

Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms

Ortfrid Schöffler

Das Forschungsprogramm bietet durch seine grundlagentheoretisch-methodologische Fundierung eine paradigmatische Neuorientierung im Verhältnis zwischen Lernen und Organisation. Aus ihr leiten sich Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung ab. In dem Ansatz erhält das Konstrukt der Institutionalform eine theoretische Schlüsselposition. Von ihr aus wird Lernen, jenseits individualpsychologischer Deutungen, als kulturwissenschaftlicher Sicht als gefestigte soziale Praktik modelliert. Hieran anknüpfend lässt sich pädagogische Organisation als struktureller Bestandteil einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernpraktiken verstehen. Beide Seiten werden damit wechselseitig voneinander ableitbar, worauf sich die Entwicklung empirischer Untersuchungsinstrumente in ihren methodologischen Begründungen beziehen kann.

1 Einleitung: Erkenntnishindernisse

Die Wahrnehmung und Entdeckung von Fremdheit und von Neuartigem findet ihre Grenzen weniger in der substantiellen Unbekanntheit eines neuen Gegenstands, sondern in seiner vermeintlichen Vertraulichkeit. Empirische Forschung, die ihren Gegenstand mit als gegeben voraussetzt und sich ihrer eigenen „Weise der Welterzeugung“ nicht reflexiv vergewissert, unterliegt daher einer Logik der „Nostrifizierung“ von Fremdheit, bevor sie diese überhaupt methodisch in den Blick zu nehmen vermag. Der französische Philosoph Gaston Bachelard beschreibt die Selbstverständlichkeitsstruktur eines implizit vorausgesetzten Vorwissens daher als ein entscheidendes „Erkenntnishindernis“, das erst beiseite geräumt werden muss, bevor der forschende Blick frei werden kann für bislang noch unerschlossene Bedeutungshorizonte eines Gegenstands. Wenn sich empirische Forschung bei ihrer Datenproduktion nicht blind auf einen assimilierenden Prozess der Subsumption unter eine „taken for granted structure“ und damit auf

die affirmative Bestätigung impliziter Vorannahmen beschränken will, hat sie in ihrer Methodologie zunächst auf kategorialer Ebene eine reflexive Gegenstandsbestimmung vorzunehmen. Dies verlangt theoretisch eine begriffliche Dekonstruktion und forschungspraktisch einen Freiraum zum „Los-Lassen“ und „Verfremden“. Erforderlich wird die von Hegel betonte „Arbeit am Begriff“, bei der bislang vertraute Sichtweisen und implizite Deutungsmuster in ihrer historischen, milieugebundenen und disziplinären Kontingenz wahrnehmbar werden. Aus diesem Erfordernis heraus begründet sich unser Plädoyer für eine kulturwissenschaftliche Grundlegung pädagogischer Organisationsforschung (vgl. Schaffner/Schickel 2009).

Aus einem grundlagentheoretischen Verständnis von pädagogischer Organisationsforschung heraus lässt sich erklären, dass es vor allem die bislang vertrauten Deutungen von „Lernen“ und von „Organisation“ sind, die im Sinne von Erkenntnishindernissen die gegenwärtigen Entwicklungen in Richtung auf eine empirisch relevante Theorie pädagogischer Organisation blockieren. Die erziehungswissenschaftliche Relationierung von Organisation und Lernen wird sich somit erst dann professionell als „Organisationspädagogik“ konzeptionalisieren lassen, wenn beide Seiten der bisher dichotomisch angelegten Struktur in ihrer kontingenten Wechselseitigkeit auf einander bezogen werden können. Wir gehen in dem hier vorgestellten Forschungsansatz daher davon aus, dass das entscheidende Erkenntnishindernis auf der Ebene einer unzureichenden Gegenstandsbestimmung zu verorten ist, das es zu bearbeiten gilt, bevor man überhaupt zu materialen Einzelanalysen übergehen kann. Als grundlegendes Defizit der gegenwärtigen Forschungslage erweist sich aus unserer Sicht, dass man meint, bei den Kategorien „Lernen“ und „Organisation“ tragfähigen Konsens unterstellen zu können. Man leitet daher erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektiven aus der Verknüpfung von zwei weitgehend ungeklärten Kategorien ab, die inhaltlich angeleitete Paradigmen verpflichtend sind. Für eine erziehungswissenschaftlich angeleitete kategoriale Gegenstandsbestimmung wird es folglich darum gehen, die bislang dichotomisch gefassten Pole in ihrer wechselseitigen Relation zu fassen. Hierzu wird es nötig, sie zunächst auf beiden Seiten kontingent zu setzen. „Pädagogische Organisation“ als Forschungsgegenstand und „Organisationspädagogik“ als professionelle Deutungsperspektive sind daher nur auf der Grundlage einer kategorialen Dekonstruktion und Rekonstruktion von „Organisation“ und von „Lernen“ zu erschließen. Hierin besteht die gegenwärtige Herausforderung an die erwachsenenpädagogische Forschung im Zuge ihrer „organisationswissenschaftlichen Wende“.

2 Kulturtheoretische Dekonstruktionen: Organisation und Lernen

Für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bietet das Erfordernis einer wechselseitigen kategorialen Neubestimmung außerdem eine günstige Gelegenheit zu einer längst überfälligen Klärung. Es wird nun endlich möglich, das traditionell gestörte Verhältnis zwischen Organisation und Pädagogik nicht nur als disziplinären Strukturkonflikt zu beklagen, sondern es in seinen professionstheoretischen Voraussetzungen zu analysieren und unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive grundlagentheoretisch zu bearbeiten. Man stößt hierbei auf eine bereits länger schwebende „Krise im Doppelpack“. Erkennbar wird eine Krise sowohl im Organisationsverständnis als auch im Verständnis von Lernen, was in ihrer Kombination letztlich ein tragfähiges Konzept von Organisationspädagogik blockiert.

2.1 Die Krise eines substantiell verengten Verständnisses von Organisation: Das Scheitern eines zweckrationalen Organisationskonzepts

Diese Krise zwingt in den letzten Jahren zunehmend drängender dazu, theoretisch Anschluss zu finden an den gegenwärtig erreichten Stand der Organisations- und Organisationsforschung und zu einer Übersetzung geeigneter Konzeptionalisierungen von Organisation in Formen erziehungswissenschaftlicher Gegenstandsbeschreibung (vgl. Terhart 1986; Schaffner 1987; Kuper 2001). Von weitreichender Bedeutung erweist sich bei der Durchmusterung von Theorieangeboten der allgemeinen Organisationsforschung (vgl. Kieser 2002), dass mögliche Hoffnungen auf ein universelles Organisationskonzept letzten Endes enttäuscht werden müssen. In den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen zeichnet sich keine konsensfähige oder gar abschließende Definition von dem ab, was als „Organisation“ konzeptionalisierbar wird. Man hat daher nolens volens von einer Pluralität konkurrierender Positionen und von unterschiedlichen Deutungsperspektiven auszugehen, die sich bisher unter keiner übergeordneten Theorie subsumieren lassen (vgl. Scherer 2002). Aufgrund dieser polyzentrischen Struktur schlagen wir vor, die epistemologischen Anforderungen an Organisationstheorie auf eine kulturtheoretische Meta-Ebene zu verlagern, nämlich auf die übergeordnete Frage, wie mit dem Widerstreit inkommensurabler Beschreibungen von organisationaler Wirklichkeit umzugehen ist, ohne sich dabei wiederum selbst eine der konkurrierenden partikulären Positionen zu eigen machen zu müssen. Eine für unseiner theoretischen und forschungspraktischen Ansatz kennzeichnende Antwort auf die beschriebene Problematik besteht daher in der Orientierung an den Prin-

zipien eines kulturtheoretischen Forschungsprogramms, wie es von dem Kultursoziologen Andreas Reckwitz exemplarisch entwickelt worden ist (vgl. Reckwitz 2004). „Organisation“ lässt sich in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang jenseits eines substanzialistischen Erkenntnisgegenstands als eine konzeptuell und historisch situierte Kategorie fassen und damit in ihrer gesellschaftlichen Kontingenz rekonstruieren. „Kontingenz“ meint, dass „Organisation“ semantisch nicht eindeutig festlegbar, sondern „immer auch anders“ möglich ist, wenn auch nicht beliebig fassbar. Aus einer kulturhistorisch begriffsgeschichtlichen Sicht auf Organisation wird erkennbar, dass im Verlauf einer beachtenswerten Ausdifferenzierung organisationstheoretischer Konzeptionalisierungen ein breites Spektrum differenter, jeweils zutreffender Beschreibungsvarianten unterscheidbar wurde, was selbst wiederum als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden kann. Vor dem breiten Spektrum unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Organisation verstanden, als soziale Realität gelebt und schließlich in einer Heuristik organisationaler Wirklichkeitskonstruktionen typisierbar wird, (vgl. Schäffler 2005a; Dollhausen 2008) stellt sich aus einer kulturtheoretischen Sicht nicht mehr die „essentialistische“ Frage, wie „Organisation“ „an und für sich“ beschaffen sein mag und wie sie als faktische Gegebenheit zum Objekt wissenschaftlicher Erkenntnis und empirischer Forschung gemacht werden könnte. Stattdessen gilt es, im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ in der Organisationsforschung, für den jeweils konkreten und empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der jeweils bedeutungsbildenden Form in der narrativen Struktur seines semantischen *Selbstausdrucks, der differenzbetonten Selbstbeobachtung und der kontextbezogenen Selbstbeschreibung* vorzunehmen. „Organisation“ als Gegenstand empirischer Forschung bezieht sich dabei auf „autokommunikative Prozesse“ (Schäffler 2003b) performativer Bedeutungsbildung und des „sense-making“, deren interpretative Struktur in der Methodologie des Forschungsprogramms konzeptionelle Berücksichtigung zu finden hat (vgl. Schäffler/Schicke 2009).

2.2 Die Krise eines verengten Verständnisses von Lernen:

Das Scheitern tradierter Lernkonzepte für Lernen im Lebenszusammenhang

Kommen wir zum anderen Pol der gegenwärtigen Doppelkrise: Die Grenzen der Übertragbarkeit der meisten lerntheoretischen Ansätze auf transformative Entwicklungs- und Bildungsprozesse erklären sich aus mindestens sechs Merkmalen einer konzeptionellen Engführung, mit denen sich eine Vielzahl von Einwänden zusammenfassen lässt (vgl. Schäffler 2008):

1. Aus der *Engführung auf individualistische Ansätze*, die kollektive Transformationsprozesse im Selbst- und Weltverhältnis von sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch zu rekonstruieren vermögen, weil sie aufgrund ihres *methodologischen Individualismus* die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen und Sozialität von Lernprozessen nur als Residualkategorie zur Verfügung haben.
2. Aus der *Beschränkung auf unterrichtliche Kontexte* instruierender Lehr/Lern-Arrangements, wodurch Lernforschung primär aus der Sicht von Lehrenden und ihres Interessenstandpunkts betrieben wird. Lebenslanges Lernen wird folglich aus einer gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion gedeutet und erscheint dabei als administrativ regelbares Steuerungsproblem. Klaus Holzkamp spricht hier von der Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse und einem aus Machtinteressen hervorgerufenen „Lehr/Lern-Kurzschluss“. Lebenslanges Lernen gerät hierdurch in einer berufständischen Perspektivverengung fälschlich als lebenslängliche Verschiebung in den Blick.
3. Aus der systematischen *Blindheit für den gesellschaftlichen Strukturbruch* zwischen alltagsgebundenen Lernkontexten und funktional didaktisierten Lernarrangements. Man berücksichtigt nicht hinreichend den ständigen transformativen Wechsel zwischen alltagsgebundenen und formal didaktisierten Lernkontexten. Man ist nicht einmal in der Lage, den strukturellen Unterschied zwischen beiden Kontextierungen des Lernens abzubilden. Daher gibt es noch immer keine lerntheoretisch ausgearbeitete Konzeptualisierung alltagsdidaktischen Unterstützungshandelns (erste Ansätze finden sich bei Mörchel/Tolksdorf 2009). Vor allem aber kann ein kompetenter Wechsel zwischen unterschiedlichen Lernkontexten im Lebenslauf nicht hinreichend als transitorischer oder transformativer Lernprozess erkennbar und pädagogisch konzeptionell unterstützt werden (vgl. Schäffler 2001a).
4. Aus der *Vernachlässigung des Akteursstandpunkts*: Lernen wird überwiegend von einem Außenstandpunkt konzeptionalisiert. Hierdurch wird Lernen nicht hinreichend aus der Binnensicht eines Lernkontextes und den spezifischen Lernpraktiken seiner Akteure theoretisch abbildbar.
5. Aus der *fehlenden Prozess- und Entwicklungsorientierung*: Durch die systematische Vernachlässigung seines aktiven Vollzugscharakters wird Lernen reduktionistisch von seinem produktförmigen Ergebnis her definiert, beobachtet und gesteuert. Dies verhindert die Wahrnehmung und Weiterentwicklung prozessorientierter Konzepte sozial eingebetteter Lernpraktiken. Dewey zufolge nimmt Lernen von einer Irritation bzw. Routineunterbre-

chung seinen Ausgang, geht danach in Schrittfolgen der Problemerkklärung (inquiry) über und kehrt am Ende im Sinne einer „Lernschleife“ (Holzkamp) zum Routinehandeln zurück.

6. Schließlich wird den gegenwärtig noch immer dominanten lempsykologischen Ansätzen eine *intellektualistisch-kognitivistische Engführung* attestiert, wodurch sie ein Erkenntnishindernis bilden für ein lerntheoretisches Verständnis von leibgebundenen, habituellen Entwicklungsverläufen oder für die Entwicklung und Transformation von vorprädikativem Handlungswissen, deren theoretische Modellierung auch emotionstheoretische Erkenntnisse zu integrieren vermag.

Es wird somit eine breite Forschungslücke in Bezug auf eine übergreifende erwachsenpädagogische Theorie des Lernens erkennbar, mit der sich die bisher bekannten und für unterschiedliche Teilbereiche lebensbegleitenden Lernens in unterschiedlicher Weise relevanten Theoretsätze zu einem Gesamtkonzept integrieren ließen. Es besteht daher Bedarf an einer erziehungswissenschaftlich angeleiteten Theorie, in der sich „Lernen im Lebenslauf“ in all seiner strukturellen Komplexität und seinen qualitativen Varianten unterscheiden und aufeinander beziehen ließe. Bei näherer Betrachtung stellt sich somit heraus, dass trotz einer Fülle von Deutungsversuchen und Definitionsangeboten keine auch nur annähernde Übereinstimmung in der Begriffsverwendung erkennbar ist. Pointiert ließe sich formulieren, dass jede wissenschaftliche Denkschule auf der Grundlage ihrer jeweiligen paradigmatischen Forschungsrichtung eine spezielle Konzeption dessen entwickelt, was man unter „Lernen“ verstehen kann. Luhmann – ebenfalls einem speziellen Forschungsparadigma verpflichtet – kommt zu der meta-theoretischen These, dass „Lernen“ kein anthropologisches Elementarfaktum sei, sondern selber eine positionsabhängige Beobachterperspektive. Man stößt hierbei auf eine analoge Problematik, wie wir sie bereits bei der multi-paradigmatischen Struktur des Organisationsverständnisses antrafen und in der hier vertretenen Gegenstandsbestimmung mit dem kulturtheoretischen Ansatz einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ beantwortet hatten. In ihrer methodologischen Konsequenz läuft das letztlich auf eine „Sozialtheorie des Lernens“ hinaus.

Die Kategorie „Lernen“ bezieht sich dabei im jeweiligen disziplinären Kontext auf einen je besonderen Gegenstandsbereich und bedarf daher bei ihrer Verwendung in pädagogischen Sinnszusammenhängen einer professionell reflektierten Entscheidung und Begründung. In einem bewussteinstheoretischen Gegenstandsverständnis, wonach Lernen als anthropologische Eigenschaft von Individuen fassbar erschien, war man noch blind für die kulturhistorische Kontingenz des Lernbegriffs im Sinne einer gesellschaftlich institutionalisierten sozialen Praktik.

Überall da, wo man über seine eigene (wissenschaftliche) Beobachterperspektive nicht reflexiv verfügt und sie daher in naivem Realismus verabsolutiert, glaubt man zu einer universellen Definition gelangen zu können. Erst in der Auseinandersetzung mit dem internationalen Konzept des „Lifelong and Lifewide Learning“ wird nun erkennbar, dass man mit jeder paradigmatischen Standortbestimmung einer Forschungsperspektive gleichzeitig auch „Lernen“ als kategorialen Forschungsgegenstand mitdefiniert. Wird dies nicht berücksichtigt, so bleibt pädagogische Theoriebildung den grundlagentheoretischen Axiomen einer gewählten Bezugsdisziplin implizit verpflichtet. Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung lässt sich daher unter dem Gesichtspunkt kritisch beobachten, welcher Bezugsdisziplin jeweils besonderer Einfluss zugemessen wird und damit, aus welchen disziplinären „Anlehnungsstrukturen“ pädagogisches Handeln seine jeweiligen axiomatischen Grundüberzeugungen und seine Legitimationsbasis bezieht. Hier liegt einer der Gründe verborgen, weshalb pädagogische Praxis so anfällig für Instrumentalisierungen durch andere gesellschaftliche Funktionssysteme ist und bisher noch nicht zu einer eigenständigen Gegenstandsbestimmung von pädagogischer Professionalität finden konnte.

In den heterogenen Diskursen zu einer Theorie des Lernens liegt somit keine universell konsensfähige oder gar abschließende Definition von dem vor, was unter „Lernen“ in differenten pädagogischen Praxisfeldern verstanden werden kann. Vielmehr ist genau das Gegenteil der Fall: Bereits die Unterstellung, man könne von einem vorab definierten Lernbegriff ausgehen, bildet das gegenwärtige professionelle Problem von Erwachsenenbildung im Lebenslauf. Sofern man sich also „on the state of the art“ befindet, hat man von einer „inkommensurablen“ Pluralität konkurrierender Paradigmen des Lernens auszugehen, die sich bisher unter keiner übergeordneten Theorie als Teilperspektiven subsumieren lassen. Darin gleicht sie der oben angesprochenen Problematik in den Organisationswissenschaften.

Aufgrund der polyparadigmatischen Struktur haben sich die epistemologischen Anforderungen an eine Theorie des Lernens ebenfalls auf eine Meta-Ebene verlagert, nämlich auf die übergeordnete Frage, wie mit dem Widerstreit inkommensurabler Theoriefassungen von Lernen umzugehen ist, ohne gezwungen zu sein, sich selbst wiederum eine der wechselseitig konkurrierenden Positionen zueigen zu machen. Eine für „reflexive Erziehungswissenschaft“ adäquate Antwort auf die beschriftete Problematik besteht nicht notwendigerweise darin, in Konkurrenz zu den anderen Disziplinen eine weitere (z. B. eine spezifisch „pädagogische“) Spielart zu entwickeln.

2.3 Gesellschaftlich gefestigte Institutionalisierungen des Lernens: Lernen als soziale Praktik

Im Folgenden wird daher vorgeschlagen, sich bei der erwachsenenpädagogischen Bestimmung von Lernen im Lebenslauf wissenschaftstheoretisch auf der Meta-Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ zu bewegen und sowohl „Organisation“ als auch „Lernen“ als je kontextspezifischen Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionalform lebensbegleitenden Lernens zu rekonstruieren. Hierbei wird unter einem „pädagogischem Erkenntnisinteresse“⁴¹ beobachtbar, wie „Lernen“ in unterschiedlichen historischen oder ontogenetischen Entwicklungszeiten sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionsfeldern durch je besondere Formen sozialer Praktiken zum Ausdruck gebracht wird und dabei in besonderen Semantiken verschiedene Bedeutung erhält. Eine erziehungswissenschaftlich orientierte Sozialtheorie des Lernens kann sich auch hier methodologisch an Prinzipien eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms orientieren, wie es von dem Kulturoziologen Andreas Reekwitz (2004) disziplinübergreifend entwickelt wurde. „Lernen“ lässt sich in diesem wissenschaftstheoretischen Zusammenhang als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie bestimmen und dabei vor allem in ihrer Kontingenz berücksichtigen. (vgl. Schäffler 2008) „Kontingenz“ meint, dass „Lernen“ semantisch nicht ein für alle mal festlegbar, sondern „immer auch anders“, wenn auch nicht beliebig, möglich ist. Aus einer kulturhistorisch begriffsgeschichtlichen Deutungsperspektive wird erkennbar, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung bereits ein breites Spektrum differenter Variationen kontextabhängigen „Lernhandelns“ weit über das Bildungssystem hinaus in allen Bereichen der Gesellschaft institutionalisiert hat, was selbst wiederum als ein wichtiger Forschungsertrag gewertet werden kann. Vor dem breiten Spektrum unterschiedlicher Konzeptionalisierungen dessen, was jeweils unter Lernen verstanden und als soziale Realität in festgelegten sozialen Praktiken ausgestaltet werden kann, stellt sich daher nicht mehr die „essentielle Frage“, was Lernen letztlich „ist“ und wie es zum objektiven Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis und empirischer Forschung gemacht werden kann. Stattdessen gilt es im Rahmen eines „interpretativen Paradigmas“ empirisch zu klären, was in welchen gesellschaftlich gefestigten Institutionalformen der Erwachsenenbildung unter „Lernen“ verstanden wird und welche Bedeutung dies für pädagogisches Unterstützungs Handeln in ausgewählten Situationen hat. Wichtig ist hierbei, die sozialstrukturelle Dimension sozialer Praktiken zu beach-

ten und daher „soziale Praktiken“ des Lernens deutlich von dem tradierten individualpsychologischen oder handlungstheoretischen Lernverständnis zu unterscheiden:

„Eine Praktik ist... weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten)“ (Reekwitz 2006, S. 38).

Soziale Praktiken sind damit Ausdruck gesellschaftlicher Institutionalisierung. Im Rahmen pädagogischer Praxisforschung gilt es also, für den jeweiligen empirisch fassbaren Einzelfall eine historisch und kontextuell situierte Rekonstruktion der beobachtbaren Deutungen des semantischen *Selbstausdrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung* dessen vorzunehmen, was in einem Bedeutungskontext als Lernen gilt und welche praktische Bedeutung ihm dabei für pädagogisch professionelles Handeln zugeschrieben wird. Grundsätzlich geht es also darum, bei sozialen Praktiken des Lernens ihre Historizität, Biographizität und Kontextualität (vgl. Schäffler 2008) im Sinne einer Kategorie der Selbst- und Fremdbeobachtung zu berücksichtigen.

3 Pädagogische Organisation: Lernen im Prozess seiner gesellschaftlichen Institutionalisierung

In dem hier vorgestellten erwachsenpädagogischen Forschungsprogramm wird das Verhältnis zwischen Organisation und Lernen grundlagentheoretisch neu gefasst. Beide Kategorien werden aus einer kulturwissenschaftlichen Deutungsperspektive begriffshistorisch und kontextuell kontingent gesetzt und damit schließlich sozialtheoretisch rekonstruierbar. Sowohl „Organisation“ als auch „Lernen“ lassen sich hierdurch als wirklichkeitskonstituierende Kategorien der Bedeutungsbildung (vgl. den „act of meaning“ bei Bruner 1990) in Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung rekonstruieren. Das Herausbilden „sozialer Praktiken“ des Lernens wird damit als mikro-soziale Fundierung gesellschaftlicher Institutionalisierung lebensbegleitender Wirklichkeitsverarbeitung erkannt-

⁴¹ Hier definiert als Erweiterung verfügbarer Optionen der Welterschließung im System/Umweltkontakt.

bar, in dessen Verlauf „pädagogische Organisation“ eine wichtige integrative und intermediäre Strukturationswirkung zu übernehmen hat (vgl. Schöffler 2001a). Zudem werden dabei auch Formen einer Institutionalisierung von „Lernen im Lebenszusammenhang“ im Sinne lebensweltlicher Kompetenzentwicklung beobachtbar, die sich alltagsdidaktisch unterstützen lassen (vgl. Mörchen/Tolksdorf 2009).

Mit der Verbindung von kategorialer Dekonstruktion und institutionentheoretischer Rekonstruktion wird im vorliegenden Forschungsprogramm die bisherige Dichotomie zwischen Organisation und Lernen überwindbar. Im Sinne eines „gemeinsamen Dritten“ lassen sich nun beide Kategorien in eine übergreifende Sozialtheorie gesellschaftlicher Institutionalisierung von sozialen Praktiken des Lernens und sie ermöglichende Sinnkontexte pädagogischen Unterstützungshandels überführen. Um diese Dekonstruktion und Rekonstruktion leisten zu können, bedarf es allerdings noch einer grundlagentheoretischen Vergewisserung in der institutionentheoretischen Dimension.

3.1 Institution oder Institutionalisierung?

In der Alltagsprache verstehen wir unter „Institution“ gewöhnlich eine Einrichtung oder auch eine mehrere Einrichtungen umfassende Organisation, die traditionell begründet in der Lage ist, sich historischem Wandel erfolgreich zu widersetzen und hierdurch wirksam über eine gewisse Dauerhaftigkeit zu verfügen. Kritisch betrachtet, verbindet sich mit Institution daher ein gewisses Maß an Starrheit und Rigidität in Reaktion auf neue Perspektiven oder auf temporär wechselnde Veränderungsanforderungen.

„Die gefäufigsten Beispiele für Institutionen dieses Typs sind die Kirche und die Familie, aber auch alle Arten etablierter Organisationen (Universitäten, Parteien etc.)“ (Hasse/Krücken 2005, S. 14). An diesen Beispielen wird aber bereits erkennbar, dass ein Institutionenverständnis die konservativen Aspekte überbetont, wenn es ausschließlich auf seine verhaltens einschränkenden Wirkungen („restraints“) abstellt. Eine solche begriffliche Fassung kann daher dem strukturellen Wandel in der Moderne und Spätmoderne nur unzureichend gerecht werden und verlangt nach einer kritischen Überprüfung. Die dabei erforderliche Korrektur kann dann für die Entwicklung einer pädagogischen Organisationstheorie nicht ohne Folgen bleiben.

Neuere Entwicklungen des Institutionenbegriffs nehmen daher neben der fraglos wichtigen ordnungsbetonen und damit *handlungsentlastenden* Funktion auch seine gleichermaßen bedeutungsvollen *handlungsvermögenderen* Strukturi-

erungsleistungen in den Blick. Hierdurch gewinnt der Institutionsbegriff an Historizität und unterliegt in seiner Semantik selber einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Anders als dies in früheren Deutungen möglich war, wird nun institutioneller Wandel nicht nur als Verfall tradierter Verbindungen oder als Verlust von Verhaltenssicherheit wahrnehmbar, sondern lässt sich als ein lernhaltiger „Möglichkeitensraum zweiter Ordnung“ konzipieren und gestalten. Dies wird aus einer organisationspädagogischen Sicht als „reflexive Institutionalisierung“ bezeichnet und als neue Aufgabe von „strategischem Bildungsmanagement“ gefasst (Schöffler 2001a).

Die neue Sicht auf die Wandelbarkeit der Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung setzt jedoch eine kritische Relativierung des bisherigen Grundverständnisses von Institution voraus.

Im naturalistischen Verständnis der philosophischen Anthropologie erzielten konsequenterweise die bislang bekannten gesellschaftlichen Institutionen und die als Organisation ausdifferenzierten Institutionalformen die fundierende Bedeutung einer konstitutiven Voraussetzung für Humanität. Hierdurch kamen Phänomene und die strukturelle Dynamik institutionellen Wandels primär als Gefährdung menschlicher Kulturentwicklung und als Verfallserscheinung auf der Ebene menschlicher Gattung in den Blick.

Ein theologisches wie ein naturalistisches Missverständnis haben daher den Begriff der Institution hoch ambivalent werden lassen, wenn nicht sogar ihm bleibenden Schaden zugefügt. Dieser problematische Hintergrund verlangt für den weiteren produktiven Gebrauch des Begriffs eine bewusste kritische Abgrenzung gegen statische und essentialistische Konzeptionen. Sprachlich drückt sich dies darin aus, dass im Rahmen einer pädagogischen Organisationstheorie weniger von „Institution“ als von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung die Rede sein wird. Damit soll der historische Prozesscharakter und die Temporalität seiner je auf Dauer gestellten Ereignisstrukturen zum Ausdruck gebracht werden.

Grundsätzlich gesehen hat der neue Institutionalismus (vgl. Hasse/Krücken 2005; Walgenbach 2002a; Walgenbach 2002c) zu einer erheblichen Erweiterung im Sinne einer „Rückkehr der Gesellschaft“ in vielen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geführt. Dies gilt z. B. für die Wirtschaftswissenschaft („Neue institutionelle Ökonomie“), die Politischen Wissenschaften („Theorie politischer Institutionen“), vor allem aber auch transdisziplinär für die Organisationswissenschaften. Es führte dazu, dass die zunehmend selbstständigen Einzeldisziplinen wieder in einen übergreifenden gesellschaftlichen Gesamthorizont (vgl. Ortman u. a. 1997) eingebettet werden konnten.

3.2 Zur Differenz zwischen Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel

Eine institutionalistische Theorie pädagogischer Organisation ermöglicht eine gesellschaftlich erweiterte Sicht auf Organisation, in der das pädagogische Handeln nicht nur als Ergebnis einer innerbetrieblichen oder interaktionistischen Logik betrachtet, sondern in der pädagogisches Organisieren in übergeordnete Bedeutungen und in werbetonte soziale Entwicklungszusammenhänge eingebettet begriffen wird. Ohne diese umfassende Sichtweise geht einem betriebsförmig gebundenen Weiterbildungsmanagement die eigentliche Quelle und der tiefere Legitimationsgrund pädagogischer Produktivität verloren. (vgl. Schöffler 1988).

Institutionstheoretische Ansätze bieten hierdurch die Unterscheidung zwischen einem engeren und weiteren Verständnis von Organisation:

- 1) einerseits „Organisation“ in einem betriebsförmigen Kontext als empirisch vorfindliche „Firma“, „Bildungseinrichtung“ oder „Beratungsstelle“
- 2) andererseits „Organisation“ als Ausdruck eines funktionspezifischen Herausbildens gesellschaftlicher Institutionalformen.

Die Schwäche einer betriebswirtschaftlich dominierten Organisationstheorie bestand in einer konkretistischen Engführung auf die sozio-technische Dimension der Einrichtungsebene und damit in einer Vernachlässigung der *einrichtungskonstituierenden* und *einrichtungslegitimierenden* und der sie institutionell einbettenden gesellschaftlichen Kontextbedingungen. Dies führte dazu, dass „pädagogische Organisation“ unabhängig und abgelöst von ihren historisch gesellschaftlichen Konstitutionsvoraussetzungen konzipiert wurde. Dieser Engführung auf eine betriebsförmige Problemsicht blieb in der weiteren Theorieentwicklung zunächst auch der Mainstream der Managementlehren verpflichtet, an denen sich die beginnende Professionalisierung der pädagogischen Leitungspositionen (vgl. Schöffler/v. Kuchler 2007) orientierte. Sie übernahm in ihr Konzept von „Weiterbildungsmanagement“ (vgl. Robak 2004) eine zum Zeitpunkt der „organisationalen Wende der Erwachsenenbildung“ (vgl. v. Kuchler/Schöffler 1997, S. 43) organisationstheoretisch bereits überholte Engführung, in der das Pädagogische unzulässig administrativ verkürzt wurde und dabei die Dimension gesellschaftlicher Legitimation pädagogischen Handelns nur über Aktivitäten in „gespaltenen Märkten“ wahrzunehmen vermochte. Das sich nun in Abgrenzung zur wertebundenen Ebene pädagogischen Handelns etablierende Bildungsmanagement erschwerte durch seine auf eine sozio-technisch reduzierte Betrieblichkeit fokussierte Sicht pädagogischen Planungshandelns eine integrierte Organisationstheo-

rie pädagogischer Institutionalentwicklung. Die heutige Sicht einer gesellschaftlichen Einbettung von Organisation bietet daher qualitative Spezifikationen, mit denen eine scheinbar kontextneutrale Objektivierung vermieden werden kann. In reflexiver Bezugnahme auf den jeweiligen übergeordneten Bedeutungshorizont eines gesellschaftlichen Funktionssystems lässt sich Organisation über ihre betriebsförmige Strukturbildung hinaus als praktisch folgenreiche Realisierung einer gesellschaftlichen „Institutionalform“ begreifen und bewusst gestalten. Für die dazu erforderliche Kontextbestimmung bietet die hier vorgeschlagene institutionalistische Perspektive eine geeignete strukturtheoretische Heuristik.

Die so gewonnene Unterscheidungsfähigkeit zwischen Organisation als „betriebsförmiger Einrichtung“ und als „institutioneller Gesamtstruktur“ ermöglicht zudem eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen von Strukturveränderung, nämlich zwischen Veränderung in einem auf die Strukturen einer Einrichtung begrenzten Kontext von „*Organisationsentwicklung*“ einerseits und im umfassenden „*institutionellen Wandel*“ andererseits. Neo-institutionalistische Ansätze bieten hierbei einen konzeptionellen Rahmen, in dem sich das dialektische Verhältnis beider Ebenen im Sinne einer wechselseitigen Strukturaktion (vgl. Walgenbach 2002b) modellieren lässt. Dies verlangt zunächst allerdings eine zumindest analytische, vielfach aber auch empirische Abgrenzung zwischen einrichtungsbezogenen und institutionellen Transformationsprozessen:

- Strukturentwicklung als *Organisationsentwicklung* (vgl. Schöffler 2005a) auf der Ebene einer Bildungseinrichtung bezieht sich auf Veränderungen in der „sozio-technischen Dimension“ der Formalorganisation, in dem „sozialen System“ und in ihrer „Organisationskultur“.
- Strukturentwicklung als *institutioneller Wandel* auf der einrichtungskonstituierenden und übergreifenden Ebene eines „Embeddedness“ wird von Ronald L. Jepperson in Varianten eines „institutional change“ beschrieben, der gesellschaftlichem Funktionswandel zu folgen vermag (vgl. Jepperson 1991). Im Gegensatz zum statischen Verständnis eines einmalig erfolgten „Auf-Dauer-Stellens“ einer unveränderlichen gesellschaftlichen Funktion wird hier Institutionalisierung als ein permanenter Prozess bedeutungsbildender Strukturaktion fassbar, deren Entwicklung eine konstituierende, de-struierende, konstruierende oder auch korrigierende Dynamik annehmen kann.

3.3 Organisationspädagogik: Eine institutionstheoretische Sicht auf pädagogische Professionalität

Eine institutionstheoretische Sicht auf Organisation bietet über eine analytische Heuristik hinaus auch die Möglichkeit, die bisher übliche Dichotomie zwischen pädagogischer Profession und Organisation als formaler Struktur zu überwinden, wie sie weithin in den einschlägigen Fachdiskursen vertreten wird und hiermit ein erhebliches Erkenntnishindernis für die erziehungswissenschaftliche Begründung von Organisationspädagogik darstellt. Möglich wird nun als theoretische Grundlegung pädagogischer Professionalität eine kategoriale Vermittlung zwischen subjekttheoretischen, interaktionistischen und systemtheoretischen Deutungsperspektiven. Mit einem strukturationstheoretischen Ansatz lässt sich dies als integrierter subjekt- bzw. akteursbezogener und organisationsbezogener Transformationsprozess „organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung“ rekonstruieren² (vgl. Schicke 2007; Schäffler/Schicke 2009). Das theoretische Konstrukt organisationsgebundener Professionalität spielt die organisationsbezogene Perspektive nicht gegen ein subjektbezogenes Professionalitätsverständnis aus, sondern ist in der Lage, beide Perspektiven in eine fruchtbare Dialektik umzuwandeln. Organisationsgebundene Professionalität kann so in einer kompetenztheoretischen Perspektive als systemisch relationiertes kompetentes Handeln individueller Akteure aufgefasst werden. Sie greift auf ein Set interdependenter Wissens- und Bedeutungsbestände (Regeln) sowie Handlungsmittel (Ressourcen) zurück, die Akteure in einem Konstitutionsprozess und in den anschließenden Prozessen der Bedeutungsbildung gebildet haben, insofern ihr Handeln auf die reflexive Gestaltung von systemisch regulierten Strukturen bezogen ist. Organisationsgebundene Professionalität konstituiert sich wechselseitig im Sinne einer gelungenen Institutionalisation von Bildungsformaten – d. h. als Koordination von Kompetenzentwicklung der Akteure, Weiterentwicklung des Leistungsprofils der Bildungsorganisation und ihrer innerorganisatorischen Handlungsorganisation. Dazu ist ein ko-produktiver Prozess der Sinnstiftung in der Bildungsorganisation erforderlich, um Anschlussfähigkeit der Innovation und Kohärenz der Organisationsentwicklung hervorzubringen. Dieser kollektive Prozess der Sinnstiftung schließt auch subjektive Prozesse der Sinnverleihung ein, in denen es den individuellen Akteuren gelingt, einen kohärenten Zusammenhang ihres Handelns zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen. Kompetenzentwicklung wird somit als ein integrierter subjektbezogener und organi-

2 Dies ist Gegenstand einer im Abschluss befindlichen Dissertation von Hildegard Schicke, deren Erkenntnisse und Analysen in das im Team entwickelte Forschungsprogramm einfließen.

sationsbezogener Transformationsprozess erkennbar und gestaltbar. Dies kann im Anschluss an das Konzept des situierten Lernens als ein relationales Phänomen einer sich verändernden Teilhabe an einem sich wandelnden organisierten Praxisfeld beschrieben werden.

4 Institutionalform als heuristisches Konstrukt

In dem hier vorgestellten Forschungsprogramm wird somit lebensbegleitendes Lernen in den Kontext einer dynamisierten gesellschaftlichen Hintergrundsstruktur gestellt. Es handelt sich dabei um einen auf die Weiterbildungstheorie übertragenden Ansatz des „neuen Institutionalismus“ (vgl. Hasse/Krücken 2005; Walgenbach 2002a; Walgenbach 2002c; Schäffler 2001a).

Der institutionstheoretische Zugang bietet die Möglichkeit, „Lernen“ als gefestigte soziale Praktik aus einem Akteurstandpunkt zu rekonstruieren, diese gleichzeitig aber auch aus einer professionellen Perspektive der Pädagogik zu beobachten.

Als zentrale Metapher dient im „neuen Institutionalismus“ das Bild des „embeddedness“, d. h. einer Einbettung sozial gefestigter Verhaltenserwartungen und Handlungsmuster in die sie konstituierenden gesellschaftlichen Entwicklungen und Hintergrundsstrukturen. Institutionalisationen emergieren somit, ähnlich dem gestalt-theoretischen Verhältnis von „Figur“ und „Grund“, aus ihrem gesellschaftlichen Hintergrund und gehen somit als strukturierende Figuren konstitutiv aus dem historisch, jeweils gegebenen Hintergrund hervor.

So beziehen z. B. Institutionalisationen des „Lernhandelns“, an denen Akteure im Verlauf ihres Lebens im Sinne „sozialer Praktiken“ kompetent zu partizipieren vermögen, ihre Begründungen und ihre Bedeutung aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang. Im Kern geht es beim sozialtheoretischen Begriff der Institutionalisation um Formen gesellschaftlicher Ordnungs- und Strukturbildung, die soziale, mentale, körperliche und handlungstheoretische Aspekte umfassen. Institutionalisation beschreibt Entwicklung im Sinne strukturellen Wandels als ein Herausbilden von „Möglichkeitenräumen“ für neuartige Wahrnehmung, Bedeutungsbildung und soziales Handeln. Hier kann eine Kulturwissenschaftlich inspirierte Entwicklungstheorie lebenslangen Lernens ansetzen. Gesellschaftliche Institutionalisation von lebenslangem Lernen meint in diesem Verständnis ein Auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitenräumen für Lerner und von generellen Erwartungen an Lernen auf zwei komplementär aufeinander bezogenen Ebenen:

- Auf einer *mikro-sozialen Ebene* der lebensweltlichen Möglichkeitsräume (enabling structures) findet man alltagsnahe Institutionalierungen im Sinne einer Verfestigung von pädagogischen Verhaltenserwartungen und von situativ definierten Handlungsanlässen, die sich in lernhaltigen und lernförderlichen Lebenslagen und Lebensumständen von Arbeit und Freizeit konkretisieren. Institutionalisierung erscheint hier als Konfiguration historisch spezifischer Lernpraktiken.
 - Auf einer *makro-sozialen Ebene* gesellschaftlicher Funktionssysteme findet Institutionalisierung über das Herausbilden einer gesellschaftlich und politisch legitimierten *Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens* statt, das die Grundlage zur Bereitstellung von ökonomischen Ressourcen und sozialem Kapital bietet. Institutionalisierung erscheint hier als Orientierung an einer kollektiv geteilten *Wissensordnung von gesellschaftlichen Funktionssystemen*.
- Das sozialtheoretische Konzept des „Neuen Institutionalismus“ verknüpft somit über beide Ebenen der Institutionalisierung akteursgebundene Deutungskontexte des Lernens mit einer gesellschaftlichen Dimension der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens. Die Logik dieser vertikalen Verknüpfung lässt sich unter Rückgriff auf Anthony Giddens strukturationstheoretisch untermauern.
- Unter „*Institutionalform*“ verstehen wir in diesem Zusammenhang die konzeptionelle Verknüpfung einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik, in der *einerseits* die gesellschaftliche Funktion lebenslangen Lernens spezifiziert und die *andererseits* präzisiert wird mit den hierbei ko-evolutiv entwickelten pädagogischen Praktiken auf einer mikro-sozialen Ebene der Institutionalisierung. Beides kommt schließlich *drittens* in einem besonderen Leistungsprofil zum Ausdruck.

Das Gelingen gesellschaftlicher Institutionalierung von Kontexten „lebensbegleitenden Lernens“ setzt somit eine wechselseitige integrative Bezugnahme als „Strukturationsprozess“ voraus. Die Einsicht in diese vertikale Aussteuerung zwischen mikro- und makrosozialer Institutionalierung bedeutet einen Paradigmenwechsel in Richtung auf ein sozialtheoretisches Verständnis von Lernorganisation. Im Sinne eines „organisationalen Feldes“ bietet sie eine „enabling structure“ für Prozesse gesellschaftlicher Institutionalierung von Lernen durch eine integrative und intermediäre Verknüpfung von drei Dimensionen pädagogischer Strukturbildung:

1. auf einer konstitutiven mikro-sozialen Ebene wird das Herausbilden erwartungsfester pädagogischer Praktiken ermöglicht (vgl.: oben 1.3)
2. auf einer gesamtgesellschaftlichen makro-sozialen Ebene bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Anlehnung an gesellschaftliche Funktionssysteme und ihre jeweilige Begründungslogik bzw. zur lernförderlichen Vermittlung zwischen unterschiedlichen Funktionen lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter. An der jeweiligen Beziehung zu unterschiedlichen Funktionssystemen hängen kann man unterschiedliche „Institutionaltypen“ lebenslangen Lernens unterscheiden.
3. auf der Leistungsseite pädagogischer Institutionalierung lässt sich das Herausbilden adressenspezifischer Leistungsprofile an unterschiedlichen Wirkungsrichtungen beobachten und im Rahmen reflexiver Institutionalentwicklung gestalten.

Im Rahmen organisationaler Felder wird es möglich, in einer Konfigurationsanalyse typische Muster zu klassifizieren, in denen das Zusammenspiel zwischen den drei Eckpunkten der Institutionalierung empirisch zum Ausdruck gelangen kann und aus dem die jeweilige pädagogische Einrichtung in Übereinstimmung mit anderen Organisationen innerhalb einer gemeinsamen Feldstruktur ihren besonderen funktionalen Sinn- und Begründungszusammenhang bezieht und sich so zu einer einrichtungsübergreifenden „Institutionalform“ strategisch weiterzuentwickeln vermag. Dieses integrative Zusammenspiel der drei Eckpunkte in einem organisationalen Feld wird im Schaubild 1 verdeutlicht:

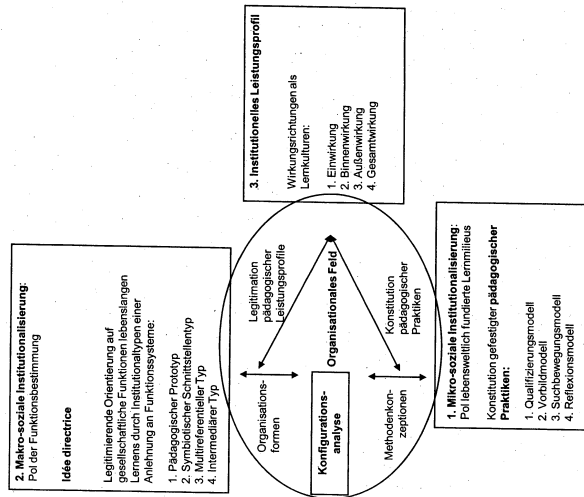


Abbildung 1 Das organisationale Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse

Das Schaubild lässt erkennen, dass ein organisationales Feld institutionalisierten Lernens den strukturellen Hintergrund für das Herausbilden einer Vielzahl von Relationen bietet: nämlich zwischen 1. ausgewählten Modellen pädagogischer *Praktiken*, 2. ihrer institutionenpolitischen Rahmung durch gesellschaftlich legitimierten *Institutionstypen* und 3. differierten Wirkungsrichtungen pädagogischer *Leistungsprofile*. Der Gegenstand empirischer Forschung bezieht sich somit auf ein organisationales Feld mit seinen je besonderen Konfigurationsmustern, die sich

3 Die in dem Schaubild jeweils aufgeführten Einzelinstrumente erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse können hier aus Platzgründen leider nicht erläutert werden. (vgl. dazu Schöffler 2001a).

historisch in Gestalt von Institutionalformen der Erwachsenenbildung konstellieren und strukturell auf Dauer stellen können. Insofern ist das Schema als universeller Rahmen zur Strukturanalyse von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung geeignet.

4.1 Konfigurationsanalyse von Institutionalformen

In der Übertragung des institutionentheoretischen Forschungsansatzes auf eine pädagogische Organisationstheorie der Erwachsenenbildung lässt sich das Herausbilden einer institutionellen Isomorphie (Strukturübereinstimmung) in Form eines emergenten „organisationalen Feldes“ innerhalb und zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung rekonstruieren. Eine Institutionalform definiert sich in diesem theoretischen Zusammenhang nicht zureichend aus einer formalen Trägerschaft über eine Pluralität weitgehend autonomer Einrichtungen oder gar an der staatlichen Förderlogik in gespaltenen Weiterbildungsmärkten. Eine Institutionalform der Erwachsenenbildung bildet sich vielmehr in ihrer sinnstiftenden und wertgebundenen Gestalt erst über ihr spezifisches Angebotsprofil innerhalb eines sich konkurrierenden organisationalen Feldes von Bildungsorganisation heraus. Im Zuge „basaler Organisationsentwicklung“ (vgl. v. Küchler/Schöffler 1997, S. 99) lässt sich dieses Profil ex post anhand der Projekte und Angebote über reflexive Selbstvergewisserung im Verlauf von Organisationsberatung explizieren, um es so zur Weiterentwicklung der eigenen corporate identity zu nutzen (als Beispiel vgl. Schöffler 2007b). Mit dem theoretischen Konstrukt des organisationalen Feldes von Powell und DiMaggio wird für die Ausarbeitung einer Institutionstheorie der Erwachsenenbildung ein kategorialer Rahmen genutzt, in dem bislang noch unverbundene Instrumente erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse konzeptionell aufeinander beziehbar werden und hierdurch die vielschichtige und spannungsreiche Komplexität gegenwärtiger Institutionalformen der Erwachsenenbildung in ihren strukturellen Profilen nachvollziehbar und modellartig abbildbar werden lassen.

Institutionstyp	Pädagogische Praktik	Leistungsprofil
1 Päd. Prototyp	1 Qualifizierungsmodell	1 Einwirkung
2 Schnittstellentyp	2 Zielvorgabe als Vorbild	2 Binnenwirkung
3 Multireferentieller Typ	3 Suchbewegungsmodell	3 Außenwirkung
4 Intermediärer Typ	4 reflexive Begleitung	4 Gesamtwirkung

Abbildung 2: Konfigurationen von Institutionenformen

Im Rahmen der Institutionsanalyse einer konkreten Weiterbildungseinrichtung, die in Form einer externen Expertise oder im konzeptionellen Rahmen von „lernförderlicher reflexiver Praxisforschung“ (vgl. Schäffler 2006a; Schäffler 2006b; Schäffler 2007a) durchgeführt werden kann, schält sich als Ergebnis der Klärung von drei Eckpunkten jeweils eine spezifische Konfiguration heraus, die sich für die je spezifische Einrichtung als strukturbestimmend erweist. Das Schaubild 2 bietet hierfür einen Überblick über das Gesamtspektrum von Kombinationen zwischen möglichen Ausprägungen in den drei Teilstrukturen. Die Konfigurationsanalyse bietet somit eine Standortbestimmung, mit der man sich mit anderen pädagogischen Teilbereichen (z. B. Abteilungen oder Projekten) oder regional vernetzten Einrichtungen in einem hierdurch konstituierten „organisationalen Feld“ in Beziehung zu setzen vermag. „Strukturelle Isomorphie“ kann hierbei aus der Perspektive des Bildungsmanagements deskriptiv-analytisch oder normativ-gestaltend verstanden und genutzt werden.

4.2 Dimensionale Ebenen des organisationalen Feldes

Das Konstrukt des organisationalen Feldes fasst daher gesellschaftliche Prozesse der Institutionalisierung von Lernkontexten als ein Herausbilden „struktureller Isomorphie“ (Strukturgleichheit) auf unterschiedlichen dimensional Ebenen pädagogischer Organisation (vgl. Schäffler 2005b):

- *Einrichtungstypen* bilden sich institutionspezifische Strukturen im Sinne einer unterschiedliche Programmbereiche übergreifenden Isomorphie im Sinne einer gemeinsamen „Lernkultur“ heraus. Die pädagogisch relevante Organisationskultur (vgl. z. B. Dollhausen 2008) kann allerdings nicht als ein betriebliches Alleinstellungsmerkmal der jeweiligen Bildungseinrichtung gelten, sondern versteht sich organisationspolitisch als Realisierung ei-

nes funktionalen Profils im pädagogischen Begründungsrahmen einer gesellschaftlich legitimierten Institutionenform.

- *Einrichtungsbereifend* bildet sich im Zuge von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ein spezifisches „organisationales Feld“ über gemeinsame Anbiertmärkte, regionale Entwicklungszusammenhänge, Branchen pädagogischer Dienstleister oder über ordnungspolitische Verbandsstrukturen bzw. Netzwerke heraus. Strukturell erhält hier die institutionelle Dimension pädagogischer Organisation für das Weiterbildungsmanagement Relevanz im Sinne einer institutionsdidaktischen Gestaltungsaufgabe. Praktisch kommt dies in einem Programmplanungshandeln zum Ausdruck, das sich in seinem angestrebten Leistungsprofil nicht allein an aktuellen betrieblichen Erfordernissen der Einzleinrichtung orientiert, sondern das seine „Angebotspolitik“ einer übergreifenden Entwicklungsstrategie zuzuordnen versteht. Diese Perspektive kommt gegenwärtig in Konzepten regionaler Netzwerke und einrichtungsübergreifender Programmformaten (vgl. Mörchen/Tolksdorf 2009) zum Ausdruck.

5 Forschungstheoretische Perspektiven

Das hier in Umrissen vorgestellte institutionstheoretisch angelegte Programm erwachsenpädagogischer Organisationsforschung beruht auf einer über mehrere Jahre in pädagogischer Organisationsberatung und projektbezogener Entwicklungsbegleitung schrittweise erarbeiteten „grundlagen-theoretisch-methodologischen Fundierung“ (zum Begriff vgl. Dörner/Schäffler 2009). Es umfasst daher mehr als nur die Entwicklung einzelner Analyseinstrumente und Heuristiken im disziplinären Deutungshorizont der gegenwärtigen erwachsenpädagogischen Diskurse, sondern versteht sich vielmehr als Versuch einer paradigmatischen Neuorientierung im Verhältnis zwischen Organisation und Pädagogik. Hierzu setzt das Programm zur Bestimmung des Forschungsgegenstands bereits auf einer kategorialen Ebene an und greift zur grundlagen-theoretischen Fundierung auf einen neo-institutionalistischen Zugang zurück. Das Konstrukt der „Institutionenform“ erhält hierdurch eine theoretische Schlüsselposition. Es bildet kategorial das Scharnier zwischen grundlagen-theoretischer Fundierung und der sozialtheoretischen Konstitution eines empirisch beobachtbaren Forschungsgegenstands. Aus ihm lassen sich schließlich methodologisch begründbare Entscheidungen in Bezug auf gegenstandsadäquate Erhebungs- und Auswertungsmethoden ableiten und legitimieren, wirken dabei aber auch auf die wissenschaftliche Gegenstands-

beschreibung zurück. Insofern lässt sich von einer „abduktiven“ Vorgehensweise sprechen.

Die hier vorgelegte Programmskizze musste sich aus Platzgründen auf das Wechselverhältnis zwischen der Konstitution des Forschungsgegenstands und seiner institutionstheoretischen Fundierung in einer Theorie sozialer Praktiken konzentrieren. Das Verhältnis zwischen den bereits weitgehend ausgearbeiteten methodischen Instrumenten einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse, den methodischen Verfahrensweisen einer lernförderlichen, reflexiv begründeten Praxisforschung und dem hierauf bezogenen methodologischen Begründungsrahmen einer narrativen Strukturanalyse von organisationaler Autokommunikation wird in anderer Stelle ausführlich behandelt (vgl. Schäffler 2003a; Schäffler 2003b; Schäffler 2006a; Schäffler 2006b; Schäffler 2007a; Schäffler/Schicke 2009). Man versteht das Forschungsprogramm in seinem Erkenntnisinteresse und darauf bezogenen Einzelentscheidungen allerdings nur dann hinreichend, wenn man das Wechselverhältnis zwischen seiner paradigmatischen Gegenstandskonstitution und einer lernförderlich angelegten Methodologie in Betracht zieht, mit der empirische Forschung und reflexive Mitarbeiterfortbildung im Rahmen authentischer Entwicklungsvorhaben aus der Binnenperspektive eines Praxisfeldes konzeptionell miteinander verschränkt werden.

Literatur

- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press (dtsch. Übersetzung: Bruner, J., (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Dörner, O./Schäffler, B. (2009): *Neue Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: Tippelt, R./Hippel, A. von: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden.
- Dollhausen, K. (2008): *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld.
- Günther, G. (1978): *Idee und Grundriß einer nicht-aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg.
- Hasse, R./Krüken, G. (2005): *Neo-Institutionalismus*. 2. Aufl., Bielefeld.
- Jepperson, R. L. (1991): *Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism*. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago/London, S. 143-163.
- Kieser, A. (Hrsg.) (2002): *Organisationstheorien*. 5. Aufl., Stuttgart.
- Ortmann, G./Sydow, J./Turk, K. (Hrsg.) (1997): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft*. Opladen.
- Küchler, F., von/Schäffler, O. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt/Main.

- Ort, N. (2007): *Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Charles S. Peirce*. Weilerswist.
- Kuper, H. (2001): *Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, H. 1, S. 83-106.
- Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.) (2009): *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. EB Buch 29, Bielefeld.
- Reckwitz, A. (2004): *Die Kontingenzzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften Band 3, Stuttgart/Weimar, S. 1-20*.
- Reckwitz, A. (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist.
- Robak, St. (2004): *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Konstellationen*. Hamburg.
- Schäffler, O. (1987): *Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung*. In: Tiegens, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 147-171.
- Schäffler, O. (1988): *Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte*. In: Vogel, N. (Hrsg.): *Organisation und Entwicklung in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 35-53.
- Schäffler, O. (2001a): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler.
- Schäffler, O. (2001b): *Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement*. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld, S. 39-68.
- Schäffler, O. (2003a): *Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik*. In: Arnold, R./Schüller, I. (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S. 48-62.
- Schäffler, O. (2003b): *Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen – Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen*. In: Mittel, D./Seiter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 165-184.
- Schäffler, O. (2005a): *Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen*. In: Wiesner, G./Volter, A. (Hrsg.): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim/München, S. 181-198.
- Schäffler, O. (2005b): *„Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von institutionalisierten lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft*. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3*. Wiesbaden, S. 77-92.
- Schäffler, O. (2006a): *Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche*

- Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Quem Report. H.97. Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Berlin, S. 9-24.
- Schöffler, O. (2006b). Umriss einer entwicklungsförderlichen Forschungskultur. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Quem Report. H.97. Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Wissenschaftliches Begleiten von Verbundprojekten. Berlin, S. 241-250.
- Schöffler, O. (2007a): Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Giesecke. Münster, S. 354-370.
- Schöffler, O. (2007b): An unseren Werken wollen wir uns erkennen! Angebote der katholischen Erwachsenenbildung als Ausdruck einer gesellschaftlichen Institutionenform lebenslangen Lernens. In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.): 50 Jahre KBE. Festschrift. Herausforderungen, Perspektiven und Gestaltungselemente katholischer Erwachsenenbildung. Bonn, S. 44-92.
- Schöffler, O. (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main/Berlin/Bern, S. 67-90.
- Schöffler, O./Kuchler, F. von (2007): Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. – Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem. In: Künzel, K./Keller, V. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 33/34. Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne. Köln/Weimar/Wien, S. 127-148.
- Schöffler, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, St. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 103-114.
- Schicke, H. (2007): Organisationsgebundene Professionalitätswelt als organisierter Change of Practice. In: QUEM-report, H. 100. Berlin, S. 197-253.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugänge zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, H. 2.
- Scherer, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, S. 1-38.
- Walgenbach, P. (2002a): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, S. 319-354.
- Walgenbach, P. (2002b): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart, S. 355-375.
- Walgenbach, P. (2002c): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien. In: Managementforschung 12, S. 155-202.

Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts

Richard Stang

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erfordern neue Perspektiven im Kontext des lebenslangen Lernens. Die Gestaltung von Lernwelten, die ein breites Spektrum von Informations-, Bildungs- und Beratungsangeboten abdecken, wird eine zentrale Herausforderung. Lernzugänge und Angebotsplanung sind dabei wichtige Dimensionen. Wie solche hybriden Lernwelten aussehen könnten, wird in Ansätzen bei der Gestaltung von Lernzentren und virtuellen Lernräumen deutlich. Im Beitrag wird auf der Basis der Analyse vorhandener Strukturen ein Szenario einer zukünftigen hybriden Lernwelt entwickelt, in der reale und virtuelle Lernräume verschmelzen. Ein solches Szenario fordert nicht nur die Praxis und die Politik heraus, sondern auch die Organisationsforschung.

1 Einleitung

Die Diskussionen im Kontext des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ haben in den letzten zehn Jahren die Perspektiven in Hinblick auf die Organisation von Weiterbildung verändert. Ob im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der EU-Kommission (vgl. Kommission 2000), ob im Strategiepapier zum lebenslangen Lernen der BLK (vgl. BLK 2004) oder in der UNESCO-Studie „Towards Knowledge Societies“ (vgl. UNESCO 2005), in allen Dokumenten werden Innovationen der Lehr- und Lernmethoden sowie organisationale Veränderungen im Bildungsbereich gefordert, die „das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen“ (Kommission 2000, S. 22f.). So nachvollziehbar und sinnvoll solche politischen Forderungen sind, so schwierig erweist sich die konkrete Umsetzung.

Es gab in den letzten Jahren in Deutschland verschiedene große Projektprogramme, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und vom Europäischen Sozialfonds gefördert wurden, die Aspekte der Umsetzung im Fokus hatten. Zu nennen sind hier zum einen das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, das von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF/Qualifikationsentwicklungsmanagement [QUEM] von 2001 bis 2007 realisiert wurde, und das

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Die Notwendigkeit einer disziplinär eigenen forschenden Zugriffs auf die organisatorische Dimension des Lernens und der Bildung Erwachsener steht Erwachsenenpädagogik außer Frage. In den vergangenen Jahren entstanden zahlreiche Arbeiten zu theoretischen und methodischen Ansätzen in diesem Bereich. Zudem gibt es mittlerweile viele empirische Studien zu verschiedenen organisationsbezogenen Facetten von Weiterbildungsmaßnahmen und ihres organisatorischen Wandels. Angesichts dieser dynamischen Entwicklungen legen die Herausgeber eine erste Systematisierungs- und Orientierungshilfe vor. Der Sammelband reflektiert theoretische methodische Grundlagen der erwachsenenpädagogischen Forschungsarbeit zu Fragen des Organisationswandels der Weiterbildung. Zudem enthält er anhand konkreter empirischer Untersuchungen der erwachsenenpädagogische Zugang zu Organisationsphänomenen veranschaulicht und Orientierungspunkte für zukünftige Problemstellungen und Aufwicklungen entwickelt.

Das Buch wendet sich an Forscherinnen, Dozentinnen, Studierende und Mitarbeiterinnen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie der Pädagogik.

Karin Dollhausen ist senior researcher und Leiterin des Programms "Kooperative Bildungsarrangements" im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Timm C. Feld ist wissenschaftlicher Mitarbeiter auf einer Kooperationsstelle des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. und der Philipps-Universität Marburg.

Wolfgang Seitter ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Karin Dollhausen · Timm C. Feld
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Erwachsenenpädagogische
Organisationsforschung

Dollhausen · Feld
Seitter (Hrsg.)

THEORIE UND EMPIRIE LEBENSLANGEN LERNENS



VS RESEARCH

ISBN 978-3-531-17634-5



vs-verlag.de

VS RESEARCH

Schriftenreihe TELL

Herausgegeben von

Christiane Hof, Universität Flensburg
Jochen Kade, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main
Harm Kuper, Freie Universität Berlin
Sigrid Nolda, Technische Universität Dortmund
Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München
Wolfgang Seitter, Philipps-Universität Marburg

Mit der Reihe verfolgen die Herausgeber das Ziel, theoretisch und empirisch gehaltvolle Beiträge zum Politik-, Praxis- und Forschungsfeld *Lebenslanges Lernen* zu veröffentlichen. Dabei liegt der Reihe ein umfassendes Verständnis des Lebenslangen Lernens zugrunde, das gleichermaßen die System- und Organisationsebene, die Ebene der Profession sowie die Interaktions- und Biographieebene berücksichtigt. Sie fokussiert damit Dimensionen auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus und in ihren wechselseitigen Beziehungen zueinander. Schwerpunktmäßig wird die Reihe ein Publikationsforum für NachwuchswissenschaftlerInnen mit innovativen Themen und Forschungsansätzen bieten. Gleichzeitig ist sie offen für Monographien, Sammel- und Tagungsbände von WissenschaftlerInnen, die sich im Forschungsfeld des Lebenslangen Lernens bewegen. Zielgruppe der Reihe sind Studierende, WissenschaftlerInnen und Professionelle im Feld des Lebenslangen Lernens.

www.TELL.de

Karin Dollhausen · Timm C. Feld
Wolfgang Seitter (Hrsg.)

Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

Mit einem Geleitwort von Harm Kuper

VS RESEARCH

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Geleitwort

Harm Kuiper

Organisationstheoretische Zugänge haben in der jüngeren Weiterbildungsforschung eine Wirkmächtigkeit erreicht, die noch vor wenigen Jahren allenfalls zu erahnen gewesen wäre. Das Anregungspotential der Organisationstheorien mündet aber keineswegs in grundlegend veränderte Betrachtungen der Weiterbildung; vielmehr führt es zu einer Reformulierung recht beständiger Themenstellungen der Weiterbildungsforschung mit Blick auf veränderte Rahmenbedingungen der Weiterbildungspraxis. Die wissenschaftliche Reflexion der Weiterbildung bezieht sich zu einem erheblichen Teil auf zwei drängende praktische Probleme, die bedingt durch den Wandel gesellschaftlicher Voraussetzungen die Weiterbildung dauerhaft herausfordern – was bewegt Erwachsene zur Bildungsbeteiligung und welche institutionellen Voraussetzungen sind für die nachhaltige Absicherung einer eigenständigen Praxis der Erwachsenenbildung zu erfüllen?

Organisationen sind ein maßgebliches Strukturmerkmal moderner Gesellschaften; die Entstehung von Bildungsbedarf ist in vielen Fällen ohne Organisation ebenso wenig zu verstehen wie die Entwicklung von Bildungsangeboten. Freilich stehen Organisationen dabei in unterschiedlichen Relationen zur Weiterbildung. Bildungsbedarf entsteht im Speziellen mit den besonderen Anforderungen, die Organisationen an ihre Mitglieder stellen, und im Allgemeinen mit dem Leben in einer Gesellschaft, in der die Kommunikation mit und in Organisationen unausweichlich ist.

Organisationen sind Orte hochgradig spezialisierter Kommunikation; entsprechend spezialisiert sind die individuellen Voraussetzungen, die für die Beteiligung an organisierter Kommunikation zu erfüllen sind. Historisch gehen die Entstehung moderner Organisationen und die Entwicklung von Bildungsgängen, die zur Mitgliedschaft in Organisationen – hauptsächlich im Rahmen beruflicher Erwerbstätigkeit – berechtigen, Hand in Hand. Die Weiterbildung schließt zwar nur in wenigen Segmenten an dieses Berechtigungsweisen an, steht aber doch in enger Verbindung mit den Mitgliedschaftsrollen in Organisationen. So sind in nerorganisatorische Karrieren, die Bewältigung und Gestaltung des Wandels von Organisationen sowie Spezialisierungen der Verantwortungsbereiche von Organisationsmitgliedern in erheblichem Umfang Anlässe für deren Weiterbildung.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Verena Metzger / Britta Göhrisch-Radmacher

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17634-5

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort..... 5

Karin Dollhausen/Timm C. Feld/Wolfgang Seitter
Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.
Zur Einleitung in den Band..... 13

Durchblick: Theorien und Methoden

Stefanie Hartz/Vanessa Schardt
(Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten.
Eine Bestandsaufnahme 21

Timm C. Feld
Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung..... 45

Jörg Schwarz/Susanne Maria Weber
Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung 65

Karin Dollhausen
Methoden der Organisationsforschung 91

Einblick: Empirische Befunde

Dörthe Herbrechter/Michael Schemmann
Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse
aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus..... 125

Christina Müller/Wilfried Gieseke
Realisierung und Konkretisierung von Dienstleistungsorganisationen
für die Weiterbildungsberatung in Regionen 143

<i>Regine Mickler/Wolfgang Seitter</i> Netzwerkmanagement in der Weiterbildung. Organisations- und professionalsbezogene Rekonstruktionen.....	163
<i>Carola Iller/Elisabeth Kamrad</i> Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts.....	177
<i>Klaus Harney/Sascha Koch</i> Steuerungsprobleme im Zweiten Bildungsweg. Eine empirische und organisationstheoretische Analyse des Phänomens der bildungssystemischen Funktionsüberlappung.....	197
<i>Steffi Robak</i> Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordneter Bildung‘ im Unternehmenskontext.....	219
<i>Anette Gerhard</i> „Planning in the making“. Konturen einer möglichkeitsorientierten Planungskultur	237
<i>Detlef Behrmann</i> Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisationalen Kontext am Beispiel der betrieblichen Berufsbildung.....	257

Ausblick: Entwicklungen und Perspektiven

<i>Michael Göhlich</i> Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe	277
<i>Ottfried Schöffler</i> Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms.....	293
<i>Richard Stang</i> Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts.....	317

<i>Felicitas von Küchler</i> Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen.....	331
<i>Timm C. Feld</i> Weiterbildungseinrichtungen im Wandel. Gesellschaftliche Einflussfaktoren und organisationale Entwicklungstendenzen von Weiterbildungseinrichtungen. Ein Interview mit dem Managementdirektor der Volkshochschule München, Prof. Dr. Klaus Meisel.....	345
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	357