Lernprozess mit verändert und diese Veränderung mitentscheidend ist für eine gelingende Bildung. Insgesamt geht es im gesamten Verfahren darum, den Anbieter-Nutzer-Dialog immer sowohl mit den Mitarbeiter*innen als auch mit den Kontextverantwortlichen zu führen.

Dafür gilt es dann entsprechend den Bildungskontext so zu gestalten, das eine selbstbestimmte Mitwirkung der Nutzer*innen im Verfahren ermöglicht wird.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Bei der Entwicklung einer Bildungsdienstleistung für die von der Umstellung der konventionellen mechanischen zur rechnergestützten numerischen Steuerung der Fertigung betroffenen Mitarbeiter*innen, wurde deutlich, dass diese sich in einer transitorischen Lebenslage befinden, die durch eine vielfältige Spannungslage gekennzeichnet ist. Das Unternehmen formuliert diese Spannungen gegenüber dem wirtschaftsnahen Bildungsdienstleister so: Bei der Durchführung der Fortbildung muss berücksichtigt werden, dass die Mitarbeiter*innen sehr wohl „Angst“ vor der Weiterbildung haben. Sie sollten deshalb für die Weiterbildung entsprechend motiviert werden und viel Wertschätzung erfahren. Weiter sollte auch die Förderung der Teamfähigkeit im Rahmen der Weiterbildung eine große Rolle spielen.

Nach der erfolgten Präzisierung des Auftrags wurde intern das Angebot unter Einbezug der entsprechenden Mitarbeiter*innen ausgearbeitet, fertig gestellt und abgegeben. Das Angebot wurde von der Betriebsleitung geprüft und mit der Produktionsleitung abgestimmt. Dann gab es einen weiteren Besuch des Produktionsleiters des Unternehmens bei dem Bildungsdienstleister, auch um die Werkstätten und ihre Ausstattung nochmal genauer in den Blick zu nehmen. Es gab dann noch einen Besuch der Ausbilder des Bildungsdienstleisters im beauftragenden Unternehmen. Die Inhalte und Formen der angebotenen Leistung wurden nochmal präzisiert. Das Angebot wurde angenommen und der Auftrag vergeben.

Der erste Durchgang der Fortbildung, die insgesamt fünf Wochen umfasst, wurde mit Teilnehmenden durchgeführt. Nach der Auswertung durch das Unternehmen und Auswertungsgesprächen mit den Mitarbeiter*innen, die alle sehr zufrieden waren, kam es dann zu einer weiteren und umfangreicheren Beauftragung. Für den Folgeauftrag wurde das Angebot nochmal verfeinert, da nach den Auswertungsgesprächen dies aus der Sicht des Auftraggebers und Auftragnehmers sehr wichtig erschien, um eine zielgerichtete Qualifizierung zu ermöglichen.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Die beruflichen und betrieblichen Herausforderungen, geprägt durch mehrere sich überlagernde Entwicklungsprozesse, die wissenschaftlich-technischen Fortschritte, die daraus folgenden Veränderungen im Produktions- und Arbeitsprozess durch neue Anwendungen, das Ersetzen händischer Arbeit durch digital gesteuerte Maschinen und die daraus folgende Brüche implizieren Herausforderungen für die Arbeitsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung. Die Unwägbarkeiten dieser Entwicklungen, ihre nicht mehr kalkulierbaren Auswirkungen, die Angst vor dem Verlust von Kompetenzen und Versagensängste, nicht mehr mitzukommen, abgehängt zu werden, kennzeichnen die transitorischen betrieblichen Lebenslagen der Mitarbeiter*innen.

Folglich war das lernförderliche Qualifizierungsdesign in einer solchen Übergangszeit einerseits durch die Orientierung an dem skizzierten Kontext der Gruppe bestimmt, andererseits daran orientiert, ein motivierendes positives Lernklima in der Gruppe aufzubauen. Der Lernort „Werkstatt“ bot spezifische didaktische Möglichkeiten, den praktischen handwerklichen Lernprozess, den begleitenden diskursiven Lernprozess im Hinblick auf das explizite Fachwissen und den psycho-sozialen Lernprozess der Gruppe im Hinblick auf die Teamarbeit, die gemeinsame Herstellung von Werkstücken in arbeitsteiligen Teams, in der konstruktiven und Angst-mindernden Atmosphäre einer kooperativen Werkstattgruppe in Zusammenarbeit mit fachlich und didaktisch kompetenten Ausbildern zu gestalten. Die didaktische Feinsteuerung konnte auch die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen. Es wurden beispielsweise Werkstücke mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ‚beauftragt‘. Der Wechsel zwischen der händischen Arbeit an den Werkstücken und der Programmierung und Überwachung CNC gesteuerter Produktionsschritten, den Lehr- Inputs in Gruppen mit Gespräch und den wöchentlichen Auswertungsgesprächen zusammen mit einer zuständigen Fachkraft des Unternehmens bot reichhaltige Gelegenheit für eine tätigkeitsintegrierte Wissensproduktion, in der die Gruppe als Resonanzraum bedeutsam war. Jede Fortbildungsgruppe konnte nachvollziehen, wie die arbeitsteilig in einem prototypischen CNC Verfahren gefertigten Einzelstücke, in einem Modell zusammengesetzt wurden. Daran konnten das neuen Produktionsverfahren und der technologische Übergang von der mechanischen Fertigung zur CNC gesteuerten Fertigung exemplarisch nachvollzogen werden. Damit waren die Möglichkeiten des tätigkeitsintegrierten Lernens in der Werkstatt des Bildungsdienstleisters für den im Anschluss noch zu leistenden Transfer in der neuen Arbeitsumgebung vollumfänglich ausgeschöpft.

2.4.5.3 Multireferentieller Institutionaltyp: Der Praxispartner freier Träger der Arbeitsförderung und der interkulturellen/interreligiösen Bildung in einem Wohlfahrtsverband ⁷¹

Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Das pädagogische Profil multireferentieller Institutionen beruflicher Weiterbildung bezieht sein Dienstleistungsverständnis daraus, dass man Bildungsprozesse in Feldern organisiert, in der das komplexe Zusammenspiel einer Vielzahl von Funktionsfeldern in entsprechenden Bildungsformaten produktiv zu machen ist. Der „Multireferentielle Institutionaltyp“ bekommt es folglich über einen Bezug zur primär ökonomischen Orientierung des Wirtschaftssystems hinaus auch mit sozialpädagogischen, inklusionpolitischen und bildungstheoretischen Begründungen zu tun, die er im Sinne einer lebenslagenbezogenen Zielgruppenentwicklung produktiv im Hinblick auf ein entsprechendes Bildungsformat aufeinander zu beziehen hat. Die institutionelle Basis für diese humane Integrationsleistung besteht im Gegensatz zu den vorher genannten Institutionaltypen nicht in der Anlehnung an nur ein Funktionssystem und dessen dominanten Zentralwert, sondern an einem historisch vorgegebenen, in unserem Beispiel diakonischen Leistungsprofil, auf das als legitimierende Ressource zurückgegriffen werden kann. Im zugehörigen wäre die mehrdimensionale „Sicherheit“ in einer existenziell gefährdeten Lebenslage des einzelnen in Not befindlichen Menschen der dominante Zentralwert zur Leistungsbestimmung. Erklärtes Ziel der aktiven Beschäftigungsförderung des Trägers ist es entsprechend, „einen inklusiven Arbeitsmarkt für jede und jeden“ zu schaffen.

Das arbeitsmarktpolitische System der Finanzierung von Fördermaßnahmen setzt allerdings einer eigenständigen Programmentwicklung und dem Einsatz des dialogischen Verfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung Grenzen. Eine Maßnahmenförderung finanziert nämlich durchgeplante Bil-

⁷¹ Vgl. Selbstbeschreibung des Praxisprojekts in : Hartmann/Schäffter/Schicke (2018) : S. 20 - 26

dungsangebote entsprechend den Förderrichtlinien, jedoch nicht die Entwicklung eines Bildungsangebots zusammen mit einer Nutzergruppe. Der pädagogische Handlungsspielraum ist bei Projektförderungen (z.B. Europäischer Sozialfonds mit Mitteln des Landes oder des Bundes) meist etwas größer und es können neue pädagogische Lösungsansätze in der Arbeitsförderung erprobt werden. Projektförderungen haben den Nachteil, dass sie befristet sind und es Weiterbildungseinrichtungen so erschwert wird, kontinuierlich ein bestimmtes Angebot pädagogischer Dienstleistungen vorzuhalten. Trotzdem haben sie sich im Hinblick auf die Akquisition von Finanzmitteln für das im Vergleich zu standardisierten Angeboten vergleichsweise aufwendigere dialogische Verfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung förderlich erwiesen. Dem Träger ist es letztlich gelungen, im Rahmen eines durch das Land Berlin geförderten Modell des Sozialbetriebs mit Interessierten einer Beschäftigungsmaßnahme des SGB II in einer stärker betriebsförmig organisierten Struktur eine Zielgruppe zu entwickeln und ausgehend von ihren Bildungsbedürfnissen das Bildungsangebot zu planen.

Die Auswahl des Adressatenbereichs

Bei dem Praxispartner freier Träger der Arbeitsförderung und der interkulturellen/interreligiösen Bildung in einem Wohlfahrtsverband wurde nach einer längeren Phase der Erkundung der Vorschlag von zwei pädagogischen Fachkräften erarbeitet, die persönlich an dem Forschungsprojekt teilgenommen haben. Der Vorschlag wurde mit der Geschäftsführung abgestimmt, bei der die Zuständigkeit für die Entscheidung lag.

Adressat*innen waren befristete Mitarbeiter*innen eines Sozialbetriebs, die durch das Jobcenter in eine Maßnahme der Beschäftigungsförderung zugewiesen wurden und an einer Erwerbsperspektive nach der Maßnahme interessiert waren.

Ausschlaggebend war im Entscheidungsprozess

- die Relevanz aufgrund des neuartigen Bildungsformats einer dialogischen Angebotsentwicklung, welches das derzeitige Leistungsprofil der Einrichtung ergänzt. Das Eigeninteresse des Trägers bezog sich entsprechend dem Profil des Multireferentieller Schnittstellentyps konkret darauf, mit dem Einsatz des Verfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung Einführung eine durch die Arbeitsförderung als Beschäftigungsförderung definierte Maßnahme mit einem selbstbestimmten Bildungsprozess zu verbinden.
- Als zweites Kriterium war die Legitimation und Finanzierung des Personaleinsatzes für das Praxisprojektes durch die Projektförderung des Sozialbetriebs ausschlaggebend.
- Als drittes Kriterium waren die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses ausschlaggebend: Die befristeten Mitarbeiter*innen des Sozialbetriebs waren Beschäftigte des Trägers und somit gut erreichbar.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Reflektion des institutionellen Kontaktprozesses, wie zwischen dem Träger der Arbeitsförderung und der avisierten Adressatengruppen der Kontakt im Hinblick auf ein spezifisches Dienstleistungsprofil aufgenommen wird:

Das pädagogische Team nutzt das Interventionsmodell für den institutionellen Kontaktprozess. Es interveniert in die Gruppe der befristeten Beschäftigten in einer Arbeitsgelegenheit mit Mehraufwandsentschädigung (MAE). Die Langzeitarbeitslosen arbeiten in dem Sozialbetrieb des freien Trägers der Arbeitsförderung und der interkulturellen/interreligiösen Bildung in einem Wohlfahrtsverbands.

Im Vorprozess antizipierte Lebenslagen

Die berufliche Lebenslage der Mitarbeitenden im Sozialbetrieb wurde von dem pädagogischen Team der Einrichtung aus in zwei Polen beschrieben: zunächst gibt es diejenigen, die bisher sehr wenig oder gar nicht beruflich tätig waren, aus engen familiären Zusammenhängen kommen. Sie erleben diese ersten Schritte aus der Privatheit in die Beschäftigung häufig ambivalent. Der Bildungsraum, den sie in der Beschäftigungsförderung betreten, ist für sie inhaltlich noch nicht besetzt, ebenso wenig wie die Werkstatt von ihnen bereits als Arbeitsraum wahrgenommen wird, der ein bestimmtes Verhalten erfordert. Für diese Gruppe steht im Vordergrund, den Rahmen der Beschäftigungsförderung kennenzulernen, herauszufinden, wie sie diesen für sie neuen Raum aneignen können und wie insgesamt mit dem Angebot umgehen wollen. Es ergibt sich die Frage „welche Qualitäten sind in diesem Rahmen vorhanden und wie kann ich mir diesen Raum hier aneignen, wie kann ich mit dem, was sich hier bietet, umgehen?“

Auf der anderen Seite gibt es diejenigen, die nach einiger Berufserfahrung aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen oder anderer Schicksalsschläge ihre frühere Tätigkeit nicht mehr ausüben (können) und sich neu orientieren (müssen). Es ist eine Erfahrung und eine Auffassung von Beruflichkeit vorhanden und die vorgefundenen Bedingungen der Beschäftigungsförderung werden in der notwendigen Ferne zum regulären Arbeitsmarkt als Zumutung empfunden. Es könnte sich die Frage ergeben „wo komme ich her und wo gehe ich hin? Auf welchem Weg bin ich und welche Bedeutung hat meine Mitarbeit hier für meine Berufsbiografie? Was habe ich davon, hier zu sein? Was kann ich hier lernen?“

Die Einladung zum Projekt Übergangszeiten und Gestaltung des Begegnungsraums

Die Einladung zu diesem Projekt erfolgte im Rahmen einer Gruppenveranstaltung für alle Beschäftigten des Sozialbetriebes. Das pädagogische Team hatte zwei Plakat-Collagen gestaltet, die die formulierten Lebenslagen bildhaft darstellten. Mit ihnen sollte die Fragestellung der Gruppenveranstaltung verständlich werden. Für die Einladung wurde bewusst die niedrigschwellige Form einer Gruppenveranstaltung für alle Mitarbeitenden an einem Vormittag gewählt. Alle sollten erreicht werden, alle sollten ermutigt werden, sich zu äußern.

In dieser Gruppenveranstaltung haben sich die Eingeladenen relativ schnell für oder gegen eine Mitarbeit in dem Projekt Übergangszeiten entschieden. Letztendlich bildete sich eine kleine Gruppe, die zunächst Anforderungen an die gemeinsame Arbeit formulierte. Dabei war ein wesentlicher Punkt, auf jeden Fall praktisch und „nicht für die Tonne“ zu arbeiten und möglichst wenig „über etwas reden“. „Außerdem sollte keiner irgendjemanden herumkommandieren“. Das gemeinsame Tun wurde von Anfang an in den Mittelpunkt gestellt.

Die formulierten Anforderungen an die gemeinsame Arbeit stellten die Eingangsbedingungen seitens der Adressatinnen und Adressaten dar für ihre Bereitschaft, sich auf das Risiko eines vergleichsweise offenen und zunächst wenig strukturierten Prozesses einzulassen.

Der Rahmen wurde seitens der Einrichtung vorab wie folgt gesetzt: die Arbeit an dem Projekt Übergangszeiten umfasst 6 Zeitstunden pro Woche zu festgelegten Terminen und wird begleitet von zwei Coaches sowie von zwei Werkstatt-Anleiterinnen. Die Adressatinnen und Adressaten des Projekts Übergangszeiten im Sozialbetrieb sind die Mitarbeitenden aus beiden existierenden Werkstätten – der Papierwerkstatt und der Textilwerkstatt. Sie können in der Projektzeit die Ausstattung beider Werkstätten souverän nutzen. Zusätzliche finanzielle Mittel können für dieses Projekt nicht zur Verfügung gestellt werden.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Es erfolgte keine dezidierte Gruppenarbeit, sondern die Beteiligten waren offensichtlich implizit übereingekommen, diesen Arbeitsschritt der Phase III zumindest vorläufig der selbstgesteuerten Projektarbeit und dem emergenten Gruppenprozess zu überlassen. Die Didaktisierung über ein Projekt entspricht andererseits der Didaktik aufsuchender Bildungsarbeit.

Es folgte also ein ausführlicher Kontaktprozess über mehrere Wochen, für den das konkrete „Miteinander-Tun“ die entscheidende Basis war. Jegliche mündliche Kommunikation musste sich anhand der Praxis bewähren und konnte erst dann gruppenbildende Grundlage werden. Es handelte sich um einen intensiven Aufbau mitmenschlicher Begegnungsfähigkeit unter Bezugnahme auf eine sachliche Ebene der Zusammenarbeit. Persönliche Sympathie, manipulative Momente oder individuelle Problemlagen kamen vor und beeinflussten die Lage, bekamen aber die entscheidende Definitionsmacht für die Gruppe nicht. Damit ist gemeint, dass keine „defensive Gruppe“ im „Gegen-Etwas“ entstand, sondern erste Bedürfnisformulierungen „Für-Etwas“ begründeten die Gruppenbildung. All das wurde von allen Beteiligten stets als Wagnis empfunden und ebenso als Glück, da schließlich die Gruppenbildung als Voraussetzung für die Formulierung einer Lebenslage trotz gebotener Skepsis gelang.

Binnensicht der Gruppe auf ihre eigene Lebenslage und Konstitution der Gruppe

Beim abschließenden Fertigstellungstreffen für das Praxisprojekt wurde als Binnensicht auf die eigene Lebenslage die Diversität der Herkunft und der Lebenskultur von den anwesenden Gruppenmitgliedern wertschätzend hervorgehoben. Es entstand eine Kommunikation miteinander, in der die Gruppenmitglieder einander zum Gegenüber wurden und nicht mehr die zentrale Ausrichtung auf das pädagogische Team stattfand. Ein Interesse für etwas Gemeinsames entstand und dies bezog sich nun auch eine berufsrelevante Dimension. Das zusammen bisher schon Erreichte machte die Teilnehmenden stolz. Die Erfahrung, etwas selbstbestimmt erreichen zu können trug sie wie ein Floß auf unruhigem Gewässer. Ein wichtiger Schritt folgte mit einer Art Pendelbewegung: das Werk – eine Kalendertafel - gehört der Gruppe selbst und ein erstes reflexhaftes Übergeben des Stückes durch die Gruppenmitglieder an die Einrichtung wird nicht von der Einrichtung vereinnahmt, sondern kann als Anlass für eine nächste Prozess-Entwicklung genommen werden: wie setzt sich die Gruppe zur Einrichtung ins Verhältnis? Findet sich ein passender Platz für das Stück und das bedeutet: für die Gruppe? Zur Binnensicht gehört auch der Wunsch und das gleichzeitige Erleben, dass sie etwas Wert sind als handelnde Personen. Alle sechs Gruppenmitglieder empfinden sich in der Zusammensetzung als vollständig und wollen die Gruppen nicht erweitern. Alle hatten sich ihren Platz in der Gruppe erobert und waren in der Lage, sich darin zu behaupten: Sie präsentierten sich vor ihrem Produkt, einem ewigen Kalender“, in Form einer gestalteten Magnettafel und machten Fotos von sich. Eine erste Neugier darauf entstand, worum es sich hier in dem Projekt Übergangszeiten handelte, und auch der Wunsch wurde formuliert, einen gemeinsamen Raum einzunehmen. Konkret zu lösen ist die Frage, wo der „ewige Kalender“, der ihr gemeinsames Zeichen ist, platziert wird. Kritik an der Einrichtung wurde laut: die souveräne Nutzung der Werkstätten war während des Projektes nur teilweise möglich und auch die Verwendung von Material aus den Werkstätten war sehr eingeschränkt. Deutlich wurde auch geäußert, dass auf keinen Fall „zu viel gelabert“ werden dürfe, Entscheidung müssten schneller getroffen werden. Diese Äußerung bezog sich auf mühsame Einigungsprozesse in der Gruppe.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Diese Phase liegt außerhalb des Förderzeitraums durch das Forschungsprojekt, der am 30.6. 2018 für die Praxispartner endete. Es konnte leider nicht mehr dokumentiert werden, welche weiteren mobilisierenden Lernanlässe im emergenten Gruppenprozess aufscheinen und wie diese lernförderlich

unterstützt werden. Auch konnte die Frage nicht mehr geklärt werden, wie der Bildungskontext von dem Arbeitskontext abgegrenzt und in seiner eigenständigen Funktion als lernförderliche Unterstützung von langzeitarbeitslosen Personen im Prozess ihres beruflichen Wiedereinstiegs gesichert werden kann.

2.4.5.4. Translatorischer Institutionstyp: Der Praxispartner Selbsthilfeverein⁷²

Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Beim translatorischen Institutionstyp geht es darum, lernförderliche Entwicklungsprozesse in lebensweltlichen Zusammenhängen mit den für sie wichtigen Funktionssystemen und ihren jeweiligen Institutionen ins Gespräch zu bringen. Der Zentralwert der Leistung besteht daher in einer wechselseitigen Übersetzung, die für beide Seiten, also für das Funktionssystem und für die lebensweltlich verankerten Akteursgruppen und Initiativen, reflexive Lernprozesse im Sinne gegenseitiger Kenntnisnahme und Annäherung verlangt. Im Falle der Selbsthilfeinitiative bedeutet dies, dass einerseits die Interessen aus der transitorischen Lebenslage ausgewählter Gruppen, in unserem Beispiel von Geflüchteten, artikuliert werden, so dass sie im Verlauf einer Translation von Vertretern und Instanzen im Funktionssystem Politik, Ökonomie oder Soziale Hilfe in angemessener Weise Anerkennung finden und in deren Handlungslogik einbezogen werden können. Der legitimierende Zentralwertbezug bewegt sich daher auf einer von beiden Seiten unabhängigen Intermediarität, aus der sich die Kompetenz („Zuständigkeit“) für diese vermittelnde Übersetzungsleistung begründet. Im Hinblick auf den Einsatz des hier diskutierten Verfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung steht die Professionalisierung des Ansatzes selbstorganisierter Bildungsarbeit von Zielgruppen im Vordergrund, d.h. eines professionellen Empowerments.

Praxispartner ist ein Selbsthilfeverein für Geflüchtete. Die gesellschaftliche Bedeutung und damit die Funktion organisierter Selbsthilfe für Geflüchtete ist offensichtlich. Der Verein steht in einem regen und unmittelbaren Kontakt mit den Betroffenen eines Adressatenbereichs beruflicher Integration. Die wechselseitige Übersetzung wird als praktische Hilfe für Geflüchtete von Geflüchteten geleistet, die über mehr Erfahrung im Deutschland verfügen und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Der Verein verfügt im Vergleich zu anderen Selbsthilfestrukturen über keine gefestigten und geförderten Organisationsstrukturen und bleibt in seiner Mobilisierungsfunktion in der Lebenswelt seiner Adressaten bzw. in den von ihm organisierten Netzwerk Geflüchteter und ihrer Unterstützer verankert. Der Aspekt seiner Einbindung und Einordnung als Selbsthilfeorganisation in das gesellschaftliche Funktionssystem des Ankunftslandes wurde bisher nicht als Frage der Organisationsentwicklung thematisiert, sondern wird vornehmlich als eine Frage der politischen Auseinandersetzung mit zuständigen Stellen und Einrichtungen des Aufnahmesystems für Geflüchtete betrachtet. In der Gesamtwirkung agiert der Selbsthilfeverein schon seit einer geraumen Zeit ohne Einbindung und förderliche Anerkennung durch die Integrationspolitik aus dem „Zwischen“ heraus und spiegelt damit die transitorische Lebenslage der Geflüchteten zwischen Herkunft und Ankunft in Deutschland.

Die Auswahl des Adressatenbereichs

Bei dem Praxispartner Selbsthilfeverein hat eine ad hoc Arbeitsgruppe mit Unterstützung des wissenschaftlichen Teams zwei Alternativen besprochen. Zur Diskussion standen zwei Bildungsformate und zwei Nutzergruppen in der Mitwelt des Selbsthilfevereins.

⁷² Vgl. Selbstbeschreibung des Praxisprojekts in : Hartmann/Schäffter/Schicke (2018) : S. 5 - 12

- a) Ein kulturelles Bildungsangebot zusammen mit geflüchteten Frauen im Projekt „Refugees Emancipation - Women space“
- b) Eine Fortbildung für Geflüchtete im Bundesfreiwilligendienst des Vereins, in der sie gemeinsam ihre Lebenslagen klären und Methoden zur Lebenslagenklärung kennenlernen und ausprobieren.

Der Vorstand des Selbsthilfevereins hat sich für die zweite Variante entschieden. Eine ausgebildete Moderatorin für die Methode Design Thinking wurde beauftragt eine Workshopreihe zu moderieren.

Ausschlaggebend war die Dinglichkeit der Professionalisierung ehrenamtlich engagierter Geflüchteter. Als zweites Kriterium waren die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses ausschlaggebend. Die Bildung einer kontinuierlich arbeitenden Gruppe im Projekt „Refugees Emancipation - Women space“ war dadurch erschwert, dass die Nutzerinnen über keine gemeinsame Sprache zur Klärung ihrer Lebenslage verfügten. Die kontinuierliche Mitarbeit in den Workshops der Fortbildungsreihe ließ sich hingegen für die Gruppe der Freiwilligen unproblematisch organisieren.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Reflektion des institutionellen Kontaktprozesses, wie zwischen den Aktiven des Selbsthilfevereins bzw. den Aktiven des zentralen Vereinsbüros und den Freiwilligen des Bundesfreiwilligendienstes der Kontaktprozess gestaltet wird.

Die Freiwilligen des Bundesfreiwilligendienstes sind Geflüchtete, die sich mit der Arbeit in den selbstorganisierten Internetcafés identifizieren, die der Verein in Gemeinschaftsunterkünften organisiert. Sie haben dort eigeninitiativ Verantwortung übernommen und deshalb wurde ihnen vom Verein das Angebot unterbreitet, ihre Koordinationsarbeit sozialversichert als Freiwillige im Bundesfreiwilligendienst fortzusetzen. Dieser sieht verpflichtend ein Bildungsprogramm vor. An den Bildungstagen treffen sich die Freiwilligen, die ansonsten verteilt auf die Gemeinschaftsunterkünften auf sich selbst gestellt sind.

Für die ausgewählte Adressatengruppe der Bufdis wurde ein Flyer gestaltet, der sie zum ersten Treffen einlud. Hier wurde das Motiv aus Lewis Carol's „Alice im Wunderland“ gewählt. In diesem Flyer wurden sie zu einer Workshopreihe eingeladen, um in einer Gruppe ihre eigene Lebenslage zu erkunden und neue kreative Methoden kennen zu lernen.

Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Beim ersten Treffen ging es vor allem um das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und das Klären von Zielen und Bedürfnissen. Zunächst blieb die Gruppe nicht stabil und das Kennenlernen musste in neuer Zusammensetzung wiederholt werden. Es etablierte sich erst ab etwa dem 3-4 Treffen eine feste Gruppe, die im weiteren Verlauf des Praxisprojekts in mehr oder weniger fester Besetzung zusammenarbeitete.

Zur Gruppenbildung der neuen, kleineren Gruppe wurden verschiedene Teambuilding Übungen benutzt, wie das Finden eines Namens für die Gruppe sowie das Entdecken von Gemeinsamkeiten der Gruppenmitglieder (Vorliebe für Süßigkeiten, Liebe zu Mama, Deutsch als Fremdsprache, Erfahrungen mit Rassismus etc.). Des Weiteren wurden Regeln der Zusammenarbeit festgelegt: Pünktlichkeit, gemeinsames Festlegen von Terminen und des Orts ihrer Treffen.

Als ersten Arbeitsschritt galt es, ein gemeinsames Verständnis vom Begriff „Übergangsphase“ zu schaffen. Dafür haben wir Bedeutungen und verschiedene Beispiele gesammelt, wie z.B. unbestimmte Periode, zwischen Jobs, Übergang vom Heim zur Wohnung etc.

Zur Beschreibung der Lebenslage als Spannungsfeld wurde die Methode Brainstorming und Reverse Brainstorming verwendet. Als Gruppe haben wir auf Haftnotizen gesammelt, welchen Schwierigkeiten man als geflüchtete Person in Deutschland begegnet. Es kamen Antworten wie:

- Einsamkeit
- Orientierungslosigkeit
- Verloren
- Depression
- Verwirrt
- Freunde verloren
- Druck
- Keine berufliche Perspektive
- Überlastung
- Keine Freundin
- Fehlende Stabilität

Als nächsten Schritt, um eine Spannungslage darzustellen, haben wir die negativen Probleme/Schwierigkeiten/Erfahrungen als Möglichkeiten/Lösungsräume ins Positive umgeschrieben

- Aus Einsamkeit wurde Zeit für sich selbst
- Orientierungslosigkeit zu neuen Erfahrungen und Möglichkeit neue Richtung zu finden
- Depression zu Hilfe aufsuchen und Inspiration finden
- Verwirrtheit -> Rat suchen und Chance zu lernen
- Freunde verloren -> neue Freunde finden
- Druck -> an Stärke gewinnen, sich organisieren, mehr kommunizieren
- Fehlende berufliche Perspektive -> berufliche Orientierung, Chance kreativ zu sein
- Überlastung-> Last teilen
- Keine Freundin -> mehr ausgehen, kein Druck
- Fehlende Stabilität -> Planen, F*** BAMF

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Wie zu sehen sein wird, ist die Phase III der dialogischen Angebotsentwicklung für die Gruppe der Freiwilligen ein selbstreflexiver Bildungsprozess. Die Klärung der eigenen Lebenslage bietet auch den Aktiven des Vereins eine neue Perspektive für ihre Selbsthilfearbeit. Statt wie üblich Ratsuchenden mit nützlichen Informationen und Verweisen auf zuständige Stellen im Hilfesystem beizustehen, werden in der Gruppe die praktischen Probleme der Geflüchteten aus verschiedenen Perspektiven erkundet und reflektiert. Die Gruppe wird als Resonanzraum für Wissensproduktion genutzt. Emotionen können ausgedrückt werden usw. Es wird für die Beteiligten deutlich, worin die Bildungsaufgabe des Selbsthilfevereins liegen kann.

Phase 3 begann damit, dass die Moderatorin der Gruppe die Methode Design Thinking am Beispiel der Fragestellung vermittelte, wie Geflüchtete die Wohnungssuche verbessern können. Design Thinking ist eine Methode/Prozess zur Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen, aber auch von Lösungsansätzen, die an den Bedürfnissen der Betroffenen/der Nutzer*innen orientiert sind. Die Methode ist ergebnisoffen und kann in partizipativen Designs auch von Betroffenen eingesetzt werden, die Problemlösungen für eigne Probleme suchen.

Im dem darauf folgenden Workshop hat die Gruppe im ersten Schritt Probleme aus ihrem Lebensalltag gesammelt:

- Wie können wir die Gesetze besser kennen?

- Wie können wir mit dem Stress in der Schule besser umgehen?
- Wie können wir besser Deutsch sprechen?
- Wie können wir Strukturen bauen und behalten (verstetigen)?
- Wie können wir unsere Arbeit strukturieren und Überarbeitung vermeiden?
- Wie können wir bei der Wohnungssuche helfen?
- Wie können wir den Druck vom Jobcenter verringern?
- Wie können wir finanzielle Hilfe finden?
- etc.

Nun galt es, ein Problem zu identifizieren, an dem die Gruppe gemeinsam weiterarbeitet. Für den Entscheidungsprozess hat die Moderatorin das Werkzeug „Entscheidungsrichter“ vorgeschlagen. Anhand von verschiedenen Kriterien (wie z.B.: am wichtigsten, am interessantesten, am dringendsten, am realistischsten, am einfachsten umzusetzen) wurden Fragestellungen aussortiert. Am Ende blieb die Fragestellung „Wie können wir beim Spracherwerb helfen?“ bzw. die Fragestellung „Wie können wir es schaffen, besser Deutsch zu sprechen?“ Nach dem das Problem fest stand, hat sich die Gruppe in einem vertiefenden Gespräch ein gemeinsames Verständnis von dem Problem erarbeitet. Dazu wurden die Methoden „Charette“ und „User Journey“ verwendet. Mit dem Werkzeug User Journey wurden der Prozess des Spracherwerbs und die Suche nach einem Sprachkurs verbildlicht. Im anschließenden Arbeitsschritt ging es darum, die verschiedenen Bedürfnisse im Laufe des Prozesses des Spracherwerbs zu sammeln und daraus einen Standpunkt zu definieren, der dann ermöglicht, Ideen zu sammeln und Lösungen zu entwickeln.

Aus einer Reihe von verschiedenen Standpunkten hat sich die Gruppe für den folgenden Standpunkt entschieden:

„Während der Suche nach einem Sprachkurs braucht man auch Institutionen und Hilfsquellen, so dass man die richtige Information und Wissen über die unterschiedlichen Optionen erhält.“

Dieser Standpunkt bildet den Ausgangspunkt für den Schritt der Generierung von Ideen und Lösungsansätzen. Ein Ansatzpunkt war das Sprachcafé in dem Projekt „Refugees Emancipation - Women space“

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

Die Zielsetzung der Workshopreihe war erreicht: Bildung im Kontext von Selbsthilfe. Der Selbsthilfverein hatte keine Ambitionen, weitere über die Kernfunktion der Selbsthilfearbeit hinausgehende Bildungsfunktionen im Integrationsprozess Geflüchteter zu übernehmen. Das braucht er auch nicht, denn er ist kein Dienstleister im Teilsystem beruflicher Integration. Seine Aufgabe besteht in der wechselseitigen Übersetzung zwischen dem Lebenszusammenhang der Geflüchteten und für sie wichtigen Funktionssystemen. Der Verein hat sich zuständig erklärt für ankommende Geflüchtete, die sich in einer zeitlich andauernden prekären Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins zwischen Herkunft und Ankunft befinden. Die Workshops boten den Beteiligten Orientierung und Ermutigung. Die Aktiven im Verein konnten Arbeitsmethoden der Gruppenarbeit kennenlernen.

2.4.6 Kurzfassung – Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung

Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

In der Phase I werden die Eckpunkte der pädagogischen Dienstleistung einer generativen Zielgruppenentwicklung geklärt und entschieden. Der Aspekt Leistung stellt die strukturelle Schnittstelle ei-

ner Bildungseinrichtung zu ihren potenziell erreichbaren Adressatenbereichen dar. Der besondere Dienstleistungscharakter eines Bildungsangebots in der beruflichen Weiterbildung - an der Schnittstelle zwischen Angebot und Nutzung - soll in der lernförderlichen Unterstützung für Menschen in einer transitorischen Lebenslage liegen.

Die Phase I besteht aus drei Arbeitsschritten

- Der Blick wird zuerst auf die Organisation gerichtet, um sich reflexiv der eigenen organisationalen Ressourcen in Bezug auf realisierbare Bildungsformate zu vergewissern.
- Im zweiten Schritt wird der Analysefokus auf die Umwelt der Einrichtung und die beidseitigen Kontaktprozesse mit Adressatenbereichen gerichtet, vorhandene Zugänge zu Adressatenbereichen und bisher nicht genutzte Zugänge zu Adressatenbereichen werden betrachtet.
- Darauf aufbauend wird im dritten Schritt die Auswahl für den zu erschließenden Adressatenbereich getroffen.

Ergebnisse der Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Die Phase I endet mit der Entscheidung für einen bestimmten Adressatenbereich, einer Vorverständigung über die transitorische Lebenslage der zu kontaktierenden Personen aus diesem avisierten Adressatenbereich sowie der Bestimmung der Mitarbeiter/-innen der Einrichtung, die den weiteren Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung direkt begleiten sowie die Einbindung dieser Personen in eine organisationale Entwicklungsgruppe, die reflektierend und beratend den Prozess begleitet und ihn gestaltet.

Kriterien für die Auswahl des Adressatenbereichs sind:

- Bewertung der Alternativen im Hinblick auf die Steigerung der Resonanzfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung
 - Relevanz der Adressatengruppe und ihrer transitorischen Lebenslage in Bezug auf die Legitimation, d.h. die Einbindung des avisierten Vorhabens in ein funktionales Teilsystem beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Finanzierung
 - Relevanz aufgrund neuer Entwicklungsperspektiven durch ein Bildungsangebot für eine zusätzliche Adressatengruppe, die noch nicht zur Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung gehört
 - Relevanz aufgrund des neuartigen Bildungsformats einer dialogischen Angebotsentwicklung, welches das derzeitige Leistungsprofil der Einrichtung ergänzt.
 - Relevanz des Vorhabens im Hinblick auf den erwarteten Ertrag im Zusammenhang mit der transitorischen Lage der Weiterbildungseinrichtung
- Dringlichkeit der Problemlösung: Erfahrungen des Scheiterns in Bezug auf eine Adressatengruppe
- Zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses
- Zur Verfügung stehende Ressourcen (Strukturen, Kompetenzen, Finanzen) für die Umsetzung des Verfahrens

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Geht es um Angebotsentwicklung, befinden wir uns nach dem herkömmlichen Verständnis von Bildungsorganisation auf der „makrodidaktischen“ Ebene von Programmplanung und Angebotsplanung. Das erklärte Ziel der dialogischen Angebotsentwicklung ist es, die reflektierte Binnensicht der Nut-

zergruppe auf die je eigene Lebenslage mit in den Planungsverlauf einzubeziehen. Das Einführen eines weiteren und in der Regel konträren Bedeutungshorizonts in das Planungsverfahren kann zu wechselseitiger Blockierung führen. Um das zu vermeiden, wird es zwingend erforderlich, die strukturelle „Verschränkung“ zwischen einer extern zuschreibenden Bedarfsbestimmung mit einer reflektierenden Binnensicht selber als einen lernförmigen Klärungsprozess zu verstehen und ihn als organisationspädagogisch gestalteten Schwellenbereich frühzeitig in den Planungsverlauf mit hineinzunehmen. Erfolgt die Angebotsentwicklung in einer dialogischen Form, d.h. mit einer Beteiligung der potenziellen Nutzer/-innen auf Augenhöhe, wird die Entwicklung von Bildungsangeboten somit selbst zu einem Bildungsprozess. Die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrodidaktik greift nicht mehr. Makro- und mikrodidaktisches Handeln verschmelzen in einem gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess von Anbietern und Nutzern.

Die drei Schrittfolgen der Phase II

- Ausgehend von der Entscheidung für einen Adressatenbereichs wird in einem ersten Schritt der Kontaktprozess zwischen Weiterbildungseinrichtung und Adressatengruppe in einer transitorischen Lebenslage erkundet.
- Im zweiten Schritt wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet und für einen beidseitigen „Begegnungsraum“, der ein pädagogisches Setting hat.
- Im dritten Schritt generiert die Phase II eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem Bildungsangebot. Der Kontext und die organisatorischen Rahmungen des Bildungsangebots werden transparent(er) und es bildet sich im Prozess eine soziale Gruppe auf Zeit.

Ergebnisse der Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Im Kontext einer betrieblicher Weiterbildung ist der Kontaktprozess so weit vorangeschritten, dass die beauftragende Institution/Organisation Bedarf und Zielsetzung nicht nur aus übergeordneter betrieblicher Perspektive beschreiben kann, sondern diesen auch vor dem Hintergrund der Lebenslage der Adressatengruppe lebensnah erfasst hat, die Perspektive der Mitarbeiter/-innen auf die avisierte Fortbildung aus erster Hand kennt und für den Bildungsdienstleiter beschreiben konnte. Am Ende der Phase II ist der Bildungsauftrag vorläufig skizziert.

Ist die Phase II nicht durch den institutionellen Kontaktprozess einer betrieblichen Weiterbildung strukturiert, dann ist das Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte darauf ausgerichtet die Gruppe der nun erstmals leibhaftig anwesenden Teilnehmenden durch das partizipatorische Bildungsangebot zu rahmen. Der Kontext der sozialen Gruppe, ihre transitorische Lebenslage, wird lebensnah thematisiert, denn er ist der ‚Hinter-Grund‘ für die partizipatorische Entwicklung des Bildungsangebots im Vordergrund des Gruppengeschehens in Phase III. Am Ende der Phase II hat die Gruppe eine Vorstellung von ihrer Aufgabe und von ihrem organisatorischen Rahmen, und sie hat eine ‚Ahnung‘ von dem emergenten ‚Möglichkeitsraum‘ des Bildungsangebots gewonnen. Die Teilnehmenden konnten eine erste Erfahrung von dem Potential der Gruppe als Resonanzraum der Wissensproduktion und der wechselseitigen Anerkennung machen.

In dem gesamten Phasenablauf einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung kommt dem „Eintauchen“ der Planenden in die immersive Struktur eines resonanzauslösenden Kontaktprozesses eine methodisch entscheidende Schlüsselstellung zu. Wenn die strukturelle Verschränkung zwischen der Außensicht einer pädagogischen Organisation auf eine Lebenslage einerseits und der lebensweltlichen Innensicht eines Adressatenbereichs nicht gelingt, wird die entscheidende Weichenstellung

bereits an dem Ausgangspunkt der generativen Zielgruppenentwicklung verpasst und ist später nicht mehr korrigierbar. Dies bedeutet, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Phase II „*Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe*“ besonders intensiv und ausführlich zu klären und strukturell auszuwerten sind. Strukturell meint hier, dass die Beidseitigkeit der Situationsdeutung expliziert wird, dass deutlich wird, welche Perspektiven der Nutzergruppe und welche Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte in dem Sozialraum des Bildungsangebots zusammentreffen.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die zentrale Aufgabe der Phase III besteht darin, die pädagogische Außensicht der Fachkräfte auf die Lebenslage der Zielgruppe einerseits und die lebensweltliche Innensicht der Zielgruppe im weiteren Verlauf produktiv zu verschränken. In den Phasen I und II war es ausreichend, aus einer *externen* Sicht die transitorische Lebenslage in ihrer orientierungsarmen Spannungslage strukturell zutreffend zu identifizieren, z.B. als beruflicher Wiedereinstieg, als Anpassungsfortbildung, als Nachwuchsförderung usw. In der Phase III kommt es nun darauf an, sie in ihrer *lebensweltlich immanenten* Relevanzstruktur in Hinblick auf persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektiven hin zutreffend zu deuten und dementsprechend in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* des Bildungsangebots umsetzen.

- Im ersten Schritt erarbeitet die Entwicklungsgruppe / die beauftragten pädagogischen Fachkräfte das Design für die sogenannte ‚Lebenslagenklärung‘, wertet dazu die Kontaktprozesse der Phase II aus und entwickelt eine reflexive Perspektive auf die orientierungsarme und spannungsreiche Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.
- Im zweiten Schritt arbeitet die Gruppe angeleitet von pädagogischen Fachkräften in wechselnden methodischen Settings an persönlich bedeutsamen kritischen Erfahrungen und an Verwendungssituationen im Umgang mit der komplexen Unbestimmtheit einer Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.
- Im dritten Schritt werden der Lernbedarf und der gewünschte Kompetenzerwerb in der Gruppe bestimmt und der Übergang in die Phase IV „*Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*“ vorbereitet.

Ergebnisse der Phase III: *Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe*

Am Ende der Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

- haben die Teilnehmenden eine persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektive formuliert, die sie in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* weiterverfolgen. Die gemeinsamen Aufgaben und Themen der Lerngruppe sind bestimmt.
- haben die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse von den persönlich bedeutsamen Themen und den Aufgaben der Gruppe aus der Perspektive der Nutzer*innen. Sie betrachten sich als Unterstützende („Sparringpartner“) der Gruppe und der Gruppenmitglieder.
- sind für Zielgruppen, die ggf. erst im Verlauf der Phase III selbstorganisiert einen Vorschlag für die Phase IV entwickeln, Ressourcen erschlossen und ein verbindlicher Arbeitsrahmen eingeführt.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

In der vierten Phase des emergenten Planungsverlaufs werden die Ergebnisse der Phase III ausgewertet und davon ausgehend das Design einer Unterstützungsstruktur für bedeutsame, mobilisierende Lernanlässe geplant, gestaltet und ausgewertet. Diese Designs können sehr unterschiedlich

aussehen entsprechend dem jeweiligen Bildungsformat in einem institutionellen Feld beruflicher Weiterbildung, dem gewählten Konzept der Ermöglichungsdidaktik⁷³ und den Ressourcen der Weiterbildungseinrichtung (vgl. Phase I Klärung des organisationalen Felds).

- Schritt eins: Auswertung der Phase III im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Unterstützungsstruktur für mobilisierende Lernanlässe
- Schritt zwei: Erarbeitung eines didaktischen Designs unter Berücksichtigung eines Strukturmodells transitorischer Übergangszeiten
- Schritt drei: Durchführung und Evaluation des zielgruppenbasierten Bildungsangebots

Ergebnis der Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

- Die Zielgruppe und die beteiligten Personen haben in der Phase IV die latente Produktivität der spannungsreichen und orientierungsarmen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins für eine persönlich und ggf. auch betrieblich bedeutsame und mobilisierende Entwicklungsperspektive erfahren. Was zu Beginn der zu erschließende Zielbereich unbestimmt, undurchsichtig und schwer verständlich war, hat er im Verlauf der Phase IV step by step an Transparenz und Anziehungskraft für ihre persönliche „Öffnung zur Welt“ gewonnen. Am Ende der Phase IV haben sie neue Perspektiven im Beruf. Sie haben den persönlichen Nutzen der emergenten und partizipativen Leistungserbringung als Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit erleben können.
- Die Weiterbildungseinrichtung hat ihre Kompetenz für eine Zielgruppe ihrer Mitwelt erweitern können und verwendet ihre in den vier Phasen der dialogischen Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung gewonnenen Erkenntnisse in der Programmplanung und Angebotsentwicklung.

⁷³ Für die konkrete Ausgestaltung steht eine große Methodenvielfalt zur Verfügung. Auch in Bezug der Lernorganisation kann ein großes Repertoire an Formen der Lernorganisation genutzt werden. Bei der Beschreibung des Verfahrens gilt es aus unserer Sicht zu vermeiden, diese institutionelle Vielfalt lebensbegleitender Bildung einzuschränken. Unser Anliegen ist es vielmehr die Grenzen von Berufspädagogik, Betriebspädagogik, Erwachsenenpädagogik, Coaching/Beratung oder kultureller Bildung im Hinblick auf eine hier geforderte transdisziplinäre Ermöglichungsdidaktik aufzuweichen.

3. Zweiter Strang: Praxisfeldbasierte Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis als theoriebasierte Reflexionsfigur: Vier Sequenzen der Generierung transdisziplinären Wissens

Die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis im Format einer „praxisfeldbasierten Forschung“, wie sie auf der konzeptionellen Grundlage einschlägiger Vorarbeiten (vgl. Schäffter 2014; 2017)⁷⁴ im Projekt „Übergangszeiten“ erfolgreich praktiziert und methodisch erprobt wurde, unterscheidet sich wissenschaftstheoretisch grundlegend von den herkömmlich bekannten und mittlerweile historisch überholten Ansätzen der „Aktionsforschung“ (Haag u.a. 1972)⁷⁵.

- *Aktionsforschung* zielte darauf ab, die im untersuchten Praxisfeld betriebenen Lösungsansätze mit wissenschaftlicher Expertise zu unterstützen, wobei in der Regel die alltagsweltlichen Beschreibungen und kategorialen Hintergrundannahmen des Praxisfeldes in der disziplinären Gegenstandsbestimmung übernommen und nicht kontingent gesetzt wurden. Die Forschungsverfahren beruhten auf einer konsensuellen Übereinstimmung hinsichtlich der Problembeschreibung, die primär aus einem pragmatisch lösungsorientierten Alltagsbewusstsein heraus bestimmt war und weitgehend als empirische Basis aufgefasst wurde (Runkel 1976⁷⁶; Forneck 1978⁷⁷; Hörning 2001⁷⁸; Soeffner 2004⁷⁹; Schäffter 2017). Die Gefahr einer unkritisch in das Praxisfeld integrierten Forschung bestand in einer Verstrickung wissenschaftlicher Erkenntnispraxis in den „Netzen der Lebenswelt“ (Waldenfels 1985)⁸⁰ und beruhte somit auf einer zu geringen Distanz zwischen zwei letztlich nicht kompatiblen Diskursordnungen.
- *Praxisfeldbasierte Forschung* hingegen folgt in ihren Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung der epistemologischen Programmatik von Gaston Bachelards „*philosophie du non*“ (Bachelard 1978)⁸¹. Sie beruht auf einer konstitutiven und somit scharfen Entgegensetzung eines alltagsweltlichen Erlebens noch ungeklärter „Schwierigkeiten“, die unter dem Gesichtspunkt möglicher Lösungen in den Blick genommen werden einerseits und ihrer auf Erkenntnis gerichteten Transformation in ein intellektuell herausforderndes „Problem“ wissenschaftlicher Erkenntnis andererseits. Eine wissenschaftliche Problematik zeichnet sich gegenüber alltäglichen Schwierigkeiten darin aus, dass sie vor ihrer Beseitigung durch pragmatische Lösungen erst einmal auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht und somit dekontextualisiert wird. Hierbei lässt sich die nun wissenschaftlich gefasste Problematik hinsichtlich ihrer kategorialen Hintergrundannahmen in Bezug auf mögliche „Erkenntnishindernisse“ untersuchen, die befriedigende Lösungen verhindert haben.

Das Konzept der praxisfeldbasierten Erkenntnisgewinnung zielt jedoch, über den Zwischenschritt einer abstrahierenden Problemklärung hinaus, darauf ab, zuvor nicht erkennbare Wege zur Vermei-

⁷⁴ Schäffter, O. (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Edition LIWF, Band 1, Klemm+Oelschläger Ulm; ders, (2017): Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In: Schemme & H. Novak (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bonn: BIBB/wbv, 305-377.

⁷⁵ Haag, F./Krüger, H./Schwärzel & Wildt, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München:Juventa.

⁷⁶ Runkel, Wilfried (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

⁷⁷ Forneck, Hermann J. (1978): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁷⁸ Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerwist: Velbrück.

⁷⁹ Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.

⁸⁰ Waldenfels, Bernhard (1978): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

⁸¹ Bachelard, Gaston (1978): Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

derung oder befriedigenderen Bearbeitung der alltäglichen Schwierigkeiten im untersuchten Praxisfeld zu erschließen. Wesentlich ist hierbei, dass sich die wissenschaftliche Erkenntnispraxis nicht mit einer lösungsorientierten Alltagspraxis verwechselt, sondern hierzu nur bislang unberücksichtigte „Hinsichten“ aufzuweisen vermag. Inwieweit diese dann im pragmatischen Alltagshandeln aufgegriffen und kontextuell aus dessen Logik „anverwandelt“ werden kann, hängt von der komplementären Dialogik zwischen beiden Diskursarten ab, die nur aufgrund ihres komplementär verfassten Widerstreits ko-produktive Ergebnisse erzielen können.

Aus einer wissenschaftstheoretischen Positionierung heraus beruht die für das Projekt „Übergangszeiten“ maßgebliche Unterscheidung gegenüber einem praxisfeldintegrierten konsensuell angelegten Ansatz auf einem Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnispraxis, die ein für handlungswissenschaftliche Forschung ungewohnt hohes Abstraktionsniveau abverlangt. Da dies weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung eines dazu geeigneten Forschungsdesigns in Gestalt eines „Experimentalsystems“ nach sich zog, soll hier Bachelards „Drei-Stadiengesetz“⁸² zur genaueren Verdeutlichung ausführlich dargestellt werden. Wissenschaftliche Erkenntnispraxis lässt sich auf folgenden drei Abstraktionsniveaus beobachten und die Qualität ihrer jeweiligen Produktion beurteilen:

(1) Auf der „*konkreten Stufe*“ einer deskriptiv reproduzierenden Wiedergabe einer faktisch unmittelbar zugänglichen Realität herrschen die Bilder und Begrifflichkeiten alltagsweltlicher Anschaulichkeit vor und werden auf dieser Reflexionsebene in eine systematisierende Ordnung gebracht.

(2) Auf der „*konkret-abstrakten Stufe*“ wechselt die wissenschaftliche Erkenntnispraxis auf strukturelle Musterbildungen, heuristische Schemata oder prozessuale Figurationen über, die sich einer unmittelbaren Beobachtung entziehen, aber dennoch mit alltagsweltlichen Erfahrungen verbunden bleiben und jederzeit auf diese zurückgeführt werden können. Hier bekommt man es mit der Theoriebildung eines „*reflective practitioners*“ (Donald A. Schön) zu tun.

(3) Auf der „*abstrakten Stufe*“ wissenschaftlicher Erkenntnis löst sich eine Untersuchung schließlich konsequent und radikal von dem Denkstil alltagsgebundener Anschaulichkeit und bietet damit eine Ebene, auf der diese kontingent gesetzt und in ihren Hintergrundannahmen kritisch überprüfbar wird.

Legt man Bachelards Schema der Beurteilung der praxisfeldbasierten Theoriebildung im Projekt „Übergangszeiten“ zugrunde, so besteht ihre besondere Qualität darin, dass es in ko-produktiver Zusammenarbeit mit den Forschungspartner*innen aus vier Institutionalkontexten beruflicher Weiterbildung möglich war, im Projektverlauf wissenschaftlich relevante *Erkenntnisse auf allen Abstraktionsniveaus* zu generieren und darüber hinaus die verschiedenen Erkenntnisqualitäten korrelativ zueinander ins Verhältnis zu setzen. Hierdurch wurde das Projekt mit einer nahezu überfordernden Komplexität konfrontiert. Sie führte in der Auswertungsphase dazu, dass aufgrund unbefriedigender Heuristiken zweidimensionaler Diagrammatik eine *3D Modellierung* des im Projekt „Übergangszeiten“ entstandenen Bildungsraums im Format eines „*Tensegrity System*“ entwickelt werden musste, um das empirische Material zufriedenstellend auswerten zu können, das in der Rekonstruktion „*kritischer Ereignisse*“ nun in Gestalt pfadabhängig aufeinander bezogener „*turning points*“⁸³ erkennbar geworden sind. Ein weiteres Ergebnis mit hohem innovativem Charakter besteht daher in der Entwicklung und Ausarbeitung der zur ersten Verdeutlichung angefügten Modellierung eines topologisch gefassten „*Bildungsraums*“ mit der Bezeichnung: „Diskursanalytische Heuristik eines tensegren Raums. – Das synergetische Zusammenspiel von diskursiver Trennung und Verbindung.“ Mit dieser

⁸² Bachelard Gaston (1978): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 37ff.; vgl. auch : Bialas, Volker (1990): Allgemeine Wissenschaftsgeschichte. Philosophische Orientierungen. Wien/Köln: Böhlau, S. 72

⁸³ Pouliot, Vincent (2015): Practice tracing. In: Benneth, Andrew/Checkel, Jeffrey T. (Hrsg.): Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool. Cambridge University Press, S. 237-259.

Applikation des von Buckminster Fuller und Kenneth Snelson entdeckten universellen Prinzips auf die relationale Modellierung einer diskurstheoretischen Problematik innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems geht vom Förderprogramm *innovat^{WB}* nach seiner englischsprachigen Publikation ein transdisziplinärer Impuls aus, der voraussichtlich über die Bildungswissenschaft hinaus Aufmerksamkeit hervorrufen wird⁸⁴. Dem digitalisierten Anhang sollte daher besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Sequenzen einer praxisfeldbasierten Theoriebildung

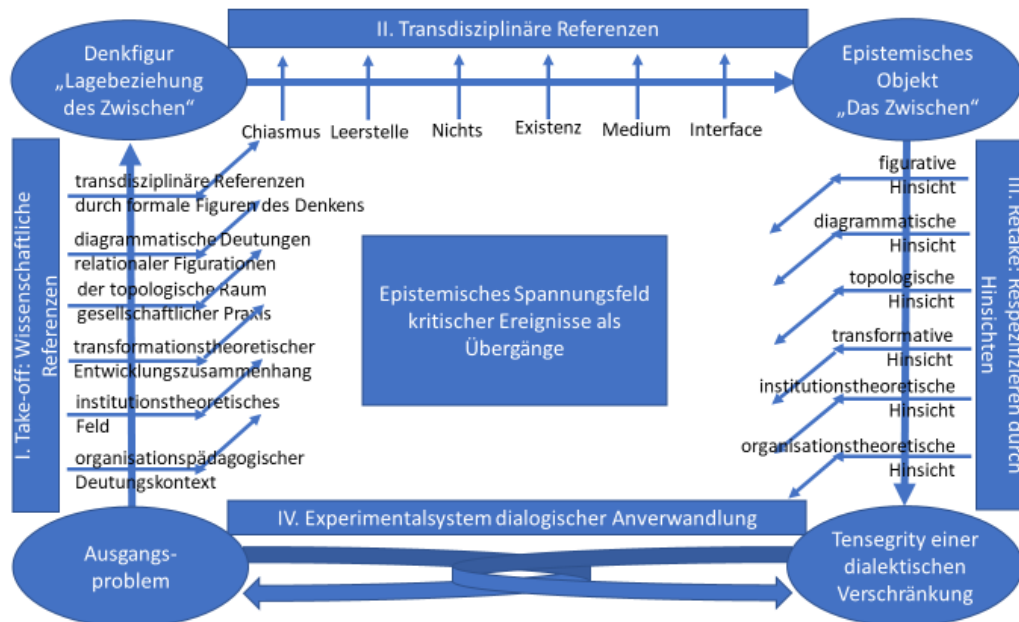
In einer „rekurrent“ angelegten Rekonstruktion lässt sich die im Verlauf des Projekts schrittweise herausbildende Dynamik einer rekursiven Theoriebildung diagrammatisch veranschaulichen. In diesem Zusammenhang bietet das Projekt „Übergangszeiten“ auch einen möglichen Ausgang für eine Generalisierung in Richtung auf eine forschungspolitisch wegweisende *Strategie transdisziplinärer Theoriebildung*. Allgemein zusammengefasst lässt sich der zirkuläre Prozess praxisfeldbasierter Erkenntnisproduktion unabhängig von ihren je besonderen gesellschaftlichen Kontextbedingungen an folgendem Diagramm zur Darstellung bringen. Seine sich *zirkulär aussteuernde Struktur* erhält der permanent rekursiv durchlaufende Prozess der Theoriebildung daraus, dass er seinen Ausgang von gesellschaftlich unbefriedigend gelösten Schwierigkeiten nimmt, diese in eine wissenschaftlich gefasste Erkenntnisproblematik transformiert werden und nach dem Durchgang durch vier Sequenzen zu immer neuen „Hinsichten“ auf die Ausgangsproblematik führen, die dann im Praxisfeld aus einer pragmatisch lösungsorientierten Sicht je nach Eignung kontextspezifisch „anverwandelt“ werden können.

Der phänomenologisch zu verstehende *Terminus der „Hinsicht“* bezeichnet einen experimentierenden Forschungszugang (Rheinberger) und das meint, den Einsatz auf einen ihn zugleich auch transformierenden Forschungsgegenstand. Angeschlossen wird damit an das Konzept der ‚Phänomentechnik‘ Gaston Bachelards. Die Phänomentechnik findet ihre Untersuchungsgegenstände nicht vor, sie muss die Bedingungen erst schaffen, unter denen sie zum Vorschein kommen. „Die wahre wissenschaftliche Phänomenologie ist daher ihrem Wesen nach Phänomentechnik. Sie verstärkt das, was hinter dem Erscheinenden durchscheint. Sie lernt aus dem, was sie konstruiert.“ (Bachelard 1988,18)⁸⁵. Durch ihn vermag sich dieser bedeutungsvoll von seiner bisherigen Selbstverständlichkeitsstruktur abzuheben, als ‚Gegen-Stand‘ zu konstituieren und hierdurch zudem in zeit-räumlicher Tiefenschärfe sichtbar zu werden. Ein alltägliches Faktum oder eine zunächst fraglos vorausgesetzte Gegebenheit werden aufgrund einer derartig aktiv transformativen Sicht durch eine bestimmte ‚Linse‘ (vgl. Schäffter 2019)⁸⁶ überhaupt erst als ein Phänomen beobachtbar und können so hinreichend intelligibel ›in Erscheinung‹ treten

⁸⁴ Schon jetzt gibt es in einschlägigen Forschungsnetzwerken im Netz einen breiten transdisziplinären Diskurs zur Anwendung von Tensegrity-Modellen nicht nur in technischen Bereichen (z.B. Bauwesen, Robotertechnik, Satellitenbau), sondern auch in den Natur- und Medizinwissenschaften und zunehmend auch in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

⁸⁵ Bachelard, Gaston (1988): *Der neue wissenschaftliche Geist*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

⁸⁶ Schäffter, Ortfried (2019): ‚Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks‘ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. In: *Debatte*. 2.Jg. Heft 1, S.



Vier Sequenzen praxisfeldbasierter Theorieentwicklung

Abb. 9: Vier Sequenzen praxisfeldbasierter Theorieentwicklung

Nachfolgend findet sich eine ausführliche Erläuterung der vier Sequenzen und dies in ihrer Zirkulation innerhalb des epistemischen Spannungsfeldes, in dem sich die Denkbewegungen des „take off“ mit den jeweiligen Hinsichten eines „retake“ im Sinne eines transformativen Übergangs wechselseitig ins Verhältnis setzen. In diesem zirkulären Übersetzungsprozess lassen sich zudem die kritischen Ereignisse im Sinne eines epistemischer Wendepunkts verorten, wie sie im Projektverlauf auf nahezu jeder der Abstraktionsebene immer wieder eine theoretische Neuorientierung erzwungen haben.

Zur schrittweisen Erläuterung des Schaubilds sollen hier zunächst die vier *konzeptionellen Eckpunkte* verdeutlicht werden:

I. der Erkenntnisprozess im Projekt „Übergangszeiten“ fand seinen Ausgang links unten in Form einer wissenschaftlichen *Reformulierung alltagspraktischer Schwierigkeiten*

II. links oben erreichte die sich abstrahierende Erkenntnisbewegung das formalästhetische *Konzept figurativer Verschränkung*, das sich transdisziplinär in unterschiedlichen Strukturmustern (pattern) auffinden und im Sinne einer sachlich-inhaltlichen Anreicherung der Ausgangsproblematik verdeutlichend heranziehen ließ.

III. rechts oben verdichtet sich die Erkenntnisbewegung zum *Konzept der „Hinsicht“*, mit dem sich die formalen Strukturmuster „*phänomentechnisch*“ (Bachelard) auf die praxisfeldbasierte Ausgangsproblematik hin respezifizieren lassen.

IV. rechts unten findet eine Vielzahl möglicher Hinsichten über die „*tensegre Modellierung*“ eines topologischen Bildungsraums. Mit ihm erhält erst das komplexe Zusammenwirken aller phänomentechnisch relevanten „*Hinsichten*“ zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Abstraktionsniveaus seine heuristisch anschauliche Darstellungsform. Sie kann nun aufgrund ihrer differenzierten Mehrwertigkeit als erkenntnisleitende Heuristik zur empirischen Datenanalyse herangezogen werden.

Die vier konzeptionellen Eckpunkte verbanden sich im zielgenerierend innovativen Projektverlauf einer praxisfeldbasierten Erkenntnisgewinnung durch folgende sich sequenzielle Erkenntnisbewegungen zu einem trajektförmigen „process tracing“ (Bennett/Checkel 2015):

- In der *ersten Sequenz* eines „take off“ löst sich der wissenschaftliche Erkenntnisprozess von einer substanzialistisch-klassifikatorischen Deskription hin zu einer strukturtheoretisch-topologischen Problemfassung, die von einer organisationspädagogischen, über eine institutionstheoretische Deutung schließlich das wissenschaftliche Abstraktionsniveau einer formal-ästhetischen Denkfigur erreicht. Mit dem Konstrukt der „Denkfigur“⁸⁷ konnte im Projekt eine transdisziplinäre Dimension erschlossen werden, wie sie in früheren Epochen jeder bildungswissenschaftlichen Theorie zugänglich gewesen ist. In Auseinandersetzung mit akuten Problemen lebensbegleitender Bildung in einer sich permanent transformierenden gesellschaftlichen Umwelt Transformationsgesellschaft sah man sich im Forschungsprojekt „Übergangszeiten“ unter den Anspruch gestellt, eine derartig grundagentheoretisch gehaltvolle Dimension wieder zurückzugewinnen. Aus Sicht einer historischen Epistemologie der Bildungswissenschaft hat sich in Auseinandersetzung mit dem epistemischen Konstrukt einer formalen Denkfigur herausgestellt, dass nun ein historischer Rückgriff auf die transdisziplinäre Formalästhetik des Begründers einer wissenschaftlichen Pädagogik, nämlich auf Johann Friedrich Herbart erforderlich zu sein scheint. Hierzu wurden auf dem zwischenzeitlich erreichten transdisziplinären Abstraktionsniveau mit großem Erfolg die einschlägigen bildungswissenschaftlichen Diskurse einer problemklärenden „Durchmusterung“ (review) unterzogen. Auch wissenschaftshistorische Kenntnis, vor allem aber transdisziplinäre Breite gehören zu innovativer Theoriebildung. (vgl. Hoeschen 2001; Wiesing 2001 Schlüter 1999, 2013, 2014)⁸⁸
- Erkenntnisse der *zweiten Sequenz* führten im gesamten Projektverlauf zur intermittierend erforderlichen transdisziplinären „Anreicherung“ einer zunächst noch disziplinär eingegrenzten Problembeschreibung, die nun auf immer höheren Abstraktionsstufen reformuliert wurde. Im methodischen Verfahren eines kriteriengeleiteten „Durchmusterens“ (review) einschlägiger Theoriediskurse wird nun das Konzept einer „figurativen Verschränkung“ in unterschiedlichen Gestalten des „Zwischen“⁸⁹ als eine generalisierbare „Denkfigur“ beobachtbar, die je nach disziplinärer Applikation inhaltlich unterschiedliche Muster (pattern) aufweisen kann, die zur empirischen Ausdeutung des Ausgangsproblems herangezogen werden können. Die je nach Disziplin besondere Relationsqualität die eine Spannung erhalten kann, bietet im Prozess ihrer Respezifizierung auf die praxisfeldbasierte Ausgangsproblematik ein heuristisch wertvolles und weiterführendes Anschauungsmaterial. Von hoher Bedeutung erweisen sich für die Klärung unterschiedlicher Qualitäten von Übergangszeit folgende transdisziplinäre Referenzen, deren inhaltliche Darstellung eine eigenständige Monografie erforderlich machen würde. Allein diesen Fundus erschlossen zu haben, kann daher als ein weiteres Innovationspotential des Pro-

⁸⁷ Vgl. „Übergangszeiten“-Basistexte Kap. 2 Relational Reframe – eine transdisziplinäre Denkfigur

⁸⁸ Hoeschen, Andreas (2001): Gegenstand, Relation und System im „ästhetischen Formalismus“. In: ders./Schneider (Hrsg.): Herbart's Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen& Neumann, S. 297-316; Wiesing, Lambert (2001): Formale Ästhetik nach Herbart und Zimmermann. In: ders./Schneider (Hrsg.): Herbart's Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen& Neumann, S. 283-296; Schlüter, Steffen (1999): „Deutscher Realismus und Amerikanischer Pragmatismus. Der Einfluss des Realismus von Johann Friedrich Herbart auf die Philosophie von Charles Sanders Peirce“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 47, S. 183-201; ders. (2014): Erfahrung und Erziehung bei Herbart und Dewey. In: Prange, Klaus (Hrsg.): Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena: Garamont, S. 129-164; ders. (2013): Wechselwirkung und Erziehung von Johann Friedrich Herbart bis John Dewey. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁸⁹ Vgl. „Übergangszeiten“-Basistexte Kap. 1. A-8 Das „Zwischen“ – ein intermediäres Spannungsfeld

jekts angesehen werden. Dies gilt nicht zuletzt für das Ausarbeiten eines Designs zur selbstreflexiv angelegten „Transitionanalyse“. In ihm erhalten folgende transdisziplinär erschlossenen Relationsqualitäten einen methodisch zentralen Stellenwert: der Chiasmus – die „Leerstelle“ – das „Nichts“ – die „Existenz“ – die „Sozialräumlichkeit“ – die „soziale Praxis“ – die „Medialität“ – das „Interface“.

- Die *dritte Sequenz* des „retake“ führt in einer konkretisierenden Bewegung auf die tiefer gelegenen Stufen wissenschaftlicher Abstraktion zurück und respezifiziert in der absteigenden Theoriearbeit die zunächst hochabstrakten Denkfiguren in Form experimentierender „Hinsichten“ auf die Ausgangsproblematik durch überraschend innovative Konsequenzen. Die Kategorie verlangt im Kontext einer Erkenntnisbewegung des „Retake“ eine gesonderte Erklärung: Als ein phänomenologisch zu verstehender Terminus bezeichnet hier „Hinsicht“ einen experimentierenden Forschungszugang und das meint, den Einsatz auf einen ihn zugleich auch transformierenden Forschungsgegenstand. Angeschlossen wird damit an das Konzept der »Phänomentechnik« Gaston Bachelards. Die Phänomentechnik »findet ihre Untersuchungsgegenstände nicht vor, sie muss die Bedingungen erst schaffen, unter denen sie zum Vorschein kommen, sie lernt aus dem, was sie konstruiert« (Bachelard 1988,18). Durch ihn vermag sich dieser bedeutungsvoll von seiner bisherigen Selbstverständlichkeitsstruktur abzuheben, als ›Gegen-Stand‹ zu konstituieren und hierdurch zudem in zeit-räumlicher Tiefenschärfe sichtbar zu werden. Ein alltägliches Faktum oder eine zunächst fraglos vorausgesetzte Gegebenheit werden aufgrund einer derartig aktiv transformativen Sicht durch eine bestimmte »Linse« (vgl. Schäffter 2019) überhaupt erst als ein Phänomen beobachtbar und können so hinreichend intelligibel ›in Erscheinung‹ treten. Die dritte Sequenz trägt somit durch eine operationale Formulierung innovativer Hinsichten im absteigenden „Retake“ in erheblichem Maße zur praxisfeldbasierten Theoriebildung bei und erbringt damit letztlich den gegenstandsbezogenen Ertrag der aufsteigenden „take off“ Bewegung während der ersten Sequenz. Erst aus der relationalen Wechselwirkung im epistemischen Spannungsfeld zwischen einem strukturell abstrahierenden *take off* und dem darauf bezogenen respezifizierenden Rückbezug im *retake* begründet sich letztlich die Innovationskraft einer praxisfeldbasierten Theoriearbeit.
- In der *vierten Sequenz* schließlich wird die zu Beginn vorgenommene komplementäre Trennung zwischen einer auf Erkenntnis gerichteten und einer lösungsorientierten Praxis im Sinne eines diskursiven Widerstreits performativ zur Darstellung gebracht und hierdurch die widerstreitenden Diskursarten im Format einer chiasmischen Dialogik verschränkt. Konzeptionell erfolgte dies im Projekt „Übergangszeiten“ im beide Seiten schützenden Ermöglichungsraum (Schüßler/Arnold 2003)⁹⁰ eines lernförderlich angelegten Experimentalsystems. In ihm wurden im Projekt „Übergangszeiten“ vier differente Diskursarten in ihrer produktiven Wechselseitigkeit zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Zur bildungstheoretisch reflektierten Gestaltung erhält hier die „tensegre“ Modellierung⁹¹ eine zukunftsweisende Bedeutung, die über ihre heuristische Funktion zur Auswertung der kritischen Ereignisse im epistemischen Spannungsfeld hinaus reicht. In den Blick gerät als ein mögliches Ergebnis auch, dass sich die tensegre Struktur auch als Masterplan für eine noch im Einzelnen zu entwickelnde Architektur für ein dialogisch angelegtes „Experimentalsystem“ eignen könnte. Hierzu lassen sich aus den Erfahrungen und auf der Grundlage einer bisher entwickelten Projektarchitektur pädagogische Prinzi-

⁹⁰ Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider.

⁹¹ Siehe zum Tensgrity-Modell www.arbeitgeberzusammenschlusse.de

prien und konzeptionelle Eckpunkte benennen; dennoch überschreitet die hieran anschließende detaillierte Ausarbeitung eines *tensegren Bildungsraums* den gesetzten Projektraum und setzt einen gesonderten Projektauftrag voraus. In Auswertung des Projekts „Übergangszeiten“ gilt es an dieser Stelle genauer auf das epistemische Spannungsfeld und auf die in ihm zu identifizierenden kritischen Ereignisse als Wendepunkte der Denkwege und Denkfiguren einzugehen.

Das epistemische Spannungsfeld praxisrelevanter Erkenntnisgewinnung

Über die vier Eckpunkte praxisbasierter Erkenntnisgewinnung und der sie zirkulär verbindenden Sequenzen hinaus bietet die diagrammatische Rekonstruktion eine zusätzliche Deutung, mit der die eigentliche Pointe einer praxisbasierter Theorienentwicklung erst in vollem Sinne verstanden wird. Mit ihr lassen sich die im Projekt „Übergangszeiten“ wiederholt auftretenden und in ihrer Auffälligkeit dokumentierten „kritischen Ereignisse“ als Phänomene eines „turning point“ epistemischer Übergänge verstehen und rückblickend in zeitsensibler Rekonstruktion (Alljets/Hoebel 2017; Schützeichel/Jordan 2015; Pouliot 2015; Benneth/Checkel 2015⁹²) identifizieren.

Um diesen erkenntnistheoretischen Ertrag des Projekts „Übergangszeiten“ für eine spätere Generalisierung zu sichern, soll es bereits hier anhand des diagrammatischen Schaubilds genauer herausgearbeitet werden:

Aus relationstheoretischer Sicht beruht die innovative Kraft einer praxisfeldbasierten Theoriegenerierung nicht allein auf der von Bachelard geforderten wissenschaftlichen Transformation von alltäglich pragmatisch erfahrenen Schwierigkeiten in eine auf Erkenntnis gerichtete Problemformulierung auf einem höheren Abstraktionsniveau. Aus den mehrschichtigen „zirkulär“ verfassten Erkenntniswegen (vgl. Bardmann/Groth2001)⁹³ im Verlauf des Projekts „Übergangszeiten“ wird vielmehr erkennbar, dass Bachelards Konzept des Erkenntnishindernisses, das er aus einer historischen Epistemologie naturwissenschaftlicher Erkenntnispraxis gewonnen hat, nicht ohne Weiteres auf kulturwissenschaftliche Gegenstandsbereiche und hier vor allem auf pädagogische Handlungsforschung übertragbar ist. Aus dem Erkenntnisverlauf des Projekts „Übergangszeiten“ wurde rückblickend deutlich, dass eine Forschungsstrategie entschieden zu kurz greift, wenn sich die Produktion von praxisbasierter Erkenntnis auf die hier als „take off“ bezeichnete Sequenz einer Abstrahierung von der konkreten Ausgangsproblematik beschränkt. Im Aufsteigen zu einem dimensional höheren Niveau erschließen sich fraglos überraschend neuartige Bedeutungskontexte, die nun jeder für sich als weiterführende Voraussetzung für praxisrelevante Erkenntnis zu überprüfen sind. Sie selbst stellen im Rahmen von eingreifender Handlungsforschung aber noch nicht das angestrebte Ziel dar. Hierin unterscheiden sich Strategien transdisziplinärer Forschung von einem disziplinär begrenzten Erkenntnisinteresse. Nun setzt erst das ein, was mit dem Konzept eines explorierenden und experimentierenden Denkens zusammengefasst wird und je nach Forschungskontext eine je besondere Methodologie entwickelt. In Anschluss an Charles Sanders Peirce wird diese frühe Phase wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung als „Abduktion“ bezeichnet. (vgl. Reichertz 2013⁹⁴). Der entscheidende Schritt erfolgte in dem innovativen Denkweg, wie er sich im Projekt rekurrent nachvollziehen lässt, erst in einem spannungsrei-

⁹² Vgl. hierzu: Alljets, Enno/Hoebel (2017): Prozessuales Erklären – Processual Explanation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 46, S. 4-21; Schützeichel, Rainer/Jordan, Stefan (2015): Pfade, Mechanismen, Ereignisse. Zur gegenwärtigen Forschungslage in der Soziologie sozialer Prozesse. In: dies.(Hrsg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen. Wiesbaden: Springer, S.87-148; Pouliot, Vincent (2015): Practice tracing. In: Benneth, Andrew/Checkel, Jeffrey T. (Hrsg.) (2015): Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool. Cambridge University Press, S. 237-259.

⁹³ Bardmann, Thorsten/Groth (Hrsg.) (2001): Zirkuläre Positionen. Organisation, Management und Beratung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

⁹⁴ Reichertz, Jo (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer.

chen, wenn nicht sogar krisenhaften Übergang von der im Diagramm bildlich symbolisierten „linken Seite“ der aufsteigenden abstrahierenden Denkbewegung hinüber zur „rechten Seite“ zu einer sich der Ausgangsproblematik im Gestus einer neuen „Hinsicht“ wieder zuwendenden konkretisierenden „Respezifizierung“ der abstrahierten Denkfigur, die auf dem neu erreichten Abstraktionsniveau zugänglich geworden war. Sie gilt es nun hinsichtlich ihrer Eignung für eine weiterführende Ausdeutung der Ausgangsproblematik in Formen experimentellen Denkens zu explorieren (vgl. Ahrens 2014⁹⁵). Der für einen innovativen Denkweg „springende Punkt“ erfolgte im Projektverlauf daher in einem spannungsgeladenen Übergang von einer sich neu eröffnenden inhaltlich noch kontingenten *Deutungsperspektive* hin zu einer ungewohnten und zunächst befremdlich erscheinenden „Hinsicht“. Um diesen Prozess in seiner strukturellen Bedeutung nachvollziehbar werden zu lassen, muss abermals auf die diagrammatische Darstellung des obigen Schaubilds zurückgegriffen werden. Nun erst wird erkennbar, dass sich der Prozess innovativer Erkenntnisbildung nur unzureichend als ein linearer Verlauf verstehen lässt, sondern dass es sich um ein dynamisches Feld handelt, das sich zwischen den vier Sequenzen der Erkenntnisbewegungen horizontal aber auch vertikal aufspannt. In einem komplexen Verständnis der diagrammatischen Darstellung des Schaubildes wird zwischen den vertikalen Erkenntnisbewegungen, nämlich dem abstrahierend aufsteigenden „take off“ und dem konkretisierend absteigenden „retake“ ein epistemisches Spannungsfeld des Übergangs erkennbar. Im Sinne eines „Denkens im Medium diagrammatischer Visualisierung“ wird in dem relationalen Feld eine transitorische Lagebeziehung intelligibel, wie sie im Projektverlauf in Form kritischer Ereignisse phänomenal noch weitgehend unbegriffen in Erscheinung getreten war. Rückblickend lassen sie sich nun in rekurrenter Rekonstruktion all die sich kreuzenden Denkwege innerhalb des epistemischen Spannungsfeldes topographisch verorten. Ordnet man die wissenschaftlichen Referenzen der linken Seite eines „take off“ zu höherer Abstraktion dem Bachelardschen Stufenschema zu, so basiert das Ausgangsproblem auf der „konkreten Stufe“ einer faktisch unmittelbar zugänglichen Realität, von der die wissenschaftlichen Rekonstruktionen ihren Ausgang nehmen und zu der auf der rechten Seite des Diagramms die unterschiedlichen „Hinsichten“ des „retake“ im Sinne eines „Experimentalsystems“ wieder zurückkehren müssen. Folgt man beim take off weiter den Abstraktionsstufen von Bachelard, so bewegten sich im Projektverlauf der organisationspädagogische Deutungskontext und das institutionstheoretische Feld noch auf einem Abstraktionsniveau der „konkret-abstrakten Stufe“ und damit auf der eines „reflective practitioners“ von der aus jederzeit ein konkretisierender Rückbezug zur alltagsweltlichen Anschaulichkeit hergestellt werden kann. Der Schritt im Erkenntnisprozess des Projekts, an dem das praxisfeldbasierte Ausgangsproblem in einen transformationstheoretisch übergreifenden Zusammenhang gestellt wurde, hieraus seine Erklärungen bezog und zudem mögliche Entwicklungsperspektiven abgeleitet wurden, lässt sich als Hinweis deuten, dass mit diesem Abstand zum Niveau faktischer Tatbestände bereits ansatzweise die „abstrakte Stufe“ wissenschaftlicher Erkenntnispraxis erreicht wurde. Hier befreit sich der Denkstil zunächst einmal konsequent von der Anforderung an alltagsgebundener Anschaulichkeit und bietet hierdurch Freiheiten und Spielräume, die sich erst durch eine Ablösung von inhaltlichen Voraussetzungen und kategorialen Hintergrundannahmen eröffnen können. Vergleichbar ist der Erkenntnisgewinn der ein derartiger Denkstil verschafft mit dem Übergang von einem Rechnen in einem quantitativen Zahlenverständnis hin zu mathematischen Problemfassungen in Form arithmetischer Operationen, mit denen tiefer gelegte Strukturen unabhängig von ihrer jeweiligen Erscheinungsweise „formalisiert“ und damit grundsätzlich lösbar werden.

In Rekonstruktion aller im Projektverlauf beschrittener Denkwege wird erkennbar, dass es in ständiger Auseinandersetzung mit praktischen Realisierungsbemühungen erforderlich wurde, die auftre-

⁹⁵ Ahrens, Sönke (2014): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript.

tenden Hindernisse mit der Theorieentwicklung abzugleichen. Entscheidend wurde hierbei das Konzept kreativer „Anverwandlung“. Damit wird ausgedrückt, dass unter Aufrechterhalten des innovativen Leitziels einer generativen Zielgruppenentwicklung nach Wegen gesucht wurde, die erforderlichen Transformationsprozesse in den vier Praxiskontexten jeweils strukturell besser zu verstehen und darauf bezogen das bisherigen Gestaltungsvermögen mit den Forschungspartnern realistischer zu untermauern. Der Zwang zu entwicklungsbegleitender „Bodenhaftung“ führte immer wieder zu der Notwendigkeit, bei überraschend auftretenden Realisierungsproblemen auf ein höheres Abstraktionsniveau zu wechseln und aus der daraufhin erreichten neuen „Hinsicht“ nach „Erkenntnishindernissen“ (Bachelard) zu suchen, die zuvor mögliche Lösungswege verhindert hatten. Aus dem Zusammenspiel zwischen den Forschungspartnern folgte letztlich eine pfadabhängige Logik zielgenerierender Theorieentwicklung, die eng mit dem Voranschreiten der konkreten Entwicklungsverläufe bei den kooperierenden Einrichtungen beruflicher Weiterbildung „verzwirnt“ war. Ein zunächst überraschendes, schließlich aber erklärliches Ergebnis bestand darin, dass gerade das wiederholte Auftreten von zunächst nicht lösbar erscheinender Realisierungsproblemen zur Notwendigkeit einer vertikalen Entwicklung der theoretischen Erkenntnisproduktion führte. Dies ist dem Format praxisfeldbasierter Forschung geschuldet, bei dem es nicht darum gehen konnte disziplinär vorgegebene Wissensbestände in einer als bekannt vorausgesetzten Praxis implementierend „umzusetzen“, sondern in dem die pädagogische Praxis im Prozess ihrer Transformation selbst zum Gegenstand empirischer Forschung wurde und zwar – und dies ist der entscheidende Punkt – aus der immanenten Sicht der an der Veränderungspraxis aus den unterschiedlichen Deutungsperspektiven der aktiv Mitbeteiligten. Im Zusammenhang der von der wissenschaftlichen Projektleitung „rekurrent“ vorgenommenen Rekonstruktion des in dem Schaubild diagrammatisch aufbereiteten horizontalen und vertikalen Prozesse der Theoriebildung steht man nun vor einer zunächst überfordernden Komplexität pfadabhängig miteinander verschränkter Denkwege.

Modellierung des epistemischen Spannungsgefüges in Form eines tensegren Bildungsraums

Die hohe Komplexität innerhalb des epistemischen Spannungsfeldes verlangte in den letzten Monaten nach einer Modellierung in Form eines tensegren Bildungsraums, in dem sich die innovativen Wechselwirkungen kritischer Ereignisse in zeitsensibler Auswertung verorten lassen. Hiermit wurde ein empirisches Instrumentarium erarbeitet, das es zukünftig noch im Detail am Datenmaterial des Projekts „Übergangszeiten“ zu erproben gilt. Dies jedoch war im gegebenen Rahmen nicht mehr zu leisten, sondern setzt die systematische Weiterführung eines Forschungsansatzes voraus, mit dem die Strategie einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ aus einer immanenten Sicht der daran aktiv mitwirkenden Forscher*innen in einer rekurrenten Reflexion ausgewertet werden kann.

4. Dritter Strang: Aufbau eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems

Aufbau eines zeitsensiblen Experimentalsystems zur ereignishaften Verschränkung⁹⁶ (das bedeutet beider Entwicklungsverläufe, nämlich das praktisch umzusetzende Verfahren der „Vier Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung“ einerseits und das praxisfeldbasierte Trajekt wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Theorieformulierung andererseits

⁹⁶ Vgl. hierzu: Alljets, Enno/Hoebel (2017): Prozessuales Erklären – Processual Explanation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 46, S. 4-21; Schützeichel, Rainer/Jordan, Stefan (2015): Pfade, Mechanismen, Ereignisse. Zur gegenwärtigen Forschungslage in der Soziologie sozialer Prozesse. In: dies.(Hrsg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen. Wiesbaden: Springer, S.87-148; Pouliot, Vincent (2015): Practice tracing. In: Benneth, Andrew/Checkel, Jeffrey T. (Hrsg.): Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool. Cambridge University Press, S. 237-259.

Im Rahmen einer praxisfeldorientiert gestaltenden Forschungsarchitektur wurden die beiden genannten Entwicklungsstränge während des Projektverlaufes permanent zueinander ins Verhältnis gesetzt und in ihren jeweiligen Ergebnissen wechselseitig miteinander verschränkt. Im Rahmen der Auswertung des hierbei generierten Datenmaterials folgte man bei der Rekonstruktion der Entwicklungslogik dem Prinzip der „Rekurrenz“. Dies bedeutete, dass der Erkenntnissertrag in seiner hohen Komplexität erst durch eine rückblickende Reflexion auf den bisherigen Verlauf der wissenschaftlichen Praxis sichtbar, hierdurch ausschließlich aus einer immanenten Sicht der daran Mitwirkenden beschreibbar und damit intersubjektiv artikulierbar wurde. Dies schließt an das immanente Konzept wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und damit an die französische Forschungstheorie in Nachfolge von Bachelard, Lefebvre und Canguilhem an, wie sie von Rheinberger mit dem Konzept der „*epistemischen Objekte*“ und des „*Experimentalsystems*“ für den deutschsprachigen Raum rezipiert und verdeutlicht wurde.⁹⁷ Eine derartige Verschränkung begründet sich aus axiomatischen Hintergrundannahmen und führte zu einer hohen Komplexität der Forschungsarbeit, hat sich durchgängig als innovationsförderlich erwiesen. Dies wird in der Projektauswertung im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Expertise anhand der Einzelanalysen genauer belegt. In diesem Projektbericht kann es allerdings es nur darum gehen, die Grundstruktur transparent werden zu lassen. Insgesamt wurden beide Entwicklungsverläufe wechselseitig und keinesfalls konfliktfrei auf einander bezogen und hierbei in ihrem vorantreibend gerichteten „Drill“ ineinander „verzwirnt“⁹⁸ zu einem sich formierenden dritten Entwicklungsfeld, einem beide ins Verhältnis setzenden Experimentalsystem.

1. Das praktisch umzusetzende Verfahren der „Vier Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung“ auf der Grundlage des Spannungsverhältnisses zwischen einer zuschreibenden Außensicht von pädagogisch Planenden und einer reflektierten existenziell bedeutsamen Binnensicht auf eine bildungsrelevante transitorische Lebenslage von Seiten der Bildungsadressaten.

2. Das *praxisfeldbasierte Trajekt* wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Theorieformulierung auf der Grundlage einer dialogischen Auseinandersetzung zwischen einem alltäglich erfahrbaren Praxisproblem und einem relationslogisch iterativ durchgearbeiteten „epistemischen Objekt“⁹⁹.

3. Das beide Entwicklungsstränge synchron ins Verhältnis setzende *Experimentalsystem* auf der Grundlage des Chiasmus' divergenter und in diskursivem Widerstreit stehende Wissensordnungen einerseits der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis und andererseits den kontextgebundenen Praxen der vier Forschungspartner. In ihm konstituierte sich während des Projektverlaufs aus sich heraus ein komplementäres Spannungsfeld eines „Dazwischen“ im Format eines lernhaltigen und dadurch innovationsförderlichen Bildungsraums. Die strukturelle Architektur eines bildungstheoretisch gefassten Experimentalsystems bot die hierfür erforderlichen „Bedingungen der Möglichkeit“ projektinterner Entwicklungsverläufe, in denen die wissenschaftliche Projektleitung zu lernen hatte, sich prozessorientiert als integraler Bestandteil eines sich selbst dynamisch vorantreibenden Trajekts zu verstehen und hierzu eine „Kompetenz des Lassen-Könnens“ (Schäffter 2001) nicht nur gemeinsam zu entwickeln, sondern in der Vorbildfunktion als *role model* einer entwicklungs-offenen Steuerung performa-

⁹⁷ Vgl. hierzu genauer die Literaturliste Rheinberger im Textblock 12 der Expertise, sowie neuerdings zusammenfassend: Tulatz, Kaja (2018): Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen - Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard. Lous Althusser und Joseph Rouse. Bielefeld: transcript.

⁹⁸ Zum Konzept der chiasmischen Verzwirnung vgl. Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.406, sowie Schäffter, Ortfried (2013): unveröffentl. Working Paper Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess, 8. Version, sowie Schäffter, Ortfried (2014): . Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft:

Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In: DRUCKFREI FEST-GESCHRIEBEN. Für Georg Rückriem zum 80. URL: <http://gr80.wordpress.com/>

⁹⁹ Zum Begriff vgl. Rheinberger, Hans-Jörg (1992): Experiment – Differenz – Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basiliken-Press.

tiv erkennbar werden zu lassen. Hiermit ist allerdings nur die Forschungspraxis einer wissenschaftlichen Projektleitung auf ihrer operativen Handlungsebene angesprochen, nicht aber in ihrer übergeordneten Funktion innovativer Kontextsteuerung. Hier hat sie gewissermaßen „gegen den Wind“ eines routinierten Alltagsbewusstseins „zu kreuzen“, damit der „Vortrieb“ einer innovativen Erkenntnisbewegung sich vom Mainstream einer Alltagsroutine abzulösen vermochte. Neben ihrer prozessorientierten Vorbildfunktion hatte die Projektleitung im zusammenführenden Rahmen eines sich zunehmend deutlich herausbildenden und festigenden „Experimentalsystems“ die Funktion einer Gegensteuerung gegenüber einer zur Routine verfestigten Alltagspraxis zu übernehmen.

III. Teil: Tensegrität – Eine relationstheoretische Modellierung des Forschungsprojekts

1. Rekurrente Rekonstruktion – ein methodischer Umgang mit zielgenerierender Suchbewegung
2. Das Tensegritäts-System: Das transdisziplinäre Grundprinzip und seine bisherigen Applikationen
3. Die bildungswissenschaftliche Applikation des Tensegritäts-Systems durch ein Relational Reframe
4. Die strukturelle Ausdeutung des Projekts „Übergangszeiten“ durch seine Modellierung als ein „tensegrer Bildungsraum“
5. Konfigurative Strukturmuster praxisfeldbasierter Bildungsforschung im Projekt „Übergangszeiten“

Das hier nur in Titeln vorgestellte dreidimensionale Auswertungsmodell de Projekt „Übergangszeiten“ kann auf den Webseiten des Bundesverbands der Arbeitgeberzusammenschlüsse und von KOB-RA¹⁰⁰ angeschaut werden.

IV. Teil: „Übergangszeiten“ -Basistexte¹⁰¹ des Projekts „Übergangszeiten“

1. Grundbegriffe der Konzeption Generativer Zielgruppenentwicklung

Einleitung 1: Zielgruppenentwicklung in transitorischen Lebenslagen

A) Relationstheoretische Grundbegriffe

- 1.A-1 Differenz der Grundbegriffe: Relativität und Relationalität
- 1.A-2 Momente relationaler Beziehung: äußere – innere – transzendente Beziehung
- 1.A-3 Differenz von Komplementarität und Korrelativität
- 1.A-4 Begriffsklärung Differenz - Transdifferenz
- 1.A-5 Dialektik (work in progress)
- 1.A-6 Dialogik (work in progress)
- 1.A-7 Chiasmus – eine spannungsbewahrende Verschränkung

¹⁰⁰ www.arbeitgeberzusammenschluesse.de und www.kobra-berlin.de

¹⁰¹ Diese „Übergangszeiten“-Basistexte finden sich auf einem Speicherstick als Anlage zu der vorliegenden Expertise bzw. sind auf den Seiten www.arbeitgeberzusammenschluesse.de und www.kobra-berlin.de zu finden

1.A-8 Das „Zwischen“ – ein intermediäres Spannungsfeld

1.A-9 Das relationale Feld

B) Grundbegriffe relationaler Planungsverfahren

1.B-1 Adressaten – Teilnehmende – Zielgruppe – Zielgruppenentwicklung – Ko-Produktion

1.B-2 Bildungsformat - Begriff „Format“

1.B-3 Lebenslage und immanente Transitivity einer Lagebeziehung

1.B-4 Programm – Programmplanungshandeln – Angebotsentwicklung – Partizipatorisch

1.B-5 Begriff Übergang: Deutung als Statuspassage – Deutung als Transition

1.B-6 Transitorischer Übergang – Übergangzeiten als Bildungsraum

1.B-7 Die transitorische Lebenslage als spannungsreiche Lagebeziehung eines „Dazwischen-Seins“

1.B-8 Die Deutung des Begriffs Übergang im Forschungsprojekt Übergangzeiten als eine räumliche Überschreitungsmetapher

1.B-9 Topologische Lagebeziehung des Zwischen – ein interface wechselseitiger Verschränkung

1.B-10 Intermediarität – topologisch rekonzeptualisiert - eine „Lagebeziehung des Zwischen“

1.B-11 Institutionaltypen beruflicher Weiterbildung

C) Grundbegriffe relationaler Erkenntnispraxis

1.C-1 „Einsatz“ – eine Kategorie eingreifender Forschung

1.C-2 Diagrammatischen Denken - „Sehen als“ und „Sehen in“.

1.C_3 Begriff Hinsicht - enrichment

1.C_4 Übergang zur topologischen Räumlichkeit - „Enrichment“ einer neuartigen Hinsicht

2. Relational Reframe – eine transdisziplinäre Denkfigur

Einleitung 2 Der relationstheoretische Zugang zu Programmplanung und Angebotsentwicklung

2.1 Ein Dreischritt zur Konstitution des Forschungsgegenstands

2.2 Lebensbegleitende Bildung im Erwachsenenalter – Der Fünfschritt hin zu einem Bildungsraum

3. Das Bildungssystem einer Gesellschaft – ein relational verschränktes Hemisphären-Modell

Einleitung 3: Lebensbegleitende Bildung – „Denken in Übergängen“.

3.1 Die Reproduktionsfunktion und sie Reflexionsfunktion von Bildung

3.2 Die gesellschaftliche Institutionalisierung lebensbegleitender Bildungsprozesse

3.3 Institutionalformen und Formate der Weiterbildung in Resonanz auf Strukturwandel

3.4 Diagrammatik des Hemisphären-Modells

3.5 Die intermediäre Verschränkung lebensbegleitender Bildung

3.6 Formen des Übergangs im gesellschaftlichen Wandel

4. Bildung – eine ko-produktive Praxis gesellschaftlicher Wissenserzeugung

Einleitung 4: Wissen - ein Gemeingut

4.1 Wissensgenerierung aus dem Akteursstandpunkt pädagogischer Praxis (2) Lernkontext und Wissensdifferenz

4.2 Lernkontext und Wissensdifferenz

5. Das Verhältnis von Lehren und Lernen in relationstheoretischer Deutung

Einleitung 5: Lebensbegleitende Bildung – ein relationales „Feld des Lehrens und Lernens“

5.1 Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis

5.2 „Lehre“ – eine komplementäre Vollzugsordnung

5.3 Lehren und Lernen – ein dialogischer Prozess zwischenmenschlicher Verständigung

5.4 Lernen in der Zivilgesellschaft

5.5 Lernzumutungen - Die Verursachung von Lernstörungen

5.6 Formen einer Konstitution von Bildungsbedarf

6. Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft – eine Transformation

Einleitung 6: Wissenschaft – neu denken

6.1 Transdisziplinarität relationstheoretisch gedeutet – ein gesellschaftlicher Einsatz

6.2 Das utopische Moment transdisziplinärer Forschung

6.3 Transformation der Wissenschaft in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlichen Umwelt

6.4 Transdisziplinarität und Einzelwissenschaft

6.5 Die Transdisziplinarität des „Zwischen“ - eine Leerstelle zwischen Sein und Nicht-Sein

7. Das Konzept der Lebenslage – relationstheoretisch rekonzeptualisiert

Einleitung 7: Angebotsentwicklung – von der Lebenslage her denken

7.1 Relational Reframe einer Konzeption der Lebenslage

7.2 Das topologische Konzept einer transitorischen Lagebeziehung des Zwischen und der transitorischen Lebenslage

7.3 Die „Lagebeziehung des Zwischen“ – eine Form existentiell erfahrbarer Intermediarität.

8. Rekurrenz – eine reflexive Praxis der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens

Einleitung 8: Enrichment – von der Zukunft her denken

8.1 Einführung: Logbucheintrag Rekurrenz

8.2 Rekurrenz – ein rückwärts laufender Erkenntnisfortschritt

9. Dialogik – ein Chiasmus beidseitiger Verschränkung

Einleitung 9: Verständigung statt Verstehen

Alle Texte work in progress

(1) Kierkegaards Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Dialektik

(2) Chiasmus – eine differenzlogische Figur wechselseitiger Verschränkung

(3) Dialogik – ein Chiasmus komplementärer ‚Verschränkung in produktivem Widerstreit‘

10. Verzwirnung – eine temporaltheoretische Figur ko-evolutionärer Verschränkung

Einleitung 10: Die Figur eines Hineinschraubens in die Welt

10.1 Verzwirnung - eine temporaltheoretische Figur ko-evolutionärer Verschränkung

10.2 Verzwirnung als Relationierung von Kontextstruktur und Prozess

11. Das Innen-Aussen-Verhältnis relationstheoretisch rekonzeptualisiert

Einleitung 11: Zwischen dem inneren Aussen und dem äusseren Innen

11.1 Adressatenorientierung – ein organisationspädagogisches Schlüsselproblem

11.2 Das Organisationale Feld

11.3 Zugangswege zu relevanten Adressatenbereichen

11.4 Spezifische Merkmale der sechs Strukturmodelle

11.5 Außenwelt – Umwelt – Mitwelt

11.6 Lernen und Bildung im Gefüge von Transformationsbewegungen

11.7 Spannungslagen zwischen Innen und Außen

12. Experimentierende Praxis der Erkenntnisgewinnung

Einleitung 12: Innovation – Sichtbarmachen eines zuvor Abwesenden

12.1 Experimentelles Denken

12.2 Experimentalisierung – eine wissenschaftliche Praxis

12.3 Experiment – Exploration - Bildung – ein Exzerpt

12.4 Kernpunkte einer Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion

12.5 Das Konzept der Phänomenotechnik

12.6 Nichtverstehen und Forschen

12.7 Das Abstraktionsniveau wissenschaftlicher Forschungsansätze

12.8 Praxisfeldbasierte Forschung und Theorie-Entwicklung

12.9 Zur Transdisziplinarität von Figuren des Wissens

V. Teil Transferperspektiven: Entwicklung von Modulen institutionsbezogener Fortbildung

1. Projektergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung des Weiterbildungssystems

Im Rahmen einer mit den vier Forschungspartner*innen während des gesamten Projektverlaufs geklärten Bedarfslage kam man zu der gemeinsamen Einschätzung, dass aufgrund einer arbeitsmarktpolitisch motivierten Bürokratisierung und einem sozialadministrativ verrechtlichten Steuerungsregime die pädagogischen Planungsspielräume in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten weitgehend verloren gegangen waren. Aufgrund einer institutionell tief reichenden strukturellen Erosion ließ sich jeweils konsensfähig am konkreten Fall herausarbeiten, dass man sich gerade unter der Programmatik von *Innovat^{WB}* und vor allem in Hinblick auf das Richtziel des Projekts „Übergangszeiten“ einer zukunftsgerichteten pädagogischen Professionalitätsentwicklung die infrastrukturellen Voraussetzungen nicht mehr hinreichend gegeben sind, um in Antwort auf technologische und soziale Transformation in der Weise berufspädagogisch innovative Lösungen vorantreiben zu können, wie dies im Projekt „Übergangszeiten“ nun konkret erkennbar wurde. Es ließ sich fallbezogen exemplarisch herausarbeiten, dass in den Einrichtungen ein Verlust an pädagogischer Kompetenz in einem dreifachen Sinne entstanden war, was ihre Zukunftsfähigkeit gerade vor den komplexen Herausforderungen einer „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001) und deren hohen Bedarf an einer resonanten Bildungs-Infrastruktur hoch prekär erscheinen ließ.

Zwei Komponenten pädagogischer Kompetenz

Der Begriff der „pädagogischen Kompetenz“ umfasst zwei aufeinander bezogene Komponenten von Professionalität: Einerseits den *formalen Aspekt der fachlichen Zuständigkeit* bzw. der Entscheidungsbefugnis und andererseits, damit eng verbunden, die hierzu erforderlichen *pädagogischen Handlungsfähigkeiten* auf unterschiedlichen „didaktischen Planungs- und Handlungsebenen“¹⁰². Wenn sich das bildungspolitische Ziel auf eine zukunftsorientierte Sicherung von pädagogischer Professionalität in der Beruflichen Weiterbildung richtet, so sind daher der formale und der fachliche Aspekt konzeptionell miteinander zu verschränken. Nur so lässt sich professionelles Handeln institutionell sichern. Hinsichtlich der pädagogischen Institutionalformen im Weiterbildungssystem kommt noch ein entscheidendes Strukturmerkmal hinzu: Pädagogisches Handeln beschränkt sich nicht primär auf ein kompetentes „*classroom-behavior*“ gegenüber einer Gruppe anwesender Teilnehmer*innen. Darüber hinaus beruht pädagogische Kompetenz in Erwachsenenbildung, vor allem aber in der beruflichen Weiterbildung in der Fähigkeit zur konzeptionellen Verschränkung von Programmplanung, Angebotsentwicklung und Veranstaltungsdurchführung: Das spezifisch „Pädagogische“ entsteht erst durch ein praxisbasiertes Kontextwissen in Verbindung mit einem situationsübergreifenden „Relationsbewusstsein“. In deutlichem Kontrast zu schulischen Kontexten umfasst pädagogische Fachkompetenz in der Erwachsenenbildung das gesamte relationale Verschränkungsgefüge zwischen

- (1) dem methodischen Setting innerhalb eines situativen Lehr/Lernarrangements,
- (2) der Veranstaltungsplanung und –durchführung,
- (3) der Aufgabenbereichsdidaktik als Kontext der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung und schließlich
- (4) der alle Teilbereiche konzeptionell zusammenführenden Programmplanung, vergleichenden Programmanalyse und sich mehrjährig selbstevaluierend fortschreibenden Programmentwicklung.

¹⁰² vgl. Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen haupt-beruflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, (2.Aufl.); sowie ders. (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Der mehrfache Kompetenzverlust lässt sich als ein zentrales Ergebnis folgendermaßen zusammenfassen und wird hier als eine Bedarfslage verstanden, auf die bildungspolitisch vordringlich mit geeignetem Support zu antworten ist. Es handelt sich hierbei um

Pädagogische Kompetenz als professionelle Zuständigkeit

- In einem ersten Aspekt bezieht sich der Kompetenzverlust auf die einer Einrichtung beruflicher Weiterbildung professionell gebührenden formalen Zuständigkeit für umwelter-schließend responsive Programmplanung und lebenslagenbasierte Angebotsentwicklung. Faktisch gegeben ist professionelle Zuständigkeit allerdings erst dann, wenn die rechtlich administrativen Geschäftsabläufe in Form „relativer Autonomie“ gegenüber „nichtpädagogischen“ Entscheidungsinstanzen gesichert und innerhalb pädagogischer Gestaltungsspielräume die erforderlichen Planungsressourcen hinsichtlich personaler, zeitlicher und inhaltlicher Entscheidungen einer genuin pädagogischen, d.h. lernförderlichen Begründung überlassen bleibt. Erst auf einem derartigen Selbstbewusstsein von pädagogischer „Fachlichkeit“ ist die Grundlage gegeben, auf der Professionsentwicklung in Richtung einer partizipatorischen, neue Adressatenbereiche explorierend erschließenden Planungsstrategie überhaupt als bildungspolitisches Leitziel realistisch zu sein scheint.
- Ergänzend kommt notwendigerweise als ein zweites Moment erwachsenenpädagogischer Kompetenz ein breites Spektrum an kontextspezifischen Fähigkeiten in Bezug auf Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung, didaktische Vorbereitung und Durchführung einzelner Lerneinheiten sowie die Fähigkeit zur Relationierung pädagogischer Planungsentscheidungen auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen. Hierzu werden nachfolgend Empfehlungen für Module institutionsbezogener Fortbildung formuliert, in denen derartige „Basiskompetenzen“ kontextbezogen und berufsbegleitend erworben können.

Zum Verlust pädagogischer Kompetenz in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung

In Auswertung des tätigkeitsfeldbasierten Forschungsprojekts „Übergangszeiten“ lassen sich in deutlicher Übereinstimmung mit dem Berufsfeld entscheidende Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte berufliche Weiterbildung formulieren. Hierbei wird man mit der Problematik konfrontiert, ob die Institutionenformen und Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung in Deutschland überhaupt hinreichend ausgerüstet sind, um mit den auf uns zukommenden Transformationsprozessen pädagogisch resonant und produktiv gestaltend umgehen zu können. In realistischer Einschätzung der Situation, wie sie sich im direkten Kontakt mit den Einrichtungen jeweils darstellt und dies in Verbindung mit einer durchweg kritischen Analyse, wie sie durch die einschlägigen empirischen Untersuchungen quantitativ und qualitativ belegbar wird, fand das Projekt „Übergangszeiten“ die Berufliche Weiterbildung bedauerlicherweise in einer überaus kritischen „Lage eines transitorischen Übergangs“ vor.

2. Wiedergewinnung von drei organisationspädagogischen Basiskompetenzen der Programmplanung

Richtziel der Basismodule ist, dass pädagogisch Mitarbeitende in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung aus den bisherigen Arbeitskontexten heraus eine Erweiterung ihres Verständnisses erwachsenenpädagogischen Handelns erfahren und hierdurch selbsttätig Anschluss finden an pädagogische Diskurse zur Programmplanung und Angebotsentwicklung, wie sie anderenorts bereits einen professionellen „state of the art“ erreicht haben, auf dem sich anhand allgemein zugänglichen Praxisanleitungen in Formen kollegialer Fortbildung zurückgreifen lässt. Als Format ist eine praxisbegleitende und in alltägliche Aufgaben eines spezifischen „Institutionaltyps“ beruflicher Weiterbildung integrierte Kompetenzentwicklung empfehlenswert. Dies vor allem, weil damit das Fortbildungsdesign selbst

bereits eine exemplarische Vorbildfunktion übernimmt und nicht selbst in Widerspruch zu seiner inhaltlichen Botschaft dialogischer Angebotsentwicklung gerät. Der in den Basismodulen erreichte Zugang zum erwachsenenpädagogischen Diskurs didaktischer Planungsverfahren bietet für die an der kollegialen Fortbildung beteiligten pädagogischen Mitarbeiter*innen für den weiteren Berufsweg unterschiedliche Optionen: Sie können sich entscheiden, die neu erworbene didaktische Planungskompetenz in der tradierten Strategie einer empirisch gesicherten bedarfsorientierten Programmplanung und Angebotsentwicklung anzuwenden. Hiermit ist es ihnen gelungen, erfolgreich Anschluss an die erwachsenenpädagogische Professionsentwicklung zu finden, ohne damit zugleich dem hier ins Auge gefassten innovativen Entwicklungsschritt in Richtung auf eine dialogisch angelegte Angebotsentwicklung zu folgen. Diese wiederum geht entschieden über den gegenwärtig erreichten Stand pädagogischer Professionalitätsentwicklung hinaus und stützt Programmplanung und Angebotsentwicklung statt auf einer externen empirischen „Bildungsbedarfsanalyse“ auf einer dialogisch angelegten „Transitionsanalyse“. In einem derartigen „Design“ wird die je berufsbiographisch erfahrbare Übergangszeit nun als professioneller „Bildungsraum“ pädagogisch gestaltbar und zum Anlass praxisfeldbezogener Kompetenzentwicklung.

Voraussetzung für die Option eines solchen zweiten Entwicklungsschritts - und das ist eine folgenreiche Erkenntnis aus dem praxisfeldbasierten Klärungsprozess des Projekts „Übergangszeiten“ – ist ein grundlegender Erwerb von didaktischer Planungskompetenz, wie sie oben bereits in ihrer möglichen Zielerichtung und Fortbildungsformat skizziert wurde. Im Sinne einer konzeptionellen Konkretisierung folgen hier noch einige fortbildungsdidaktische Empfehlungen, die sich auf langjährige Erfahrungen in pädagogischer Organisationsberatung und Mitarbeiter/-innen-Fortbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung stützen können.

Im Folgenden werden für die zu entwickelnden Basismodule konzeptionelle Eckpunkte empfohlen, an denen sich eine kollegiale Fortbildung zu orientieren hat, um zur Wiedergewinnung von erwachsenenpädagogischen Planungskompetenz in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung einen maßgeblichen Beitrag zu leisten. Hierbei beschränken wir uns auf die Richtziele, thematische Schwerpunkte, Verwendungssituationen der institutionellen Fortbildung sowie methodische Ansätze.

Basismodul 1: Strategien und Verfahren bedarfsorientierter Angebotsentwicklung.

1. Richtziele:

Das Ziel der praxisfeldintegrierten Mitarbeiter/-innen-Fortbildung besteht in einer einrichtungsbezogenen Bestimmung relevanter Adressatenbereiche, die sich aus der je besonderen Bildungsfunktion, den historisch entwickelten inhaltlichen und personalen Ressourcen sowie dem hieraus folgenden Leistungsprofil begründen lassen. Die Bestimmung adressatenbezogener Bedarfslagen erfolgt auf der Grundlage empirischer Verfahren der Bedarfsermittlung und objektiver Zuschreibung von gesellschaftlichen Bedarfslagen.

2. Thematische Schwerpunkte:

Hinsichtlich der Inhalte, zu vermittelnden Planungsverfahren kann auf einschlägige Lehrbücher zurückgegriffen werden, wie z.B.: Käßlinger, Robak u. a. (2018): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung, von Hippel (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Gieseke (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.

3. Verwendungssituationen:

Die zu erwerbenden Kenntnisse, Handlungs- und Entscheidungskompetenzen sind sowohl im Rahmen mikrodidaktischer Veranstaltungsplanung und Sitzungsvorbereitung als auch zur makrodidaktischen Programmplanung und zur institutionellen Begründung des pädagogischen Leistungsprofils praktisch zu verwenden und sollten unter diesen unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen auch erworben und eingeübt werden.

4. Methodische Ansätze:

Empfohlen wird eine Verbindung von systematischer Einführung und fallbezogener berufsbegleitender Praxisbegleitung, bei der unterschiedliche Verwendungszusammenhänge Berücksichtigung finden. Empfehlenswert wäre auch das Verfahren der Bedarfsanalyse auf den eigenen Fall institutionsbezogener Fortbildung exemplarisch zu verdeutlichen und damit seine Leistungsfähigkeit, aber auch seinen problematischen Zuschreibungscharakter reflexiv verfügbar werden zu lassen.

Basismodul 2: Pädagogische Gestaltung didaktischer Kontexte: Programmplanung, Lernarchitektur, Bildungsformate und Angebotsentwicklung

1. Richtziele:

Das Ziel des zweiten Basismoduls bezieht sich auf ein organisationspädagogisches und somit auf ein professionelles Verständnis von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. Dies bezieht sich auf ihre genuin pädagogische im Gegensatz zu ihrer administrativ betriebswirtschaftliche Gliederung in ein mehrstufiges Gefüge unterschiedlicher „didaktischer Planungs- und Entscheidungskontexte, vor allem aber auf deren Zusammenwirken durch pädagogisches „Kontextwissen“ und didaktisches „Relationsbewusstsein“, wodurch überhaupt erst „das Pädagogische“ einer Organisation erzeugt wird und worin sich diese von anderen Professionen signifikant unterscheidet.

2. Thematische Schwerpunkte:

Die organisationspädagogischen Schwerpunkte finden sich curricularisiert vor in Schöffter (1985): Kursleiterfortbildung. (2.Aufl.) Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In: Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen; ders. (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

3. Verwendungssituationen:

Wechsel zwischen unterschiedlichen Berufsrollen in Zusammenarbeit mit pädagogisch Mitarbeitenden in verschiedenen pädagogischen Handlungs- und Entscheidungskontexten einer Weiterbildungseinrichtung.

4. Methodische Ansätze:

Pädagogische Organisationsanalyse und institutionsbezogene Supervision anhand von Fallarbeit.

Basismodul 3: Die institutionelle Dimension pädagogischer Professionalitätsentwicklung: eine organisationspädagogische Sicht auf pädagogische Organisationsstruktur.

1. Richtziele:

Das Ziel des dritten Basismoduls richtet sich auf die professionelle Verhältnisbestimmung zwischen Institutionen des Bildungssystems und denen anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme wie

Ökonomie, Gesundheit, sozialer Hilfe Religion etc. Hierbei geht es einerseits um eine selbstbewusste Abgrenzung gegenüber Instrumentalisierungen durch dominante Funktionssysteme, andererseits aber auch um wechselseitige Ergänzungen bei übereinstimmenden Gestaltungs- und Entwicklungszielen.

2. Thematische Schwerpunkte:

Thematisch lässt sich die Frage pädagogischer Professionalitätsentwicklung mit den Formeln „Irritation als Lernanlass“ und „Bildung im Spannungsfeld zwischen Helfen, Heilen und Instruktion“ zusammenfassen (vgl. Schäffter 2001).

3. Verwendungssituationen:

Die Problemstellung des dritten Moduls erweist sich in allen beruflichen Situationen als praktisch folgenreich, in denen eine dezidiert pädagogische Position argumentativ gegenüber dominante Entwertungsstrategien oder im Rahmen wechselseitiger Kooperation professionell zu vertreten ist.

4. Methodische Ansätze:

Rollenspiel und Fallarbeit in pädagogischer Organisationsberatung.

3. Selbstanwendung lebenslagenbasierter Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Zur konkreten Umsetzung des Ertrags des praxisfeldbasierten Forschungsprozesses werden die Ergebnisse in Form eines Entwicklungsplans aufbereitet und hierbei in eine Schrittfolge dialogisch zu entwickelnder Module gegliedert. Die inhaltlich detaillierte Ausarbeitung und Umsetzung der Module im Einzelnen waren im konzeptionellen Rahmen und unter der Zielsetzung der Erstellung einer Expertise nicht vorgesehen.

Die dialogisch zu entwickelnden Handreichungen wurden daher in ihren Zielen, thematischen Schwerpunkten und konzeptionellen Prinzipien in ihren Prinzipien und konzeptionellen Eckpunkten ausgearbeitet, im Rahmen des noch verbliebenen Zeitraums des Projekts „Übergangszeiten“ nicht curricular operationalisiert und auch nicht praktisch erprobt. Hierfür bedarf es besonderer Rahmenbedingungen und Praxiskontexte, wie sie beispielsweise in einem Kompetenznetzwerk „Partizipatorische Programmplanung und Angebotsentwicklung“ zukünftig im Einzelnen bereitzustellen sind. Der die Projektergebnisse zusammenführende „Entwicklungsplan: Pädagogische Professionalität in der Beruflichen Weiterbildung“ richtet sich in erster Linie an bildungspolitische Instanzen und Entscheidungsträger. Zugleich wird der Entwicklungsplan mit den Modulen als konzeptionelle Umsetzungsvorschläge in Form einer gesonderten Handreichung für mögliche Praxispartner im zukünftigen Entwicklungsprozess verfügbar gemacht, um eine nachfolgende Verwertung der Projektergebnisse zu sichern und um anschließende Kooperationen innerhalb des zu initiierenden Kompetenznetzwerks einen Ausgang zur Konzeptionsklärung bereitzustellen.

Im Sinne einer weiterführenden Verwertung der Projektergebnisse aus dem Projekt „Übergangszeiten“ werden drei Formate möglicher Handreichungen in ihren konzeptionellen Eckpunkten empfohlen:

Erstens: Organisationspädagogische Grundlagen der beruflichen Weiterbildung: Der Weg vom antizipierten Bildungsadressaten zum real anwesenden Teilnehmer

Zweitens: die Konzeptualisierung von Basiskompetenzen zum Übergang von der bedarfszuschreibenden Anbieterzentrierung zur lebenslagenbasierten Angebotsentwicklung

Drittens: Entwicklungsplan zur Wiederaneignung pädagogischer Entscheidungs- und Gestaltungs-kompetenz in der beruflichen Weiterbildung

Um „Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ zu können, wird folglich in bildungspolitischer Ko-operation eine kollegiale Infrastruktur aufzubauen sein, in der transitorische Übergänge als eine gesellschaftliche Ressource verstanden und professionell die Bedeutung eines persönlich mobilisierenden Lernanlasses erhält. Dies berücksichtigt, dass sich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruchphase nicht allein viele Gruppen von Bildungsadressat*innen aus einer berufsbiographisch transitiven Lebenslage Weiterbildungsangebote suchen, sondern dass aus strukturell vergleichbaren Transformationsprozessen heraus sich auch die Institutionalformen beruflicher Weiterbildung mit der Herausforderung konfrontiert sehen, ihren eigenen Funktionswandel produktiv lernförmig zu gestalten. Nur so lässt sich ihre professionelle Zukunftsfähigkeit gewährleisten. Da sich die pädagogischen Mitarbeiter*innen, transformationstheoretisch gesehen, in einer strukturell vergleichbaren Lebenslage vorfinden, wie viele ihrer Bildungsadressaten würde man hinter das im Projekt „Übergangszeiten“ ko-produktiv erarbeitete Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung und seinen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis zurückfallen, wenn sich nun nicht auch die Entwicklung der an sie gerichteten Angebote institutionsbezogener Fortbildung ihren Ausgang von der transitiven Lagebeziehung ihrer Einrichtung nehmen würde. So, wie dies im Projekt „Übergangszeiten“ für Nutzergruppen in transitorischen Adressatenbereichen begründet und als Planungsverfahren bereits zielführend ausgearbeitet wurde, gilt es nun mit gleicher Berechtigung, die Entwicklung der institutionsbezogenen Fortbildung im Sinne eines Übergangs als Bildungsraum lernförmig zu gestalten und in einer dialogischen Form die folgenden Module mit den Nutzer/-innen auszugestalten.

Modul 4: Von der Anbieterzentrierung zur nutzerbasierten Programmplanung

Modul 5: Reflexion auf die Lebenslage – ein Spannungsfeld zwischen Außen- und Innenperspektive

Modul 6: Transitorische Lebenslagen – Grundlage einer Richtungsumkehr im Planungsverlauf

Modul 7: Das partizipative Planungsverfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung

Modul 8: Das Format: Übergangszeit – ein Bildungsraum.

Literatur:

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

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider

Baecker, Dirk (1999): Die Form des Unternehmens, Frankfurt/M.: Suhrkamp

BATESON (1983) Gregory Bateson: Ökologie des Geistes. Frankfurt(5.Aufl.)

Blätzel-Mink, Birgit; Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.) (2010): Prosumer Revisited. Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS Verlag

Berger, Helmut; Kleemann-Göring, Mark; Wagner, Farina (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse aus einer wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart

Edding, Cornelia (2009): Die Umwelt von Gruppen – Kontextorientierung und Kontextsteuerung. In: Edding, Cornelia; Schattenhofer, Karl (2009) (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim, Basel. S. 467 - 500

Edding, Cornelia, Schattenhofer, Karl (2009). Einführung In: Edding, Cornelia; Schattenhofer, Karl (2009) (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim, Basel S. 9 -12

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

Felden, Heide von; Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (Hrsg.)(2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden

Felden, Heide von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden, Heide von; Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 61 - 84

Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg

Gieseke, Wiltrud; Gorecki, Claudia (2000): „Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse“. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/Innen“, EB Buch 20, Recklinghausen: Bitter, S. 59–114

Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2007

Hanft, Anke (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, München: Vahlen

Hartmann, Thomas; Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (Hrsg.)(2018): Generative Zielgruppenentwicklung in der beruflichen Weiterbildung – Die Reflexion auf die eigene Lebenslage als Ausgangspunkt von Angebotsentwicklung. Dokumentation der Ergebnistagung des Forschungsprojekts „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen. Entwicklung und Erprobung eines

Konzepts zur Professionsentwicklung für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung' im BMBF Forschungsprogramm ‚Innovative Ansätze zukunftsorientier beruflicher Weiterbildung‘. Online: <https://www.kobra-berlin.de/wp-content/uploads/2019/04/Dokumentation-der-Ergebnistagung-des-Forschungsprojekts-Berufsbiografische-%C3%9Cbergangszeiten-als-Bildungsraum-nutzen2018.pdf>, zuletzt am 25.4. 2019

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

Kratz, Dirk (2017): ‚Passgenaue‘ Bildung und Unterstützung? Zu den Möglichkeiten einer adressatInnenzentrierten Vermittlungsarbeit. In: Sowa, Frank; Staples, Ronald (Hrsg.): Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat. Baden-Baden. S. 437- 460

KRAUS, Karin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs? Wiesbaden

Küchler, von Felicitas; Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studienbriefe zur Erwachsenenbildung

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]

Langmaack, Barbara; Braune-Krickau, Michael (1989): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. München.

Lenk, Hans (2005): Anverwandlung = Appropriation = Transformation. In: Zeitschrift: Werk, Bauen + Wohnen. Heft 92. Online zugänglich: Persistenter Link: <http://doi.org/10.5169/seals-68522>, zuletzt am 28.3.2019, S. 44 - 47

Leßmann, Ortrud (2006): Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) –Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 75, 1, S. 30-42, hier S. 30
Lievegoed, Bernhard (1974): „Organisationen“ im Wandel. Bern und Stuttgart

Long, Hue, B. u.a. (1995): New Dimensions in Self-Directed Learning. University of Oklahoma

Long, Hue, B. u.a. (1996): Current Developments in Self-Directed Learning. University of Oklahoma

Long, Hue, B. (1997): Expanding Horizons in Self-Directed Learning. University of Oklahoma

Mader, Wilhelm; Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 346 – 376.

Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generation. Mit einem Vorwort von Ulrike Jureit. Im Internet zugänglich: https://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0100_gen_de.pdf , Zuletzt am 9.3. 2019.

Neurath, Otto (1925): Wirtschaftsplan und Naturalrechnung. Von der sozialistischen Lebensordnung und vom kommenden Menschen. Berlin.

Neurath, Otto (1909): Die Kriegswirtschaftslehre. (wiederabgedruckt in: ders. (1919): Durch die Kriegswirtschaft zur Naturalwirtschaft. München. Darin u.a.: Die Utopie als gesellschaftstechnische Konstruktion.

Neurath, Otto (1937): Inventory of the Standard of Living. In. Zeitschrift für Sozialforschung. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für Sozialforschung von M. Horkheimer VI , S. 150 (in der Ausgabe von Librairie Felix Alcan, Paris.

- Neurath, Otto (1979): Wissenschaftliche Weltauffassung, Sozialismus und Logischer Empirismus. Herausgegeben von Rainer Hegselmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2001): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen: Wallstein
- Rheinberg, Hans-Jörg (2014): Entwicklung als „Prozess ohne Subjekt“. In: ders. Rekurrenzen. Texte zu Althusser. Berlin: Merve, S.97-112
- Schattenhofer, Karl (2009): Selbststeuerung von Gruppen. In: Edding, Cornelia; Schattenhofer, Karl (2009) (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim, Basel S. 437 - 466
- Schäffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffter, Ortfried (1992): Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 1992/1, S.33 - 39
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, Ortfried (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf; Schlüter, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48 – 62
- Schäffter, Ortfried (2009a): Seminarunterlagen zur makrosozialen und mikrosozialen Institutionalisierung des Lernens Erwachsener, unveröff. Ms., Humboldt-Universität zu Berlin
- Schäffter, Ortfried (2009d): „Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms“. Aus: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Bielefeld: Bertelsmann, in Veröff., S. 284–307
- Schäffter, Ortfried (2010): Institutionalformen lebenslangen Lernens
- Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauf, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster; S.113 – 156
- Schäffter, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, Reinhard, Ditschek, Eduard Jan; Ackermann, Karl-Ernst; Kil, Monika ; Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld S. 53 – 64
- Schäffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm
- Schäffter, Ortfried (2014a): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: In: Felden, Heide von / Schäffter, Ortfried / Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 111- 136
- Schäffter, Ortfried (2017): Bildung im Medium von Forschung - Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In: Schemme, Dorothea/ Novak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. Bonn: DIE.
- Schicke, Hildegard/Gorecki, Claudia/Schäffter, Ortfried (2014): Berufliche Multioptionalität als Resource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In: Felden, Heide von / Schäffter, Ortfried / Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 173-207
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld
- Schicke, Hildegard: Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, Heide von / Schäffter, Ortfried / Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 85 – 109.
- Schiersmann, Christiane (2010): Eintrag Zielgruppen. In: R. Arnold/S. Nolda/E. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2.Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 321-323
- Schmidt-Lauff (2014) : Zeit und Bildung. Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen. In: Von Felden, Heide; Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Band 15 Lernweltforschung, Wiesbaden: VS Springer
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung Münster: Waxmann
- Siebert, Horst; Gerl, Herbert (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann
- Waldenfels, Bernhard (1987): Ordnung im Zwielficht, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Weisser, Gerhard (1978): Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen.
- Uexküll, von Jakob (1973). Theoretische Biologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Von Uexküll, von Jakob (2015/1922): Umwelt und Innenwelt der Tiere. London: Forgotten Books.
- Welzer, Harald (1991): Passagen ohne Ende? Sieben Thesen zur Antiquiertheit von Passagenkonzepten. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften, S.713-715, Opladen: Westdeutscher Verlag;
- WELZER, Hartmut (1993): Transitionen Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord
- Rainer Wendt (1988): etwas zur Lebenslage