

Die Erwachsenenbildung: Ein Segment im Funktionssystem des lebenslangen Lernens? Vorschlag, die pädagogisch gerahmte Humanontogenese moderner Gesellschaften mit – und gegen – Jürgen Habermas zu interpretieren (ein Diskussionsbeitrag)

(Erweitertes und überarbeitetes Vortragsmanuskript anlässlich der Werkstatt „kritische Bildungstheorie“ in Bad Alexandersbad am 13. September 2021 unter Moderation von Andreas Seiverth und Joachim Twisselmann)

1. Prolog: Fragestellung und Thema des Beitrags

Die Fragestellung dieses Diskussionsbeitrags erscheint auf den ersten Blick recht einfach: Wie kann die institutionelle Verfasstheit der Erwachsenenbildung auf der Höhe der Theorieentwicklung angemessen beschrieben werden? Oder anders formuliert: Welches soziale Gefüge haben wir vor Augen, wenn die institutionalisierte *Erwachsenenbildung* in dafür geschaffenen Organisationen mit dem entsprechenden Personal streng von der informellen *Bildung des Erwachsenen* in lebensweltlich gebundenen Zusammenhängen separiert wird (Kade 1993, Nittel/Seitter 2003)? Die einschlägigen Ordnungsvorstellungen über die institutionelle Verfasstheit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ dürfte den meisten vertraut sein:

So hat Klaus Harney vorgeschlagen, die primär auf die Biografie zentrierte allgemeine und politische Bildung der Erwachsenenbildung und die vorrangig auf den Beruf fokussierten Maßnahmen der Weiterbildung zuzuschlagen und diese Segmente als zwei getrennte Subsysteme zu betrachten (Harney 1997, S. 110 ff.). Ekkehard Nuissl beschreibt die Weiterbildungsstruktur, indem er sie als „nicht staatlich geordnet“ etikettiert, ein Inventar unterschiedlicher Träger bzw. Verbände erstellt (Nuissl 2000, S. 124) und ansonsten die „Weiterbildungslandschaft“ adressiert. Kade/Nittel/Seitter 2007 sprechen von ausdrücklicher Erwachsenenbildung, also von Einrichtungen mit einem expliziten pädagogischen Mandat und der impliziten Erwachsenenbildung, womit sie Organisationen meinen, die im Hauptgeschäft einen nicht-pädagogischen Zweck bedienen, aber dennoch bildungsbezogene Dienstleistungen anbieten (Kade/Nittel/Seitter 2007). Forneck und Wrana wählen die Metapher vom „parzellierten Feld“, ordnen die Erwachsenenbildung fraglos dem Bildungssystem zu, erklären dessen Ordnung mit der Systemtheorie (Parsons/Luhmann), der Theorie sozialer Felder (Bourdieu) und den Studien zur Gouvernamentalität (Foucault), verzichten aber ansonsten auf die Darstellung einer konkret fassbaren institutionellen Ordnung der Weiterbildung (Forneck/Wrana 2005). Faulstich und Zeuner unterscheiden zwischen folgenden Institutionentypen: partikularen Erwachsenenbildungsträgern, öffentlichen Erwachsenenbildungsträgern, betrieblichen Bildungsabteilungen und Weiterbildungsunternehmen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 180 f.). Johannes Weinberg (2000) unterscheidet zwischen offener Weiterbildung (Öffentliche Träger, nicht-öffentliche Träger) und geschlossene Weiterbildung (Betriebe, Verbände, Öffentlicher Dienst) (Weinberg 2000, S. 14). Josef Schrader geht davon aus, dass die „Weiterbildung auf dem Weg zum System“ sei (Schrader 2001). Dabei hat er die These vorwiegend auf der Basis von Veranstaltungsprogrammen abzustützen versucht. Offenbar hält er diese für bestätigt, denn in einer einschlägigen Untersuchung unterscheidet er zwischen dem Gesamtsystem, der Organisationsebene und den Angeboten (Schrader 2011). Jürgen Wittpoth orientiert sich primär am Schulsystem, wenn er vom „Grenzfall

¹ Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erscheint es keineswegs gleichgültig von „Erwachsenenbildung *oder* von Weiterbildung“ oder von „Erwachsenenbildung *und* Weiterbildung“ zu sprechen. Grundsätzlich gilt es die Bedeutungsnuancen zur Kenntnis zu nehmen und diese zu reflektieren. Der Begriff der Erwachsenenbildung führt die Tradition der Reeducation-Politik der Alliierten mit und hat eine emanzipatorische Konnotation; gleichwohl ist er in der Volksbildung der Weimarer Republik bereits angelegt. Weiterbildung ist sehr stark auf den Beruf fokussiert und auf formalisiertes Lernen gerichtet. Wir verzichten in diesem Text ausnahmsweise auf die erforderliche Differenzierung und verwenden den Begriff synonym, wengleich wir dabei sehr wohl in Rechnung stellen, dass das Konzept Erwachsenenbildung das Schwergewicht auf *alle* Angebote des organisierten Lernens für und mit Erwachsenen richtet und Weiterbildung tendenziell die berufliche und betriebliche Bildung priorisiert.

Weiterbildung“ (Wittpoth 1997, S. 71 ff.) spricht und wendet sich gegen die Position, von der Einheit des Bildungssystems auszugehen.

Würde man diese keineswegs vollständig dargelegten und ergänzungswürdigen Ordnungsvorstellungen weiter kondensieren und auf elementare Grundmuster reduzieren, so kämen u.a. folgende Optionen in Frage: Entweder werden binnenspezifische Kriterien oder die „Sprache des Feldes“ verwendet (wie etwa „Träger/Verbände“ und die dazu gehörenden Finanzierungsmodalitäten: Weiterbildungsgesetze, SGB 8) oder man wählt einen externen Standort jenseits der Sinnwelt der Erwachsenenbildung, um aus einer Beobachterposition das institutionelle Tableau analytisch, d.h. unter weitgehendem Verzicht auf Selbstbeschreibungen, zu erschließen. Während viele Autoren*innen unter Maßgabe des dominanten Angebotsprofils gewollt oder ungewollt einzelne gesellschaftliche Funktionssysteme adressieren (wissenschaftliche Weiterbildung = Wissenschaft, kirchliche Erwachsenenbildung = Religion, betriebliche und berufliche Weiterbildung = Wirtschaft, öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung = Wohlfahrtsstaat), ordnen andere fraglos die Erwachsenenbildung dem Bildungssystem zu. Ohne dies im Detail grundlagentheoretisch zu begründen, wird sie von wiederum anderen als eine eigenständige soziale Einheit definiert. Der häufige Gebrauch metaphorischer Begriffe („Weiterbildungslandschaft“, „weites Feld“) ist dabei eher Ausdruck von Hilflosigkeit als von Souveränität. Bei näherer Betrachtung der entsprechenden Literatur verbleibt die Antwort auf die Frage, wie es mit der institutionellen Ordnung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschaffen ist, nämlich weitgehend in der Schwebe. Jedenfalls gibt es in diesem Punkt weit mehr unausgesprochenen Dissens als artikulierten Konsens. Seit Ende der 1990er-Jahre, als eine Debatte darüber einsetzte, inwieweit Bildung und Weiterbildung als Teil des Erziehungssystems zu begreifen ist (Lenzen/Luhmann 1997), zeichnen sich über die hier angedeutete Problematik schlicht keine nennenswerten Fortschritte in der Diskussion ab. Offensichtlich ist es still geworden im Elfenbeinturm und kaum jemand scheint darüber irritiert zu sein, dass die Bestimmung des Gegenstandsbereichs der Subdisziplin Erwachsenenbildung genau genommen eine Bringschuld darstellt. Über die Hintergründe dieser Indifferenz lässt sich nur spekulieren: Ist es die Saturiertheit der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, die eine derartige Debatte verhindert? Besteht eine unausgesprochene Einigkeit über die institutionelle Verfasstheit der Erwachsenenbildung (die dem Autor vielleicht entgangen ist?) oder ist aufgrund des Wettbewerbs um Projekte zwecks Deckung des Bedarfs nach Auftragsforschung die Aufmerksamkeit gegenüber vitalen Fragen des Gegenstandsbezugs schlicht abgestumpft?

Was haben die Leser*innen in diesem Diskussionsbeitrag zu erwarten? Der vorliegende Text begründet die Entscheidung, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht wie die überwiegende Mehrheit der akademischen Erwachsenenbildner*innen dem Bildungssystem oder dem Erziehungssystem, sondern dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zuzuordnen. Unter dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – so könnte eine erste Arbeitsdefinition lauten – verstehen wir die Einheit jener Erziehungs- und Bildungsorganisationen, die für das formale und non-formale Lernen in einer Gesellschaft zuständig sind, sowie die Summe all jener Praktiker*innen, aus der die soziale Welt der pädagogisch Tätigen zusammengesetzt ist (Nittel 2011). Komplettiert wird das System durch ein drittes Element, nämlich das Kollektivsubjekt des pädagogisch Anderen als Totalität aller Ziel- und Adressat*innengruppen, denen pädagogisch intendierte Dienstleistungen zu Teil werden. Bewusst zirkulär ist die folgende Definition angelegt: „Pädagogische Praktikerinnen verrichten an ‚pädagogisch Andere‘ (Kinder, Schüler*innen, Studierende, Auszubildende, Klient*innen, Teilnehmer*innen usw.) adressierte Bildungs- und Erziehungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 22).

Neben einer präziseren Bestimmung des Funktionssystems des lebenslangen Lernens verfolgt der Beitrag zwei Anliegen: *Zum einen* wird der Autor unter Bezug auf das Werk von Jürgen Habermas „Auch

eine Geschichte der Philosophie“ (Habermas 2019) auf den exorbitanten Stellenwert eingehen, den der Lernbegriffs im Kontext seiner Sozialphilosophie einnimmt. Dieser Darstellungsschritt erfolgt vor dem Hintergrund der empirisch gestützten Beobachtung, dass sich die Konstitution des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens im Fadenkreuz von Ontogenese und Phylogenese abzeichnet². Mit dem Aufzeigen der Zentralität des Lernbegriffs glaubt der Autor begründen zu können, dass weder das Konzept der Erziehung noch das der Bildung die erforderliche analytisch Varianz und Tiefenschärfe besitzt, um die Pädagogisierung der Lebensführung über den gesamten menschlichen Lebenslauf angemessen zu beschreiben und als Operationsbasis für empirische Forschungen zu dienen. Beide Konzepte weisen mit Blick auf die gesamte Lebensspanne gravierende Blindstellen auf (s.u.). Mit dem Rekurs auf Habermas wird in grundlagentheoretischer Hinsicht somit die Priorisierung des Lernbegriffs zur Kennzeichnung eines in Frage kommenden Funktionssystems legitimiert. Im weiteren Darstellungsverlauf zeigt der Autor auf, dass das Werk von Jürgen Habermas zwar eine hervorragende Grundlage zur Gewinnung eines ambitionierten Lernbegriffs liefert – dieser Autor durch seinen sehr verengten Systembegriff jedoch kaum Anregungen beizusteuern vermag, um das organisierte Lernen in modernen Gesellschaften auf der Höhe seines Institutionalisierungsniveaus angemessen zu beschreiben. Diese Leerstelle in der Theoriearchitektur von Habermas kann durch Anregungen anderer Soziolog*innen und Vorarbeiten aus der eigenen Forschung ausgeglichen werden.

Zum zweiten soll auf der Grundlage eines hinreichend geklärten Verständnisses vom pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens der Erkenntnisgewinn und der bildungspolitische Nutzen begründet werden, der sich aus der Platzierung der Erwachsenenbildung in dem hier entfalteten Systemmodell ergibt. Ein Argument lautet, dass sich schon jetzt ein Spektrum von Themen und Problemlagen abzeichnet, das in allen Segmenten des Systems – von der Elementarpädagogik, über die Schule bis zur Sozialen Arbeit mit älteren Menschen – diskutiert wird. Diese Themen erstrecken sich auf die Klage über die unzureichende materielle Ausstattung, über die Beratung als zentrales Element der individuellen Kasuistik, bis hin zu Fragen der Kooperation, des Qualitätsmanagements und die Digitalisierung. Diese und eine ganze Reihe weiterer Symptome einer wachsenden Systembildung lassen es als unklug erscheinen, dass sich jedes Segment für sich nur intern über die eben angedeuteten generativen Themen verständigt, weil die öffentliche Schlagkraft des Diskurses durch die Parzellierung der Debatte unnötig reduziert wird. Ein weiteres Argument lautet, dass das Segment der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgrund fehlender bildungspolitischer Rückendeckung eigentlich nur profitieren kann, wenn es stärker

² Noch nie zuvor in der menschlichen Geschichte hat sich in Bezug auf Erziehung und Bildung eine so enge Wechselbeziehung zwischen Ontogenese und Phylogenese abgezeichnet wie heute: Im gleichen Maße, wie wir gattungsgeschichtlich noch niemals ein solch dicht gestaffeltes institutionelles Gefüge an kommunal, regional, national und international verorteten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren konnten, zeichnet sich komplementär auf der biographischen Ebene eine weitreichende Pädagogisierung der individuellen Lebensführung ab (Kade/Seitter 2007). Darauf wurde schon mehrfach hingewiesen (Nittel 2017, Nittel/Meyer 2018, Nittel/Meyer 2019), wobei einschlägige Statistiken als Illustration genutzt worden. Hier einige Schlaglichter: Zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte Deutschlands wurden so viele Kinder von vorschulischen Erziehungs- und Betreuungsangeboten erfasst (Bildungsbeteiligung der unter 3-Jährigen: 13,6 % [2006] vs. 32–33 % [seit 2015]; Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-Jährigen: konstant bei 94 %) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Mittlerweile erwerben mehr Jugendliche an Gymnasien als an Hauptschulen einen Abschluss – damit wird eine neue Normalität konstituiert (Hauptschulabschluss: 27 % [2006] vs. 21 % [2016] der gleichaltrigen Wohnbevölkerung; Allgemeine Hochschulreife: 30 % [2006] vs. 41 % [2016] der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) (vgl. ebd.). Noch nie haben so viele junge Menschen an Universitäten und Fachhochschulen studiert wie heute (seit dem Jahr 2013 liegt die jährliche Zahl der Studienanfänger*innen bei über einer halben Million) (vgl. ebd.). Der Anteil derjenigen Erwachsenen, die organisierte Weiterbildung in Anspruch nehmen, war noch nie so hoch (Beteiligung an non-formaler Weiterbildung: 37 % [1991] vs. 50 % [2016]) (Bilger et al. 2017).

als bisher den Schulterschluss mit anderen Bereichen sucht und die teils unterschweligen, teils offenen Konkurrenzen gegenüber den benachbarten Feldern überwindet. Die funktionale Differenzierung von Erziehung und Bildung und die daraus ableitbare Zwang zur Arbeitsteilung evoziert nicht nur verstärkte Anstrengungen zur internen Zusammenarbeit *in der* Erwachsenenbildung, sondern auch eine stärkere Verbindung der einzelnen Bildungsbereiche in vertikaler Richtung. Ähnlich wie im politischen Raum – Stichwort ‚Europa‘ – die Existenz des prototypischen Nationalstaats ausgedient hat, wird es auch im pädagogischen Raum eine stetige, aber umso machtvollere Tendenz in Richtung Integration geben. Der Begriff des pädagogischen Funktionssystem des lebenslangen Lernens stellt so gesehen eine semantische Reaktion auf realhistorische Prozesse dar.

2. „Auch eine Geschichte der Philosophie“ ist faktisch *auch* eine Abhandlung über das Lernen

Das Werk von Habermas „Auch eine Geschichte der Philosophie“ (Habermas 2019, Bd. 1 und 2) dient mir hier als Impulsgeber und zugleich als roter Faden für eine grundlagentheoretisch angelegte Argumentation. Dieses nach „Erkenntnis und Interesse“ (1968), „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (1962), „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981), „Faktizität und Geltung“ (1992) zuletzt erschienene *große* Werk des berühmten Philosophen handelt von der Genealogie des nachmetaphysischen Denkens. Genealogie gilt gemeinhin als spezifischer Zugang um historische Zusammenhänge aufzuklären. Viele mögen in ihr auch eine Art Subwissenschaft sehen, um Ahnenforschung zu betreiben, sich mit Verwandtschaftssystemen oder der eigenen Herkunft zu beschäftigen. Habermas hat etwas anderes im Sinn: Es geht ihm um nichts Geringeres als um die Klärung der Frage, wo das nachmetaphysische Denken geistesgeschichtlich herkommt und wie es sich entwickelt hat. Unter der Kategorie des nachmetaphysischen Denkens versteht Habermas die einzig mögliche Art und Weise des Philosophierens, die heute noch praktikabel ist. Die Metaphysik verortet Habermas bei Platon bis Hegel. Das nachmetaphysische Denken bezieht sich auf die Phase nach Hegel; es wendet sich erstens gegen das Einheitsmotiv der Ursprungsphilosophie, zweitens gegen die Gleichsetzung von Sein und Denken und drittens gegen die Heilsbedeutung der theoretischen Lebensführung, wie sie einige Bildungsreligionen propagiert haben. Als Bezeichnung eines zeitgemäßen Denkstils und einer spezifischen kognitiven Grundhaltung verteidigt das nachmetaphysische Denken einen universellen Begriff von Rationalität, der in den kommunikativen Strukturen der Lebenswelt gleichsam eingelassen ist. Als zeitgemäß begreift sich dieser Denkansatz aber auch, weil er eine Koexistenz von Glauben (Theologie) und Wissen (Philosophie) nicht nur zulässt, sondern auch weil er diese als Katalysator konstruktiver Lernprozesse begreift. Vorangetrieben werde das nachmetaphysische Denken durch vier Faktoren: erstens durch die Verfahrensrationalität; zweitens durch die Situierung der Vernunft; drittens durch die linguistische Wende und viertens durch die „Deflationierung des Außeralltäglichen“ (vgl. Habermas 1992, S. 42 – 59).

Es ist erstaunlich, dass großen Teilen der Erziehungswissenschaft offenbar eine entscheidende Beobachtung entgangen ist. Habermas hat mit „Auch eine Geschichte der Philosophie“ *auch* ein Buch über das Lernen geschrieben, ein Gegenstandsbereich, für den Pädagog*innen zweifelsfrei ein gewisses Interesse aufbringen müssten. Schon im Vorwort von „Auch eine Geschichte der Philosophie“ macht Habermas unmissverständlich deutlich, dass er die Geschichte des Verhältnisses von Glauben und Wissen bis zum Stadium des nachmetaphysischen Denkens „über Abgründe hinweg auch als eine unregelmäßige Folge von kontingent ausgelösten Lernprozessen“ begreift (Habermas 2019, Bd. 1, S. 16). Einige Seiten später wird er noch deutlicher: „Daher möchte ich auf dem indirekten Weg einer Genealogie des nachmetaphysischen Denkens die rational nachvollziehbaren Lernprozesse untersuchen, die an der markanten durch Hume und Kant signalisierten Wegscheide des modernen Weltverständnisses nicht Halt machen“ (ebd., S. 37). In manchen theologischen Konzeptionen setzt der Glaube Wissen voraus; in anderen wird Wissen als Bedingung für die Möglichkeit eines authentischen Glaubens begriffen. Das allein zeigt,

dass die Relation zwischen beiden Größen höchst variabel, ja, in manchen historischen Epochen von einer Vielzahl an Widersprüchen überformt wird. Diese würden kognitive Dissonanzen verursachen, die nur im Modus des Lernens bearbeitet werden können. Ein zentrales Anliegen von Habermas lautet, eine von ihm selbst aufgeworfenen kognitive Dissonanz aufzuklären: „Wie muss sich ein nachmetaphysisches Denken verstehen, das sich gegenüber dem semantisch gehaltvollen Anregungspotential oder gar einem möglichen, der philosophischen Übersetzung zugänglichen Wahrheitsgehalt von religiösen Überlieferungen lernbereit verhält, aber nicht bereit ist, dafür Abstriche im autonomen Gebrauch der Vernunft vorzunehmen?“ (Habermas 2019 Bd. 1, S. 100).

Das Buch schlägt einen Bogen von der Achsenzeit (damit ist der Zeitraum von 800 bis 200 vor Christus gemeint) bis in den zeitgeschichtlichen Kontext eines Ludwig Feuerbachs, Sören Kierkegaard, Karl Marx und schließlich eines Charles Peirce. Der Autor kann und will in seinem Text nicht die komplexe Darstellung von philosophisch tätigen Theologen und theologisch inspirierten Philosophen nachzeichnen. Klar ist nur, dass beide Parteien viel voneinander profitiert haben. Um das zu belegen, wird ein enormer argumentativer Aufwand in dem zweibändigen Werk geleistet. Mehr oder weniger additiv sollen nun die Lektüererfahrungen in Bezug auf das Thema Lernen konzentriert wiedergegeben werden, um so den Leser*innen eine ungefähre Vorstellung davon zu vermitteln, welche unterschiedliche Dimensionen dem Lernbegriff bei Habermas inhärent sind. Die hier präsentierte Aufstellung kann selbstverständlich nur eine Vorarbeit für eine systematischere Rekonstruktion sein.

- Wenn Habermas einen Bogen zwischen der Gründungszeit der Religionen der Achsenzeit und dem nachmetaphysischen Denken „als Ergebnis eines okzidentalen Lernprozesses“ (Habermas 2019, Bd. 1, S. 111) schlägt und dabei auch die ökonomischen, technischen, wissenschaftlichen, politischen, rechtlichen und kulturellen Implikationen dieser Entwicklungsgeschichte mit einbezieht, so hat er, ob er will oder nicht, eine Lernsequenz der Gattung, also ein wesentliches Element der Phylogenese im Blick. Darauf weisen Aussagen wie die Folgende hin: „Ein Formwandel der sozialen Integration, wie er sich in den Kulturen der Achsenzeit vollziehen wird, erklärt sich aus dem Ineinandergreifen systematischer Anpassungs- und endogener Lernprozesse. Er hängt sogar vom Verlauf der sozial- und moralkognitiven Lernprozesse ab, die mit dem Strukturwandel des Selbst- und Weltverständnisses erst die Möglichkeitsspielräume für institutionelle Neuerungen eröffnen. Solche Lernprozesse verändern das kulturelle Programm einer Gesellschaft, indem sie gleichzeitig kognitive Dissonanzen erzeugen und das kognitive Potential für die Lösung von aufgestauten Strukturproblemen bereitstellen“ (Habermas, Bd. 1, S. 294). An einer anderen Stelle heißt es, dass die kognitiven Schübe in der Achsenzeit von den Dissonanzen „zwischen dem profanen Wissen und der mythologischen Welterklärung angestoßen“ (ebd., Bd. 1, S. 322) werden und mit Lernprozessen korrespondieren, die alle darauf hinauslaufen, dass der Glaube an die Exklusivität der eigenen Götter auch den Einbezug von fremden Götterwelten keineswegs ausschloss. Habermas geht es in der Rekonstruktion des Verhältnisses von Glauben und Wissen „grundsätzlich um (...) die Konkurrenz von Weltbildern“, die sich „aus den grundsätzlichen Ideen eines wenig in sich ruhenden Kosmos auf der einen, des in der Geschichte eingreifenden Gottes auf der anderen Seite konstruiert worden sind. Aber gleichzeitig verrät sich in der Kontroverse eine gewisse Asymmetrie des Verständnisses für die Position des jeweils anderen. Der Unterlegene lernt schneller“ (ebd., Bd. 1, S. 622).
- Als zentraler Leitfaden für die Darstellung im Anschluss an die Rekapitulation der Achsenzeit erweist sich die weitere „Entwicklung der Weltbilder (...) als Lernprozess“ (Habermas, Bd. 2, S. 561). Dieser gehe von der menscheitsgeschichtlich strategisch wichtigen Begegnung des paulinischen Christentums mit dem Erbe der griechischen Philosophie im römischen Kaiserreich aus (vgl. ebd., Bd. 2, S. 562). Die damit korrespondierende Entwicklung sei nach Habermas durch das „Zurückdrängen der ontologisierten Züge der Lebenswelt“ und durch „die metaphysische Objektivierung des innerweltlichen Geschehens“ (ebd.) geprägt, was unweigerlich mit einer Dezentralisierung des Weltverständnisses verbunden war. Damit würden sich die handelnden Subjekte immer mehr der „exzentrischen Stellung in der Welt“ bewusst. „Als dann die modernen Naturwissenschaften die Welt zum Ganzen bewegter, physikalisch messbarer und in

ihren Bewegungen mathematisch berechenbarer Objekte ernüchterten, sah sich das erkennende und handelnde Subjekt gewissermaßen auf sich selbst zurückgeworfen. (...) Der subjektphilosophische Abschied vom Zeitalter der metaphysischen und religiösen Weltbilder reagiert auf die Luther'sche Trennung des Glaubens vom Wissen auch mit einer Wendung zum methodischen Atheismus“ (Habermas Bd. 2, S. 562). Seit dieser Zeit konnten die zentralen Fragen der praktischen Philosophie nicht mehr innerhalb des Rahmens von Glauben UND Wissen behandelt werden, sondern entweder nur in dem einen oder in dem anderen Kontext.

- Habermas schlägt an mehreren Stellen seines Werkes, das sich im Wesentlichen mit der Geschichte des theologischen und philosophischen Denkens beschäftigt, auch eine Brücke zu jenen Ressourcen, die auch für die Lernprozesse auf der Ebene der Humanontogenese zentral sind. Als Bedingung für die Möglichkeit des spezifisch menschlichen Lernens kann man die von Habermas so bezeichneten „*kulturellen Lernfähigkeiten*“ begreifen. Diese „verdanken sich dem kognitiven Schub, der mit der sozialkognitiven Umstellung des Sozialverhaltens auf eine symbolisch vermittelte Interaktion zusammenhängt. Die Innovation besteht nicht in der Adressierung von Zeichen und Signalen an Artgenossen, die wir auch bei Primaten beobachten, sondern in der reziproken Verwendung von Symbolen, die für die Gruppenangehörigen dieselbe Bedeutung haben. Die Errungenschaft besteht in der kommunikativen Erzeugung intersubjektiv geteilter semantischer Inhalte“ (Habermas, Bd. 1, S. 227). Dieser menschengeschichtliche Fortschritt, von dem nahezu jedes Gesellschaftsmitglied bis in die heutige Zeit profitiert, hat wiederum Konsequenzen für das Lernen von Anderen: „Sobald die unter Primaten unbekannt Form der symbolisch vermittelten Kommunikation einsetzt, wird nicht nur arbeitsteilige Kooperation möglich; vielmehr kann dann das Imitationslernen durch das Lernen von Anderen, d.h. durch die Weitergabe von Wissen ergänzt und überholt werden“ (ebd., Bd.1, S. 233).
- Neben dem Lernen als anthropologisches Alleinstellungsmerkmal taucht das Lernen auch als Element diskurstheoretischer Überlegungen auf: „Denn die Teilnehmer eines ernsthaft geführten Diskurses müssen sich gegenseitig als vernünftige Subjekte anerkennen, die voneinander lernen können“ (Habermas, Bd. 1, S. 132). Hier formuliert Habermas in der Tradition von Paul Grice gleichsam ein wichtiges Interaktionspostulat, das die Gesellschaftsmitglieder intuitiv als Präsupposition in Anschlag bringen, wenn sie in einen Akt kommunikativen Handelns eintreten. Wenn man bedenkt, was der Topos ‚Kritisierbarkeit von Geltungsansprüchen‘ bei Habermas bedeutet, dann gewinnt die folgende Aussage besonders viel Gewicht: „Nur die Argumentationsmuster, die sich im Zuge von rational nachvollziehbaren Lernprozessen herausgebildet haben, bedürfen keiner weiteren Rechtfertigung“ (ebd., Bd. 1, S. 69). Habermas trifft hier eine sehr weitreichende Aussage: Die Beglaubigung von Lernprozessen substituiert Aktivitäten der Begründung problematischer Geltungsansprüche.
- Die von Nunner-Winkler im Handbuch „Habermas“ herausgearbeiteten individuellen und kollektiven Lernformen (Nunner-Winkler 2015) – für das frühere Lernverständnis von Habermas konstitutiv – haben durch eine präzisere Fassung der Modi des sozialkognitiven und des moralischen Lernens, vor allem aber durch deren Applikation auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche eine deutliche Erweiterung und Präzisierung erfahren: „Von sozialkognitiven Lernen spreche ich, wenn sich im sozialen Raum die Grenzen über das je eigene Kollektiv hinaus erweitern, sodass dann im Konfliktfall auch unter den gegenseitig einbezogenen ‚Fremden‘ die reziproke Übernahme der Perspektive der jeweils anderen normativ zumutbar ist“ (Habermas Bd. 1, S. 139) Und vom moralischen Lernen kann immer dann die Rede sein, „wenn sich auf der Grundlage von erweiterten sozialkognitiven Fähigkeiten und Dispositionen die Bereitschaft zur gewaltlosen Lösung von Konflikten über das jeweils eigene Kollektiv erweitert“ (ebd., S. 139)
- In Ergänzung zum letzten Punkt kann allgemein eine gewisse Erweiterung des Vokabulars konstatiert werden, mit dem Habermas sein Konzept des Lernens unterlegt. An einer Stelle spricht er beispielsweise auch von philosophischen Lernprozessen. Dieser Begriff setzt ein Wissen über die ambivalente Rolle von Weltbildern bei der Lösung endogener Konflikte zwischen den Selbstbehauptungsimperativen des Einzelnen und der Gesellschaft voraus. Philosophische Lernprozesse beziehen sich dabei nicht auf Erkenntnisfortschritte in der Philosophie, sondern auf die Rolle der praktischen Philosophie im Zuge gesellschaftlicher Prozesse der Selbstaufklärung, also auf die Verwendung philosophischen Wissen in der Lebenspraxis. Man könnte auch sagen: In philosophischen Lernprozessen findet eine Verschränkung von sozialkognitiven und moralischen Lernprozessen (vgl. Habermas, Bd. 1, S. 143) statt. Hier könnte Habermas – wie

vermittelt auch immer – auf die Rolle pädagogischer Institutionen bei der Diversifikation von höhersymbolischem Wissen anspielen.

- Eine große Aufmerksamkeit widmet Habermas der Institutionalisierung des Lernens im Kontext der Bildungsreligionen. Unter dieser Kategorie subsumiert Habermas in erster Linie die buddhistische und taoistische Religion, wobei er aber einräumt, dass seiner Ansicht nach vielleicht „sogar der konfuzianische Weise, der lernt und lehrt“ der zuvor dargelegten „pädagogischen Variante“ zugeordnet werden könnte (Habermas Bd. 1, S. 381). Ganz klar und eindeutig scheint Habermas an dieser Stelle nicht zu sein. In den Bildungsreligionen – und das zeichnet sie vor allem aus – habe der Lehrer eine vermittelnde Funktion zwischen dem leidenschaftlichen und kompromisslosen Propheten und dem zu Gott führenden Heilsweg. In den Religionen, die keine Bildungsreligionen sind, entfalle diese vermittelnde Rolle, weil der Gläubige direkt mit Gott in Interaktion tritt. Habermas zieht bei diesem Thema auch Vergleiche zu heute: Die Weisen in den Bildungsreligionen nähmen allesamt „die Rolle eines Lehrers an, der seine Schüler unterweist, weil die Lehre auf erkennbaren Wahrheiten beruht. Anders als der moderne Lehrer, der fallibles Wissen unterrichtet, muss der antike Weise allerdings die Reputation des Eingeweihten einsetzen, um das Vertrauen seiner Schüler für ein sei es meditativ, lernend oder kontemplativ erworbenes Wissen zu gewinnen, das als intuitiv oder anschaulich erworbenes Wissen letztlich nur aus der Perspektive der ersten Person zugänglich ist“ (Habermas 2019, Bd. 1, S. 382). Und weiter heißt es: „Der Weise sozialisiert seine Schüler, indem er sie belehrt“. „(...) Der Prophet kann sich nicht wie der Weise mit dem Bewusstsein eines Lehrauftrags begnügen; er, der seinen privilegierten Zugang zur Heilswahrheit genießt, hat einen Verkündigungsauftrag erhalten. Er muss Gottes moralischen Geboten Achtung verschaffen, indem er das Vertrauen seiner Umgebung für das Zeugnis eines ihm von Gott persönlich offenbarten Rettungsversprechens gewinnt“ (Habermas Bd. 1, S. 382, vgl. auch S. 395, 452).
- Auch werden die verschiedenen Religionen der Achsenzeit nicht nur in der Weise miteinander verglichen, inwieweit sie als Bildungsreligionen die religiöse Lehre institutionalisieren, sondern auch auf ihre generelle Affinität gegenüber dem Zentralwert des Lernens an sich untersucht: „Die vergleichsweise größere Bereitschaft des Christentums, sich für Lernprozesse zu öffnen, mag auch mit einer größeren hermeneutischen Flexibilität zu tun gehabt haben, die das Hin- und-Her-Gehen zwischen den Traditionen erleichterte“ (Habermas Bd. 1, S. 532).
- In dem Kapitel über Augustinus wird das Gefälle zwischen Vernunft und Autorität in einen engen Zusammenhang mit einer invarianten Abfolge von Lernschritten für alle Gläubigen gesetzt. Genau darin stecke auch ein egalitäres Element. „Im Hinblick auf die Erlösungsbedürftigkeit aller menschlichen Kreaturen sind es Autorität und Vernunft, die zur Anwendung kommen müssen: „Die Autorität fordert Glauben ein, bereitet den Menschen auf die Vernunft vor, die Vernunft führt ihn weiter zur Einsicht und zum Denken. Aber auch die Autorität selbst entbehrt nicht jeglicher Vernunft, da zu überlegen ist, wem Glauben geschenkt werden kann und auch soll““ (Habermas 2019, S. 562). Auch an anderen Stellen in seiner Augustinus-Interpretation tauchen immer wieder Anschlüsse zu pädagogischen Fragen auf; das gilt vor allem mit Blick auf die Rolle der Lebensgeschichte im Akt der Selbstbildung.
- Habermas nutzt die Welt der Pädagogik im ersten Band auch als Exempel, um grundlegende Fragen zu klären. So referiert er auf das Beispiel der Lehrerrolle, um die schon bei Ockham angelegte Sensibilität gegenüber dem dialektischen Verhältnis von Individuellem und Allgemeinem darzulegen. „Insofern unterscheidet sich die abstrakte Bestimmung der Lehrerrolle von der spezifischen Prägung, die diese Rolle durch die Tätigkeit der individuellen Personen erfährt; gleichzeitig werden diese Rollen ihrerseits wiederum von den Individuen geprägt, die sie, indem sie in sie hineinwachsen auf unverwechselbare Weise spielen“ (Habermas 2019, Bd. 1, S. 819).
- Habermas interpretiert die Schriften Luthers zur Vergewisserung der Heilzusage und zur Rechtfertigungslehre in einer Weise, dass damit sowohl der „lebenslange Prozess der Reue und der Buße (...) ins Zentrum rückt“ als auch die lebensgeschichtliche Kontinuität eines reflexiven Bezuges zwischen Sündenbewusstsein und der Verheißung des göttlichen Wortes aufgezeigt wird. Auf diese Weise werden ungewollt auch die religiösen Wurzeln der kulturellen Formtradition des lebenslangen Lernens freigelegt (Habermas 2019, Bd. 2, S. 25 ff.). Biografische Reflexivität gegenüber dem Idealbild eines nichtverfehlten Lebens und der Sünde unter der Bedingung einer möglichst moralisch intakten Lebensführung setzt – wie sollte es auch anders sein – eine hohe kognitive Flexibilität und permanente Lernbereitschaft voraus.

- Lernen avanciert bei Habermas im Horizont der soziokulturellen Evolution seit dem 17. Jahrhundert zu einem reflexiven Mechanismus, da er zwischen dem Lernen erster und zweiter Stufe unterscheidet: „Im Ergebnis erben beide, sowohl Philosophie wie Theologie, von ihren achsenzeitlichen Vorläufern die Reflexionsform des Welt- und Selbstverständnisses, die einen Lernprozess zweiter Stufe fördert. Im okzidentalen Diskurs über Glauben und Wissen hatte diese selbstreflexive Verarbeitung des fortlaufend erweiterten Weltwissens einen konservativen, den Glauben bewahrenden Charakter behalten. Aber seit dem 17. Jahrhundert wendet der philosophische Diskurs der Moderne diese bislang defensive Einstellung ins Offensive. Er öffnet sich systematisch der Denkweise der modernen Wissenschaften und der kapitalistischen Dynamik der Gesellschaft. Er spiegelt die Neugier auf das, was wir von dem fortschreitend erweiterten Wissen über die Welt und über uns selbst Neues lernen können“ (ebd. Bd. 2, S. 100). Die Lernprozesse zweiter Stufe schließen so gesehen auch das Lernen des Lernens ein.
- Habermas beschränkt sich nicht nur darauf, ein elaboriertes Verständnis des Lernens zu entwickeln, sondern auch die Ideen des Nichtlernens in der sozialphilosophischen Diskussion stark zu machen. Dabei greift er auf die Wurzeln des anthropologischen Denkens zurück: „Der Mensch ist das irrtumsanfällige Wesen, das unter den nichtgewählten Umständen seiner zunächst in geographischer und klimatischer Hinsicht beschriebenen Umgebung nicht nicht lernen kann und das erworbene Wissen und Können auf dem Wege der Traditionsbildung akkumuliert und weitergibt. Daher erklärt sich die Weltgeschichte unter den charakterisierten Ausgangsbedingungen der sprachlichen Vergesellschaftung von Homo sapiens aus Lernprozessen und Fehlern, die sich die Menschen selbst zurechnen müssen“ (Bd. 2, S. 438). Diese Aussage weist eine gewisse Ähnlichkeit zum berühmten Diktum „man kann nicht nicht kommunizieren hin“. Das unterstreicht die enge Koppelung von Lernen – Kommunikation – Sprache bei Habermas.
- Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Rechtstheorie Hegels und Kants entwickelt Habermas die These, dass das Recht das entscheidende Medium der Freiheit sei. Gleichzeitig artikuliert er seine Irritation, wie unterschiedlich Moral und Recht bei den beiden Philosophen miteinander verzahnt seien. Im Unterschied zu Kant habe Hegel die Position vertreten, dass immer dann eine unhistorische Betrachtung von Kultur und Gesellschaft vorläge, wenn man vom „werdenden Subjekt“ und der Entwicklung der praktischen Vernunft abstrahieren würde. Hier erblickt Habermas einen Vorsprung Hegels gegenüber Kant, der noch von der Introspektion ausgegangen und damit subjektphilosophischen Begrenzungen unterworfen gewesen sei: „Die Vermögen des Subjekts werden nicht länger aus der Introspektion innerer Vorgänge erklärt, sondern als das Ergebnis von Lernprozessen im Zuge der einübenden Teilnahme an bereits bestehenden sozialen Praktiken“ (Habermas 2019 Bd. 2, S. 528).
- Die weiter oben angesprochenen moralisch-praktischen Lernprozesse haben für Habermas sowohl eine individuelle als auch eine kollektive Ausprägung, die er keineswegs nur auf einer eher metaphorischen Ebene, – „über die Köpfe (...) der Subjekte hinweg“ – sondern auf eine sehr handfeste, ja gegenständliche Art und Weise zu fassen versucht. Zugleich insistiert er darauf, dass diese zivilisatorischen und kulturellen Lernprozesse per se gefährdet seien: „Und damit kommen moralisch-praktische Lernprozesse ins Spiel, die sich zwar nicht mehr wie bei Kant im Kopf des einzelnen Subjekts vollziehen, die sich aber ebenso wenig über die Köpfe der kommunikativ vergesellschafteten Subjekte hinweg durchsetzen“ (Habermas, Bd. 2, S. 555). Und weiter heißt es: „Die Ergebnisse fallibler Lernprozesse schlagen sich auf gesellschaftlicher Ebene nicht nur in organisatorischen, technischen und ökonomisch verwertbaren Produktivkräften nieder, sondern ebenso in den mühsamen und stets von Regressionen bedrohten Fortschritten in der Institutionalisierung gleicher Freiheiten“ (ebd., Bd. 2, S. 555).
- Habermas schwebt ein Brückenprinzip vor, mit dessen Hilfe soziokulturelle Lernprozesse und evolutionäre Lernprozesse der Natur aus ein und derselben Perspektive betrachten und analysieren lassen könnten: „Wenn sich die soziokulturellen Lernprozesse mit Hilfe eines Brückenprinzips, beispielsweise eines integrativen Konzepts von ‚Lernen‘, auf eine nicht reduktionistische Weise an die evolutionären Lernprozesse der Natur ‚anschießen‘ lassen, sind die biologischen Spuren einer Vorgeschichte soziokultureller Lernprozesse in der Naturgeschichte eine Bestätigung für die ‚Naturalisierung des Geistes‘ und allgemein für den ontologischen Primat der Natur vor dem Geist“ (Habermas, Bd. 2, S. 579). Habermas attestiert dieser Sichtweisen einen – wie er sagt – „weichen Naturalismus“.

- Wenn Habermas auf die „Bildungsmächte“ abzielt, so meint er damit *die* Sprache und *die* Sprachkenntnis als solche, keineswegs Einrichtungen, die Pädagog*innen in den Sinn kommen, wenn sie diesen Begriff hören: „Nur in Abhängigkeit von solchen ‚Bildungsmächten‘ erwerben die Subjekte die Fähigkeit zur Reproduktion ihres Lebens, aber Traditionen werden ihrerseits nur fortgesetzt, solange sie von den kommunikativ handelnden Subjekten selbst angeeignet, zu kommunikativen Zwecken konsumiert und dabei zugleich erneuert werden“ (Habermas Bd. 2, S. 580) Weiter heißt es: „Sodann macht das Gewaltpotential, das in gesellschaftlichen Institutionen gespeichert ist, darauf aufmerksam, dass auch schon die einsozialisierten und erlernten Traditionen nicht nur eine Quelle der Ermächtigung sind, sondern ebenso repressive Züge aufweisen können“ (ebd., S. 580). An dieser Stelle positioniert sich Habermas ganz in der Nähe jener Tradition einer Dialektik der Aufklärung, die auf der widersprüchlichen Einheit kultureller Errungenschaften und zivilisatorischer Zerstörungspotentiale insistiert.
- Unter Bezug auf Peirce geht Habermas davon aus, dass „die handelnden Subjekte ihre Vernunft gebrauchen, um im Umgang mit den Kontingenzen der Welt enttäuschte Erwartungen zu revidieren. Dieser Gebrauch der Vernunft verwickelt die Subjekte, die mit der Welt zurechtkommen müssen, in Lernprozesse“ (Habermas Bd. 2, S. 583). Und weiter heißt es: „Diese soziokulturellen Lernprozesse, in denen sich die Operationen der Vernunft verkörpern, vollziehen sich in einem Kreisprozess, der das Lernen der Subjekte mit der Fortbildung von Kultur und Gesellschaft im Kontext geschichtlicher Kontingenzen rückkoppelt. Die Operationen der Vernunft verkörpern sich in doppelter Gestalt von *energeia* und *ergon* – eine Unterscheidung, die Humboldt im Hinblick auf die beiden Aggregatzustände der Sprache, die Dynamik des Gesprächs und den ‚Sprachbau‘ des grammatikalischen Regelsystems, eingeführt hat. Die in ihren Erwartungen durch überraschende Kontingenzen enttäuschten Subjekte erkennen Fehler, suchen nach Problemlösungen und lernen; die Ergebnisse dieser Lernprozesse tragen zu Innovationen in Gesellschaft und Kultur bei, die über Lehr- und Bildungsprozesse, also Erziehung und Sozialisation die Lebenswelt nachwachsender Generationen prägen und damit einen Erwartungshorizont festlegen, der gegebenenfalls wiederum zum Ausgangszyklus für neue Zyklen von Lernprozessen wird. In der dynamischen Gestalt des Lernens verkörpern sich mithin die Vernunftoperationen ebenso wie in der kanonischen Gestalt des jeweils als gültig akzeptierten Wissensbestandes und den entsprechenden Techniken und Praktiken“ (Habermas Bd. 2, S. 384). Damit avanciert das Lernen zu einem zentralen operativen Modus in der Manifestation der menschlichen Vernunft.
- In der Auseinandersetzung mit Karl Marx unterscheidet Habermas zwei grundlegende Handlungsformen: die politische und die produktive Tätigkeit, d.h. zwischen gesellschaftlicher Arbeit und kommunikativ vermittelter Interaktion. Im weiteren Verlauf ordnet er diesen beiden Typen auch unterschiedliche Lernprozesse zu, nämlich „auf der einen Seite epistemische Lernprozesse im Hinblick auf empirisches und theoretisches Wissen“ und „auf der anderen Seite sozialkognitive und moralische Lernprozesse im Hinblick auf Konzeptionen der Gerechtigkeit“ (Habermas, Bd. 2, S. 653).
- Kurz bevor Habermas auf den Seiten 700 ff. des zweiten Bandes mit Hinweisen auf den semiotischen Idealismus und offene Fragen, die uns die Erkenntnistheorie von Peirce hinterlassen hat, seine Ausführungen über die Genealogie des nachmetaphysischen Denkens beendet, stellt er mit Blick auf das Lernen folgende Forderung auf: „Aber diese Spekulation könnte dazu anregen, ein Konzept des Lernens zu entwickeln, das es uns erlaubt, animalische Lernprozesse als Vorgeschichte unserer soziokulturellen Lernprozesse bis tief in die Anfänge der organischen Natur zurückverfolgen. Ein solches Projekt wird, wie erwähnt, auf neolamarckistischen Forschungen ermutigt, die seit wenigen Jahrzehnten die Dogmatik der neodarwinistischen Synthese durch Einsichten in die epigenetischen Einflüsse auf die ‚Entwicklung‘ des individuellen Genoms erschüttern. Die Erkenntnis, dass spezifische Gene unter Umwelteinfluss ‚angeschaltet‘ oder ‚abgeschaltet‘ werden können, führt offensichtlich zu einer veränderten Konzeption des Zusammenhangs zwischen Ergebnissen des individuellen ‚Lernens‘ und genetischen Dispositionen“ (Habermas 2019, Bd. 2, S. 747). Der Umstand, dass die eben zitierte Passage über die möglichen Perspektiven eines Schulterchlusses zwischen Geistes- und Naturwissenschaften auf dem Gebiet der Lerntheorie unmittelbar vor dem Schlusskapitel („Zum Modus der Verkörperung der Vernunft in Praktiken der Forschung und der Politik“) platziert ist und geradezu

im Duktus eines Vermächtnisses formuliert wurde, unterstreicht und belegt endgültig die strategisch zentrale Rolle des Lernbegriffs im Spätwerk von Habermas.

Diese Hinweise mögen ausreichen, um die Behauptung hinreichend zu begründen, dass „Auch eine Geschichte der Philosophie“ keineswegs nur als Subtext interessante lerntheoretische Überlegungen zu bieten hat, sondern gleichsam auch im Hauptprogramm den Speicher einer elaborierten Lerntheorie enthält. Auf den Begriff des Lernens, so könnte man die Ausführungen zusammenfassen, wird beispielsweise rekurriert, wenn Habermas die Genealogie des nachmetaphysischen Denkens in ihren zentralen Entwicklungsstadien erläutert, die zivilisatorischen Alleinstellungsmerkmale der Menschengattung gegenüber der Tiergattung betont, diskurstheoretische Annahmen im Zusammenhang mit den Interaktionspostulaten spezifiziert, einen Bogen von der Ontogenese zur Phylogenese spannt, mit den sozialkognitiven und moralischen Aneignungsdimensionen positiv konnotierte individuelle und kollektive Veränderungsprozesse thematisiert, das Profil bestimmter Philosophen im Kontrast zu anderen schärft und einiges mehr. Oder anders ausgedrückt: Für Habermas stellt Lernen einen Operationsmodus der menschlichen Vernunft dar. Damit haben wir ansatzweise auch schon eine Antwort auf die anstehende Frage formuliert, warum die Erschließung des Lernbegriffs bei Habermas im vorliegenden Text eine solch prominente Rolle spielt. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Lernen in all seinen Facetten, so könnte man den Spannungsbogen auflösen, steht, ob man will oder nicht, im direkten Zusammenhang mit dem Diskurs über die mögliche Einheitsformel, mit der die Erziehungswissenschaft die pädagogische Wirklichkeit moderner Gesellschaften in zeitlicher und institutionell-räumlicher Hinsicht umfassend und in seiner systemischen Breite, aber auch in seiner interaktiven Tiefenstruktur zu erschließen versucht. In dem hier anklingenden Diskurs geht es um die zeitdiagnostische und modernitätstheoretische Eignung der Konzepte Erziehung und Bildung einerseits und Lernen andererseits. Mit Habermas können wir die Frage - *welcher Zugang unter den drei genannten verspricht das größte kognitive Potential und die meisten empirischen Anschlussoptionen, um Phänomene der Entgrenzung und Universalisierung des Pädagogischen, der Diversifikation pädagogischer Dienstleistungen, Berufsgruppen, Einrichtungen, Ämter und Interventionsmuster über den gesamten menschlichen Lebensverlauf nicht nur abstrakt zu beschreiben, sondern auch mit den erforderlichen methodisch kontrollierten Mitteln der qualitativen und quantitativen Bildungsforschung in Forschungspraxis zu überführen?* – recht gut beantworten. Der intensive, gleichsam anthropologisch konnotierte Rekurs auf diese Kategorie in „Auch eine Geschichte der Philosophie“ und die von Habermas entfaltenen Dimensionen verschaffen uns eine Begründung dafür, dass das Konzept ‚Lernen‘ eine deutlich breitere analytische Varianz besitzt als Erziehung und Bildung. Als Prozess und Ergebnis einer welterschließenden Handlung ist dem Lernen im Vergleich zu Erziehung und Bildung eine elementarere Qualität inhärent. Soll die Frage „Findet Erziehung und Bildung in einem räumlich, zeitlich und sozial begrenzten Handlungskontext statt?“ über ein lakonisches Ja oder Nein hinaus detailliert und erschöpfend beantwortet werden, so wäre zur Spezifizierung der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsphänomene die Erfassung komplementärer Lernprozesse unweigerlich geboten. Udenkbar ist, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse *nicht* von Lernvorgängen flankiert werden: Familiäre Erziehung und schulische Bildung funktionieren nur, wenn Kinder und Jugendliche lernen! Umgekehrt existiert eine solche enge Kopplung aber gerade nicht – Lernen kommt sehr wohl ohne Erziehung und Bildung aus. Lernen vollzieht sich nämlich auch dann, wenn kein intentionales Einwirken von Mitgliedern der älteren Generation auf Vertreter der jüngeren Generation stattfindet. Erst recht lernen Menschen auch dann, wenn die Subjekte, wie etwa beim Lernen via Nachahmung, keinen reflexiven Bezug auf sich selbst aufbauen. Sowohl Erziehung als auch Lernen sind auf Lernen angewiesen, aber das Gleiche gilt keineswegs umgekehrt. Während Lernen als Substantivierung eines Verbs immer auch seine eigene Negation mitführt (Nichtlernen, vgl. Habermas 2019, Bd. 2, S. 438) und Variationsspielräume eröffnet (Umlernen, Verlernen, Neulernen, Nittel 2013 b, c), bleibt Erziehung und Bildung auf die bipolare Logik beschränkt: Entweder findet Erziehung bzw. Bildung statt oder sie findet eben nicht statt. Erziehung kann als spezifische Institutionalisierung des Lernens

begriffen werden (Vermittlung von Handlungsdispositionen), während Bildung nichts anderes als eine bestimmte Qualität des Lernens ist, genauer: eine gesteigerte Form der Reflexivität und des Subjektbezuges. Habermas liefert eine Fülle von Inspirationen für die These, dass die theoretische und empirische Varianz der Lernkategorie ungleich größer ist als dies bei den Konzepten Erziehung und Bildung der Fall ist. Mehr noch: Habermas weist in seinem Werk dem Lernen einen zentralen menschlichen Wert zu, ohne allerdings im gleichen Atemzug dem Umstand gerecht zu werden, dass dieser Wert ja schließlich auch auf die Treuhänderschaft von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen angewiesen ist.

3. Lernen im und mit System – eine vernachlässigte Dimension in der Gesellschaftstheorie von Habermas

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, dass der exorbitante Stellenwert des Lernens im Spätwerk von Habermas mit der weiter unten entwickelten Heuristik zum System des lebenslangen Lernens vereinbar ist. Dabei verweist der Autor auf das Spannungsverhältnis, dass das auf den nächsten Seiten entfaltete Konzept des organisierten Lernens zwar mit der sozialphilosophischen Rahmung des Lernens als Medium der menschlichen Vernunft im Spätwerk von Habermas (2019 a und b) anschlussfähig ist – Habermas in seinen gesellschaftsdiagnostischen Ausführungen aber auf ein systemisches Gerüst verzichtet, um Lernen in eine institutionalisierte, didaktisch flankierte Form zu gießen. Damit deutet sich eine gewisse Diskrepanz an: Während der Philosoph Habermas in seinem letzten Werk „Auch eine Geschichte der Philosophie“ dem Lernen eine vitale, ja existenzielle Bedeutung attestiert und als eine Objektivationsform der menschlichen Vernunft ausweist, fällt der Soziologe Habermas hinter diese Erkenntnis auf der Ebene der Gesellschaftsanalyse deutlich zurück. Welche Hintergründe sind dafür verantwortlich, warum Habermas in den Augen des Autors nicht konsequent genug den Systembegriff adaptiert hat? Für Habermas ist der Systembegriff unmittelbar mit purer Zweckrationalität und folglich mit der Logik des strategischen Handelns verknüpft. Diese Einschätzung wird auch in der Sekundärliteratur geteilt:

„Habermas’ Systembegriff ist eng, er beschränkt sich auf die Wirtschaft und auf die ‚administrative Macht‘ [...]. Die Wissenschaft, die Religion, die Kunst, die Erziehung und teilweise das Recht sowie die Politik als demokratische Form der diskursiven Willensbildung (kommunikative Macht) stellen keine Systeme dar, sondern reflexive institutionelle Ebenen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt“ (Neves 2015, S. 376).

Zwar wird in der Sekundärliteratur mit Verweis auf die Entwicklung von „Theorie einer Gesellschaft oder Sozialtechnologie“ (Habermas/Luhmann 1971), zur „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1981a und 1981b) und dann wiederum zu „Faktizität und Geltung“ (Habermas 2017) eine gewisse Annäherung an Luhmanns Systemverständnis behauptet (vgl. Brunkhorst/Kreide/Lafont 2015), aber diese Entwicklung scheint nicht so weit gegangen zu sein, dass sich bei ihm ein klares Bild über die Differenzierung der zentralen Funktionssysteme, eine Abkehr von den ‚reflexiven institutionellen Ebenen der symbolischen Reproduktion‘ angedeutet hätte. Dieser Umstand steht in einer gewissen Spannung zu anderen Positionen von Vertreter*innen einer erneuerten kritischen Theorie:

„Jede Analyse der Verständigungsprozesse, durch die sich heute Gesellschaften in ihrer lebensweltlichen Basis reproduzieren, verlangt nach einer Ergänzung durch die Systemanalyse, mit deren Hilfe die systematischen Formen der materiellen Reproduktion untersucht werden“ (Honneth 2015, S. 20).

Aber wie kann eine solche von Axel Honneth ins Auge gefasste Analyse des Systemcharakters der hier in den Blick genommenen Realitätsbereiche in Angriff genommen werden, wenn der Sphäre von Erziehung und Bildung – wie bei Habermas so vorgesehen – von vorneherein kein Systemstatus zugebilligt wird?

In der Tat muss es etwas irritierend wirken, wenn Habermas zwar die „Bildungsmacht‘ der ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen, die die Herrschaftsformen und kulturellen Überlieferungen und damit die Mentalitäten, das Handeln und Konflikte geschichtlicher Kollektive prägen“ (Habermas 2019a, S. 599) unter Verwendung der Kategorie der „Naturwüchsigkeit zweiter Ordnung“ (Habermas 2019b, S. 644) analysiert, dabei aber die ‚Bildungsmacht‘ der für Erziehung und Bildung zuständigen Institutionen weitgehend ausklammert. Auch kann nicht übersehen werden, dass das letzte Kapitel des hier referierten Buchs mit „Zum Modus der Verkörperung der Vernunft in Praktiken der Forschung und der Politik“ überschrieben ist, was auf eine gewisse Exklusivität dieser beiden Bereiche bei der treuhänderischen Verwaltung der Vernunft hinzudeuten scheint. Immerhin wird dann auf der Schlussseite des Kapitels vermerkt, dass „ohne das Entgegenkommen einer ermächtigenden kulturellen und ermöglichenden Infrastruktur“ die demokratische Herrschaft „keinen Halt in der Realität finden könne“ (Habermas 2019b, S. 766). Mit der Andeutung „Entgegenkommen einer ermächtigenden kulturellen und einer ermöglichenden gesellschaftlichen Infrastruktur“ liefert Habermas zumindest die Spur einer Ahnung, dass die zur Nutzung der „Praktiken der Forschung und der Politik“ erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen keineswegs aus dem Stegreif beherrscht werden, sondern auf intentional gesteuerte und institutionell abgesicherte Erziehung- und Bildungsprozesse angewiesen sind.

Habermas hat sich im ersten Band seines Spätwerks zwar mit den mächtigen Institutionalisierungsformen des Lernens in anderen Religionen beschäftigt (Stichwort „Bildungsreligionen“, Habermas 2019a, S. 381, 395 ff.), gewiss hat er auf die eingespielte Arbeitsteilung zwischen Staat und Religion bei der Sozialisierung der Gesellschaftsmitglieder an der Pforte zur Moderne hingewiesen (vgl. Habermas 2019b, S. 75) und zugleich hat er mit beeindruckenden Zitaten aus der theologischen und der philosophischen Literatur Denkmuster im Vorfeld unseres modernen Verständnisses von lebenslangem Lernen bergen können (vgl. Habermas 2019b, S. 25) – aber bei alledem wird nicht deutlich, wie die Rationalität des Lernens im Sinne einer performativen Vollzugsrealität in institutionelle Formen gegossen und auf diese Weise auf Dauer gestellt wird. Freilich deutet er mit dem Begriff des Lernens zweiter Ordnung eine Stufe der Reflexivität an, die fast schon zwingend die Form „Systembildung“ nach sich ziehen müsste (vgl. Habermas 2019b, S. 100). Habermas hat in seinen detaillierten kirchengeschichtlichen Ausführungen immer wieder auf Säkularisierungsschübe hingewiesen. Aber wie kann er diese zutreffend beschreiben, wenn er die Verweltlichung von Erziehung und Bildung auf der einen Seite und die zunehmende Verrechtlichung dieses Bereichs andererseits ausklammert? Hat die Geschichte der Universität – wie die Entwicklung der Universitäten Bologna und Paris zeigt – nicht auch religiöse Wurzeln? Wie ist es mit der kirchlichen Verankerung des gelehrten Unterrichts im Gymnasium bestellt? Kann man kirchlichen Einrichtungen und religiösen Traditionen (das betrifft vor allem das Judentum) nicht auch eine zentrale Rolle bei der Etablierung der sozialen Arbeit zubilligen? Ist der konstruktive Beitrag von Pfarrern und Priestern in der Phase vor der eigentlichen Institutionalisierung der Erwachsenenbildung nicht hinreichend bekannt? Das bedeutet: Wer die Geschichte der Säkularisierung von ursprünglich im Machtbereich der Kirche liegender Erziehungs- und Bildungsanstrengungen untersucht, stößt ab einem bestimmten Punkt auf eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive. Eine gewisse Ironie verbirgt sich hinter dem Umstand, dass die Grundidee einer Institutionalisierung des lebenslangen Lernens im 17. Jahrhundert vom evangelischen Theologen Johann Amos Comenius kreiert wurde, sich eine Realisierung dieses Konzeptes aber erst unter der Bedingung einer stark säkularisierten Gesellschaftsformation anzudeuten scheint.

Wenn Habermas an einer Stelle von *Auch eine Geschichte der Philosophie* die Zukunft der Gesellschaftstheorie sogar mit der Zukunft der Lerntheorie verknüpft (vgl. Habermas 2019b, S. 747), so scheint es auf den ersten Blick keines weiteren Belegs für Habermas' Affinität gegenüber dem Lernen als Ort und Medium der menschlichen Vernunft zu bedürfen. Diese philosophische Mitteilung enthält auch einen soziologischen Subtext. Ähnlich wie das „System der Rechte“, das nach Habermas „in die

Funktionslücken von sozialen Ordnungen [...] einspringt, die in ihren sozialintegrativen Leistungen überfordert sind“ (Habermas 2017, S. 61), benötigt auch der Bereich des informellen Lernens in der kommunikativ organisierten Lebenspraxis und im Einflussbereich der großen Funktionssysteme Unterstützung und eine institutionelle Abfederung. Und zu guter Letzt fragt man sich, weshalb Habermas mit seinem starken Interesse an Übergängen und Statuspassagen (vgl. Habermas 2019a, S. 260–272) die Ersetzung religiös gerahmter und von der Amtskirche organisierter Transitionen durch das moderne Erziehungs- und Bildungswesen bis weit in das hohe Alter übersehen konnte. Auch lässt er dabei die von anderen Soziolog*innen formulierte Beobachtung gleichsam am Wegesrande liegen: nämlich die auf Pierre Bourdieu zurückgehende These, dass das staatlich organisierte Bildungssystem die früher von der Religion übernommene Funktion „für den Common Sense zu sorgen und konkurrierende Sicht- und Bewertungsweisen zu unterdrücken“ (Bourdieu 1998, S. 93) gleichsam in eigener Regie übernommen habe.

Nun ließe sich einwenden, Habermas' letztes Werk habe ja schließlich keinen zeitdiagnostischen Anspruch und sei ausschließlich auf die Vergangenheit gerichtet; immerhin sind die „modernsten“ von ihm angeführten Denker Hegel, Kierkegaard, Feuerbach, Marx und Peirce. Dieser Einwand hat sehr wohl Gewicht. Doch die Neigung, dass die gesellschaftstheoretische Bedeutungsbeimessung des Lernens bei Habermas sich nicht in einer angemessenen Würdigung der Systemrelevanz von Erziehung und Bildung niederschlägt, findet sich auch in früheren Publikationen. So hat Habermas in der Theorie des kommunikativen Handelns unter Bezug auf Mead und Durkheim unterschiedliche Strategien der Rationalisierung der Lebenswelt benannt, unter anderem das Reflexivwerden der symbolischen Reproduktion. Habermas spricht explizit vom säkularen Schub der Pädagogisierung, wenn er den stetigen Ausbau der Kindergärten, Schulen und Universitäten in den Blick nimmt:

„Seit dem 18. Jahrhundert setzt eine Pädagogisierung von Erziehungsprozessen ein, die ein von imperativen Mandaten der Kirche und der Familie entlastetes Bildungssystem möglich macht. Die formale Erziehung greift heute bis auf die frühkindliche Sozialisation durch. Wie im Falle der kulturellen Handlungssysteme und der in diskursive Formen übergeleiteten politischen Willensbildung bedeutet die Formalisierung der Erziehung nicht nur eine professionelle Bearbeitung, sondern die reflexive Brechung der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt“ (Habermas 1981b, S. 221).

Zunächst fällt auf, dass Habermas hier die Welt der Pädagogik als bloßen Beispielfall einer evolutions-theoretischen Kernthese nutzt und nicht für sich thematisiert. Die Aussagen von Habermas verlangen aber auch noch weitere Anmerkungen: So „greift“ die formale Erziehung heute keineswegs nur auf die frühkindliche Sozialisation „durch“, sondern tangiert zum einen auch das mittlere und höhere Erwachsenenalter. Immerhin nehmen circa 50 Prozent der erwachsenen deutschen Bevölkerung an organisierter Weiterbildung teil. Das Szenario der von ihm nicht voll erkannten Pädagogisierung der modernen Lebensführung gewinnt zusätzlich an Profil, wenn man die Expansion der gymnasialen Bildung, Hochschulbildung, Weiterbildung und vor allem der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik berücksichtigt.³ Auch kann die Funktion einer von Habermas diagnostizierten „Pädagogisierung“ nicht nur auf die symbolische Reproduktion der Lebenswelt eingengt werden. Der Leistungsbereich pädagogischer Angebote und Dienst umfasst längst auch nicht-substituierbare Erträge und Vorteile für andere Funktionssysteme. Damit erweitert sich das Fadenkreuz des Leistungsspektrums von organisierter Erziehung und Bildung um eine systemische Funktion: Wirtschaftliche, politische, wissenschaftliche und andere Organisationen wären ohne die Qualifikationsfunktion des Erziehungs- und Bildungswesens und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen schlicht nicht handlungsfähig. Jürgen Habermas interessiert sich, wenn man von der Ausnahme Universität (vgl. Habermas 2003) einmal absieht, in seinen Hauptwerken für Erziehung und Bildung primär unter dem Aspekt der Sozialisation und der symbolischen Reproduktion

³ Siehe hier die Fußnote Nr. 2.

der Lebenswelt; andere Aspekte werden dagegen abgedunkelt oder gar nicht fokussiert. Das bedeutet: Die weitgehende Ausblendung des organisierten Lehrens und Lernens in Einrichtungen mit einem pädagogischen Mandat ist mit dem erkenntnis- und kommunionstheoretischen Gewicht und der zeitdiagnostischen Relevanz des Lernens – insbesondere im neuesten Werk Habermas' – nur schlecht vereinbar. Habermas selbst hat zugestanden, dass das strategische Handeln keineswegs den von ihm als prototypische titulierten Systemen Wirtschaft und der Politik vorbehalten bleibt, sondern dieses auch in lebensweltlichen Kontexten mit großer Selbstverständlichkeit erwartet werden kann (Habermas 1992). Die starke Durchdringung eines Handlungstableaus durch strategisches Handeln allein kann also kein hinreichender Grund sein, dieses als System zu bezeichnen. Auch ist die Allgegenwart eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmittels kein hinreichender Grund für die Existenz eines Systems. Ebenso wie das eben bereits erwähnte Recht sehr wohl in Teilbereichen ein Funktionssystem ist (das Gerichtswesen, der professionelle Komplex juristischer Berufe und mit einem juristischen Mandat ausgestattete Organisationen bilden sehr wohl eine recht klar eingrenzbar soziale Einheit), weist es – wie Habermas nicht müde ist zu betonen – auch eine Verankerung in der Lebenswelt auf (Habermas 1992). Analog zur sozialen Konfigurierung des Rechts könnte man auch die pädagogische Welt als teils systemisch geordnet und teils lebensweltlich geordnet kennzeichnen. Einerseits gibt es das informelle Lernen in der privaten Alltagswelt und in den Alltagswelten im Schatten der großen Funktionssysteme, und andererseits gibt es das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als Symbiose des formalen und non-formalen Lernens.

Eine ähnliche Argumentationslinie – die sachlogische Folgerichtigkeit einer systemischen Form der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung – könnte auch unter Bezug auf Talcott Parsons in Anschlag gebracht werden. Dieser hat auf dem Weg zur modernen Gesellschaft heutigen Typs drei Revolutionen ausgemacht:

„Was wir als moderne Gesellschaft bezeichnen, nahm im siebzehnten Jahrhundert Gestalt an, und zwar in der nordwestlichen Ecke des europäischen Systems von Gesellschaften, in Großbritannien, Holland und Frankreich. Die nachfolgende Entwicklung der modernen Gesellschaft umfasst drei Prozesse revolutionärer Strukturwandel: die industrielle Revolution, die demokratische Revolution und die Revolution des Bildungswesens. Die drei Umwälzungen waren nicht im selben Maße von politischer Gewalt begleitet“ (Parsons/Platt 1990, S. 11).

Anders als die heute dominante Bildungssoziologie, welche die Zäsuren im Bildungssystem häufig als Reflexe technologischer und ökonomischer Innovationsschübe begreift oder diese auf gewisse „Steuerungsaktivitäten“ zurückführt, sieht Parsons eine Eigenlogik der Systementwicklung am Werk. Dieser Einschätzung folgt auch der Autor. Die mit der Bildungsrevolution unweigerlich verbundene Expansion der Universität und der institutionalisierten Teilhaberechte des*der Bürgers*Bürgerin bildet nach Parsons dann die Grundlage einer ungeahnten Entwicklung in Richtung Professionalisierung. An die zentralen Überlegungen von Parsons im Hinblick auf die von ihm diagnostizierte Bildungsrevolution anzuschließend, muss die von ihm behauptete Sonderstellung der Universität gleichzeitig massiv relativiert werden. In der Tat haben sich die Hochschulen nicht nur in den USA, sondern auch im internationalen Maßstab explosionsartig entwickelt. Doch läge es m.E. angesichts der gegenwärtigen Situation nahe, die von Parsons behauptete Bildungsrevolution nicht nur auf die Sonderstellung der Universitäten als Nukleus einer bestimmten intellektuellen Haltung zu beziehen, sondern der gesamtgesellschaftlichen Diversifizierung pädagogischer Institutionen, Ämter, Berufsgruppen, Wissensformen über die menschliche Lebensspanne insgesamt Beachtung zu schenken. Ganz generell kann die Substitution der naturwüchsigen Sozialisation durch intentionale Erziehung und Bildung konstatiert werden – und dabei spielt eben die Universität nur eine Rolle unter vielen. Aus einer aktuellen zeitdiagnostischen Perspektive muss man die von Parsons ins Feld geführte Bildungsrevolution mit der heute empirisch nachweisbaren Pädagogisierung des Lebenslaufs in Beziehung setzen (Tenorth 1992, Kade 1993). Zu keinem Zeitpunkt

in der menschlichen Geschichte kann mit Blick auf Erziehung und Bildung eine so enge Wechselbeziehung zwischen Ontogenese und Phylogenese festgestellt werden wie heute – oder konkreter formuliert: Im gleichen Maße, wie wir gattungsgeschichtlich noch niemals zuvor ein solch dicht gestaffeltes institutionelles Gefüge an kommunal, regional, national und international verorteten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren konnten, zeichnet sich komplementär auf der biographischen Ebene eine weitreichende Pädagogisierung der individuellen Lebensführung ab (Kade/Seitter 2007). Diese Entwicklung schlägt sich statistisch in immer größeren Beteiligungsquoten und in der Aufwertung „höherer Bildung“ nieder. Parsons sprach von institutionalisierten sozialen Teilhaberechten als zentrale Konsequenz der Bildungsreform – wir sprechen heute von formaler Inklusion, die aus der Sicht des Erziehungs- und Bildungswesens die absolute Regel und keineswegs die Ausnahme darstellt (Stichweh 2014). Während bei Habermas ein System des lebenslangen Lernens jenseits der von ihm ausführlich gewürdigten Sozialisationskontexte kaum in Frage zu kommen scheint, läge in Parsons Systemmodell eine solche Option – unter Berücksichtigung der kontinuierlichen Expansion der außerschulischen Erziehung und Bildung – sehr wohl nahe. In Parsons und Platt Monografie über die amerikanische Universität taucht die Kategorie Bildungssystem noch an keiner Stelle auf. In der gleichen Publikation wird der Begriff in einem aktualisierten Nachwort von einem Parsons Schüler mit Blick auf andere Erziehungs- und Bildungsorganisationen als die Hochschule schon wie selbstverständlich verwendet. Anders als sich Parsons dies möglicherweise vorgestellt hat, scheint auch die dritte Revolution, die Bildungsrevolution, in einem großen zeitlichen Abstand gleichsam als historisches Vermächtnis das Potential zur Konstitution eines Systems entfaltet zu haben.

Eine weitere Unterstützung erfährt die These, dass sich das Erziehungs- und Bildungswesen in Richtung eines pädagogisch Funktionssystems des lebenslangen Lernens entwickelt, ausgerechnet von Vertretern einer wissenschaftlichen Richtung, die in zentralen Belangen ganz andere Grundpositionen vertritt als die vom Autor favorisierte kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. So hat ein Schüler von Parsons, Richard Münch, die Autonomie des Erziehungssystems – dieses setzt er weitgehend mit der Schule gleich – mit dem Verweis auf Luhmann und Schorr letztlich mit vier Punkten erklärt. Die Punkte lauten: a) Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems, b) Lehrtätigkeit als Profession, c) Schule als Organisation und d) Unterricht als Interaktionssystem (Münch 2018, S. 38). Aus der Sicht des Autors ist es ein Leichtes, die ausschließliche Fokussierung auf Schule aufzulösen und die eben aufgelisteten vier Punkte auf alle anderen Segmente des pädagogisch organisierten Funktionssystem zu applizieren, um auf diese Weise die Triftigkeit eines erweiterten Verständnisses von Erziehung und Bildung unter Zugrundelegung einer Lebenslaufperspektive zu untermauern. Einige wenige Hinweise unterstreichen die eben angedeutete Option, den Kriterienkatalog in der angedeuteten Weise zu übertragen. Zu a): Die Lesart, die Pädagogik als Reflexionstheorie des Systems als Ganzes zu begreifen, ist insofern plausibel, als sie mit den Subdisziplinen Elementarpädagogik (vgl. Hovner-Reisner/Paschon/Smidt, 2020), Schulpädagogik (vgl. Wiechmann 2006), Sozialpädagogik (vgl. Buchkremer 2009), der Hochschuldidaktik (vgl. Kordts-Freudinger et al. 2021), Betriebspädagogik (vgl. 1997), Berufspädagogik (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2015), Erwachsenenpädagogik (vgl. Wittpoth 2013) und letztlich im Format der Geragogik (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010) die gesamte Lebensspanne abdecken. Die Pädagogik als handlungsorientierte Disziplin („aus der Praxis für die Praxis“) hat zudem noch eine weitere Reflexionsinstanz ausgebildet, welche die jeweiligen pädagogischen Subdisziplinen in ihrer Operationsweisen beobachtet – und das ist die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Erziehungswissenschaft mit dem Fokus auf Biographie- und Lebenslaufforschung im Besonderen. Mit Blick auf Punkt b) ist zu konstatieren, dass nicht nur in der Schule, sondern in allen anderen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sich nachweisbar Prozesse der Professionalisierung [sich] abzeichnen. Ein Teil der Diskurse in den einzelnen pädagogischen Feldern laufen dezidiert unter dem Label der Verberuflichung, der Professionalität und/oder der Professionsentwicklung (Pädagogik der frühen Kindheit: Nürnberg/Schmidt 2018, Schule und Sozialpädagogik: Helsper 2014; Soziale Arbeit: Schütze 2021,

Erwachsenenbildung: Gieseke 2016, 2017). Unter Bezug auf Punkt c) zeichnen sich sowohl in den bereits erwähnten pädagogischen Subdisziplinen als auch in der Berufspraxis lebhaft Diskurse über den Organisationscharakter aller pädagogischer Einrichtungen ab. Ein Beispiel hierfür ist die Allgegenwart des Organisationsthemas und die damit verbundene Debatte über die Implementierung von Qualitätsverfahren in allen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Was den Punkt d) betrifft, so ist nicht nur die Sensibilität gegenüber dem Unterricht gewachsen, sondern auch gegenüber vielen anderen institutionellen Schlüsselsituationen, in denen individuelle und kollektive Kasuistik geleistet wird. Die diversen Arbeits- und Veranstaltungsformen, die eine große Strukturaffinität aufweisen, wie etwa die Gruppenarbeit in der außerschulischen Jugendbildung, die Vermittlung von Wissen in einem Universitätsseminar, die angeleitete Pro-und-Contra-Diskussion im Volkshochschulkurs oder die sozialpädagogische Beratung im Rahmen der Suchtarbeit sind durchgängig interaktionsabhängig. In all diesen institutionellen Settings – und das betrifft eben nicht nur den Unterricht – wächst die Neigung, über reflexive Mechanismen (Supervision, Fallbesprechung, Balintgruppen, kollegiale Beratung) die Störabhängigkeit und Fehleranfälligkeit zu bearbeiten. Münch rekurriert auf die vier eben genannten Punkte, um die *Autonomie* des auf Schule reduzierten Erziehungssystems zu plausibilisieren. Das hier formulierte Anliegen ist viel bescheidener als der Anspruch auf Autonomie. Die Einlassungen von Münch liefern an dieser Stelle nur ein flankierendes Argument für die Behauptung, dass moderne Gesellschaften das organisierte Lernen im Zuge des Verstreichens der Lebenszeit ihrer Mitglieder nicht mehr dem Zufall oder informellen Konstellationen überlassen können, sondern mehr und mehr ein spezielles Funktionssystem in Position bringen, das die Gestaltung der Humanontogenese in systematischer, arbeitsteiliger und zielgerichteter Form verwirklicht.

4. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens - Die Einheit des non-formalen und formalen Lernens⁴

Aus der Diskrepanz im Werk von Habermas zwischen der von ihm attestierten Relevanz des Lernens für die Gattung und das Individuum einerseits und seiner Indifferenz gegenüber der Institutionalisierung des organisierten Lernens andererseits, aber auch aus der kritischen Betrachtung der Positionen von Parsons sowie aus dem Rekurs auf Münch leitet der Autor die Legitimation ab, eigene Vorstellungen über die Einheit des organisierten Lernens zu formulieren.

Der erste Schritt wirkt minimalistisch, er hat aber dennoch gravierende Auswirkungen für unser Verständnis von Erziehung und Bildung: Die beiden Sphären, das nonformale und formale Lernen, avancieren zum Systemkern, während das informelle Lernen und alle nicht-pädagogisch strukturierten Handlungskontexte die Umwelt konstituieren. Erziehung und Bildung verlieren im Zuge dieser Bestimmung ihren früheren Charakter als systembezogene Einheitsformel, ohne ihren Status als erziehungswissenschaftliche Leitkonzepte gänzlich einzubüßen.

4.1. Die Umwelt des Systems: Das informelle Lernen in der Alltagswelt im persönlichen Nahbereich einerseits und in der von großen Funktionssystemen überformten Alltagswelt andererseits

Bevor wir den Systemkern definieren werden, gilt es die Umwelt zu bestimmen. Wenn wir von der kommunikativen Alltagswelt als Ort des informellen Lernens sprechen, so haben wir zunächst die Sphäre familiärer Verkehrsformen, den Bereich des Privatlebens wie etwa die Gestaltung von Freundschaften oder die Praxis in sozialen Welten (informelle Netzwerke, Nachbarschaften) – kurz: die soziale

⁴ Hier stützt sich der Autor im Wesentlichen auf einen Text für eine einschlägige Fachzeitschrift mit dem Titel: „Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens: Im Spiegel von Lebenswelt und System“.

Mitwelt und die Zone in unmittelbarer Reichweite (Schütz/Luckmann 1979) – vor Augen. In diesem sozialen Raum ist wegen der nie auszuschließenden Risiken einer fehlgeschlagenen Verständigung der Bedarf für kommunikatives Handeln besonders stark ausgeprägt. Zudem agieren die Gesellschaftsmitglieder hier weniger als Rollenträger, sondern primär als Personen mit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte (Krappmann 1993) Hier müssen sie ihre Lebenspraxis koordinieren und wechselseitig aufeinander abstimmen, sodass sie in der überwiegenden Mehrzahl der Interaktionen auch keine strategischen Ziele verfolgen. Am ehesten nachvollziehbar wird das hier dargelegte Verständnis des informellen Lernens als Bestandteil der kommunikativen Alltagswelt mit der Hilfe von Beispielen:

- Im lebenszyklischen Ablauf einer Ehe kündigt sich die Geburt eines Kindes an und die zukünftigen Eltern erlernen im Zuge der vorweggreifenden Sozialisation die Rechte und Pflichten einer Mutter und eines Vaters und die damit verbundenen Alltagspraktiken bei der Versorgung und Aufzucht von Kleinstkindern – etwa durch Gespräche mit den eigenen Eltern oder durch die Beobachtung von Mitgliedern anderer Familien;
- Im familiären Alltag lernen Kinder von ihren Eltern, z. B. wie man sich taktvoll und höflich gegenüber Fremden verhält, und umgekehrt profitieren Eltern vom Erfahrungsvorsprung ihrer Kinder, wenn sie in den korrekten Umgang mit Computerprogrammen, Handys oder anderen modernen Technologien eingewiesen werden;
- Im Zuge einer sich anbahnenden Liebesbeziehung erzählen die gleich- oder andersgeschlechtlichen Interaktionspartner*innen aus unterschiedlichen sozialen Milieus sich wechselseitig ihre Biografie, stimmen parallel dazu ihre zukünftigen Handlungs- und Erwartungsfahrpläne ab und konstruieren damit – gleichsam nebenbei – eine gemeinsam geteilte soziale Wirklichkeit;
- Im Rahmen eines informellen Netzwerkes werden eigens vorbereitete Reiseberichte ausgetauscht, die Informationen über politische Zusammenhänge, kulturelle Gebräuche und wirtschaftliche Verflechtungen enthalten und so zur informellen politischen Bildung beitragen.

Als Normalform des informellen Lernens begreifen wir somit Interaktionskontexte, in denen Gesellschaftsmitglieder in Ko-Präsenz handeln, gemeinsam die Situation definieren, diese veränderten Konstellationen anpassen und im Zuge von Aushandlungsprozessen neues Wissen aufschichten, im Zuge von lebenspraktischen Krisen an der Veränderung ihrer Alltagsgewohnheiten arbeiten und/oder ihre sozialen Identitäten nachhaltig umbauen. Diese Lernform findet in der Regel in sozialen Welten jenseits großer Organisationen statt, wobei die jeweiligen Modi des Lernens (Neulernen, Verlernen, Umlernen, Nichtlernen) maßgeblich davon abhängen, in welcher Weise sich das jeweilige Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen prozessual-zeitlich gestaltet, also ob die leidgeprüfte, zielgerichtete, verwaltete oder schöpferische Lerndimension dominant ist.⁵

Dabei gilt es in Rechnung zu stellen, dass die noch von Schütz und Luckmann (1979) vertretene Position, die kommunikative Alltagswelt könne bis zu einem bestimmten Grad gegenüber den kollektiv-historischen Veränderung eine gewisse Resistenz wahren, relativiert werden muss. So spielen bei der Gestaltung unserer Alltagswelt die mikroelektronischen Technologien, die künstliche Intelligenz, insbesondere das Internet, eine zentrale Rolle:

„Die Digitalisierung der Kommunikation (mit der Umstellung der hierarchisch angelegten Kommunikation von Autoren mit Lesern auf die Kommunikation zwischen egalitär

⁵ Diese prozesshaften Dimensionen des Lernens korrespondieren unmittelbar mit den von Fritz Schütze entwickelten Prozessstrukturen des Lebenslaufs (institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster des Lebensablaufs usw.). Das hier angedeutete und an einer anderen Stelle ausführlich dargelegte differenztheoretische Lernmodell leistet einen Beitrag dazu, unter Nutzung der strukturellen und prozessualen Lerndimensionen sowie unter Hinzuziehung der Lernmodi die Trennlinie zwischen dem informellen Lernen einerseits und dem non-formalen und formalen Lernen andererseits sehr präzise ziehen zu können. Diese Begründungslinie kann hier aus Platzgründen nicht entfaltet werden (Nittel 2013b, 2013c).

vernetzten Autoren) dürfte eine ähnlich einschneidende Bedeutung haben wie die vorangehenden Medienrevolutionen“ (Habermas 2019a, S. 145).

Die Digitalisierung der Kommunikation wirbelt damit auch die Geschäftsgrundlagen des informellen Lernens nachhaltig durcheinander. Die Welt der direkten Reichweite im Hier und Jetzt findet ad hoc und unmittelbar Anschluss an die kommunikativen Netzwerke der Weltgesellschaft. Ungeahnte Entgrenzungsprozesse in zeitlicher, räumlicher und sachlicher Hinsicht erlauben Geschwindigkeiten und Intensitäten des informellen Lernens, die noch vor wenigen Jahren wie Nachrichten aus einer fremden Welt wirkten. In dem gleichen Maße, wie die neuen Medien das informelle Lernen in der Alltagswelt überformen, wird die eigene Erfahrung als Synonym für sinnliche Gewissheit durch künstliche Information substituiert. Aber gerade die wachsende Digitalisierung führt den Gesellschaftsmitgliedern vor Augen, dass im Zuge der Interaktion unter Anwesenden die Geltungsansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit aufgrund der Berücksichtigung des gesamten Situationskontextes und der Körpersprache leichter überprüft werden können als unter den künstlichen Bedingungen des Internets.

Die eben skizzierte Variante des informellen Lernens wird in der Literatur gewöhnlich nicht streng genug vom informellen Lernen im unmittelbaren Einflussbereich gesellschaftlicher Funktionssysteme getrennt. Doch nicht nur die private Welt in unmittelbarer Reichweite, in der wir als ganze Person unter den Imperativen diffuser Sozialbeziehungen handeln, sondern auch das rollenförmige Handeln im Einflussbereich der Funktionssysteme weist eine Alltagspraxis auf. Wie muss man sich hier die Entfaltung des informellen Lernens vorstellen? Zur Veranschaulichung dienen einige Beispiele:

- Im Wirtschaftsleben nutzen *Kund*innen* heute immer mehr die unterschiedlichsten Optionen, um Preise und Garantieleistungen zu vergleichen, Testberichte zu recherchieren, Kaufverträge auf ihre juristische Stichhaltigkeit zu überprüfen – und bei alledem lernen sie viel über Ökonomie und effektives Haushalten und nähern sich so dem Idealbild kompetenter Konsument*innen an;
- In vielen Bereichen der Arbeits- und Berufswelt werden *Arbeitnehmer*innen* heute herausgefordert, durch Beobachtungen und das Nachmachen der Praktiken von Kolleg*innen neues Wissen oder Können zu erwerben und somit im Prozess des Arbeitens zu lernen;
- *Wähler*innen* in Deutschland haben seit Jahren die Möglichkeit, sich von ihren jeweils zuständigen Abgeordneten in die Hauptstadt einladen zu lassen und dort einen Tag im Bundestag zu verbringen. Die Vermittlung politisch relevanter Informationen wird hier gleichsam nebenbei geleistet, weil die Stilelemente der Geselligkeit und die zur Schau gestellte Gastlichkeit den offiziellen Charakter des Anlasses überlagern;
- Wer als gewöhnliches *Gemeindemitglied* eines Kirchenkreises zum*zur Vertreter*in des Kirchenvorstandes avancieren will und sich zur Wahl stellt, wird durch Kurse in die Rechte und Pflichten einer solchen Funktionsstelle eingewiesen.

Charakteristisch für die hier skizzierten Situationen ist, dass die Akteur*innen als Rollenträger*innen – oder präziser: als Kund*innen, Arbeitnehmer*innen, Wähler*innen und Inhaber*innen eines Kirchenamtes – adressiert werden. Hier treten, anders als in der davor skizzierten Konstellation, in der Regel Laien Expert*innen gegenüber und seltener Laien anderen Laien. Die jeweilige Situation ist aus der lebensweltlichen Routinepraxis herausgehoben, sie besitzt „Event-Charakter“ und wird durch die Skripte und Erwartungen der jeweils beteiligten Funktionssysteme definiert. Hier ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Beteiligten in ihren Selbstbeschreibungen ausdrücklich von Lernerfahrungen sprechen.

Bisher hat die komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung im Rahmen ihrer Empirie sowohl dem informellen Lernen in der kommunikativ organisierten Alltagswelt als auch dem informellen Lernen im Einflussbereich der gesellschaftlichen Funktionssysteme kaum Beachtung geschenkt. Begründet ist dies in dem Umstand, dass das informelle Lernen einen Teil der Umwelt des

pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens darstellt und das Erkenntnisinteresse des hier vorgestellten Ansatzes sich primär auf non-formale und formale Lernphänomene konzentriert.

4.2. Der Systemkern: Die Einheit des non-formalen und formalen Lernens

Anders als es uns die Lehrmeinung der Bildungsforschung nahelegt, erscheint es aus unserer Sicht geboten, die Summe aller pädagogischen Organisationen als ein in sich abgeschlossenes soziales Aggregat zu begreifen und das strukturierte, auf Zertifikate ausgerichtete formale Lernen und das non-formale Lernen, welches nicht auf Abschlüsse fixiert ist, als Systemkern zu bestimmen. Fragwürdig ist die Trennung von non-formalem und formalem Lernen schon allein deswegen, weil die biografische Prägekraft pädagogischer Dienstleistungen nicht per se davon abhängig gemacht werden kann, ob Zertifikate im Berechtigungswesen vergeben werden. Auch zeichnen sich immer mehr Hinweise ab, die auf den neuen Operationsmodus des Systems – nämlich den der biografischen Begleitung (Nittel/Meyer, 2018) – hindeuten, während die Vorbereitung auf eine ungewisse biografische Zukunft in den Hintergrund tritt.

Die Belastbarkeit des Konzepts pädagogisch organisiertes System des lebenslangen Lernens (Nittel 2017) fußt auf dem Umstand, dass weder das Konzept »Erziehung« noch das doch sehr eng auf unseren Kulturraum zugeschnittene Modell der »Bildung« das Zurückdrängen der naturwüchsigen Sozialisation erklären kann. Keine der beiden Kategorien vermag der Totalität der intentional gesteuerten Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne Rechnung zu tragen, weil jedes Modell entweder eine Schlagseite zugunsten der jüngeren oder der älteren Lebensalter aufweist.

Beim hier verwendeten Kategorienspektrum zur Kennzeichnung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens stützen wir uns auf die allgemeine Systemtheorie: Es geht zunächst nur um Elemente, deren Eigenschaften und die Beziehung der Elemente zueinander (Hall/Fagen 1974, S. 127). Von Impulsen aus Qualifikationsarbeiten (Wahl 2017) unterstützt sind Schritt für Schritt die Elemente des Systems theoretisch ausbuchstabiert worden. Wir definieren das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als Einheit einer dreiwertigen Relation: 1. als Summe aller pädagogischen Organisationen, 2. als soziale Welt sämtlicher pädagogisch Tätigen und 3. als Synonym des ideellen „Gesamtklientel“ in Gestalt der pädagogisch Anderen.

Erstens: Die Summe aller Erziehungs- und Bildungsorganisationen

Dieses Element besteht aus allen Organisationen, die für alle Lebensalter pädagogische Arbeitsbündnisse ermöglichen und entsprechende Dienstleistungen bereitstellen. Das Spektrum reicht von der sozialpädagogischen Beratungsstelle für pränatale Anliegen, Einrichtungen der Elementarpädagogik, sämtlichen Schulgattungen, Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der beruflichen Bildung, dem Hochschulwesen, der Sozialpädagogik bis hin zu hochspezialisierten Hilfen der sozialen Arbeit für die Zielgruppe der alten Menschen. Dabei gilt es, die grundlegende Differenz zwischen Institution und Organisation (Kuper/Thiel 2018) zu beachten. Treten uns Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen im Plural gegenüber, also als Universitäten oder Kindergärten, so beanspruchen diese sozialen Einheiten den Status einer Institution. Werden sie demgegenüber als einzelne, unverwechselbare Einrichtungen adressiert, so sprechen wir von einer Organisation. Damit haben sie einen ähnlichen Status wie das Individuum in seiner Einmaligkeit, aber sie besitzen als Bestandteil einer bestimmten Gattung zugleich auch übergreifende Merkmale und typische Eigenschaften. Ein genuines Merkmal pädagogischer Organisationen ist, dass sie zwar als lokal verankerte Einrichtungen (z. B. Kindergarten »Kleine Bärchen«) agieren, aber dennoch an bestimmte Träger (z. B. Caritas, Land Hessen) angeschlossen sind und über die Dimension der Gemeinschaft auch über einen Lebensweltbezug verfügen (Wahl/Nittel/Tippelt 2022). Pädagogische Organisationen besitzen als Einrichtungsstatus eine relative Autonomie; gleichzeitig verschafft ihnen die Anbindung an einen Träger die Erwartungssicherheit, um mit der Zuweisung von materiellen, personellen und sonstigen Ressourcen rechnen zu können.

Zweitens: Die soziale Welt der pädagogisch Tätigen

Das zweite Systemelement umfasst die Gesamtheit der pädagogischen Berufskulturen und der damit eng korrespondierenden sozialen Welten (Nittel 2011). Dieses wird der Heterogenität der Berufsrollen (lehrend, disponierend, leitend) gerecht (Nittel 2011; Meyer 2017). Dabei will bedacht sein, dass pädagogische Tätigkeitsprofile weder per se klassische akademische Berufe darstellen noch durchgängig einen semiprofessionellen Status haben. Das haupt-, frei- und nebenberuflich sowie ehrenamtlich tätige pädagogische Personal besitzt zumeist eine mehr oder weniger formal beglaubigte berufliche Erlaubnis, d. h. eine Lizenz (Zertifikate) oder Qualifikationen, die ein funktionales Äquivalent für fehlende offizielle Lizenzen darstellen. Die Lizenz schließt die Erlaubnis ein, außeralltägliche Aktivitäten verrichten und potenziell riskante oder gar gefährliche Dinge tun zu dürfen. Dies wiederum schließt eine entsprechende Berufsethik und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme ein. Die haupt-, frei- und nebenberuflich sowie ehrenamtlich tätigen Praktiker*innen sind als Inhaber*innen der Leistungsrollen zwar Mitglieder der Organisation und damit bestimmten Regelsystemen und Erwartungsmustern unterworfen. Gleichzeitig agieren sie aber auch als Angehörige einer auf Autonomie bedachten Fachkultur.

Drittens: Die pädagogisch Anderen als Synonym für die Gesamtheit der Adressat*innengruppen

Unter diese Kategorie fassen wir die Gesamtmenge der Ziel- und Adressat*innengruppen pädagogischer Dienstleistungen: Kinder im Vorschulalter, Schüler*innen, Student*innen, Teilnehmer*innen von Weiterbildungsveranstaltungen, Hilfsbedürftige, Zielgruppen sozialer Dienste, Nutzer*innen sozial-, kultur- und freizeitpädagogischer Einrichtungen, Jugendzentren usw. Diese Personengruppen stehen aus der Sicht des Systems keineswegs »ganzheitlich« als Menschen im Fokus des Systems, sondern von vornherein als eine flüchtige, lernbedürftige soziale Einheit, kurz: als sozial konstituierte Subjekte, die räumlich, zeitlich und sozial in bestimmte Organisationsstrukturen eingebunden sind. Das erklärt den Umstand, dass ihre soziale Identität zumeist nur recht selektiv adressiert werden kann. Der begrenzte Zugriff auf »den Educandus« schützt die Adressat*innen vor Manipulation und Grenzverletzungen pädagogischer Einrichtungen. Die hier anklingende Limitierung der Lizenz schließt auf der Ebene der nur retrospektiv möglichen Erfassung der langfristigen Effekte keineswegs die Rekonstruktion einer biografischen Prägung aus. Während die biografische Prägekraft von pädagogischer Arbeit im prospektiven Sinne, also im operativen Alltagsgeschäft des Systems, im Ungewissen verbleibt, ist die Korrektur- und Veränderungsfähigkeit des Systems auf die Erfassung der biografischen Langzeitfolgen geradezu angewiesen.

4.3. Dimensionen der Arbeitsteilung und das Alleinstellungsmerkmal des Systems

Arbeitsteilung bildet den Kitt, der das vertikal und horizontal aufgebaute System zusammenhält. Während die soeben dargelegten drei Elemente des Systems die horizontale Ordnungsdimension, gleichsam das Nebeneinander einer Triade abbilden, markieren die Bildungssegmente – frühkindliche Erziehung, Elementarpädagogik, Primarbereich, Sekundarstufen, Hochschule usw. – die vertikale Dimension des Systems. Wie muss man sich diese Arbeitsteilung konkret vorstellen? Diese kann in vier Grundtypen unterteilt werden: Situation, Biografie, Organisation und System. Aus der Sicht der pädagogischen Situation, der kleinsten Einheit des Systems (Nittel/Meyer/Kipper 2020), findet Arbeitsteilung zum einen in der Weise statt, dass eine sequenziell oder synchron vollzogene Verschränkung pädagogischer Technologien (Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien) mit den Kernaktivitäten (Unterrichten, Beraten, Organisieren, Sanktionieren, Begleiten) erfolgt. Auf diese Weise werden Praktiken der Organisation mit denen der Berufskultur verknüpft. So kann das performative Handeln in der Schule sowohl aus der Sicht der Kernaktivität des Unterrichtens als auch unter dem Blickwinkel der Technologie einer Veranstaltungsform unter Einsatz weiterer Technologien wie der Methode (Projektarbeit) und eines Mediums (Buch) betrachtet werden. In diesem Verständnis von Arbeitsteilung geht es weniger um das Tun von Individuen, sondern um die Verknüpfung von Handlungsaktivitäten in einem pädagogischen Arbeitsbündnis (Nittel/Meyer/Kipper 2020). Von Situation zu Situation bauen sich dann Ereignisketten auf, die mit Prozessen der Erfahrungsaufschichtung, der Wissens- und Kompetenzaneignung korrespondieren und sich schließlich in mehr oder weniger nachhaltigen Bildungsprozessen verdichten.

Mit der hier angedeuteten Abfolge pädagogischer Situationen zu Ereignisketten wird die Prozesshaftigkeit des pädagogischen Geschehens unterstrichen. Der Wechsel von einer pädagogischen Situation zur nächsten markiert den Vollzugscharakter der Interaktion in einer Erziehungs- und/oder Bildungseinrichtung. Solange sich Anschlusshandlungen ergeben, die in zeitlicher und sachlicher Hinsicht durch die Programme bzw. die institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster einer Schulkarriere, eines VHS-Kurses oder eines Hochschulstudiums begrenzt werden, findet die Handlungspraxis im System unter weitgehender Abkapselung von der Umwelt statt. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass pädagogische Situationen nie völlig von der Umwelt zu separieren sind: Nebentätigkeiten der Studierenden (Surfen mit dem Handy); die Wirkmächtigkeit eines heimlichen Lehrplans (Hinterbühnen im Schulbetrieb); notorische Beschwerden der Eltern im Kindergarten und rechtliche Sachzwänge in der Sozialarbeit machen sie extrem störanfällig und fehlbar.

Arbeitsteilung kann auch aus der Sicht des Lebenslaufs der pädagogisch Anderen und der hier zur Geltung kommenden Prägekraft der einzelnen Bildungsbereiche bestimmt werden. So münden im Verstreichen der Lebenszeit die Einflüsse der diversen, u. U. jahrzehntelang währenden Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen in eine spezifische Identitätsformation ein. Folglich stellt das konkrete So-und-nicht-anders-Sein eines Gesellschaftsmitgliedes im Hier und Jetzt, das Persönlichkeitsprofil eines Menschen, immer auch das Ergebnis des komplexen Ineinandergreifens jener Interventionen und Lern- und Aneignungserfahrungen dar, auf die die jeweilige Person in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zurückblicken kann. Immerhin partizipiert ein Gesellschaftsmitglied durchschnittlich 176 000 Stunden in seinem Leben im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (vgl. Nittel/Meyer/Kipper 2014, S. 261). In dieser Zahl verdichtet sich wiederum das Mehrfache der soeben angesprochenen pädagogischen Situationen. Die Wechselbeziehungen der Effekte, die von den diversen institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern des Kindertagenaufenthaltes, der schulischen Sozialisation und der beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung auf die Identitätsformation der Gesellschaftsmitglieder ausgehen, bilden gleichsam das „Produkt“, das die Arbeitsteilung zwischen den vertikal angeordneten Systemelementen hinterlässt. Genaugenommen müssten dabei *alle* zur Geltung gekommenen Vermittlungsaktivitäten *aller* im Lebensablauf frequentierten pädagogischen Organisationen und *alle* Aneignungsprozesse der pädagogischen Anderen abgeglichen und der so konstituierte Erfahrungskorpus in Betracht gezogen werden. Die in diesem Gedankenexperiment unterstellte Annahme einer langfristigen Prägekraft pädagogischer Interventionen kann durch Befunde aus Untersuchungen im Umkreis der Biografieforschung leicht begründet werden.

Aus der Sicht der Organisationen bilden die Kooperationsaktivitäten (Schleifenbaum/Walther 2015) mit Einrichtungen des gleichen Typs oder aus einem anderen Bildungssegment die dritte Variante der Arbeitsteilung. Derartige hinreichend untersuchte Beispiele der Zusammenarbeit gibt es viele: Kindergärten und Universitäten richten »Kinderuniversitäten« ein; Schulen und Altersheime führen gemeinsame Veranstaltungen aus; Volkshochschulen arbeiten mit Weiterbildungsabteilungen von Betrieben zusammen. Eine von mehreren Ordnungsschemata stellt die Unterscheidung »dauerhafte – langfristige – temporäre Kooperation« dar. Die konventionelle Kooperationsforschung erfolgt in der Regel aus der Sicht der Bildungssoziologie und der Organisationsforschung, ohne die Implikationen auf der Systemebene und die Dimension der gesellschaftlichen Arbeitsteilung im Auge zu behalten. Die wachsende Kooperationsneigung kompensiert einerseits Strukturdefizite (Unterfinanzierung, vgl. Tietgens 1979); gleichwohl kann sie auch als Indikator einer zunehmenden Systembildung betrachtet werden (Nittel/Tippelt 2019).

Und schließlich zeichnet sich aus der Perspektive des Gesellschaftssystems die vierte Dimension der Arbeitsteilung ab. Diese gründet auf den Leistungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens für andere, nicht pädagogische Funktionssysteme. Entscheidend sind hier die

Kompetenzen, die zur sozialen Teilhabe anregen und somit Inklusion ermöglichen: So werden für das Wirtschaftssystem etwa sowohl beruflich verwertbare Kompetenzen und Qualifikationen als auch Grundfertigkeiten im Befolgen der Konsument*innenrolle bereitgestellt. Für das politische System wird eine minimale Folgebereitschaft im Kontext demokratisch legitimierter Verfahren erzeugt und Wissen über die Grundzüge der Gewaltenteilung vermittelt. Für die Religion wird unter Bezug auf die großen Weltreligionen ein Überblickswissen und mit Blick auf die angestammte Religion zumindest fakultativ (im Religionsunterricht) Detailwissen bereitgestellt. Gerade was die Nutzung von Massenmedien angeht, legt das pädagogische Funktionssystem großen Wert darauf, rationale Formen der Nutzung des Internet, des Fernsehens und anderer Instanzen zu fördern.

Der operative Vollzug der Arbeitsteilung ist nicht losgelöst von der symbolisch vermittelten Interaktion in den jeweiligen Einrichtungen und dem Phänomen der pädagogischen Kommunikation (Kade 1997) zu betrachten. Pädagogische Realität entsteht also nicht durch das bloße ›Da-Sein‹ der Akteur*innen und auch nicht durch situative Aushandlungsprozesse, sondern durch die fortlaufenden Interaktionen sozialer Figurationen in Gestalt der erwähnten Systemelemente: in den komplexen Austauschbeziehungen zwischen den Erziehungs- und Bildungsorganisationen, der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen und der pädagogisch Anderen. Um eine Vorstellung von dem Operationsmodus des Systems zu erhalten, möge man sich ein beliebiges Foto aus dem Arbeitsalltag in einer pädagogischen Einrichtung vor Augen führen. Die abgebildete pädagogische Situation zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur Kinder oder Jugendliche als Schüler*innen, sondern auch Personen in höherem Lebensalter in einem sozialräumlichen Rahmen interagieren und dabei typische Aktivitäten (Beraten, Unterrichten, Sanktionieren usw.) vollziehen, wobei diese in wiederum typische Technologien eingebettet sind. Dieses Handeln wiederum evoziert Anschlusshandlungen und im Zuge der Verstetigung solcher Anschlusshandlungen konstituiert sich letztlich die vertikale Seite des Systems. Würde man die Anschlusshandlungen von Situation zu Situation aus der Beobachterperspektive über viele Jahre beobachten können und entsprechende Protokolle erstellen (was technisch kaum machbar und forschungsethisch problematisch wäre), so bekäme man eine erste, ungefähre Vorstellung davon, wie die Biografien der Gesellschaftsmitglieder vom pädagogischen System des lebenslangen Lernens geprägt werden. Alle drei Systemelemente repräsentieren unterschiedliche Erwartungen, Interessenslagen und Anforderungsstrukturen, die im Zuge von konflikthaften oder weniger konflikthaften Austausch- und Interaktionsprozessen fortlaufend Aktivitäten der Kontingenzverarbeitung im System darstellen. Unter Maßgabe kommunikativer und strategischer Handlungen transformiert das System die vorherrschende Kontingenz in den Zustand von Emergenz – genauer: in die Definition von Handlungsfolgen, mit denen sowohl die Berufskulturen als auch die Organisationen leben und umgehen können⁶.

Das Alleinstellungsmerkmal des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens leitet sich aus dem doppelten teleologischen Bezug ab: Zweck der pädagogischen Praxis ist ja schließlich nicht nur die Vorbereitung auf den zeitlich unmittelbar folgenden Abschnitt in der Bildungsbiografie, sondern auch der Aufbau von lebensphasenindifferenten Dispositionen und Kompetenzen (Ich-Stärke, Resilienz usw.), also die Konstitution von Befähigungen zur autonomen biografischen Lebensführung. Eine zusätzliche Leistung des Systems ist in der eben bereits angedeuteten Bereitstellung von

⁶ Nach dem Vortrag in Bad Alexandersbad hat mich Malte Ebner von Eschersbach auf die naheliegende Möglichkeit hingewiesen, den hier skizzierten Ansatz mit relationstheoretischen Impulsen zu bereichern. Diese Option ist sehr naheliegend, und sie wird auch in die weitere Arbeit einfließen. Vor allem die Relation von Kooperation – Arbeitsteilung – funktionale Differenzierung kann unter diesem Fokus betrachtet werden. Die „drei Hinsichten auf ein Relationsgefüge“ (Schäffter, 2021, S. 155 – 158, die sich aus der Differenz eines „extern beobachteten Relationsgefüges“, dem „immanent erfahrbaren Relationsgefüges“ und dem „transzendental erfassbaren Relationsgefüges“ ergeben, versprechen bei der Analyse der Arbeitsteilung der drei Systemelemente ganz neue Einsichten.

Kompetenzen zu sehen, um die Wahrscheinlichkeit für die erfolgreiche Integration in andere gesellschaftliche Funktionssysteme zu erhöhen. Das schließt die Herstellung und Kultivierung der Lernfähigkeit, von Offenheit für Erziehung und Bildung über die gesamte Lebensspanne, mit ein. Ausschlaggebend ist nicht, ob tatsächlich gelernt wird; für den Strukturert halt entscheidend ist, dass die Erwartung zu lernen als Erwartungserwartung kommuniziert wird. Dabei findet im optimalen Fall gesamtgesellschaftlich eine Abstimmung in der beschleunigten Entwicklung der gesellschaftlichen Funktionssysteme, sozialer Milieus und sozialer Welten einerseits sowie der biografischen Erfahrungs- und Wissensaufschichtung beim Subjekt andererseits statt. Die Autonomie des Subjekts wird dabei weitgehend gesichert, da auf der individuellen Ebene der Aufbau, die Veränderung und die Aufrechterhaltung von Identitätsformationen unter Maßgabe universeller Maximen und Zwecke immer nur als *Aneignungsoption* realisiert werden kann.

Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens trägt mit dem eben angedeuteten Leistungsmodus dazu bei, die symbolische Ordnung der Gesellschaft für die nächsten Generationen im Modus der biografischen Begleitung sowohl auf der Handlungs- als auch auf der Systemebene verfügbar zu machen und damit für die Zukunftsoffenheit des menschlichen Gemeinwesens zu sichern. Das System löst die widersprüchliche Aufgabe, den gesellschaftlichen Status quo einerseits zu tradieren und andererseits den Boden für gesellschaftliche Reform- und Transformationsprozesse zu bereiten. Es verstetigt die Kultur und das damit korrespondierende Weltwissen und trägt zugleich zur Innovationsfähigkeit des übrigen Funktionssystems bei. Ganz generell gilt, dass in der heutigen Gesellschaft die naturwüchsige Sozialisation in der Lebenspraxis und das weiter oben beschriebene informelle Lernen in der Alltagspraxis allein gesellschaftliche Evolution, soziale Integration und kulturelle Reproduktion nicht garantieren kann. Es bedarf also eines eigenen Funktionssystems, das auf die komplexen Herausforderungen moderner Gesellschaften angemessen reagiert. Die oben aufgestellte These von der Unverzichtbarkeit der Lebenswelt gewinnt an dieser Stelle eine neue Plausibilität – zielen die Funktionen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens doch genau auf die von Habermas genannten Elemente der Lebenswelt: auf die Reproduktion des kulturellen Wissens, die Einheit der gesellschaftlichen Teilsegmente und schließlich die Konstitution unverwechselbarer Persönlichkeitsstrukturen.

5. Die gesellschaftliche Verankerung des lebenslangen Lernens: Alltagswelt(en) und System

Der gegenwärtige Stand der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens und die damit verbundene Verschränkung von Phylogenese und Ontogenese beim organisierten Lernen und das gleichzeitige Obsolet-Werden von Erziehung und Bildung als Einheitsformel rechtfertigen es, die Existenz eines pädagogischen Funktionssystems in Erwägung zu ziehen, die für das über den Lebenszyklus verteilte intentional gesteuerte lebenslange Lernen zuständig ist. Das, was Habermas mit Blick auf die Gesellschaft als Ganzes vorgeschlagen hat – sie als System und zugleich als Lebenswelt zu fassen (Habermas 1981, S. 182 f.) – wird für das Verständnis der gesellschaftlichen Ordnung des lebenslangen Lernens zwar aufgegriffen, zugleich aber entscheidend modifiziert. Im Gegensatz zum stark philosophisch konnotierten Begriff der Lebenswelt erscheint uns das Modell der kommunikativ organisierten Alltagswelten als empirisch operationalisierbares Konzept geeigneter zu sein. Die Lebenswelt tritt uns, so Habermas, in der Regel als Ganzes, also im Singular gegenüber. Dem informellen Lernen begegnen wir, so der hier formulierte Vorschlag, insofern im Plural, als es zum einen in unsere kommunikativ organisierte Alltagswelt und zum anderen als rollenförmige Praxis im Einflussbereich der großen gesellschaftlichen Funktionssysteme eingebettet ist. Zugleich erscheint uns für die wissenschaftliche Erschließung der Einheit des non-formalen und formalen Lernens der Systembegriff bei Habermas zu unscharf, um dem entwickelten Stand der Institutionalisierung des organisierten Lernens über die Lebensspanne analytisch gerecht zu werden. Das rechtfertigt die Formulierung eigener Vorstellungen über die Konstitution eines

pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens.

Sollten sich der Ausbau pädagogischer Organisationen und die damit verbundene Expansion an Dienstleistungen fortsetzen, so würde der Wechsel vom Operationsmodus der Vorbereitung zur biografischen Begleitung damit noch deutlicher zutage treten. Gleichzeitig würden die infrastrukturellen Grundlagen des lebenslangen Lernens eine noch klarere Gestalt annehmen. Die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens evoziert die Integration des formalen und non-formalen Lernens und die Herausbildung von Erziehungs- und Bildungsorganisationen, einer sozialen Welt pädagogisch Tätiger und die Konstitution pädagogisch Anderer, die für sich genommen viele strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Die Applikation der eigentlich für das Verständnis gesamtgesellschaftlicher Differenzierungsprozesse üblichen Figur der Arbeitsteilung (Durkheim 1999) auf das Erziehungs- und Bildungswesen hat den großen Vorteil, die Position einer Gleichwertigkeit aller pädagogischer Felder sachlich und nicht normativ begründen zu können. Die damit verbundenen bildungspolitischen Irritationen – wie etwa jener, dass die frühere Zentralität der Schule in der hier favorisierten Sichtweise heute fragwürdig erscheint – werden die Erziehungswissenschaft zukünftig mit neuen Reflexionszumutungen konfrontieren.

Weder unterschätzen noch überschätzen sollte man bei alledem die Herrschaftsfunktion des institutionalisierten lebenslangen Lernens. Neuere Ergebnisse aus der Biografieforschung (von Felden 2020) zeigen sehr wohl, dass die offen oder subtil vorgetragene Erwartung des permanenten Lernens als kulturelles Artefakt die Subjekte in einer spezifischen Weise „anrufen“ und adressieren kann, sodass sehr wohl gewisse Alltagspathologien (der Wahn der Selbstoptimierung, „Fortbildungssucht“) und neue Spielarten der Fremdbestimmung entstehen können. Das von Wrana skizzierte Szenario eines neuen „Regimes“ im Sinne einer modernisierten Form des „Überwachens und Strafens“ (Foucault 1976) wirft – nicht zuletzt aufgrund gewisser methodischer Schwächen⁷ – eine Menge Fragen auf. Gleichwohl gilt es, die Verwerfungen und den Beitrag des pädagogischen Funktionssystems zur Reproduktion der Chancengerechtigkeit und sozialer Ungleichheit außerordentlich ernst zu nehmen, nicht nur der verteilungstheoretischen Forschung zu überlassen und mit den Mitteln der qualitativen empirischen Bildungsforschung viel genauer als bisher üblich zu untersuchen.

6. Die Erwachsenenbildung: Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

Die zentrale Botschaft der hier vorgeschlagenen Perspektive dürfte klar geworden sein: Die Erwachsenenbildung wird nicht nach dem tertiären Bereich (Hochschulen) angesiedelt oder in anderer Weise durch eine quantitative Attribuierung („vierte Säule“) in ihrer bildungspolitischen Relevanz in ein tradiertes Ranking gepresst. Im Sinne der funktionalen Differenzierung genießt sie Gleichrangigkeit mit den übrigen zeitlichen vor- oder nachgelagerten Segmenten. Die hier eingenommene Sichtweise weist allein schon dadurch politische Implikationen auf, weil aus dieser Positionierung auch gewisse Notwendigkeiten im Hinblick auf eine bessere finanzielle Alimentierung erwachsen.

Welche Lehren sind mit der hier vorgeschlagenen Perspektive über das bislang Gesagte hinaus verbunden? Liefert sie tatsächlich einen Erkenntnisgewinn oder nur eine Abwandlung längst bekannter Einsichten?

Ansätze zur Überwindung der partikularen Institutionalisierung

⁷ Bei der erwähnten Untersuchung von Wrana handelt es sich um eine Dokumentenanalyse. Wie der Autor dazu kommt, von der Untersuchung von offiziellen Verlautbarungen auf der Ebene der Bildungspolitik recht unvermittelt auf „die“ Subjekte rückzuschließen, erscheint methodisch außerordentlich riskant zu sein.

Das systemische, auf *Integration und Differenzierung* zugleich setzende Analyseschema entspricht den dialektischen Denkfiguren der Moderne. Wenn sich der große Rahmen, also das Gesamtgefüge des Erziehungs- und Bildungswesens wandelt, so hat dies auch Konsequenzen für die Erwachsenenbildung als kleinerer Teil dieses sozialen Gefüges. Die Veränderung „im Kleinen“ schlägt dann aber auch wieder auf das Gesamtsystem durch. Die Verfasstheit des pädagogischen Funktionssystems hat so gesehen Ähnlichkeiten mit einem System kommunizierender Röhren: Wird an einer Stelle eine Veränderung vorgenommen, so hat die Konsequenzen für die Ordnung insgesamt. Die Lern- und Bildungsbiografien und die bereits dargestellten Varianten der Arbeitsteilung bilden die Scharniere, die dieses System zusammenhält. Die morphologische Betrachtung des organisierten Lernens in der Gesellschaft würde – gesetzt den Fall, sie fände Gehör, auch auf der Ebene der organisationalen Selbstbeschreibung – die Verbände, Träger und wissenschaftlichen Akteur*innen der Erwachsenenbildung sowie die ihr tätigen Berufskulturen unter einen heilsamen Zugzwang versetzen. Dieser hätte insofern eine regulierende und konstruktive Wirkung, als er einen Beitrag leisten könnte, die weithin bestehende *partikulare Institutionalisierung* zu überwinden. Mit diesem Begriff ist nicht nur die im letzten OECD (2021) Gutachten monierte Zersplitterung der juristischen Zuständigkeiten, die Unübersichtlichkeit der föderalen Struktur, das indifferente Nebeneinanderher-Existieren von Weiterbildungsstrukturen mit ähnlichem Profil, sondern auch die steckengebliebene Professionalisierung und die strukturelle Diskrepanz zwischen dem weit definierten und ambitionierten gesellschaftlichen Mandat und der engen und extrem begrenzten beruflichen Lizenz gemeint. Die partikulare Institutionalisierung ist mit der Herausbildung eines eigenen Funktionssystems und der damit zwangsläufig verbundenen Tendenz der Formierung einer Weltgesellschaft (Braude/Nittel 2021) nur schlecht zu vereinbaren. Die Überwindung des provinziellen Ordnungsrahmens, der nur ein Denken konkurrierender Träger und Verbände zulässt, würde das Verbindende in der Organisationslandschaft in den Vordergrund rücken und nicht, wie heute üblich, das ritualisierte Aufrechnen trennender Faktoren priorisieren. Die Integration der Erwachsenenbildung in seiner ganzen Komplexität (also nicht nur die öffentlich verantwortete allgemeine Weiterbildung) in das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens würde demnach nicht nur das System *an sich*, sondern auch das adressierte Element im System *für sich* verändern. „DIE“ Erwachsenenbildung gibt es nicht – jedenfalls nicht unter Maßgabe der hinlänglich eingeführten beruflichen und organisationalen Selbstbeschreibungen, wie sie die Bildungspolitik über Jahrzehnte hinweg kodifiziert hat und wie sie der Mainstream der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung reproduziert. Die eingangs erwähnten Modelle (Nussli; Schrader; Weinberg; Faulstich/Zeuner; Nittel/Kade/Seitter; Forneck/Wrana 2005 usw.) sind weder in der Lage, gesellschaftlich bedeutsame und von daher eigentlich nicht vernachlässigbare „Grenzfälle“ (wie die Erwachsenenbildung in der Bundeswehr, Fahrschulen oder anderen kommerziellen Bereichen) zu identifizieren und sachgerecht zu beschreiben noch die tatsächliche Fülle an Institutionalisierungsformen des non-formalen und formalen Erwachsenenbildung als Einheit zu erfassen. Dem organischen Ganzen der allgemeinen, beruflichen, politischen, lebenspraktischen, gesundheitlichen, religiösen, betrieblichen und kulturellen Erwachsenenbildung kann nur Rechnung getragen werden, wenn ein überzeugender Rahmen existiert, der nicht nur die pädagogischen Felder, sondern auch die jeweiligen Reproduktionssphären (Harney 1997) zu einem möglichst stimmigen Bild zusammenführt. „DIE“ Erwachsenenbildung gibt es aus analytischer Perspektive einer konstruktiv-kritischen Erziehungswissenschaft sehr wohl. Sie stellt ein gleichberechtigtes Segment in der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese unter dem Dach des pädagogischen Funktionssystem des lebenslangen Lernens dar: Hier sind alle Organisationen (als widersprüchliche Einheit von Träger/Einrichtung/Gemeinschaft, (Wahl/Nittel/Tippelt 2022) versammelt, die unter der Ägide eines pädagogischen Mandats organisiertes, also intentional gesteuertes Lernen für Gesellschaftsmitglieder im jungen, mittleren und späteren Erwachsenenalter planen, anbieten, didaktisch durchführen und evaluieren, auf speziell ausgebildetes Personal zurückgreifen und damit einen absolut moralischen, d.h. einen höhersymbolischen Zweck verfolgen. Das Telos kann auf der Ebene der funktionalen Qualifikations- und Kompetenzentwicklung

(soziale Identitäten), es kann auch auf der Ebene einer umfassenden Persönlichkeitsbildung (biographische Identität) angesiedelt sein. Die Erwachsenenbildung besteht wie jedes andere Segment im Funktionssystem auch aus den hier ansässigen Organisationen mit pädagogischem Auftrag, den pädagogischen Anderen als Kollektivsubjekt (Einheit der Adressaten- und Teilnehmergruppen) und der sozialen Welt der in diesem Bereich agierenden pädagogisch Tätigen (Nittel 2011). Erwachsenenbildung ist – so gesehen – bildungspolitisch nicht nur an die formale Wiederaufnahme einer Lernkarriere im Anschluss an eine bereits abgeschlossene berufliche oder akademische Berufsausbildung mit dem Ziel der Erreichung eines neuen Abschlusses gekoppelt – die Partizipation an Erwachsenenbildung setzt zunächst einmal den formalen Status des Erwachsenen und die Inklusion in institutionalisierte, didaktisch gerahmte Lehr-Lernsettings in dafür zuständigen Einrichtungen mit einer bestimmten Intentionalität voraus. Um die Zugehörigkeit eines spezifischen Weiterbildungsangebots zum Subsystem der Erwachsenenbildung abzuklären, müssen vier Kriterien erfüllt sein. Zunächst 1. gilt es, die relative Autonomie der jeweiligen Institution von der jeweiligen Reproduktionssphäre zu überprüfen (Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung (VHS) = wohlfahrtsstaatliches System der sozialen Absicherung und der Daseinsvorsorge; berufliche und betriebliche Weiterbildung = Wirtschaft; wissenschaftliche Weiterbildung = Wissenschaft; Gesundheitsbildung = System der medizinischen Versorgung; kirchliche Erwachsenenbildung = Religion; Fort- und Weiterbildung beim Militär = System der Landesverteidigung; politische Bildung = Politik; Bildungsreisen = Massentourismus; Museumspädagogik/Kulturelle Bildung = Kunst und Kultur). Die für die Systemzugehörigkeit obligatorische relative Autonomie ist dann gegeben, wenn die jeweilige Organisationseinheit unter Maßgabe einer „lockeren Kopplung“ (Weick 1976) zu anderen Funktionssystemen unter der Bedingung einer Zweckprogrammierung (Luhmann 1999, S. 260, 282 f.) in Entscheidungssituationen die Macht mobilisieren kann, im Routinebetrieb der eigenen fachlichen Expertise zu vertrauen und dieser zu folgen. Darüber hinaus (2) muss eine Verstetigung der materiellen Existenzgrundlage unter Wahrung eines juristisch kodifizierten pädagogischen Mandats in der Verfassung der Einrichtung gesichert sein, so dass die jeweilige Einrichtung eine dauerhafte Problemlage bearbeitet und keinen reinen „Projektstatus“ hat. Überdies sollte (3) eine minimale Arbeitsteilung zwischen der Sphäre der Organisation und der pädagogischen Berufskultur existieren, was die Existenz eines Personals voraussetzt, das eine durch einschlägige Lizenzen beglaubigte, pädagogische Expertise mitbringt. Dies sind in der Regel Zertifikate von Fachschulen, Fachhochschulen oder Universitäten und in Ausnahmefällen beglaubigtes pädagogisches Erfahrungswissen. Und schließlich muss (4) das vollständige Repertoire pädagogischer Technologien (Programme, Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien) und Kernaktivitäten (Unterrichten, Beraten, Begleiten, Organisieren und positives und negatives Sanktionieren) nachweisbar sein, sodass auf der mikrodidaktischen Ebene eine klare fachkulturelle Prägung der vor Ort geleisteten Erziehungs- und Bildungsarbeit evident ist.

Auf diese oder ähnliche formale Kriterien wird man sich einigen müssen, wenn es darum geht, Erwachsenenbildung als unverzichtbares Element in der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese zu platzieren. Diese mit Sicherheit nicht vollständigen Kriterien müssen formal und inhaltlich so beschaffen sein, damit alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung damit adressiert werden können und es möglich wird, Grenzfälle als „Grenzfälle“ zu markieren. Die Fähigkeit und das Verlangen, über den eigenen Tellerrand hinaus zu blicken und auch die Parallelen zu den übrigen Segmenten im System zu erkennen, wird durch den Umstand befördert, dass die eben skizzierten Kriterien nur geringfügig geändert werden müssen, um sie auch auf die Elementarpädagogik, den Tertiärbereich oder andere Subsysteme applizieren zu können. Letztlich läuft das hier formulierte Argument darauf hinaus, dass die *äußere* Zuordnung der Erwachsenenbildung zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens dieser einen Anreiz liefert, im *inneren* Bereich, also in ihrer Binnenstruktur den institutionellen Partikularismus – und damit ihre Heterogenität und Unübersichtlichkeit – zu bearbeiten und einen Zusammenschluss verschiedener Träger auf den Weg bringt.

Die partikulare Institutionalisierung erweist sich bildungspolitisch als dysfunktional und berufspolitisch als kontraproduktiv

Warum ist die partikulare Institutionalisierung in der deutschen Erwachsenenbildung dysfunktional? Niemand muss ein Experte in Fragen der Organisationstheorie sein, um zu schlichten Einsichten wie dieser zu gelangen: Wegweisende und strategisch relevante Ziele in der Weiterbildungspolitik zwecks Überwindung der notorischen Unterfinanzierung sind eher im Verbund aller relevanten Träger und Verbände zu erreichen, als durch ein isoliertes und separates Vorgehen. Wie will man mehr personalpolitische und infrastrukturelle Souveränität erzielen, wie sollen die verbliebenen Spielräume der relativen Autonomie im Ringen um mehr materielle, zeitliche und räumliche Ressourcen genutzt werden, wenn es keine Einigkeit zwischen den einschlägigen Trägern und Verbänden in den Verhandlungen mit den Geldgebern gibt? Die trennenden Faktoren sind eher mikropolitisch, milieuspezifischer und soziokultureller Art, aber die schlagen nur selten bis in die konkrete Bildungsarbeit durch. Statt dass die Träger und Verbände mit einer gemeinsamen Stimme der Politik entgegentreten, versuchen viele unter ihnen für sich zu agieren und die Politik einzeln zu adressieren. Eine reale Chance, den institutionellen Partikularismus abzubauen, sieht der Autor in dem ersten Schritt, die Affinitäten in der normativen Basis der Programmatik der diversen Träger und Verbände herauszuarbeiten (wegweisend: Seiverth 2002). Das Bildungsverständnis und die Wertebindung der allermeisten Träger und Verbände würde aus der Sicht eines unabhängigen Beobachters eine ähnlich gelagerte universalistische Konnotation in der Tradition der christlich-jüdischen Denkens und der Aufklärung sowie eine starke Demokratieorientierung aufweisen. Die aus historischer Sicht sinnvolle Ausdifferenzierung in freie und öffentliche Träger zeitigt heute Wirkungen, die nur unter Verweis auf die römischen Maxime „teile und herrsche“ angemessen zu verstehen sind. Differenzen substantieller Art in der faktischen Arbeit können durch den rechtlichen Status eines freien oder eines öffentlichen Trägers nicht erklärt werden. Erneut kann an dieser Stelle auf die letzte OECD-Studie (OECD 2021) verwiesen werden, die eine notorische Zersplitterung der deutschen Weiterbildung moniert hat. Von daher läge es eigentlich im Eigeninteresse, über die Grenzen der Konfessionen, Wohlfahrtsverbände und der Sozialpartner neue Trägerverbände oder andere schlagkräftiger Dachorganisationen zu formen und damit dafür zu sorgen, dass weniger Geld für Bürokratie und mehr Geld für die konkrete Bildungsarbeit ausgegeben wird. Das nach wie vor ausstehende bundesweite Weiterbildungsgesetz müsste – sofern es realisiert wird – diesbezüglich einen Neuanfang wagen. Das verbriefte Recht einer Freiheit in Lehre und Forschung an den Universitäten bedarf in der Erwachsenenbildung eines Pendant. Die Zusicherung einer Freiheit in Programmplanung und von Eigenverantwortung in der pädagogischen Vermittlungsarbeit wären hier ein erster Schritt. Die Übernahme von mehr Verantwortung (nicht zuletzt für die bei den Teilnehmer*innen angestoßenen Bildungsprozesse), die Verringerung der in der Erwachsenenbildung grassierenden Informalität und die Signalisierung von mehr Leistungsbereitschaft und Qualitätsbewusstseins wäre der Preis, der für die Verbesserung der finanziellen Ausstattung zu errichten wäre.

Auch die seit Jahrzehnten ins Stocken geratene Verberuflichung der Erwachsenenbildung kann nur dann wieder Fahrt aufnehmen, wenn der hier kritisierte Partikularismus überwunden wird. Die Erwartung erscheint höchst illusorisch, anzunehmen, dass ein Subsegment der Erwachsenenbildung, wie etwa die Volkshochschulen, ähnlich wie in den 1970iger Jahre eine Art Vorreiterrolle übernehmen könnte, um die längst überfällige Professionalisierung mikrodidaktischer Tätigkeitsfelder endlich anzupacken und den Bestand der Professionalisierung des planerischen Handelns zu sichern. Nahezu alle Subsegmente in der Erwachsenenbildung weisen für das lehrende Personal augenblicklich das Attribut „prekär“ auf. Und dort, wo es anders ist, also eine befriedigende soziale Absicherung und gute Verdienstmöglichkeiten vorherrschen, zeichnet sich kaum eine Solidarität mit den Kollegen*innen ab, denen es deutlich schlechter geht. Der Support der Träger gegenüber den freiberuflich und selbständig Tätigen in der Erwachsenenbildung ist, vorsichtig ausgedrückt, suboptimal. Mit der ernsthaften Übernahme einer

Fürsorgepflicht seitens der Träger hat das wenig zu tun! Der viel zitierte Blick über den Gartenzaun, der mit der Verankerung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens unweigerlich verbunden wäre, evoziert auf der Ebene der Professionalisierung die große Chance, von den deutlich erfolgreicherer Strategien anderer Berufskulturen zu lernen. Ohne den Charakter einer sozialen Bewegung anzunehmen, ohne mehrfache Streikmaßnahmen hätten andere pädagogische Berufsgruppen in den letzten Jahrzehnten keine nennenswerten Fortschritte erzielen können. Eine naheliegende Lehre wäre die gleichzeitige Organisation in Berufsverbänden und Gewerkschaften und das engagierte Streben nach Sichtbarkeit im öffentlichen Diskurs. In diesem Zusammenhang darf der Hinweis nicht fehlen, dass eine breite Debatte über die Angleichung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der einzelnen pädagogischen Berufsgruppen im gesamten Funktionssystem des lebenslangen Lernens eigentlich aussteht. Wie kann es sein, dass die Mitarbeiter*innen in der Weiterbildung, die ein ähnlich hohes akademisches Kompetenzniveau wie Gymnasiallehrer*innen haben, dennoch bedeutet weniger verdienen? Solche oder ähnliche Aussagen bleiben folgenlos, wenn nicht die Berufskultur selbst damit beginnt, sich als kollektives Subjekt zu formieren und in der Öffentlichkeit sichtbar zu werden.

Statt sich in endlosen akademischen Debatten über die in ferner Zukunft vielleicht doch einmal anstehende Aufwertung der Arbeit des Erwachsenenbildners zu einem echten akademischen Beruf zu verlieren, wäre es an der Zeit, wenn die Kolleginnen und Kollegen an den deutschen Universitäten konkrete Schritte diskutieren würden, wie sie der Berufskultur wirksamer als bisher unter die Arme greifen könnten. Niemand fordert von den Hochschullehrer*innen handfeste Unterstützungsleistungen, um die berufliche Selbstorganisation vor Ort oder im bundesweiten Maßstab nachhaltig zu verbessern. Vieles wäre bereits gewonnen, wenn es gelänge, den Absolventen der BA- und der MA-Studiengänge zumindest embryonale Ansätze einer fachkulturellen Identität als Erwachsenenbildner*innen zu vermitteln. Aber um dies ernsthaft anzugehen, bedarf es Vorbilder im akademischen Lehrkörper. Einen verlässlichen Indikator dafür, dass die Ausbildung an den Universitäten unzureichend ist, stellt der Tatbestand dar, dass sich in Bewerbungsverfahren um Stellen mit erwachsenenpädagogisch-wissenschaftlicher Ausrichtung in vielen Fällen keine Erziehungswissenschaftler*innen mit dem Profil der Erwachsenenbildung, sondern Soziologen*innen, Psychologen*innen oder andere Sozial- und Kulturwissenschaftler*innen durchsetzen können. Der eigentliche Kern des Problems erscheint weniger in dem Umstand zu bestehen, dass die universitäre Ausbildung mangelhaft ist, sondern in der Neigung, diesen Tatbestand zu tabuisieren.

Kooperation ist eine Variante der Arbeitsteilung – und diese wiederum ist eine Variante der funktionalen Differenzierung

Das konsequente Vermessen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zwingt uns, präziser als bisher über die Kooperation und die damit zusammenhängende Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Segmenten nachzudenken. Der Autor greift hier beispielhaft das Verhältnis von Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung heraus, wobei der Autor an frühere Überlegungen zur absehbaren Formierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens anknüpfen möchte:

„Mit Blick auf das Verhältnis von Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Sozialpädagogik wird die gewohnte – bisher eher als marginal wahrgenommene – Positionierung dieser beiden Segmente im gesamten System des lebenslangen Lernens mit großer Wahrscheinlichkeit obsolet werden und zu mehr Sichtbarkeit und Macht dieser beiden Segmente führen. Als einzige pädagogische Subdisziplin deckt die Sozialpädagogik immerhin die potentielle pädagogische Bearbeitung biographischer Problemlagen über die gesamte Lebensspanne ab, was für die Zentralität dieses Bereichs spricht. Demgegenüber ist die Erwachsenenbildung gleich in mehreren gesellschaftlichen Subsystemen verankert (s.u.), was ihr – bislang (!) – berufspolitisch eher als Schwäche denn als Stärke ausgelegt wurde. Die Verlängerung der

Lebensarbeitszeit wird den Megatrend nicht aufhalten können, dass der demographische Wandel viele neue Teilnehmer*innen in Einrichtungen der kulturellen, allgemeinen Erwachsenenbildung schenken wird, gleichzeitig aber auch Probleme in der Gestaltung von berufsbiographischen Übergängen durch Instanzen der Sozialpädagogik bearbeitet werden müssen. Nur durch intelligente Formen einer neuen Verzahnung von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik wird es gelingen, dass es der Gesellschaft die sich abzeichnenden Herausforderungen – die Innovationsverpflichtung von der Jugend und dem jungen Erwachsenenalter gleichmäßiger über die gesamte Lebensspanne zu verteilen und gesellschaftliche Integrationsprobleme pädagogisch zu bearbeiten – einigermaßen reibungslos meistern kann. Es ist relativ gleichgültig, ob (wie die einen Expert*innen sagen) die Entwicklung der künstlichen Intelligenz und die Digitalisierungswelle Arbeitskräfte vernichten oder (wie die anderen Expert*innen sagen) den Bedarf nach neuen Fachkräften steigen lassen wird: Aus einer strukturellen und zugleich historisch weit-sichtigen Perspektive haben technische Innovationszyklen bislang *immer* den Bedarf an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung steigen lassen und soziale Folgeprobleme in der Lebenswelt entstehen lassen, die von sozialpädagogischen Institutionen und Einrichtungen dann bearbeitet werden mussten. Auch die nicht nachlassende Globalisierung wird den Zugzwang für bestimmte Bürgergruppen verstetigen, neue Sprachen zu erlernen und das kann bekanntlich nicht nur in Einsamkeit und Freiheit des autodidaktischen Selbststudiums geschehen. Zudem steht eine neue Arbeitsteilung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik an, weil die Grauzonen zwischen der Ermöglichung von Bildung einerseits und Hilfen zur sozialen Integration andererseits immer größer werden, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung teilweise schon jetzt in den gleichen Arbeitsfeldern tätig sind (außerschulische Jugend- und Bildungsarbeit; Alphabetisierung), mit ähnlichen Technologien arbeiten und die Problemlagen im Feld ein hohes Maß an Multiprofessionalität erfordern. Last but not least haben die neuen Studienformate BA und MA die Grenzen zwischen den beiden Subdisziplinen schon längst weiter aufweichen lassen“ (Nittel 2019, S. 373 f.).

Das Verhältnis zwischen den zwei angesprochenen pädagogischen „Provinzen“ könnte als Blaupause für die enge Beziehung der übrigen Segmente dienen. Tradierte gesellschaftliche Konventionen über die Wertigkeit der hier geleisteten Arbeit können dabei getrost vernachlässigt werden. Die alltagsweltlich verankerte Zentralität der Schule und/oder der Universität steht mit dieser Positionierung ebenso zur Disposition wie utilitaristische Vorstellungen über den Zweck von Kooperationen. Arbeitsteilung und funktionale Differenzierung bilden zwei Seiten einer Medaille; offizielle Kooperationsbeziehungen zwischen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik markieren dagegen nur die sichtbare Seite jenes Komplexes an arbeitsteiligen Beziehungen, die ansonsten unsichtbar ablaufen und strukturell verankert sind. Varianten der Arbeitsteilung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik werden auch dann realisiert, wenn keinerlei offiziell vereinbarte Kooperationsbeziehungen zwischen beiden Bereichen existieren. So findet Arbeitsteilung auch dann statt, wenn es in einer Einrichtung beispielsweise nicht „rund“ läuft, in einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme ein krisenhaftes Lehr-Lerngeschehen dominiert und Teilnehmer*innen exkludiert werden, was dann dazu führt, dass Einrichtungen der Sozialpädagogik die fehlgeschlagenen Prozesse der Qualifizierung durch andere Interventionen kompensieren müssen. Allein, jene pädagogisch Anderen, die im Zuge ihrer biographischen Entwicklung von beiden Institutionen als Klient*innen geführt werden, beglaubigen durch die zeitversetzte Aneignung von Bildungserfahrungen in dem einen wie in dem anderen Bereich die Arbeitsteilung zwischen den beiden Feldern. Sowohl die Erwachsenenbildung wie die Sozialpädagogik greifen im Idealfall auf biographisch aufgeschichtete Kompetenzen zurück, entwickeln diese weiter und versuchen ihren Adressat*innen- und Zielgruppen eine offene persönliche Zukunft zu bieten. Gleichzeitig schließen die pädagogischen Praktiker*innen, ob sie wollen oder nicht, unweigerlich an der pädagogischen Arbeit ihrer Kollegen*innen aus anderen Segmenten, also der Elementarpädagogik, der Schule, der außerschulischen Jugendbildung, an, ohne sich darüber voll bewusst zu sein. Weder kann die Erwachsenenbildung von ihrer biografischen Prägekraft gegen die Sozialpädagogik ausgespielt werden noch gilt dies umgekehrt – sie stehen sich strukturell in gleicher Augenhöhe gegenüber, obwohl davon in der offiziellen Berufspolitik wenig zu spüren ist. Nicht zuletzt die in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik tätigen Erwachsenenpädagog*innen und die im Feld der Weiterbildung beschäftigten Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen

unterstreichen die engen Verflechtungen der beiden Segmente. Die in der christlich-jüdischen Tradition und in der Ahnenreihe der Aufklärung verbürgte Gleichwertigkeit der Lebensalter spiegelt sich – wie vermittelt auch immer – im Modus der funktionalen Differenzierung des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens wider. Keines der Segmente im pädagogisch organisierten System kann eine plausible Begründung liefern, warum gerade die angestammte pädagogische Institution im Verstreichen der Lebenszeit der Gesellschaftsmitglieder *die* zentrale, weil dominante Rolle, in der Ausformung der Identitätsformation als Bedingung für die Möglichkeit der Inklusion in den anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen einnimmt. Die hier angedeutete nicht auflösbare Ungewissheit im Hinblick auf das Segment mit der stärksten biographischen Prägekraft stellt einen strukturellen Hintergrund für die behauptete Gleichrangigkeit dar.

In diesem Zusammenhang gilt es auf ein kaum diskutiertes Defizit aufmerksam zu machen: Es ist eine Verschwendung personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen, wenn man sich überlegt, dass in den großen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens – wie etwa in der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik – teilweise ähnliche, teilweise sogar die gleichen Themen diskutiert werden, ohne dass ein bildungsbereichsübergreifender Austausch stattfindet und ohne dass die Akteur*innen von der Existenz der Diskurse die leiseste Ahnung hätten. Schon jetzt zeichnen sich generative Themen ab, die in allen Segmenten diskutiert und bearbeitet werden: Beratung, die Klage über unzureichende Ressourcenausstattung, Qualität, Bildung, Digitalisierung, Kooperation. Warum werden diese Themen nicht stärker bildungsbereichsübergreifend diskutiert? Wäre das nicht auch ein Signal an die Politik, wenn sie sehen würde, dass es nicht nur in der Sozialpädagogik einen pädagogischen Fachkräftemangel gibt, sondern auch in der Erwachsenenbildung, dass großstädtische Volkshochschulen etwa ein ernst zu nehmendes Problem haben, kompetente und vor allem motivierte Kursleiter*innen zu finden, dass kirchliche Einrichtungen vor einem Generationswechsel stehen und mit dem Hybrid aus ehrenamtlichen Engagement und ein „bisschen“ Freiberuflichkeit auf die Dauer kein belastbares personalpolitisches Fundament herstellbar ist? Wie stünden die Akteur*innen da, wenn sie an die Adresse der Bildungspolitik gemeinsam diese Klage über die unzureichende Ressourcenausstattung führen würden? Mittlerweile ist es längst kein Geheimnis mehr, dass Spitzenpolitiker*innen einiger Parteien die Anliegen von Vertreter*innen der Weiterbildung schon lange nicht mehr ernst nehmen. Das erscheint angesichts der Deflation der Krisenszenarien (Klimakatastrophe, Bürgerkriege) nachvollziehbar. Die beschworene Formel der *Systemrelevanz* dürfte auf Seiten der herrschenden Politik ein anderes Gewicht haben, wenn nicht nur Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung die Tugend des Schulterschlusses pflegen würden, sondern die Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens hin und wieder mit einer Stimme sprächen.

Die vorherrschende kategoriale Ordnung der Erwachsenenbildung ist die Ordnung der herrschenden Politik! Ist sie auch die Ordnung der Wissenschaft?

Die auf lange Sicht bevorstehende Konstitution eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens böte die Chance, mehr Druck auf die Politik auszuüben, nicht nur die föderale Zersplitterung der Zuständigkeit zu überdenken, sondern auch offensichtliche Verwerfungen mittelfristig zu korrigieren. Der Autor kennt keine vergleichend angelegte wissenschaftliche Exploration eines Kollegen oder einer Kollegin, um in den 16 Bundesländern zu eruieren, welche Landesministerien mit welcher Machtbefugnis für die Erwachsenenbildung zuständig sind. In Hessen sind es derer viele: Sowohl das Wirtschaftsministerium, das Kultusministerium, das Wissenschaftsministerium, das Sozialministerium und das Ministerium für Forstwirtschaft und Landwirtschaft haben eine Teilbefugnis im Bereich Erwachsenenbildung. Jeder dieser Akteur*innen hat ein singuläres Verständnis von dem, was Erwachsenenbildung ist. Nach wie vor scheint die eherne Grundregel zu gelten: Die Bildungspraxis wartet auf die Politik, bis diese ihre grundlegenden Referenzrahmen und Orientierungsmuster verändert. Die in

diesem Text eingenommene Haltung steht dem diametral entgegen. Warum soll sich die Bildungspraxis eigentlich immer nur dann rühren, wenn sich die Politik bewegt? Was hindert die Berufspraxis und die Wissenschaft daran, sich stärker von der Politik zu lösen und eigene Vorstellungen über die Verfasstheit der Erwachsenenbildung zu entwickeln? Wir sind vom Geld der Politik, speziell vom Geld der Finanzminister abhängig. Wir sind aber nicht deren Ideen, deren Wissen und Ordnungsvorstellungen unterworfen. Wir können selbst darüber bestimmen, wann und wo wir die Frage beantworten, wie die pädagogische Welt geordnet ist und was sie im Kern zusammenhält. Die übereindeutige und rigide Separierung in allgemeine Erwachsenenbildung, berufliche, kulturelle und politische Weiterbildung gilt es in unseren Köpfen ebenso zu relativieren wie in der Wissenschaft und langfristig auch in der Bildungspolitik. Die Entwicklungen in der modernen Arbeitswelt lassen es nicht mehr als sonderlich intelligent erscheinen, die Vermittlung extrafunktionaler Schlüsselqualifikationen von fachlichen Kompetenzen zu trennen. Ich erinnere an die zahlreichen Arbeiten von Rolf Arnold zur Überwindung des hier angedeuteten Schismas. Auch die formalistische Trennung von kultureller und politischer Bildung mag für Bildungspolitik*innen im Parlament noch einen großen Mitteilungswert besitzen – in der pädagogischen Realität können die hier tätigen Praktiker*innen über ein solches Schubladendenken eigentlich nur schmunzeln.

Und noch einmal: Wie halten wir es mit der Ordnung der Erwachsenenbildung?

Erinnern wir uns nochmals, um was es in dem Vortrag „eigentlich“ gegangen ist. Wie kann die institutionelle Verfasstheit der Erwachsenenbildung angemessen beschrieben werden? Dabei lieferten die eingangs zitierten Systematisierungsversuche diverser Kolleginnen und Kollegen den Einstieg. Diese Ordnungsvorstellungen aus der akademischen Erwachsenenbildung entsprechen nicht dem nachmetaphysischen (Habermas 2013), sondern eher dem alteuropäischen Denken (Luhmann 1997) mit einem ausgeprägt provinziellen Impetus. Worauf gründet die hier artikulierte Kritik?

Einige dieser Systematiken sind von idealistischen Identitätsvorstellungen gekennzeichnet – so als könne die in kirchlichen Akademien, Gemeinden und Bildungshäusern verankerte religiöse Erwachsenenbildung, die einer öffentlichen Kontrolle entzogene betriebliche Weiterbildung, die von den Krankenkassen und privaten Organisationen getragene Gesundheitsbildung, die von parteinahen Stiftungen und den Gewerkschaften gestützte politische Bildung über den offen oder verdeckt formulierten Gegensatz zwischen Gesellschaft und Erwachsenenbildung eine eigene Identität ausbilden. In diesem Akt des *nicht* mit der Gesellschaft Identisch-Seins und der davon abgeleiteten Treuhänderschaft von Bildung fußt dann zumeist die fragile Konstruktion einer unverwechselbaren Organisationsidentität und das pädagogische Mandat. Tatsache ist, dass die Erwachsenenbildung nicht außerhalb der Gesellschaft existiert, sondern dessen Teil ist. Aus diesem elementaren Tatbestand erwachsen weitreichende Konsequenzen, z.B. die, dass mit der Einbettung der Erwachsenenbildung als integraler Teil der Gesellschaft nur schwer ein pädagogisches Verhältnis zwischen „ihr“ und bestimmten Bevölkerungsgruppen konstituiert werden kann. Die Erwachsenenbildung sollte sich nicht als Lösung aller möglichen sozialen Probleme gerieren, sondern sie kann höchstens als Katalysator fungieren, um die kommunikative, didaktisch flankierte und möglichst sachgerechte Verständigung über die zur Debatte stehenden Probleme zu begleiten. Sie kann Gesellschaftsmitgliedern Wissen und Kompetenzen und Haltungen vermitteln, die zur Bearbeitung gewisser Probleme notwendig sind, ohne selbst einen Anteil an deren Überwindung zu haben. Wenn die Prämisse akzeptiert wird, dass die Erwachsenenbildung Teil des gesamten gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs darstellt, dann gilt es in einem zweiten Schritt zu klären, welche Bezüge sie zu jener Ebene hat, die unterhalb der Gesellschaft liegt.

Damit sind der Autor und die Leser*innen wieder an dem gleichen neuralgischen Punkt angelangt: An welches gesellschaftliche Funktionssystem kann die Erwachsenenbildung „andocken“? Ist sie selbst ein

System oder ist sie Teil einer größeren sozialen Einheit? Der Autor sieht momentan drei Optionen: Zum einen könnte die Erwachsenenbildung im Sinne des Mainstreams als Teil des Bildungssystems, als vierte Säule begriffen werden, womit man die herrschenden bildungspolitischen Ordnungsvorstellungen kopieren, also die dominante Rolle des Staates bei der Steuerung des Systems in einem Atemzug ratifizieren würde. Allein schon die Zählweise 1.,2.,3. und 4. Säule präjudiziert eine Hierarchisierung, die mit dem hier entwickelten Ordnungsvorstellung der funktionalen Differenzierung nicht vereinbar ist. Mit der wenig instruktiven Orientierung am Wohlfahrtsstaat (Schrader 2011) würde man die evolutionären Tendenzen der Systembildung, wie sie hier beschrieben worden sind, entweder ganz ausblenden oder in ihrer Eigenlogik unterschätzen. Nicht ganz ausgeschlossen wird in diesem Diskussionspapier die These, dass die einzelnen Sektoren der Erwachsenenbildung im Sinne der oben dargelegten Reproduktionssphären entweder als Umwelt oder als Element der Funktionssysteme Wissenschaft, Religion, Politik, Wirtschaft und Kultur begriffen werden könnte, womit ihre relative Autonomie massiv in Frage gestellt wäre, weil sie dann gleichsam den Status einer Außenstelle anderer Funktionssysteme einnähme. Sie könnte aber, so die dritte Lesart, auch als integrales Segment im sich formierenden pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens betrachtet werden. Mit der zuletzt genannten Option müsste sie zwar ein Stück ihrer Exklusivität aufgeben, aber gleichzeitig hätte sie auch etwas gewonnen. Ein dringend notwendiger Macht- und Ansehenszuwachs der Erwachsenenbildung ist, so lautet die Auffassung des Autors, nur im Verbund mit anderen Segmenten unter dem Dach des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu erzielen. Für den Autor hängt die Zukunft der Erwachsenenbildung in einem entscheidenden Maße davon ab, ob sie die Zeichen der Zeit richtig zu deuten versteht und sich als gleichberechtigtes Segment im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens positionieren vermag. Der Umstand, dass über die hier aufgeworfene vitale Frage- Wie muss man sich die Ordnung der Erwachsenenbildung eigentlich vorstellen? - in der zuständigen Fachwissenschaft, also in unserer angestammten wissenschaftlichen Subdisziplin der Erwachsenenpädagogik, kaum oder überhaupt nicht diskutiert wird, wirft kein sonderlich strahlendes Licht auf die Verfasstheit unserer Subdisziplin.

7. Epilog: Welche Lehre bleibt?

Der Autor darf nochmals an die zentralen Darstellungsschritte erinnern. In dem vorliegenden Diskussionspapier geht es im Kern um die institutionelle Ordnung der Erwachsenenbildung – konkreter: um die Frage, wie die so genannte „Weiterbildungslandschaft“ oder das „Weiterbildungssystem“ am ehesten beschrieben oder systematisiert werden kann. Wo kann die Erwachsenenbildung im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung platziert werden? In einem ersten Schritt wurde eine zentrale Position im letzten Werk von Jürgen Habermas aufgegriffen, das Lernen könne – phylogenetisch und ontogenetisch betrachtet – als eine zentrale Ressource der menschlichen Rationalität gelten. Mit der sozialphilosophischen Akzentuierung des Lernens als zentraler Wert kann die weitreichende Entscheidung legitimiert werden, auf Erziehung („Erziehungssystem“) und Bildung („Bildungssystem“) als Einheitsformel zu verzichten und stattdessen auf das Konzept Lernen zu rekurrieren. So erscheint das Konzept ‚pädagogisches Funktionssystem des lebenslangen Lernens‘ hoffentlich in einem anderen Licht: nämlich nicht mehr als ein Artefakt des ‚gesellschaftlichen Überbaus‘, des Wissens und der Kultur, sondern als Geflecht von Organisationen, Berufsgruppen, materiellen Bedingungen, sozialen Gruppen, Technologien, Kernaktivitäten und Praktiken, also als ein mit Dingen, Gegenständen und Objekten versehenes soziales Aggregat. Zugleich haben wir mit den Arbeiten von Jürgen Habermas eine Orientierungsfolie gewonnen, um das informelle Lernen in den beiden Alltagswelten diesseits und jenseits des Einflussbereichs der nicht pädagogischen Funktionssysteme als wesentlichen Bestandteil der Umwelt des Systems des lebenslangen Lernens zu markieren. Um den Systemkern – das unter professioneller Anleitung realisierte non-formale und formale Lernen in Organisationen – zu bestimmen, waren die Schriften von Habermas und der hier vorgeschlagene Systembegriff nicht mehr zielführend. Im nächsten Darstellungsschritt

wurde unter Verweis auf den Systembegriff von Parsons und Münch sowie auf eigene Vorarbeiten die Grundstruktur des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens entworfen. Während die einschlägigen Bildungsbereiche bzw. Segmente (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, Nittel/Tippelt 2019) die vertikale Ordnung abbilden, markieren die Elemente des Systems – Organisationen, soziale Welt der pädagogisch Tätigen und die pädagogisch Anderen – die horizontale Architektur (Nittel 2017). Die in diesem Diskussionspapier vernachlässigte Systematik an Statuspassagen (Zugänge, Übergänge, Ausgänge, (Nittel/Kilinc 2019)) erklären die Inklusions- und Exklusionsmechanismen. Die pädagogische Situation als kleinste Einheit und deren prägende Faktoren, nämlich die Technologien und die Kernaktivitäten (Nittel/Meyer/Kipper 2020) sorgen für Anschlüsse und Ereigniskaskaden, welche alle anderen Varianten der Arbeitsteilung auf der Ebene Biografie, Organisation und Gesellschaftssystem überhaupt erst möglich machen.

Erstmalig ist im vorliegenden Text die Erwachsenenbildung als ein wesentlicher Teil dieses Systems charakterisiert worden. Diese steht mit den übrigen Segmenten in intensiven Austauschbeziehungen, die nicht auf bloße Kooperation oder Netzworkebildung reduziert werden dürfen. Zum Schluss sind die Vorteile einer solchen Zuordnung knapp angedeutet worden. Mit der Einbettung in das pädagogische System wäre für die Erwachsenenbildung der heilsame Zwang verbunden, ihre partikulare Institutionalisierung zu überwinden, bereichsspezifische Strategien der Professionalisierung realistischer einschätzen und erfolgreicher umsetzen zu können, bildungspolitisch mit einer Stimme zu sprechen und den kontraproduktiven Gegensatzanordnung „hier die EB, dort die Gesellschaft“ zu überwinden.

Zum Schluss will der Autor noch einmal auf den Anfang zurückkommen und damit auf die prominente Rolle von Jürgen Habermas verweisen. Die Figur des nachmetaphysischen Denkens enthält die Aufforderung, vom Einheitsdenken Abstand zu nehmen, stärker in Relationen zu denken sowie Begriffe und die Realität nicht in eins zu setzen. Das betrifft auch die eigenen Institutionen. So macht es aus der Sicht des Autors wenig Sinn, vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Wissens über das lebenslange Lernen eine einzelne Service- und Forschungsinstitution als „Zentrum des lebenslangen Lernens“ zu attribuieren und dabei den Tatbestand auszublenden, dass das institutionelle Mandat dieser Einrichtung sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildung erstreckt. Keines der Segmente im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens kann für sich das lebenslange Lernen exklusiv pachten. Und das trifft insbesondere auf Forschungs- und Serviceinstitute zu, die immer nur einen begrenzten Zugriff auf die pädagogische Wirklichkeit beanspruchen können – und die es ja eigentlich besser wissen müssten. Wenn der Leiter des eben angesprochenen Instituts die Aussage formuliert – „Modernisierung der Weiterbildung sollte wie bisher darauf gerichtet sein, ein System Lebenslangen Lernens zu etablieren, in dem jeder Erwachsene lernt, was er lernen soll, möchte und kann“ (Schrader 2011, S. 417) – so muss ihm an dieser Stelle entschieden widersprochen werden: Die Weiterbildung deckt zwar eine große Spanne im Lebenszyklus der Gesellschaftsmitglieder ab, aber dieses Segment sollte sich keinesfalls anmaßen, für sich allein „ein System Lebenslangen Lernens“ zu reklamieren. Das kann die Weiterbildung nur im Verbund mit anderen Segmenten leisten.

Habermas hat ein weiteres Merkmal des nachmetaphysischen Denkens – nämlich den Vorrang der Praxis vor der Theorie – mit komplexen und tiefsinnigen philosophischen Begründungsmustern hergeleitet. Auch wenn in diesem Text auf die Rekapitulation dieser Begründungslinien verzichtet werden muss, soll hier die eine oder andere denkbare Konsequenz aus dieser bedenkenwerten Überlegung zumindest angedeutet werden. Die Wissenschaft bezieht ihre Anregungen in der Regel aus dem wissenschaftlichen Diskurs, hier vor allem aus den Nachbardisziplinen und weniger aus der Kommunikation mit der Praxis. So wichtig und wissenschaftspolitisch entlastend dieser Schritt in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren war, dass sich das pädagogische Berufsfeld und die wissenschaftliche Disziplin als zwei getrennte Bereiche ausdifferenziert und von übertriebenen wechselseitigen Erwartungen verabschiedet haben, so

wichtig erscheint es dennoch, darüber nachzudenken, wie die wechselseitige Fremdheit zwischen beiden Welten in ein produktiveres Arbeitsbündnis überführt werden könnte. Zeitgemäße Wissenschaft zu betreiben, bedeutet heute nicht automatisch zeitgemäße Übersetzungsarbeit des höhersymbolischen Wissens zu leisten – aber zumindest die Frage aufzuwerfen, wie diese aussehen könnte. Die kognitive Andersartigkeit der berufspraktischen und der wissenschaftlichen Denkform ist unweigerlich mit einer gewissen, nicht auflösbaren epistemologischen Distanz verbunden, aber das bedeutet nicht, dass es auch zu einer sozialen Entfremdung kommen muss. Ganz generell kann man konstatieren: Die Figur der Priorisierung der Praxis im nachmetaphysischen Denken liefert der akademischen Subdisziplin nicht nur die Legitimation, sondern auch einen handfesten Impuls, nicht nur abstrakt über die Neujustierung des Verhältnisses von Berufspraxis und Bezugsdisziplin nachzudenken, sondern auch neue Formen des Austauschs, des Wissenstransfers und der wechselseitigen Irritation zu schaffen. Momentan erproben wir in einem DFG-Projekt QUEB (Qualitätsentwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen) neue Formen einer stärkeren Einbeziehung von Praktiker*innen im Sinne einer partizipativen Forschung, indem wir noch vor Beendigung des Vorhabens die von uns kontaktierten Interviewpartner*innen über die Erfahrungen bei der Datensammlung informieren und auch ausgewählte Zwischenbefunde kommunizieren. Auch die von Hans Tietgens angedachte Verzahnung von Forschung und Fortbildung liefern hier viel Anregungen (Tietgens 1987, Schäffter 2011): Warum sollen Fortbildungsveranstaltungen nur der Ort der Diversifikation wissenschaftlichen Wissens sein? Warum können Fortbildungen nicht systematischer als bisher genutzt werden, um neue Forschungsthemen zu ventilieren, in Absprache mit der Praxis zu definieren und damit die Wahrscheinlichkeit ihrer späteren Rezeption massiv zu erhöhen? Das viel gescholtene Internet hat sein Potential einer konstruktiven Perspektivenverschränkung (Gieseke) zwischen akademischer Erwachsenenbildung und dem Berufsfeld in diesem Kontext wahrscheinlich noch nicht wirklich entfalten können.

Zum Schluss möchte der Autor explizit auf die engen Bezüge zwischen dem Diskurs in der Erwachsenenbildung und dem jüngsten Werk von Jürgen Habermas aufmerksam machen. Dieses bietet reichlich Stoff, um über das Verhältnis von Glauben und Wissen im Allgemeinen und die Beziehung von Religion und Erwachsenenbildung im Besonderen nachzudenken. Ich denke, es ist kein Zufall, dass einige unter den universitären Kollegen sowohl in der Theologie als auch in der Erwachsenenbildung verankert sind, man denke hier nur an Peter Alheit und an den 2020 verstorbenen Klaus Ahlheim, beides Theologen und Erwachsenenbildner. Wer wollte leugnen, dass bestimmte Spielarten der emanzipatorischen Erwachsenenpädagogik aus den 1970iger und 1980iger Jahren etwas versteckt Missionarisches in sich hatten? Aber solche Einlassungen gehören eher auf die Seiten des Feuilletons. Machen wir uns vielmehr bewusst, was die Erwachsenenpädagogik der Religion im Kern zu verdanken hat. Die kulturelle Errungenschaft, dass wir heute wie selbstverständlich von einer Gleichwertigkeit der Lebensalter Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter ausgehen können (und in der Folge von funktionaler Differenzierung reden können), ist ja keineswegs eine anthropologische Konstante, sondern das Ergebnis eines gattungsgeschichtlichen Lernprozesses. Die Gleichwertigkeit der Lebensalter stellt zu gleich das Ergebnis unseres religiösen Erbes dar! Die von mir an anderer Stelle bemühte Lesart, die drei heiligen Könige in der Weihnachtsgeschichte als Repräsentanten der drei gleichrangigen Lebensalter zu betrachten, ist zwar nicht durch entsprechende Bibelstellen verbürgt, sondern primär aufgrund der Wirkungsgeschichte der Weihnachtsgeschichte in der mittelalterlichen Kirchengeschichte zu erklären. Auf eine besonders interessante Stelle hat der Bremer Theologe und Erwachsenenbildner Hans-Georg Klatt den Autor aufmerksam gemacht. Im Psalm 92 wird das Leben am Beispiel der Libanonzedern betrachtet und die Wertschätzung gegenüber dem Alter akzentuiert: „Und wenn sie auch alt werden, werden sie dennoch blühen.“ Hier, so schreibt Klatt, ist sie, „die Geburtlichkeit bis ins hohe Alter, die Chancen des Neubeginns, die nicht enden, solange wir noch einen Atemzug machen. Und schön ist auch, dass das Blühen mit dem Zuspruch einer Aufgabe verbunden wird. Es gibt kein für die Gesellschaft nutzloses Alter. Das Blühen im Alter spricht eine Sprache, vermittelt eine Lebenskraft an die, die jünger sind“ (Klatt 2021).

Die Deutung vom religiösen Ursprung der Gleichwertigkeit der Lebensalter ist vor allem in der Beobachtung begründet, dass die Bibel die spezifischen Qualitäten und Stärken der einzelnen Lebensalter Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter – hohes Alter mehrfach nachdrücklich betont. Auf Comenius soll an dieser Stelle gar nicht im Detail eingegangen werden (Comenius 1991): Bei diesem Klassiker findet sich die Gleichwertigkeit der Lebensalter bekanntlich in den sieben Lebensschulen. Auf ihn können sich all jene beziehen, welche die These vertreten, dass das lebenslange Lernen schon vor der Geburt beginnt, nämlich in der Phase des vorgeburtlichen Lernens. Allein, was wäre unsere Vorstellung von Beruf und Profession ohne die protestantische Ethik und den Beitrag des durch und durch ambivalenten Reformators Martin Luther? Was wäre der Akt der Selbstermächtigung im Vollzug einer möglichst autonomen Lebensführung und die damit verbundene Reflexion im Modus der biographischen Kommunikation ohne Augustinus? Ohne die religiöse und kulturgeschichtliche Verankerung in der christlich-jüdischen Tradition gäbe es heute keine Erwachsenenbildung mit ihrem emphatischen Subjektbegriff. Zwar ist die moderne Erwachsenenbildung zurecht als Kind der Aufklärung und der Industrialisierung bezeichnet worden (Strzelewicz), aber die Aufklärung wäre ohne die dialektische Aufhebung der Religion und die damit verbundene kulturelle Nostrifizierung sakraler Inhalte nicht denkbar. In der penetranten Leugnung dieser Tradition durch die moderne Erwachsenenbildung, in ihrer Geschichts- und Gegenstandsvergessenheit steckt auch ein Stück Selbstverleugnung. Ja, zwischen Glauben und Wissen gibt es ein Spannungsverhältnis, aber wer den aus seiner Sicht fremden Teil dieser Relation abzuspalten versucht, beschädigt auch gleichzeitig jenen Teil, den er selbst beansprucht.

8. Literatur

- Arnold, R. (1997): Betriebspädagogik. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Arnold, R./Gonon, P./Müller H.J. (2015): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen: Budrich
- Arnold, R./Nittel, D. (2015): Del déficit tecnológico al la autotecnología? In: Heràndez, F.J./Villar, A. (eds.) (2015): Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales, Barcelona, S.211–23
- Bilger, F./Behringer, F./ Kuper, H. /Schrader, J. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (DIE Survey: Daten und Berichte zur Weiterbildung). Bielefeld: wbv Media.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braude, O./Nittel, D. (2021): Die Internationalisierung von Erwachsenenbildung und das pädagogische System des lebenslangen Lernens: Im Zeichen einer sich formierenden Weltgesellschaft. Vortrag DGfE, Sektion Erwachsenenbildung Hamburg (unveröffentlichtes Manuskript)
- Brumlik, M. (2020): Vom Nutzen der Religion für die Vernunft. Rezension von Jürgen Habermas „Auch eine Geschichte der Philosophie“. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*. Heft 10, S. 97 – 103.
- Brunkhorst, H., Kreide, R./Lafont, C. (Hrsg.), (2006) *Habermas Handbuch*. (Sonderausgabe). Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, E./Schramek, R. (2010): *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch, Stuttgart: Kohlhammer
- Buchkremer, H. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der Sozialen Arbeit*. Darmstadt: WBG (3. Auflage)
- Comenius Johann Amos: *Pampaedia Allerziehung*. Sankt Augustin 1991?: Academia-Verlag
- Durkheim, É. (1999): *Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Mit einer Einleitung von Niklas Luhmann „Arbeitsteilung und Moral“, Durkheims Theorie (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Faulstich, P./Zeuner, C.: *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*, Weinheim/München 1999
- Felden, von H. (2020): *Selbstopтимierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalenten Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer
- Forneck, H./Wrana, D. (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*, Bielefeld
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gieseke, W. (2016): Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: R. Tippelt und A. von Hippel (Hrsg): *Handbuch Erwachsenenbildung* (6. Auflage) Wiesbaden: VS Verlag, S. 451 – 474

- Gieseke, W. (2017): Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/ Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 57 – 79
- Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.) 2016) Handbuch: Pädagogische Beratung über die Lebensspanne, München/Weinheim (Beltz)
- Habermas, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied
- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse
- Habermas, J. (1981a): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 1 Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1981b): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Bd. 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J.: (1992): Faktizität und Geltung. Frankfurt: Suhrkamp
- Habermas, J. (1992): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (2003). Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: Habermas, J.: Zeitdiagnosen. Zwölf Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 78–104.
- Habermas, J. (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Bd.2.: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J./Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hall, Arthur/Fagen, Richard (1974). Definition of system. In: F. Händle/S. Jensen (Hrsg.): Systemtheorie und Systemtechnik. München: Nymphenburger Verlagshandlung, S. 18-28.
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen/Luhmann a.a.O., S. 94–114
- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. (2. Auflage), Münster: Waxmann, S. 2016 - 241
- Honneth, A. (2015): Frankfurter Schule. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Hrsg.), *Habermas Handbuch*. (Sonderausgabe) (S. 17–24). Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Hovner-Reisner, N./Paschon, A./Smidt, W. (Hrsg.) (2020): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann
- Kade, J.(1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. Z.f.Päd. (13), Heft 3, S. 391–408
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen/Luhmann 1997, a.a.O., S. 30 – 70

- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007). *Pädagogisches Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart, Berlin, Köln
- Klatt, H.G. (2021): Hinweise zur Rolle des Christentums bei der Egalisierung der drei Lebensalter Kindheit - Erwachsene – Altersphase. Persönlicher Hinweis. Bremen
- Kordts-Freudinger, R./Schaper, N./Szczyrba, B./Scholkmann, A./ (Hrsg.) (2021): Handbuch Hochschuldidaktik. Stuttgart: UTB
- Krappmann, L. (1993): Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart
- Kuper, H./ Thiel, F. (2018). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage) (S.587–606).
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997) (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humantogenese als Medium und Form
- Luhmann, N.s (1999): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker und Humblot (5.Auflage)
- Neves, M. (2015). System und Lebenswelt. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Hrsg.), *Habermas Handbuch*. (Sonderausgabe) (S. 374–377). Stuttgart und Weimar: Metzler
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade., Bielefeld: wbv
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativen Berufsgruppenforschung, Weinheim und Basel: Beltz/Juventa
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger. Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik Nr. 57, Thema: Professionalität in der Pädagogik, 2011, S. 40–60
- Nittel, D. (2013a): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In: Käßlinger, B./Robak, S./Schmidt-Lauff (Hrsg.) Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und politische Verantwortung, Wiesbaden, 2013, S. 111–129
- Nittel, D. (2013b): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin, Heidelberg u.a.O.: Springer, S. 139–171.
- Nittel, D. (2013c): Prozessuale Lerndimensionen. In: Herzberg, H./Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Der soziale Körper. Opladen, S. 107–153.
- Nittel, D. (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, R. & Neuser, W. (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters: Annäherung an eine systemische Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119–176.
- Nittel, D./Pries, I. (2017): Erziehung/Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT? In: Systemische Pädagogik Nr. 1 2017, S. 116–128

- Nittel, D./Meyer, N. (2018): Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-017-0797-4> Published 21.12.2017, zusammen mit Nikolaus Meyer
- Nittel, D./Tippelt, R. (2019). Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Vergleichende Analysen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D./Kilinc, M. (2019): (Status)Passagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39 Jg. 2019, Heft 4, S. 367–382
- Nittel, D./Meyer, N. (2019): Formierung des pädagogisch organisierten Systems: Von der Auflösung normativer Ordnungen zur neuen Normalität? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 Jg. (2019), Heft 3, S. 363–383
- Nittel, D., Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen. Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (3), 382–401.
- Nolda, S. (1996): Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung. In: Z.f.Päd. 42 (1996), Heft 4, S. 605–622
- Nürnberg, C./Schmidt, M. (2018): Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession. Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft. Opladen u.a.O: Verlag Barbara Budrich GmbH
- Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder, Neuwied, Kriftel
- Nunner-Winkler, G. (2015): Lernen. In: Brunkhorst, Hauke/Kreide, Regine, Lafont, Christine (Hrsg.): Habermas Handbuch. (Sonderausgabe), Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 347–349
- OECD (Hrsg.) (2021): Continuing Education and Training in Germany. Paris <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/1f552468-en>
- Parsons, T. (1976): *Zur Theorie sozialer Systeme*. Hrsg. von S. Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T., & Platt, G.M. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Parsons, T., & Shils, E.A. (Hrsg.) (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Seiverth, A./DEAE (Hrsg.) (2002): Re-Visionen evangelischer Erwachsenenbildung: am Menschen orientiert. Bielefeld: wbv
- Schäffter, O. (2011): Die lernfördernde Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Hans Tietgens: ein Leben für die Erwachsenenbildung; Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts; Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin / Kolloquium Hans Tietgens.

- Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der Zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.
Wiltrud Gieseke, Joachim Ludwig (Hrsg.)
- Schäffter, O. (2021): Denkfiguren des ‚Zwischen‘. Epistemologische Objekte einer transdisziplinären Forschung zur Erwachsenenbildung. In: Eschenbach, Malte Ebner von/Schäffter, O. (Hrsg.) (2021): Denken in wechselseitigen Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft, Weilerswist: Velbrück
- Schrader, J. (2001): Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Bielefeld, S. 225–238
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld 2011: wbv
- Schleifenbaum, D., & Walther, V. (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand: Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, A./ Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen/Toronto: Budrich
- Stichweh, R. (2014). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion: Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 113–120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft 29), S. 129–139.
- Tietgens, H.: Zur Struktur des Angebots Politischer Bildung in der Volkshochschule – Eine Arbeitsplan-Analyse. Arbeitspapier 46. Frankfurt/ Main 1972
- Tietgens, H. (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Tietgens, H. u.a. (1987): Forschung und Fortbildung: Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV. Bonn: Eigenverlag
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 1. (6. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R., & Nittel, D. (2013). Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zur Aktualität Émile Durkheims. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2013(2), S. 145–163.
- Tippelt, R., & Nittel, D. (2016). Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens?. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber, & H. Pätzold, (Hrsg.), *Organisation und Theorie: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 137–148). Wiesbaden: Springer

- Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis: Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wahl, J./Nittel, D./Tippelt, R. (2022). Pädagogische Organisationen: Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft. *ZfPäd* (Juli 2022) (angenommen).
- Weick, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol.21, No. 1 (Mar., 1976), S. 1–19
- Weinberg, J.(2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB.
- Wiechmann, J. (2006): Schulpädagogik. Hohengehren: Schneider
- Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997) (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 71–93
- Wittpoth, J. (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen u.a.O.: Budrich
- Wrana, Daniel (2003): Die Karriere lebenslangen Lernens. Eine gouvernementalitätstheoretische Studie zum Weiterbildungssystem. Aus: *Führe mich sanft. Gouvernementalität - Anschlüsse an Michel Foucault*. Frankfurt a.M.