



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Welche Lernchancen eröffnen scheiternde Lebensführungsregeln? : Ein pädagogischer Zugang zum Konzept der alltäglichen Lebensführung

first published in:

Arbeit und Leben im Umbruch : Schriftenreihe zur subjektorientierten
Soziologie der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft. - München ; Mering :
Hampp, 2, 2002. S. 153-164
ISSN 1617-0407

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 21
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1482/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-14822>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 21

Joachim Ludwig

Welche Lernchancen eröffnen scheiternde Lebensführungsregeln? Ein pädagogischer Zugang zum Konzept der alltäglichen Lebensführung

Der Beitrag stellt das Konzept „alltägliche Lebensführung“ in den Kontext aktueller erwachsenenpädagogischer Diskussionen. Erstens wird der Frage nachgegangen, warum die Erwachsenenpädagogik ein Interesse am Lebensführungskonzept haben kann. Dieses Interesse ist an die Erwartung gebunden, mehr über das alltägliche, nichtinstitutionalisierte Lernen von Erwachsenen zu erfahren. Zweitens wird dargelegt, wie das Konzept der alltäglichen Lebensführung durch eine subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik eine Ergänzung erfahren könnte. Dies betrifft insbesondere die lernende Veränderung bzw. die Veränderungsfähigkeit alltäglicher Lebensführungsregeln. Mit anderen Worten: die Erwachsenenpädagogik kann ihrerseits einen Beitrag zum Lebensführungskonzept leisten.

1. Das Interesse subjektwissenschaftlicher Erwachsenenpädagogik am Konzept alltäglicher Lebensführung

1.1. Aktuelle erwachsenenpädagogische Diskurse mit Nahtstellen zum Alltagshandeln

Das Interesse der Erwachsenenpädagogik am Lebensführungskonzept ist vor dem Hintergrund aktueller erwachsenenpädagogischer Diskurse zu verstehen, die im Kern die Seite der Lernenden stärker betonen und die Differenz zwischen Lerner- und Lehrerperspektive thematisieren. Im Zuge dieser Diskurse wird die Untersuchung der Lehr-Lehrverhältnisse unter empirischen Fragestellungen interessant. Diese empirische Forschungsperspektive auf Lernen hat noch keine lange Tradition.

Bisher herrschen eher normative Perspektiven auf Lehr-Lernverhältnisse vor, bei denen die Lehrerperspektive als Vermittlungsperspektive einerseits und die Lernerperspektive andererseits vor dem Hintergrund jeweils zu erreichender pädagogischer Zielvorstellungen in Eins gesetzt werden. In den Mittelpunkt der Forschung geraten überwiegend Fragen nach Methoden, Medien und Steuerungsmöglichkeiten der Lehrenden. Die Sinnhorizonte der Lernenden bleiben in diesen Einheitskonzepten von Erwachsenenbildung vergleichsweise dunkel. Es liegt die Annahme zugrunde, dass Lernen die Kehrseite des Lehrens sei. Die Sinnperspektive des Lernenden

folgt gemäß dieser Annahme der Sinnperspektive des Lehrenden, die vermittelt werden soll. Lernen wird hier als innerpsychische Aktivität und Leistung betrachtet, die dem Bildungsprozess als individuelles Vermögen zugrunde liegt und ihn mit bedingt. Lernen interessiert so gesehen vor allem hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit des Lernenden, die zur Erlangung der zur Vermittlung anstehenden Bildungsziele erforderlich erscheint. Diesem Bildungs- und Lernverständnis liegt ein Einheitsmodell von Lehrhandlung und Lernhandlung zugrunde.

Diese Einheitsperspektive auf Lehr-Lernverhältnisse weicht zunehmend einer Differenzperspektive. Aus theoretischen und praktischen Gründen wird zwischen den Interessen und Handlungsgründen der Lehrenden und der Lernenden unterschieden. Dem Lernenden wird ein Eigensinn in seinem Lernhandeln unterstellt. Die Seite des Lernenden erhält eine eigenständige Bedeutung im Bildungsprozess, die unabhängig von der Vermittlungsseite und ihren normativen Zielsetzungen konzipiert und untersucht werden kann. Diesen Eigensinn gilt es aus erwachsenenpädagogischer Perspektive in seiner biographischen und situationalen Rahmung zu verstehen. Der Eigensinn des Lernenden entwickelt sich im Alltag und stellt sich in unterschiedlichen Handlungssituationen (Beruf, Familie, Freizeit) unterschiedlich dar. Die alltägliche Lebensführung der Lernenden in diesen Situationen fundiert das subjektive Lernhandeln mit Sicherheit nachhaltiger als vom Pädagogen hergestellte Lernbedingungen in einem institutionalisierten Lehr-Lernverhältnis. Eine Erwachsenenpädagogik, die ein Interesse an den differenten Sinnperspektiven von Lehrenden und Lernenden hat, steht vor der Aufgabe, eine theoretische Folie zu entwickeln, die ihr hilft, den alltäglich produzierten Eigensinn des Lernenden, den er situationsbezogen und bezogen auf den jeweiligen Lerngegenstand in den Bildungsprozess einführt, zu verstehen. Eine besondere Herausforderung für dieses Sinnverstehen stellt die Verbindung subjektiver Sinnhorizonte und gesellschaftlicher Strukturen dar, wie sie im alltäglich produzierten Eigensinn zum Ausdruck kommen.

Die Differenzperspektive und damit der Eigensinn im Lernhandeln wird in der Erwachsenenpädagogik auch interessant, weil die Bildungspraxis als sich entgrenzend wahrgenommen wird. Vermittlungszusammenhänge lassen sich nicht mehr nur in institutionalisierten pädagogischen Verhältnissen verorten. Vermittlung findet in den verschiedensten gesellschaftlichen Subsystemen statt, wenn man die Perspektive auf den Lehrenden als einzig mögliche Vermittlungsinstanz verlässt: von den Medien bis hinein in die Betriebe¹, die sich nicht mehr einfach nur mehr rationalisieren, sondern sich als lernende Organisationen verändern wollen und sollen, reichen

¹ Kade 1999

Vermittlungsabsichten und Vermittlungsversuche. Dabei stehen die Subjekte in entgrenzten pädagogischen Vermittlungsverhältnissen gesellschaftlichen Anforderungen gegenüber, wie sie mit den Labels „lebenslanges Lernen“, „informelles Lernen“ oder „selbstorganisiertes Lernen“ charakterisiert werden. Alltägliche Veränderungs- und Lernprozesse werden zunehmend als Forschungsgegenstand gewählt. Forschungsperspektiven auf Lernen im Alltag, die Differenzen zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den subjektiven Lerninteressen empirisch untersuchen möchten und die traditionelle normative pädagogische Perspektive nicht in das alltägliche Lernen verlängern wollen², benötigen eine theoretische Folie, die ihnen hilft, den Eigensinn alltäglichen Lernhandelns zu verstehen. Relevant wird diese Fragestellung, wenn es beispielsweise gilt, Lernmöglichkeiten und Lernbehinderungen im Alltag betrieblicher Modernisierungsprojekte zu untersuchen: Welche Lernbegründungen entwickeln Subjekte im Alltag betrieblicher Modernisierungsprojekte und welche Folgen hat das für pädagogisch professionelles Handeln in Bildungsprozessen?³ Diesen Fragen wird im Forschungsprojekt „be-online“ nachgegangen, das ein internetgestütztes Bildungs- und Beratungsforum für Akteure in betrieblichen Modernisierungsprozessen entwickelt⁴.

Die Lernbegründungen betrieblicher Interessenvertreter stehen dabei im Mittelpunkt. Betriebs- und Personalräte sind gegenwärtig in umfassender Weise Verunsicherungen und Irritationen in Modernisierungsprozessen ausgesetzt. An das traditionelle Selbstverständnis der Interessenvertreter werden veränderte Anforderungen im Zuge neuerer betrieblicher Steuerungsmodelle gestellt. Sie sollen ihr altes Selbstverständnis verlernen und ein Neues erlernen. Das traditionelle Selbstverständnis der Interessenvertreter wird durch solche Anforderungen irritiert. Sie sehen sich bisher vor allem in der Rolle der Repräsentanten der sozialen und wirtschaftlichen Interessen der Beschäftigten gegenüber der Betrieb. Der Betriebsrat wahrt dabei die sozialen Rechte der Arbeitnehmer und steht dem Arbeitgeber als Partei des Arbeitsvertrages gegenüber⁵. Im Zuge betrieblicher Modernisierungsprozesse wird an die Interessenvertreter die Erwartung gestellt, statt dieser Schutzfunktion eine Gestaltungsfunktion im Sinne eines betrieblichen Co-Managements zu übernehmen und differente Interessen verschiedener Beschäftigtengruppen zusammen mit den betrieblichen Interessen zu bündeln. Zudem verändern sich die betrieblichen Führungs- und Verant-

² Zu denken ist hier an Aufforderungen wie: „Lerne lebenslang!“

³ Vgl. dazu auch Ludwig 2000.

⁴ Das Projekt „be-online“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert und in der Gewerkschaft ver.di mit Betriebs- und Personalräten umgesetzt (www.projekt-be-online.de).

⁵ Kotthoff 1995

wortungsstrukturen von einer hierarchischen Struktur hin zu einer dezentralen und oligarchischen Struktur, in deren Folge die alten Ansprechpartner der Interessenvertreter im Betrieb verloren gehen. Statt repräsentative Spitzenpolitiker der Beschäftigten im alten Steuerungssystem zu sein, sollen die Interessenvertreter jetzt innerbetriebliche Beteiligungsprozesse managen und stärker moderieren als repräsentieren. Solche und ähnliche Lernanforderungen an Betriebsräte werden häufig formuliert. Die Lernmöglichkeiten und -chancen werden demgegenüber nur wenig untersucht. Will man Lernen unter dem Aspekt der Differenz von betrieblichen Anforderungen einerseits und subjektiven Interessen andererseits untersuchen, hilft das klassische Lernmodell, das Lernen als innerpsychische Aktivität definiert, nicht weiter, weil ihm differente Interessen fremd sind. Weiterführend im Hinblick auf differente Handlungs- und Lerninteressen ist die Lerntheorie Klaus Holzkamps, die zunächst kurz vorgestellt wird. Von dieser handlungstheoretischen Fassung von Lernen ausgehend, werden anschließend einige Nahtstellen zum Konzept der alltäglichen Lebensführung benannt und Anfragen an das Konzept gestellt.

1.2. Die Kategorie "subjektive Lernbegründung" als handlungstheoretischer Zugang zum Eigensinn des Lernenden

Klaus Holzkamp (1993) expliziert Lernen als eine spezielle Form sozialen Handelns. Der Handelnde legt dann eine Lernschleife ein, wenn er durch ein Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht. Die Lernhandlung des Subjekts basiert also auf einer Irritation als Diskrepanzerfahrung, aus der heraus es Gründe für eine Lernschleife entwickelt. Diese subjektiven Lernbegründungen zielen auf eine Erweiterung der empfundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten⁶. Eine lernende Veränderung des eigenen Selbstverständnisses als Betriebsrat kann demnach nur erwartet werden, wenn der Betriebsrat eine Diskrepanzerfahrung macht und damit eine Erweiterung der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe verbindet.

Lernen ist so gesehen eine soziale Kategorie, die mit Bedürfnissen und Interessen des Lernenden in seiner Lebenspraxis verbunden ist. Lernende dringen in für sie noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten ein, indem sie sich gesellschaftlich verfügbare Bedeutungshorizonte erschließen. Im Fall des Betriebsrats wäre dies beispielsweise das Co-Management-Konzept. Es stellt sich ihm dann als potentieller Lernge-

⁶ Damit verbunden ist die Annahme, dass sich „der Mensch nicht bewusst selbst schaden kann“ (Holzkamp 1995, S. 839).

genstand dar, wenn er mit dem Konzept seine subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte differenzieren und seine Handlungsfähigkeit erfolgversprechend erweitern könnte. Inwieweit er diese Potenzialität aufgreift oder verweigert ist seinen Interessen geschuldet, die in seiner spezifischen Diskrepanzerfahrung und seinen Lernbegründungen zum Ausdruck kommen. Zusammengefasst lautet die zentrale lerntheoretische Prämisse: Die zu erwartende Lernanstrengung wird begründetermaßen übernommen, weil der Lernende vor dem Hintergrund seiner subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte eine Diskrepanzerfahrung macht und dabei mit Lernen eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe antizipieren kann. Bedeutungs- oder Sinnhorizonte - sowie die Qualität der mit ihnen verbundenen Diskrepanzerfahrungen - sind der Ausgangspunkt für subjektive Lernbegründungen.

Das Charakteristische des Wahrnehmungs- und Differenzierungsprozesses subjektiver Bedeutungen im Rahmen von Lernhandlungen ist, dass er als spezifische menschliche Handlung begründet verläuft. Mit den subjektiven Lernbegründungen sind die Interessen, die Hoffnungen aber auch die Ängste des Lernenden für den Forscher im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsprozesses prinzipiell verstehbar. Lernen wird als begründete und damit durch andere Menschen verstehbare Realisierung personaler Selbständigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten⁷ und -zwänge betrachtet.

Subjektiv begründetes Lernhandeln ist als soziales Handeln nur im Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen verstehbar, die als subjektive Bedeutungshorizonte zum Ausdruck kommen. Die Hoffnungen und Befürchtungen des Betriebsrats im Zusammenhang mit dem Co-Management-Konzept sind nur im Zusammenhang der gesellschaftlich-betrieblichen Funktionen dieses Konzepts verstehbar. Bedeutungen sind so gesehen die Vermittlungsebene zwischen individuellem Handeln und einem gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsfeld als Lebensbedingung. Bedeutungen besitzen einen sachlich-sozialen Charakter, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Produktion zukommt.

Die Lernhandlung ist dadurch charakterisiert, dass sie sich neue Bedeutungshorizonte aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungshorizonte erschließen will. So betrachtet aktualisiert der Lernende seine Lernbegründungen selbst. Er tut dies aber nicht unter selbst gewählten Umständen.

Der Betriebsrat kann deshalb gute Gründe haben, keine Lernschleife einzulegen und bei seinem alten Selbstverständnis als Interessenvertreter zu bleiben: z.B. weil ihm die Gefährdungen oder der Aufwand für das Lernen zu hoch erscheinen. Eine Alternative zum Lernen ist z.B. strategisches All-

⁷ Holzkamp 1987, S.15 und Holzkamp 1993, S.11.

tagshandeln, mit dem der Betriebsrat Handlungsprobleme strategisch und eben nicht lernend lösen kann. In der Schule ist das ein Spickzettel, im Alltag sind das Machtspiele und andere strategische Handlungsweisen.

Zusammengefasst: Handlungsgründe und mit ihnen auch Lerngründe, als eine spezielle Form von Handlungsgründen, basieren auf den *für das Subjekt* gegebenen Sinn- und Bedeutungshorizonten im Rahmen möglicher gesellschaftlich verfügbarer Bedeutungshorizonte. Die subjektiven Handlungs- und Lerngründe werden als subjektiver Ausdruck gesellschaftlich verfügbarer Bedeutungshorizonte verstanden.

1.3. Die Rolle alltäglicher Lebensführung bei der Untersuchung alltäglicher Lernhandlungen

Wer mit diesem lerntheoretischen Verständnis alltägliches Lernen in betrieblichen Modernisierungsprojekten untersuchen möchte, benötigt eine theoretische Folie, die alltägliche Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt für Lernhandlungen von ihrer subjektiven *und* gesellschaftlichen Seite fassen kann. Die pädagogische Lernforschung ist an dieser Stelle auf eine soziologische Theorie verwiesen, die es ihr erlaubt, die alltäglichen Handlungsproblematiken so zu verstehen, dass ihre gesellschaftliche Strukturiertheit deutlich wird.

Dafür eignet sich das Konzept der alltäglichen Lebensführung in besonderer Weise. Der forschende erwachsenenpädagogische Zugang kann mit Hilfe des Konzepts Lebensführung alltägliches Lernen als Erlernen und Verlernen alltäglicher Regeln und Routinen verstehen. Lernen im Alltag wird dann verstanden als Differenzierung und Neugestaltung problematisch gewordener Handlungsrouinen.

Die Lernhandlungen des Betriebsrats würden sich z.B. in Verhandlungsrouinen im Vertreten von Beschäftigteninteressen untersuchen lassen oder in typischen Bedeutungshorizonten auf betriebliche Konfliktfelder, wie sie z.B. in verrechtlichenden Perspektiven auf Konflikte zum Ausdruck kommen.

In betrieblichen Modernisierungsprojekten werden die alten Handlungsregeln, die das Verhältnis von Arbeit und Leben arrangiert haben, brüchig und müssen neu organisiert werden. Lebensführung wird hier als vermittelnde Kategorie zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen gesetzt, wobei dem Subjekt Handlungsräume und -möglichkeiten zgedacht werden⁸. Diese „relative Autonomie“ macht das Konzept Lebensführung

⁸ Vor diesem Hintergrund grenzt sich Voß (1991, S.180ff) von dem Determinationsmodell der Bourdieuschen Kategorie Lebensstil ab.

in besonderer Weise anschlussfähig an die vorn beschriebene subjektwissenschaftliche Lerntheorie⁹.

Es ist allerdings die Frage zu stellen, ob die verfügbaren Forschungsarbeiten im Rahmen des Lebensführungskonzepts diesen Ertrag gegenwärtig leisten.

Aus Sicht einer subjektwissenschaftlichen Forschung müssen die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihren den Subjekten zugewandten Aspekten deutlich werden, um sie als gesellschaftliche Bedeutungshorizonte i.S. verallgemeinerter Handlungsmöglichkeit zu subjektiven Bedeutungshorizonten in Beziehung setzen zu können¹⁰.

Aus der Perspektive einer subjektwissenschaftlichen Lernforschung sehe ich in den verfügbaren Forschungsergebnissen des Lebensführungskonzepts das Problem eines überwiegend formalen Handlungskonzepts, das von subjektiven Interessen und Motiven abstrahiert. Gesprochen wird mehr von Regelsystemen als von Handlungsregeln. Bisher finden sich in den Forschungsergebnissen der alltäglichen Lebensführung nur sehr formale Abgrenzungen von Lebensführungsregeln. Unterschieden werden z.B. Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Kindererziehung, Beziehungen¹¹. Eine Studie¹² identifiziert traditionale, strategische und situative Typen alltäglicher Lebensführung. Der strategische und der situative Typ nimmt demnach beispielsweise die Entgrenzungsanforderungen der Erwerbsarbeit auf, der traditionale nicht.

Im Vordergrund der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse im Umfeld von Lebensführung stehen solche funktionalen Gleichgewichtssysteme zur Lösung von Koordinationsproblemen, die Individuen mit möglichst geringem Aufwand erreichen wollen¹³. Ein Verstehen von Handlungen über die zugrunde liegenden Interessen und Handlungsbegründungen der Subjekte findet sich bisher nicht in der Forschung zur alltäglichen Lebensführung. Mit dem soziologischen Akteursbegriff legt der Lebensführungsforscher zu schnell theoretische Modelle über die alltäglichen Handlungen und typisiert diese, ohne auf die zugrunde liegenden Begründungen und Bedeutungshorizonte einzugehen. Diese subjektwissenschaftliche Perspektive wäre aber erforderlich, wenn gesellschaftliche Strukturen von ihrer subjektiven Seite her verstanden werden sollen. Erst so würden strukturelle Zusammenhänge über die Perspektive der Subjekte gewonnen werden. Damit erst wäre das Lebensführungskonzept an das subjektwissenschaftliche

⁹ Vgl. dazu die Darstellung Holzkamps 1995, S.831ff.

¹⁰ Holzkamp 1995, S.840

¹¹ Vgl. Kudara 2000, S.298.

¹² Voß 1998, S.482

¹³ Vgl. dazu die Kritik von Michael Schmid (2001)

Lernkonzept anschließbar. Gleichgewichtskonzepte müssten ersetzt werden durch Bedeutungskonzepte, die in der Lage wären, die Interessen, Motive und Bedeutungshorizonte der handelnden Subjekte in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen zum Ausdruck zu bringen. Solange dies aussteht können erwachsenenpädagogische Forschungsarbeiten zum alltäglichen Lernhandeln nicht auf soziologische Forschungsergebnisse zu regel-förmigen Bedeutungshorizonten (z.B. die verrechtlichende Perspektive von Betriebsräten auf Konflikte) im klassischen Selbstverständnis von Betriebsräten zurückgreifen. Damit fehlen aber einer sich subjektwissenschaftlich verstehenden Erwachsenenpädagogik die Beschreibungen der gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge, wie sie in typischen alltäglichen Regeln und Routinen zum Ausdruck kommen und für eine Untersuchung alltäglichen Lernens als sozialem Handeln notwendig wären.

2. Lernen als Differenzierung von Lebensführungsregeln: Der Ertrag einer subjektwissenschaftlichen Erwachsenenpädagogik für das Konzept alltäglicher Lebensführung

Eine interessante Fortführung des Konzepts alltäglicher Lebensführung unter dem Aspekt subjektiver Sinnhorizonte und damit auch Biographizität leistet Margit Wehrich in ihrer Untersuchung des ostdeutschen Transformationsprozesses¹⁴. Sie rekonstruiert aus einer handlungstheoretischen Perspektive das Regelsystem der alltäglichen Lebensführung als subjektives Wahrnehmungsinstrument, als Entscheidungsregel und als Material für Selektionsprozesse, in denen die gesellschaftlichen Institutionen als Selektoren wirken - im Falle der Betriebsräte wären das z.B. die kulturell-rechtlichen und betrieblichen Strukturen. Aus dieser Sicht entscheidet sich durch die selektierenden Institutionen hinter dem Rücken der Akteure, wo Lebensführung an gesellschaftliche Institutionen andocken kann und wo nicht.

Für die Untersuchung des alltäglichen Lernens von Betriebsräten bedeutet dies: nicht nur der Co-Manager unter den Betriebsräten würde sich den Transformationsprozessen von Arbeit anpassen, sondern auch der Betriebsrat mit traditionellem Selbstverständnis, das im wesentlichen auf Schutzfunktionen zielt. Er tut dies allerdings entlang seiner traditionellen Logik, von der er sich bestimmte Leistungen in seinem Interesse verspricht. Ob die gesellschaftlichen Institutionen, in unserem Fall die Institutionen des betrieblichen Modernisierungsprozesses, diese Handlungsmuster aufgreifen, ist eine empirisch zu beantwortende Frage. Die Passungsfähigkeit des

¹⁴ Wehrich 1998

Lebensführungsarrangements - so die zentrale Schlussfolgerung - ist demnach kein Anpassungsprozeß, sondern ein Selektionsprozess der institutionellen Selektoren¹⁵.

Die Muster der Lebensführung sind in diesem Modell als sehr stabil gedacht. Das Regelsystem der alltäglichen Lebensführung besitzt so gesehen mit seinem Beharrungsvermögen eine gewisse Potentialität für die Überschreitung gesellschaftlicher Verhältnisse, mit seiner Stabilität aber auch die Möglichkeit des sich wiederholenden Handelns unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen¹⁶.

Im Anschluss an diese Kontinuitätsperspektive auf alltägliche Lebensführung kann eine subjektwissenschaftliche Erwachsenenpädagogik weitere Optionen eröffnen und die subjektiv gegebene Veränderungsfähigkeit alltäglicher Lebensführungsregeln untersuchen. Dieser erwachsenenpädagogische Zugang zur Lebensführung lässt sich herstellen, wenn Lebensführungsregeln als biographisch gegebene Wissensressource verstanden werden.

Lernen umfasst neben situationalen Aspekten in der Lehr-Lernsituation immer auch biographische Aspekte. Das Subjekt organisiert in seiner Biographie die gesellschaftlichen Sinnbezüge als modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhang, der über situationsspezifische Handlungsmodi hinausweist. Dies sind latente Wissens- und Erfahrungszusammenhänge die sich im sozialen Handlungszusammenhang konstituieren als „Charakteristikum der historisch gewachsenen Lebenslage“ (Holzkamp 1993, S. 311).

Modalitätsübergreifende Verweisungszusammenhänge entwickeln sich also im Rahmen der biographischen Lebenslinie entlang von Handlungen, die ihre Bedeutung im Rahmen des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses von Leben erhalten. Diese Verweisungszusammenhänge sinken gleichsam ab zu latenten Wissensformen, die uns einerseits im Handeln entlasten, andererseits aber auch institutionelle Abhängigkeiten vergessen lassen. Diese Verweisungszusammenhänge folgen einem biographischem Skript mit einer eigenen Logik¹⁷.

Peter Alheit thematisiert diese Prozessskripte als biographisches Hintergrundwissen. Es ist uns meist nur in latenter Form gegeben und stellt eine „versteckte Referenz an die strukturellen Bedingungen, die uns aufgegeben sind“ (Alheit 1996, S. 190) dar. Verbindet man diese Überlegungen zum latenten biographischen Wissen mit dem Konzept alltäglicher Lebensführung, dann gewinnt man die Möglichkeit, Lebensführungsregeln stärker sachlich-gegenstandsspezifisch als Hintergrundwissen der Subjekte zu un-

¹⁵ Weihrich 1999, S.23

¹⁶ Vgl. Holzkamp 1995, S.839.

¹⁷ Vgl. Alheit 1996, S. 188f.

tersuchen. Lebensführung kann so in ihren modalitätsübergreifenden Aspekten bzw. biographischen Skripten stärker mit der interessengeleiteten Verwendung gesellschaftlicher Wissens- und Bedeutungszusammenhänge gekoppelt werden. Zum Beispiel könnte die Fixierung eines Betriebsrats auf verrechtlichende Perspektiven in betrieblichen Konflikten verstanden werden als bewährte biographische Erfahrung mit einem relativ erfolgversprechenden Griff nach verfügbaren Machtquellen. Sind solche Regeln veränderbar oder bleibt im Falle des Scheiterns nur der Rückzug?

Das biographische Hintergrundwissen als Prozessskript beinhaltet eine Ressource „ungelebten Lebens“ (a.a.O.), d.h. es beinhaltet ein begrenztes Veränderungspotential, mit dem der soziale Raum ausgefüllt werden könnte, aber noch nicht wird. Mit anderen Worten: wir können uns angesichts neuer gesellschaftlicher Anforderungen zu uns selbst in Beziehung setzen, ohne den versteckten Sinn des Prozessskripts revidieren zu müssen. In diesem Fall selektieren Institutionen, ohne dass wir in Handlungsirritationen verfallen und Diskrepanzerfahrungen machen. Man bleibt in irgendeiner Weise handlungsfähig oder leitet – wenn möglich -den Rückzug aus dieser Situation ein, um weiteren Schaden zu vermeiden. In manchen Situationen, in denen die erworbenen Regeln und Skripte nicht weiter tragen, kommt es zu einer Diskrepanzerfahrung. Scheiternde Lebensführungsregeln können so zum Anlass für Lernen werden. Alheits Kategorie des biographischen Prozessskripts¹⁸ macht das Regelsystem der Lebensführung dann als biographisch erworbene Wissensressource untersuchbar, die zur Veränderung vor dem Hintergrund subjektiver und gesellschaftlicher Interessen ansteht. Bezieht man diese Überlegungen auf die hier als Beispiel zugrunde gelegte Gruppe der Betriebsräte, ergibt sich folgendes Bild für die Untersuchung deren Lernhandelns in entgrenzten Vermittlungsstrukturen: Der einzelne Betriebsrats setzt sich mit seinem biographischen Hintergrundwissen, das die Regeln seiner alltäglichen Lebensführung als Betriebsrat begründet, ins Verhältnis zu aktuellen Anforderungen in Modernisierungsprozessen (z.B. Co-Management). Er tut dies, nach den vorangegangenen Überlegungen, entlang der Logik seines biographischen Prozessskripts und trifft dabei auf institutionelle Selektoren, welche die Potentialität seines Prozessskripts aufgreifen oder immer weiter einschränken. Letzteres führt ggf. zur Handlungsunfähigkeit oder aber zu einer Diskrepanzerfahrung als Ausgangspunkt für eine Lernschleife. Vor dem Hintergrund dieser Befindlichkeit kann er – muss aber nicht - sein Prozessskript lernend erweitern und damit zugleich den institutionellen Rahmen des Betriebes mitgestalten.

¹⁸ In vergleichbarer Weise leistet dies auch das Konzept der modalitätsübergreifenden Verweisungszusammenhänge Holzkamps (1993)

Diese thematisch-gegenständliche Forschungsperspektive, bleibt so an die „Zwänge des Lebens“ (Alheit 1997, S.94) gebunden. Für spezifisch gerahmte gesellschaftliche Handlungsfelder, hier betriebliche Modernisierungsprozesse, lassen sich so typische Lernbegründungen als Ausdruck der gesellschaftlichen Lebenslage entlang thematisch gerahmter Lebensführungsregeln/Prozessskripte identifizieren. Im Forschungsprojekt be-online wird beispielsweise untersucht, an welchen Stellen des Modernisierungsprozesses Betriebs- und Personalräte typischerweise zentrale Handlungsproblematiken und Diskrepanzerfahrungen empfinden und inwieweit sie die Anforderungen dieser Prozesse in Lernschleifen entlang ihrer alltäglichen Lebensführungsregeln umsetzen oder auch nicht.

Der Ertrag dieser erwachsenenpädagogischen Forschungsperspektive für die Forschung im Umfeld alltäglicher Lebensführung liegt in der Untersuchung der Chancen für die Veränderbarkeit alltäglicher Lebensführungsregeln, die bisher nur unter ihrem Stabilitätsaspekt untersucht wurden.

Literaturliste:

- Alheit, Peter (1996). Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: K. Ahlheim / W. Bender (Hrsg.), Lernziel Konkurrenz? (S. 179-196). Opladen: Leske+Budrich.
- Alheit, Peter (1997). Die Modernisierung biographischer Handlungsumwelten und die Transformation gewachsener Wissensbestände: Theoretische Aspekte einer Pädagogikkarriere. In: D. Nittel / W. Marotzki (Hrsg.), Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien (S. 36-57). Baltmannsweiler: Schneider.
- Holzkamp, Klaus (1987). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie (20), S. 5-36.
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, S. 817-846.
- Kade, Jochen (1999). Irritationen - zur Pädagogik der Talkshow. In: I. Gogolin / D. Lenzen (Hrsg.), Medien-Generation (S. 151-182). Opladen: Leske+Budrich.
- Kotthoff, Hermann (1995). Betriebsräte und betriebliche Reorganisation. In: Arbeit 4(4), S. 425-447.
- Kudera, Werner (2000). Grenzen der Flexibilisierung - Zum Verhältnis von individueller und betrieblicher Zeitökonomie. In: W. Kudera / G. G. Voß (Hrsg.), Lebensführung und Gesellschaft (S. 291-308). Opladen: Leske+Budrich
- Ludwig, Joachim (2000). Lernende verstehen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmid, Michael (2001). Alltägliche Lebensführung: Bemerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: G. Günter Voß / M. Wehrich (Hrsg.), tagaus - tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung. München und Mering: Rainer Hampp
- Voß, G. Günter (1991). Lebensführung als Arbeit. Stuttgart: Enke.

Voß, G. Günter (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: MittAB (3), S. 473-487.

Wehrich, Margit (1999). Alltägliche Lebensführung im ostdeutschen Transformationsprozess. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 19.03.1999, S. 15-26.

Wehrich, Margit (1998). Kursbestimmungen. Pfaffenweiler: Campus.

Joachim Ludwig (PD Dr. phil. habil.). Geb. 1954. Studium der Erwachsenen- und Berufspädagogik in München und Regensburg. 1986-2000 betriebliche Beratungsarbeit und Bildungsarbeit als Gewerkschaftssekretär. Privatdozent an der Universität der Bundeswehr München. Leiter des Forschungsprojekts „be-online“. Arbeitsschwerpunkte: Lernforschung in betrieblichen Veränderungsprozessen, alltägliches Lernen, Pädagogische Professionalität und Entwicklung einer lernerorientierten Didaktik, Lernkulturen in virtuellen Kontexten.

Ausgewählte Veröffentlichungen:

Ludwig, J.(1999). Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Report (43), S. 60-73.

Ludwig, J. (2000). Lernende verstehen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (2001). Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: P. Faulstich / G. Wiesner / J. Wittpoth (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Forschungs- und Literaturreport Weiterbildung, S.29-38.