

Hessische Blätter f. Volkshildung  
1982/1

## Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie

Ortfrid Schäffler

### 1. Einführung in die Fragestellung

Die folgenden Überlegungen nehmen ihren Ausgang bei einer Diskrepanzfrage, die in der Praxis der beruflichen Weiterbildung geradezu zum Alltagsgeschäft gehört und an der immer wieder schmerzhaft erkennbar wird, wie gering doch die Wirksamkeitschancen von Fortbildungsmaßnahmen in bezug auf ihre intendierten Folgen im Praxisfeld sind. Es geht um das, was häufig als das „Transfer-Problem“ von Fortbildung oder genauer als Prozedur der „Sinstransformation“ bezeichnet wird. Es geht also um die wiederholte Beobachtung, daß das, was in Fortbildungsveranstaltungen nachweislich mit gutem Erfolg gelernt wurde, später im Kontext des beruflichen Verwendungszusammenhangs gar nicht, nur bruchstückhaft oder in deformierter Weise angewendet werden kann.<sup>1</sup> An dieser Problematik wird nicht allein eine Begrenzung pädagogischer Einflußmöglichkeiten manifest, sondern sie hat wiederum negative Rückwirkungen auf die Lernmotivation der Teilnehmer und auf die Akzeptanz von tätigkeitsfeldbezogenen Fortbildungsmaßnahmen. Insofern geht es um ein Kernproblem pädagogischer Profession, das bei arbeitsplatzbezogener Fortbildung im Vergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsbereichen besonders deutlich erfahrbar wird.

Nun läßt sich auf erwartbare Enttäuschungen der eigenen Wirksamkeit unterschiedlich reagieren: nämlich lernbereit oder normativ.<sup>2</sup>

Lernbereit antworten Pädagogen mit immer neuen Konzepten arbeitsplatznaher Fort- und Weiterbildung, ohne daß dabei das zugrundeliegende Transferproblem prinzipiell lösbar wird. Ungeachtet all der Bemühungen um arbeitsplatznahe Lehrverfahren bleibt die Transformation der erworbenen Qualifikationen in spezifische Handlungskompetenzen letztlich doch außerhalb des pädagogischen Einflußbereichs. „Lernbereitschaft“ auf Seiten der Fortbildungsmethode führt daher zu Selbstüberforderung und häufig genug zu begründetem Selbstzweifel.

Normativ geht man in der Pädagogik mit Divergenzverfahren um, indem man die

- Arnold, R.: Erwachsenenbildung zwischen Deutungshilfe und Deutungsnotstand. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86 (1990a), 4, S. 297-308.
- Arnold, R.: Illusion der Profession – professionelle Illusionen der Erwachsenenbildung. In: Kade, J.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Reihe „Berichte – Materialien – Planungshilfen“ der PAS. Frankfurt/M 1990b, S. 92-97.
- Arnold, R.: Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Anspruchs. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 6(1989), 1, S. 29-51.
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn/Obb 1991.
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1990.
- Dewe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Information in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988.
- Glaserfeld, E.v.: An interpretation of Piaget's constructivism. In: Revue internationale de Philosophie, 36 (1982), 4, S. 612-635.
- Glaserfeld, E.v.: Konstruktion der Wirklichkeit. In: Carl Friedrich von Siemens-Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Oldenburg 1985, S. 1-26.
- Heinze, Th.: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen 1987.
- Heisenberg, W.: Quantentheorie und Philosophie. Stuttgart 1979.
- Huschke-Rhein, R.: Systemische Pädagogik. Bd. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umsrisse einer neuen Pädagogik. Köln 1989.
- Kösel, E.: Lebendig Lernen Leben. In: TIBB-Info Päd. 3 (Technische Innovation in der beruflichen Bildung). Berlin 1987.
- Kohn, W./Küppers, G./Paslack, R.: Selbstorganisation. Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution. In: Schrid, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 441-466.
- Maturana, H.R./ Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a. 1987.
- Meueler, E.: Hauptsache: Selbstbestimmt. Über Sozialformen und Methoden einer subjektorientierten Erwachsenenbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990, S. 115-144.
- Meueler, E.: Selbstorganisiertes Lernen. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1980, S. 289-292.
- Müller, K.: Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986, S. 229-236.
- Probst, G.J.B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin/Hamburg 1987.
- Reble, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel 1989.
- Redder, V.: Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: Luhmann, N. u.a.: Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München 1990, S. 7-12.
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humaneres Lernen. München 1976.
- Schäffler, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn/Obb 1987, S. 147-171.
- Siebert, H.: Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxisshilfen. Neuwied 1989.
- Smircich, L./Stubbart, C.: Management in an enacted world. In: Academy of Management Review, 10 (1985), 4, S. 724-736.
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Faulstich 1989.
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung. Erwachsener. In: Hoernig, E./ders. (Hrsg.) Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb 1989, S. 76-83.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung als Suchbewegung. München 1981.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn/Obb 1986a.
- Tietgens, H.: Die Relevanz des Paradigmenstreits für die Erwachsenenbildung. In: ders. u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986b, S. 5-60.

mit ziemlicher Sicherheit eintretende Enttäuschung seiner praktischen Wirksamkeit über das Deutungsmuster „Theorie versus Praxis“ bereits in einem veränderten Erwartungsstil vorwegnimmt. Der Strukturbruch wird daher nicht mehr erlitten, sondern professionell kommunikationsfähig, ohne daß hierdurch die nicht lösensbare pädagogische Intentionalität prinzipiell in Frage gestellt werden müßte. Obwohl die Teilnehmer in der Lernsituation „theoretisch“ alles Wesentliche gelernt und für ihre Anwendung in „der Praxis“ motiviert entlassen wurden, braucht aufgrund dieser Deutung nicht mehr erwartet zu werden, daß dies auch tatsächlich zu veränderter Aufgabenbewältigung führen muß. Ganz im Gegenteil läßt sich als professionelle Antwort auf die praktische Wirkungslosigkeit von Fortbildung die Forderung nach noch mehr Fortbildung anschließen. Normative Reaktionen auf erwartbare Enttäuschungen strukturieren somit die Austauschbeziehungen zwischen Fortbildungs- und Anwendungssystem für beide Seiten übersichtlich und erweisen sich – wie die Beliebtheit des dualen Modells „Theorie versus Praxis“ ständig aufs neue beweist – zugleich für beide Seiten systemstabilisierend.

Das Transferproblem bei tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung stellt daher einen Typus von Divergenzerfahrung dar, der für das tradierte Verständnis pädagogischen Handelns geradezu konstitutiv ist. Dies gilt z.B. auch für strukturelle Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Hochschulausbildung und dem Erwerb tätigkeitsfeldspezifischer Kompetenzen.<sup>3</sup> Es läßt sich, wie wiederholte vergebliche Versuche beweisen, nicht über immer neue praktische Lösungsversuche aufheben. Statt dessen wirkt hier jeder weitere Lösungsversuch tendenziell problemverschärfend. Innerhalb dieses Verständnisrahmens wird es daher erforderlich, die Differenz zwischen Lernsituation und Alltagspraxis als professionelle Selbstbeschränkung zu betonen und sie sozusagen als Stoppregel pädagogischer Intentionalität in die didaktische Reflexion mit einzubauen. In diesem Verständnis erwiese sich tätigkeitsfeldbezogene Fortbildung jedoch als unprofessionelle Grenzüberschreitung, als eine der vielen pädagogischen Fiktionen und Selbstüberschätzungen.<sup>4</sup>

Nun ist es aber auch möglich, die Entdeckung professionell konstitutiver Diskrepanzen zum Anlaß von grundlagentheoretischer Selbstvergewisserung zu nehmen. Unter einer solchen Fragestellung ginge es nicht mehr darum, den Enttäuschungsfall auf das traditionelle Deutungsmuster Theorie – Praxis zurückzuführen, sondern es geht um die theoretische Reflexion der latenten Voraussetzungen dieser klassischen pädagogischen Leitdifferenz. Theoriearbeit in diesem grundsätzlichen Problemzugang nimmt daher zunächst ihren Ausgang bei einem in der Bildungspraxis manifesten Strukturproblem pädagogischen Handelns, das dann jedoch nicht notwendig Weise zum Zwecke seiner pragmatischen Lösung untersucht, sondern aus grundlagentheoretischem Erkenntnisinteresse weiterverfolgt wird.

Im Falle tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung führt dies zur Entdeckung „kollektiver Adressaten“, d.h. zu der Überwindung eines personalistischen Verständnisses von Lehren und Lernen. Erforderlich wird nun die theoretische Berücksichtigung der Referenzebene sozialer Systeme als implizit vorausgesetzten Zielbereich beruflicher Fortbildung. Dies ist sowohl für die Bildungspraxis als auch für die Bildungstheorie eine äußerst ungewohnte Sichtweise, die an die Grundlagen unseres pädagogischen Menschenbildes rührt und daher sicherlich auch heftige Abwehr auslösen wird. Können Systeme „lernen“? Dennoch gibt es gute Gründe, sich einer

systemtheoretischen Deutung von Lehren und Lernen zu nähern und Dimensionen kollektiven Lernens in der Didaktik beruflicher Fortbildung konzeptionell zu berücksichtigen. Dies stellt sich jedoch zunächst weniger als ein praktisches, sondern vornehmlich als ein grundlagentheoretisches Problem dar.

## 2. Individuelle und kollektive Adressaten beruflicher Weiterbildung

Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung verfolgen tendenziell eine doppelte Zielrichtung: sie qualifizieren einerseits individuelle Teilnehmer und verfolgen dabei gleichzeitig das Ziel, durch die Fortbildung das Arbeitsfeld strukturell so zu verändern, daß die beruflichen Aufgaben in einer besseren Weise als bisher bewältigt werden. Im Gegensatz zu den meisten Bereichen der Erwachsenenbildung, aber auch zum Lernen in Schule und Hochschule, wo man die Diskrepanz zwischen Lernsituation und Alltagswelt normativ zu stilisieren pflegt und dabei die Lösung des Transformationsproblems offenbar den Aneignungsmodi der Teilnehmer und den alltäglichen Sozialisationsprozessen der Verwendungssituation überlassen kann, sieht dies bei tätigkeitsfeldspezifischer Fortbildung anders aus. Hier stellt sich Weiterbildung konzeptionell selbst unter den Anspruch, über praxisnahe Qualifizierungsverfahren nicht nur einzelne Mitarbeiter fortzubilden, sondern im selben Zuge auch gewünschte Veränderungen bei der Bewältigung der (oft genug noch klärungsbedürftigen) Aufgaben zu bewirken. Die Fortbildungsziele gehen in ihrem Veränderungsanspruch daher über den sozialen Kontext der Lernsituation hinaus und beziehen sich unmittelbar auf die kollektive Sinnstruktur der beruflichen Verwendungssituation ihrer Teilnehmer. Adressat der pädagogischen Einflußnahme sind dann die Handlungsstrukturen des institutionalisierten Arbeitsfeldes einer bestimmten Einrichtung oder der Arbeitszusammenhang eines konkreten Aufgabenbereichs. Die individuellen Lerner erhalten unter dieser, auf Strukturveränderungen gerichteten, Zielsetzung den Charakter eines *Einflußmediums*, d.h. ihre jeweiligen subjektiven Lernerfahrungen werden sekundär. Zielbereich des Lernprozesses sind dann z.B. die habitualisierten Verhaltensmuster, wie in einer Einrichtung mit Klienten umgegangen wird, wie Dienstbesprechungen geführt, was als fachlich kompetentes Konfliktverhalten zu gelten hat, wie neues Fachwissen fallbezogen genutzt oder die neue Technologie aufgabenorientiert verwendet wird. Adressat der Fortbildung ist daher die berufliche Alltagsituation in ihrem komplexen Bedingungsrahmen. Diese Zielsetzung soll hier als der „kollektive Adressat“ beruflicher Weiterbildung bezeichnet und in ihren strukturellen Implikationen erläutert werden.

Für die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten der beruflichen Weiterbildung lassen sich im wesentlichen drei Gründe anführen:

(1) Jede berufliche Fortbildung, auch wenn sie sich in ihrem konzeptionellen Zugang ausschließlich auf die Verbesserung individueller Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt, stellt eine (wenn auch ungesteuerte) soziale Intervention in den Arbeitszusammenhang dar, in den die Teilnehmer später zurückkehren und gegen deren Einflüsse daher das Tätigkeitsfeld spezifische Pufferzonen und Relevanzfilter entwickelt hat. Diese Transformationsmuster sind von hohem Interesse für die Weiterbildungsforschung. Der „kollektive Adressat“ ist daher – selbst wenn er als

expliziter Zielbereich in der Fortbildungskonzeption ausgeklammert wird, – doch immer als implizite Kontrastfläche zur Lernsituation wirksam. Fortbildung erfährt bereits über die Motivationsprobleme und über die antizipierten Anwendungsschwierigkeiten ihrer Teilnehmer den „kollektiven Adressaten“ als *Resonanzboden ihrer Lernsituation* und setzt sich mit ihm in ihren fortdidaktischen Arrangements (meist abgrenzend) auseinander. Die Fortbildungsteilnehmer geraten daher notwendigerweise in ein institutionelles Spannungsfeld, das hierbei jedoch nicht als Problem kollektiven Lernens konzeptionell aufgegriffen oder als „Fortbildungsgegenstand zweiter Ordnung“ thematisiert werden kann.

(2) Kollektive Adressaten sollten auch deshalb stärkere Beachtung finden, weil sie eine folgenreiche Begrenzung pädagogischer Einflußnahme auf individuelle Lerner darstellen. Es wäre eine personalistische Verengung, wenn man meinte, den Teilnehmern bereits in der Lernsituation, d.h. innerhalb des Relevanzbereichs des Fortbildungssystems tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen zur praktischen Umsetzung erworbener Qualifikationen vermitteln zu können. Wenn es Fortbildung daher unterläßt, neben der individuellen Qualifizierung auch die Anwendungsbedingungen für das Gelernte als Einflußbereich methodisch zu berücksichtigen, so verfolgt sie eine Konfliktstrategie auf Rechnung ihrer Teilnehmer. Diese haben die sozialen Kosten für den anschließend erforderlichen Transfer zu bezahlen. Fortbildung erscheint dann aus der Deutungsperspektive des Berufsalltags als Quelle von Störung und Entmutigung. Wenn individuelle Qualifizierung unter der vagen Hoffnung veranlaßt wird, daß durch eine Verschärfung der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der „kollektive Adressat“ von außen zu Strukturveränderungen gezwungen werden könne, so unterschätzt diese Strategie die berufssozialisatorischen Anteile der Verwendungssituation und die Stabilität von Alltagskulturen.

(3) Ein dritter Aspekt, der eine Differenzierung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten arbeitsplatzbezogener Weiterbildung nahelegt, ist schließlich darin zu sehen, daß jede personale Qualifikation innerhalb eines Arbeitsfeldes zunächst nur eine latente Ressource, d.h. die „interne Umwelt“ eines sozialen Systems darstellt. Ihre Bedeutung als tätigkeitsfeldrelevante Kompetenz erhalten personale Qualifikationen erst im Sinnzusammenhang der sozialen Kontextifizierung, die wir hier etwas plakativ als kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung bezeichnen. Dies bedeutet, daß in jedem Berufsfeld immer bereits eine Fülle unerkannter und unausgeschöpfter Ressourcen vorhanden ist, die nicht immer wieder neu vermittelt werden müssen, sondern die man lernen muß, sinnvoll zu nutzen. Daher kommt es darauf an, den Rahmen des Tätigkeitsfeldes so zu beeinflussen, daß das soziale System in der Lage ist, seine latenten Ressourcen als relevante Kompetenzen zu definieren und zu aktivieren. Dies wird hier als „*institutionelles Lernen*“ im Sinne von Umkontextifizierung verstanden.<sup>5</sup>

Aus den drei Begründungen für die Einführung des Begriffs des kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung ging bereits hervor, daß es nicht um die Wahl zwischen zwei gegensätzlichen Zielbereichen geht, sondern daß man von einer komplexen Verschränkung der Dimensionen individuellen und „kollektiven Lernens“ auszugehen hat.<sup>6</sup> Dennoch sollte bei fortdidaktischen Entscheidungen präzisiert werden, worauf sich die pädagogischen Intentionen richten und welche

Adressatendimension den Zielbereich und welche das *Medium* der Einflußnahme darstellt:

- einerseits geht es um die Organisation individueller Lernprozesse auf dem latenten Hintergrund kollektiver Strukturen und Prozesse
- andererseits um die Initiierung strukturellen Wandels sozialer Systeme in Prozessen institutionellen Lernens, die sich auf übergreifende soziale Sinnkontexte beziehen, in die individuelles Lernen eingebettet ist.

### 3. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie

Mit der Differenz zwischen individuellen und kollektiven Adressaten wird nun die Frage entscheidend, in welchem Verhältnis die *Strukturen der Lernorganisation* zu denen der Verwendungssituation stehen. Die weitaus gebräuchlichere – meist konventionell über Schulorganisation und berufliche Unterweisung tradierte – Form von Fortbildungsveranstaltungen bezieht sich auf Einzellehner, die in sozialen Aggregaten zusammengefaßt werden und die mißverständlicherweise „Lerngruppen“ genannt werde. Dieses individualisierende Lernarrangement steht in der Regel in keinerlei Zusammenhang mit der Struktur der Verwendungssituation, sondern folgt ausschließlich der Binnenlogik der institutionalisierten Fortbildungsorganisation. (Lerngruppen werden z.B. „homogen“ nach Berufsausbildung, fachlichem Vorwissen, Lernfähigkeit gebildet). In solchen Fällen besteht keinerlei strukturelle Passung zwischen Fortbildungssystem und Verwendungszusammenhang.

Anders sieht es jedoch aus, wenn innerhalb der Lernorganisation die Strukturen der im Tätigkeitsfeld bestehenden Relevanzbereiche, Interaktionsmuster, Arbeitsgruppen oder Inter-Gruppen-Beziehungen rekonstruiert und als *Lernmedium* der Fortbildungsorganisation genutzt werden. Der kollektive Adressat der Fortbildung ist dann auch in der Fortbildungsorganisation strukturell repräsentiert und wird in den Verfahrensweisen der Fortbildung als ein soziales System pädagogisch thematisierbar. Neben methodischen Möglichkeiten zur Selbstthematisierung und zur Veränderung alltäglicher Arbeitssituationen läßt sich so auch die Vermittlung fachlicher Kompetenzen bereits während der Fortbildung mit den Strukturen des Praxisfeldes verknüpfen. Bereits im Prozeß der Fortbildung werden hierdurch Rezeptionsprobleme der Berufspraxis als *institutionelle Lernanlässe* manifest, was sich wiederum in der Fortbildung bearbeiten läßt. Tätigkeitsfeldbezogene Fortbildung versteht sich hier als strukturelle Intervention in ein geschlossenes soziales Sinnsystem, bei der die Transformation des Gelernten zum integralen Bestandteil der Fortbildungsdidaktik wird. Dies setzt indes voraus, daß die Fortbildung auch selbst als eine didaktische Organisation konzipiert wird, die strukturell in der Lage ist, Kopplungen zum sozialen Kontext des Berufsfeldes aufzubauen. Weiterbildungsforschung hat hierzu genauer herauszuarbeiten, in welchen Formen berufliche Fortbildung bereits als soziale Intervention wirkt und wie eine Verknüpfung getrennter Sinnsysteme strukturell überbaut werden kann. Dem Wortsinne entsprechend wird berufliche Weiterbildung als *soziale Intervention* organisiert, wenn sie als Eingriff in ein Beziehungsnetz wirken soll. Beabsichtigt wird dabei eine lernende Reflexion auf das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Positionen,

Perspektiven, Relevanzmustern innerhalb des Tätigkeitsfeldes. Angestrebt werden dabei *Veränderungen in den Beziehungsstrukturen* innerhalb eines sozialen Systems und nicht primär einzelner Verhaltensweisen oder „Menschen“. Dieser Anspruch auf strukturelle Reflexivität soll hier als „*institutionsbezogene Fortbildung*“ bezeichnet werden.<sup>7</sup>

Wie aber läßt sich eine solche externe Intervention strukturtheoretisch erklären? Schließlich stößt jeder Versuch einer pädagogischen Einmischung in ein institutionalisiertes Tätigkeitsfeld auf systemspezifische Reaktionen der Abgrenzung und der Verteidigung seiner bisherigen Integrität.

Grundsätzlich ist an dieser Stelle festzuhalten, daß bei jeder pädagogischen Intervention beachtet werden muß, daß auf beiden Seiten des Intersystemkontakts soziale Systeme auf unterschiedlichen Referenzebenen beteiligt sind und zueinander in ein Passungsverhältnis gebracht werden müssen. Daher wird es erforderlich, auch die *kollektiven Dimensionen der Lernorganisation* aus der Latenz zu holen und fortdidaktisch zu berücksichtigen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit „kollektiven Adressaten“ beruflicher Fortbildung verlangt daher, auch den mehrschichtigen Systemcharakter institutionalisierter Fortbildung genauer in den Blick zu bekommen und unter einer erwachsenpädagogischen Fragestellung zu erforschen. Die kollektive Dimension von Lernorganisation wird allerdings bisher weder theoretisch noch bildungspraktisch hinreichend wahrgenommen und kann daher auch nur unzureichend mit den überindividuellen Aneignungsmodi auf der Seite der Lernenden in Beziehung gesetzt werden.

Es besteht somit ein erheblicher Bedarf an einer erwachsenpädagogischen Organisationstheorie, mit der Prozesse kollektiven Lernens erforscht werden können, wie sie bereits durch die Weiterbildungsorganisation selbst in ihren spezifischen didaktischen Arrangements über Kontextlernen erzeugt und als soziales Medium vorausgesetzt werden. Gerade komplexe und langfristig angelegte Fortbildungscurricula und anspruchsvolle Veranstaltungformen, Verfahrenswelten und Interaktionssysteme der Erwachsenenbildung unterscheiden sich strukturell von schulischem Unterricht. Ihre Wirksamkeit setzt daher bei den Teilnehmern bereits Lernerfahrungen voraus, die man nur über Enkulturation im Sinnkontext einer der diversen „Organisationskulturen“ der Fort- und Weiterbildung erwerben kann. An dieser Stelle wird auch ersichtlich, daß die Rezeption neuerer Ansätze der Organisationstheorie, wie z.B. von Konzepten der „Organisationskultur“<sup>8</sup> für die Erwachsenenbildung aus einem doppelten Interesse heraus notwendig wird: Einerseits zur Klärung der Aneignungsmodi in der Verwendungssituation der Teilnehmer und andererseits zur institutionellen Selbstvergewisserung von Weiterbildungsrichtungen als pädagogischer Organisation. Zwar gibt es hierzu bereits Vorüberlegungen, an die sich anknüpfen läßt,<sup>9</sup> aber ohne theoretische Grundlagenforschung wird sich der Bedarf der Weiterbildungspraxis an einem bewußteren Organisationsbezug nicht befriedigen lassen.

#### Anmerkungen

1 Evaluationsforschung, die sich nicht auf die Lernsituation beschränkt, sondern Wirkungen in Praxisfeldern berücksichtigt, wird Anschluß finden müssen an den Diskurs zur Verwendung sozialwissenschaftlicher

lichen Wissens. Vgl.: U.Beck, W.Bonß: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 1984/4, S.361-406; U.Beck, W.Bonß (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt 1989; vgl. auch: J.Wittpoth: Wissenschaftliche Weiterbildung als „Wissenstransfer“? In: Arbeitskreis Universitätäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Reihe: AUE-Beiträge Nr. 26. Hannover 1990

2 vgl. N.Luhmann: Soziale Systeme. Frankfurt 1984, S. 436ff.

3 vgl. O.Schäffler: Entwicklung und Erwerb berufsbezogener Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. In: E.Schulz, H.Siebert (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Universität Bremen, Tagungsbericht Nr. 17. Bremen 1988 S. 188-210

4 Zur Forderung nach professioneller Selbstbeschränkung vgl. B.Köring: Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung. In: J.Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1990, S.34-40; vgl. auch N.Luhmann, K.E.Schnorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt 1982, 11-40

5 Zum Kontextbegriff vgl. G.Bateson: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1963 (5. Aufl.), S. 219-268; G.Günther: Life as Poly-Contextuality. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 2, Hamburg 1979, S. 283-306

6 Eine systemtheoretische Rekonstruktion kollektiven Lernens ließe sich z.B. anschließen an Untersuchungen, wie sie Max Miller auf einer argumentationstheoretischen Grundlage entwickelt hat. Vgl.: M.Miller: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt 1984.

7 vgl. O.Schäffler: Institutionsberatung, 2 Bde. Baltmannsweiler 1981 u. 1982

8 Zur Einführung mit weiteren Lit.Angaben vgl.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991

9 vgl. als Überblick: O.Schäffler: Arbeiten zu einer erwachsenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung. Frankfurt 1992

Hessische Blätter f. Volkserziehung  
1982/1

## Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie

Otfried Schöffler

### 1. Einführung in die Fragestellung

Die folgenden Überlegungen nehmen ihren Ausgang bei einer Diskrepanzfah-  
rung, die in der Praxis der beruflichen Weiterbildung geradezu zum Alltagsgeschäft  
gehört und an der immer wieder schmerzhaft erkennbar wird, wie gering doch die  
Wirksamkeitschancen von Fortbildungsmaßnahmen in bezug auf ihre intendierten  
Folgen im Praxisfeld sind. Es geht um das, was häufig als das „Transfer-Problem“ von  
Fortbildung oder genauer als Prozess der „Sinntransformation“ bezeichnet wird. Es  
geht also um die wiederholte Beobachtung, daß das, was in Fortbildungsveranstal-  
tungen nachweislich mit gutem Erfolg gelernt wurde, später im Kontext des  
beruflichen Verwendungszusammenhangs gar nicht, nur bruchstückhaft oder in  
deformierter Weise angewendet werden kann. An dieser Problematik wird nicht  
allein eine Begrenzung pädagogischer Einflußmöglichkeiten manifest, sondern sie  
hat wiederum negative Rückwirkungen auf die Lernmotivation der Teilnehmer und  
auf die Akzeptanz von tätigkeitsfeldbezogenen Fortbildungsmaßnahmen. Insofern  
geht es um ein Kernproblem pädagogischer Profession, das bei arbeitsplatzbezo-  
gener Fortbildung im Vergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsbereichen be-  
sonders deutlich erfahrbar wird.

Nun läßt sich auf erwartbare Enttäuschungen der eigenen Wirksamkeit unter-  
schiedlich reagieren: nämlich lernbereit oder normativ.<sup>2</sup>

Lernbereit antworten Pädagogen mit immer neuen Konzepten arbeitsplatznaher  
Fort- und Weiterbildung, ohne daß dabei das zugrundeliegende Transferproblem  
prinzipiell lösbar wird. Ungeachtet all der Bemühungen um arbeitsplatznahe Lehr-  
verfahren bleibt die Transformation der erworbenen Qualifikationen in feld-  
spezifische Handlungskompetenzen letztlich doch außerhalb des pädagogischen  
Einflußbereichs. „Lernbereitschaft“ auf Seiten der Fortbildungsmethode führt daher  
zu Selbstüberforderung und häufig genug zu begründetem Selbstzweifel.

Normativ geht man in der Pädagogik mit Divergenzerfahrungen um, indem man die

- Arnold, R.: Erwachsenenbildung zwischen Deutungshilfe und Deutungsnotstand. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86 (1990a), 4, S. 297-308.
- Arnold, R.: Illusion der Profession - professionelle Illusionen der Erwachsenenbildung. In: Kade, J.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Reihe „Berichte - Materialien - Planungshilfen“ der PAS. Frankfurt/M 1990b, S. 92-97.
- Arnold, R.: Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Anspruchs. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 6(1989), 1, S. 29-51.
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn/Obb 1987.
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1990.
- Dawe, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Information in Praxisdeutungen. Baden-Baden 1988.
- Glaserfeld, E.v.: An interpretation of Piaget's constructivism. In: Revue internationale de Philosophie, 36 (1982), 4, S. 612-635.
- Glaserfeld, E.v.: Konstruktion der Wirklichkeit. In: Carl Friedrich von Siemens-Stiftung (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Oldenburg 1985, S. 1-26.
- Heinze, Th.: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen 1987.
- Heisenberg, W.: Quantentheorie und Philosophie. Stuttgart 1979.
- Huschke-Rhein, R.: Systemische Pädagogik. Bd. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Köln 1989.
- Kade, S.: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn/Obb 1990.
- Kösel, E.: Lebendig Lernen Leben. In: TIBB-Info Päd. 3 (Technische Innovation in der beruflichen Bildung). Berlin 1987.
- Krohn, W./Küppers, G./Paslack, R.: Selbstorganisation. Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution. In: Schidt, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 441-466.
- Matrana, H.R./ Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern u.a. 1987.
- Meueler, E.: Hauptsache: Selbstbestimmt. Über Sozialformen und Methoden einer subjektorientierten Erwachsenenbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990, S. 115-144.
- Meueler, E.: Selbstorganisiertes Lernen. In: Dahm, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München 1990, S. 289-292.
- Müller, K.: Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Arnold, R./Kaltshmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986, S. 229-256.
- Probst, G.J.B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin/Hamburg 1987.
- Reble, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel 1989.
- Redder, V.: Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: Luhmann, N. u.a.: Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München 1990, S. 7-12.
- Rumpf, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humaneres Lernen. München 1976.
- Schöffler, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn/Obb 1987, S. 147-171.
- Siebert, H.: Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Neuwied 1989.
- Smircich, L./Stubbart, C.: Management in an enacted world. In: Academy of Management Review, 10 (1985), 4, S. 724-736.
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags - der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Faulstich 1989.
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E./ders. (Hrsg.) Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb 1989, S. 76-83.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn/Obb 1986a.
- Tietgens, H.: Die Relevanz des Paradigmenstreites für die Erwachsenenbildung. In: ders. u.a.: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1986b, S. 5-60.

mit ziemlicher Sicherheit eintretende Enttäuschung seiner praktischen Wirksamkeit über das Deutungsmuster „Theorie versus Praxis“ bereits in einem veränderten Erwartungsstil vorwegnimmt. Der Strukturbruch wird daher nicht mehr erlitten, sondern professionell kommunikationsfähig, ohne daß hierdurch die nicht einlösbare pädagogische Intentionalität prinzipiell in Frage gestellt werden müßte. Obwohl die Teilnehmer in der Lernsituation „theoretisch“ alles Wesentliche gelernt und für ihre Anwendung in „der Praxis“ motiviert entlassen wurden, braucht aufgrund dieser Deutung nicht mehr erwartet zu werden, daß dies auch tatsächlich zu veränderter Aufgabenbewältigung führen muß. Ganz im Gegenteil läßt sich als professionelle Antwort auf die praktische Wirkungslosigkeit von Fortbildung die Forderung nach noch mehr Fortbildung anschließen. Normative Reaktionen auf erwartbare Enttäuschungen strukturieren somit die Austauschbeziehungen zwischen Fortbildungs- und Anwendungssystem für beide Seiten übersichtlich und erweisen sich – wie die Beliebtheit des dualen Modells „Theorie versus Praxis“ ständig aufs neue beweist – zugleich für beide Seiten systemstabilisierend.

Das Transferproblem bei tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung stellt daher einen Typus von Divergenzerfahrung dar, der für das tradierte Verständnis pädagogischen Handelns geradezu konstitutiv ist. Dies gilt z.B. auch für strukturelle Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Hochschulausbildung und dem Erwerb tätigkeitsfeldspezifischer Kompetenzen.<sup>3</sup> Es läßt sich, wie wiederholte vergebliche Versuche beweisen, nicht über immer neue praktische Lösungsversuche aufheben. Statt dessen wirkt hier jeder weitere Lösungsversuch tendenziell problemverschärfend. Innerhalb dieses Verständnisrahmens wird es daher erforderlich, die Differenz zwischen Lernsituation und Alltagspraxis als professionelle Selbstbeschränkung zu betonen und sie sozusagen als Stoppregel pädagogischer Intentionalität in die didaktische Reflexion mit einzubauen. In diesem Verständnis erwiese sich tätigkeitsfeldbezogene Fortbildung jedoch als unprofessionelle Grenzüberschreitung, als eine der vielen pädagogischen Fiktionen und Selbstüberschätzungen.<sup>4</sup>

Nun ist es aber auch möglich, die Entdeckung professionell konstitutiver Diskrepanzen zum Anlaß von grundlagentheoretischer Selbstvergewisserung zu nehmen. Unter einer solchen Fragestellung ginge es nicht mehr darum, den Enttäuschungsfall auf das traditionelle Deutungsmuster Theorie – Praxis zurückzuführen, sondern es geht um die theoretische Reflexion der latenten Voraussetzungen dieser klassischen pädagogischen Leitdifferenz. Theoriearbeit in diesem grundsätzlichen Problemzugang nimmt daher zunächst ihren Ausgang bei einem in der Bildungspraxis manifesten Strukturproblem pädagogischen Handelns, das dann jedoch nicht notwendigerweise zum Zwecke seiner pragmatischen Lösung untersucht, sondern aus grundlagentheoretischem Erkenntnisinteresse weiterverfolgt wird.

Im Falle tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung führt dies zur Entdeckung „kollektiver Adressaten“, d.h. zu der Überwindung eines personalistischen Verständnisses von Lehren und Lernen. Erforderlich wird nun die theoretische Berücksichtigung der Referenzebene sozialer Systeme als implizit vorausgesetzten Zielbereich beruflicher Fortbildung. Dies ist sowohl für die Bildungspraxis als auch für die Bildungstheorie eine äußerst ungewohnte Sichtweise, die an die Grundlagen unseres pädagogischen Menschenbildes rührt und daher sicherlich auch heftige Abwehr auslösen wird. Können Systeme „lernen“? Dennoch gibt es gute Gründe, sich einer

systemtheoretischen Deutung von Lehren und Lernen zu nähern und Dimensionen kollektiven Lernens in der Didaktik beruflicher Fortbildung konzeptionell zu berücksichtigen. Dies stellt sich jedoch zunächst weniger als ein praktisches, sondern vornehmlich als ein grundlagentheoretisches Problem dar.

## 2. Individuelle und kollektive Adressaten beruflicher Weiterbildung

Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung verfolgen notwendigerweise eine doppelte Zielrichtung: sie qualifizieren einerseits individuelle Teilnehmer und verfolgen dabei gleichzeitig das Ziel, durch die Fortbildung das Arbeitsfeld strukturell so zu verändern, daß die beruflichen Aufgaben in einer besseren Weise als bisher bewältigt werden. Im Gegensatz zu den meisten Bereichen der Erwachsenenbildung, aber auch zum Lernen in Schule und Hochschule, wo man die Diskrepanz zwischen Lernsituation und Alltagswelt normativ zu stilisieren pflegt, und dabei die Lösung des Transformationsproblems offenbar den Aneignungsmodi der Teilnehmer und den alltäglichen Sozialisationsprozessen der Verwendungssituation überlassen kann, sieht dies bei tätigkeitsfeldspezifischer Fortbildung anders aus. Hier stellt sich Weiterbildung konzeptionell selbst unter den Anspruch, über praxisnahe Qualifizierungsverfahren nicht nur einzelne Mitarbeiter fortzubilden, sondern im selben Zuge auch gewünschte Veränderungen bei der Bewältigung der (oft genug noch klärungsbedürftigen) Aufgaben zu bewirken. Die Fortbildungsziele gehen in ihrem Veränderungsanspruch daher über den sozialen Kontext der Lernsituation hinaus und beziehen sich unmittelbar auf die kollektive Sinnstruktur der beruflichen Verwendungssituation ihrer Teilnehmer. Adressat der pädagogischen Einflußnahme sind dann die Handlungsstrukturen des institutionalisierten Arbeitsfeldes einer bestimmten Einrichtung oder der Arbeitszusammenhang eines konkreten Aufgabenbereichs. Die individuellen Lerner erhalten unter dieser, auf Strukturveränderungen gerichteten, Zielsetzung den Charakter eines *Einflußmediums*, d.h. ihre jeweiligen subjektiven Lernerfahrungen werden sekundär. Zielbereich des Lernprozesses sind dann z.B. die habitualisierten Verhaltensmuster, wie in einer Einrichtung mit Klienten umgegangen wird, wie Dienstbesprechungen geführt, was als fachlich kompetentes Konfliktverhalten zu gelten hat, wie neues Fachwissen fallbezogen genutzt oder die neue Technologie aufgabenorientiert verwendet wird. Adressat der Fortbildung ist daher die berufliche Alltagssituation in ihrem komplexen Bedingungsrahmen. Diese Zielsetzung soll hier als der „kollektive Adressat“ beruflicher Weiterbildung bezeichnet und in ihren strukturellen Implikationen erläutert werden.

Für die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten der beruflichen Weiterbildung lassen sich im wesentlichen drei Gründe anführen:

(1) Jede berufliche Fortbildung, auch wenn sie sich in ihrem konzeptionellen Zugang ausschließlich auf die Verbesserung individueller Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt, stellt eine (wenn auch ungesteuerte) soziale Intervention in den Arbeitszusammenhang dar, in den die Teilnehmer später zurückkehren und gegen deren Einflüsse daher das Tätigkeitsfeld spezifische Pufferzonen und Relevanzfilter entwickelt hat. Diese Transformationsmuster sind von hohem Interesse für die Weiterbildungsforschung. Der „kollektive Adressat“ ist daher – selbst wenn er als

expliziter Zielbereich in der Fortbildungskonzeption ausgeklammert wird, – doch immer als implizite Kontrastfläche zur Lernsituation wirksam. Fortbildung erfährt bereits über die Motivationsprobleme und über die antizipierten Anwendungsschwierigkeiten ihrer Teilnehmer den „kollektiven Adressaten“ als *Resonanzboden ihrer Lernsituation* und setzt sich mit ihm in ihren fortbildungsdidaktischen Arrangements (meist abgrenzend) auseinander. Die Fortbildungsteilnehmer geraten daher notwendigerweise in ein institutionelles Spannungsfeld, das hierbei jedoch nicht als Problem kollektiven Lernens konzeptionell aufgegriffen oder als „Fortbildungsgegenstand zweiter Ordnung“ thematisiert werden kann.

(2) Kollektive Adressaten sollten auch deshalb stärkere Beachtung finden, weil sie eine folgenreiche Begrenzung pädagogischer Einflußnahme auf individuelle Lerner darstellen. Es wäre eine personalistische Verengung, wenn man meinte, den Teilnehmern bereits in der Lernsituation, d.h. innerhalb des Relevanzbereichs des Fortbildungssystems tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen zur praktischen Umsetzung erworbener Qualifikationen vermitteln zu können. Wenn es Fortbildung daher unterläßt, neben der individuellen Qualifizierung auch die Anwendungsbedingungen für das Gelernte als Einflußbereich methodisch zu berücksichtigen, so verfolgt sie eine Konfliktstrategie auf Rechnung ihrer Teilnehmer. Diese haben die sozialen Kosten für den anschließend erforderlichen Transfer zu bezahlen. Fortbildung erscheint dann aus der Deutungsperspektive des Berufsalltags als Quelle von Störung und Entmutigung. Wenn individuelle Qualifizierung unter der vagen Hoffnung veranlaßt wird, daß durch eine Verschärfung der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der „kollektive Adressat“ von außen zu Strukturveränderungen gezwungen werden könne, so unterschätzt diese Strategie die berufssoziologischen Anteile der Verwendungssituation und die Stabilität von Alltagskulturen.

(3) Ein dritter Aspekt, der eine Differenzierung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten arbeitsplatzbezogener Weiterbildung nahelegt, ist schließlich darin zu sehen, daß jede personale Qualifikation innerhalb eines Arbeitsfeldes zunächst nur eine latente Ressource, d.h. die „interne Umwelt“ eines sozialen Systems darstellt. Ihre Bedeutung als tätigkeitsfeldrelevante Kompetenz erhalten personale Qualifikationen erst im Sinnzusammenhang der sozialen Kontextierung, die wir hier etwas plakativ als kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung bezeichnen. Dies bedeutet, daß in jedem Berufsfeld immer bereits eine Fülle unerkannter und unausgeschöpfter Ressourcen vorhanden ist, die nicht immer wieder neu vermittelt werden müssen, sondern die man lernen muß, sinnvoll zu nutzen. Daher kommt es darauf an, den Rahmen des Tätigkeitsfeldes so zu beeinflussen, daß das soziale System in der Lage ist, seine latenten Ressourcen als relevante Kompetenzen zu definieren und zu aktivieren. Dies wird hier als „*institutionelles Lernen*“ im Sinne von Umkontextierung verstanden.<sup>5</sup>

Aus den drei Begründungen für die Einführung des Begriffs des kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung ging bereits hervor, daß es nicht um die Wahl zwischen zwei gegensätzlichen Zielbereichen geht, sondern daß man von einer komplexeren Verschränkung der Dimensionen individuellen und „kollektiven Lernens“ auszugehen hat.<sup>6</sup> Dennoch sollte bei fortbildungsdidaktischen Entscheidungen präzisiert werden, worauf sich die pädagogischen Intentionen richten und welche

Adressatendimension den Zielbereich und welche das *Medium* der Einflußnahme darstellt:

- einerseits geht es um die Organisation individueller Lernprozesse auf dem latenten Hintergrund kollektiver Strukturen und Prozesse
- andererseits um die Initiierung strukturellen Wandels sozialer Systeme in Prozessen institutionellen Lernens, die sich auf übergreifende soziale Sinnkontexte beziehen, in die individuelles Lernen eingebettet ist.

### 3. Der Bedarf an einer erwachsenepädagogischen Organisationstheorie

Mit der Differenz zwischen individuellen und kollektiven Adressaten wird nun die Frage entscheidend, in welchem Verhältnis die *Strukturen der Lernorganisation* zu denen der Verwendungssituation stehen. Die weitaus gebräuchliche – meist konventionell über Schulorganisation und berufliche Unterweisung tradierte – Form von Fortbildungsveranstaltungen bezieht sich auf Einzellehner, die in sozialen Aggregaten zusammengefaßt werden und die mißverständlicherweise „Lerngruppen“ genannt werde. Dieses individualisierende Lernarrangement steht in der Regel in keinerlei Zusammenhang mit der Struktur der Verwendungssituation, sondern folgt ausschließlich der Binnenlogik der institutionalisierten Fortbildungsorganisation. (Lerngruppen werden z.B. „homogen“ nach Berufsausbildung, fachlichem Vorwissen, Lernfähigkeit gebildet). In solchen Fällen besteht keinerlei strukturelle Passung zwischen Fortbildungssystem und Verwendungszusammenhang.

Anders sieht es jedoch aus, wenn innerhalb der Lernorganisation die Strukturen der im Tätigkeitsfeld bestehenden Relevanzbereiche, Interaktionsmuster, Arbeitsgruppen oder Inter-Gruppen-Beziehungen rekonstruiert und als *Lernmedium* der Fortbildungsorganisation genutzt werden. Der kollektive Adressat der Fortbildung ist dann auch in der Fortbildungsorganisation strukturell repräsentiert und wird in den Verfahrensweisen der Fortbildung als ein soziales System pädagogisch thematisierbar. Neben methodischen Möglichkeiten zur Selbstthematisierung und zur Veränderung alltäglicher Arbeitssituationen läßt sich so auch die Vermittlung fachlicher Kompetenzen bereits während der Fortbildung mit den Strukturen des Praxisfeldes verknüpfen. Bereits im Prozeß der Fortbildung werden hierdurch Rezeptionsprobleme der Berufspraxis als *institutionelle Lernanlässe* manifest, was sich wiederum in der Fortbildung bearbeiten läßt. Tätigkeitsfeldbezogene Fortbildung versteht sich hier als strukturelle Intervention in ein geschlossenes soziales Sinnsystem, bei der die Transformation des Gelernten zu dem integralen Bestandteil der Fortbildungsdidaktik wird. Dies setzt indes voraus, daß die Fortbildung auch selbst als eine didaktische Organisation konzipiert wird, die strukturell in der Lage ist, Kopplungen zum sozialen Kontext des Berufsfeldes aufzubauen. Weiterbildungsforschung hat hierzu genauer herauszuarbeiten, in welchen Formen berufliche Fortbildung bereits als soziale Intervention wirkt und wie eine Verknüpfung getrennter Sinnsysteme strukturoretisch überhaupt möglich wird. Dem Wortsinne entsprechend wird berufliche Weiterbildung als *soziale Intervention* organisiert, wenn sie als Eingriff in ein Beziehungsnetz wirken soll. Beabsichtigt wird dabei eine lernende Reflexion auf das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Positionen,

Perspektiven, Relevanzmustern innerhalb des Tätigkeitsfeldes. Angestrebt werden dabei Veränderungen in den Beziehungsstrukturen innerhalb eines sozialen Systems und nicht primär einzelner Verhaltensweisen oder „Menschen“. Dieser Anspruch auf strukturelle Reflexivität soll hier als „institutionsbezogene Fortbildung“ bezeichnet werden.<sup>7</sup>

Wie aber läßt sich eine solche externe Intervention strukturtheoretisch erklären? Schließlich stößt jeder Versuch einer pädagogischen Einmischung in ein institutionalisiertes Tätigkeitsfeld auf systemspezifische Reaktionen der Abgrenzung und der Verteidigung seiner bisherigen Integrität.

Grundsätzlich ist an dieser Stelle festzuhalten, daß bei jeder pädagogischen Intervention beachtet werden muß, daß auf beiden Seiten des Intersystemkontakts soziale Systeme auf unterschiedlichen Referenzebenen beteiligt sind und zueinander in ein Passungsverhältnis gebracht werden müssen. Daher wird es erforderlich, auch die *kollektiven Dimensionen der Lernorganisation* aus der Latenz zu holen und fortbildungsdiaktisch zu berücksichtigen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit „kollektiven Adressaten“ beruflicher Fortbildung verlangt daher, auch den mehrschichtigen Systemcharakter institutionalisierter Fortbildung genauer in den Blick zu bekommen und unter einer erwachsenpädagogischen Fragestellung zu erforschen. Die kollektive Dimension von Lernorganisation wird allerdings bisher weder theoretisch noch bildungspraktisch hinreichend wahrgenommen und kann daher auch nur unzureichend mit den überindividuellen Aneignungsmodi auf der Seite der Lernenden in Beziehung gesetzt werden.

Es besteht somit ein erheblicher Bedarf an einer erwachsenpädagogischen Organisationstheorie, mit der Prozesse kollektiven Lernens erforscht werden können, wie sie bereits durch die Weiterbildungsorganisation selbst in ihren spezifischen didaktischen Arrangements über Kontextlernen erzeugt und als soziales Medium vorausgesetzt werden. Gerade komplexe und langfristig angelegte Fortbildungscurricula und anspruchsvolle Veranstaltungsformen, Verfahrensweisen und Interaktionssysteme der Erwachsenenbildung unterscheiden sich strukturell von schulischem Unterricht. Ihre Wirksamkeit setzt daher bei den Teilnehmern bereits Lernerfahrungen voraus, die man nur über Enkulturation im Sinnkontext einer der diversen „Organisationskulturen“ der Fort- und Weiterbildung erwerben kann. An dieser Stelle wird auch ersichtlich, daß die Rezeption neuerer Ansätze der Organisationstheorie, wie z.B. von Konzepten der „Organisationskultur“<sup>8</sup> für die Erwachsenenbildung aus einem doppelten Interesse heraus notwendig wird: Einerseits zur Klärung der Aneignungsmodi in der Verwendungssituation der Teilnehmer und andererseits zur institutionellen Selbstvergewisserung von Weiterbildungseinrichtungen als pädagogischer Organisation. Zwar gibt es hierzu bereits Vorüberlegungen, an die sich anknüpfen läßt,<sup>9</sup> aber ohne theoretische Grundlagenforschung wird sich der Bedarf der Weiterbildungspraxis an einem bewußteren Organisationsbezug nicht befriedigen lassen.

#### Anmerkungen

1 Evaluationforschung, die sich nicht auf die Lernsituation beschränkt, sondern Wirkungen in Praxisfeldern berücksichtigt, wird Anschließ finden müssen an den Diskurs zur Verwendung sozialwissenschaft-

lichen Wissens. Vgl.: U.Beck, W.Domb, Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 1984/4, S.381-406; U.Beck, W.Bonß (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt 1989; vgl. auch: J.Wittpoth: *Wissenschaftliche Weiterbildung als „Wissenstransfer“? In: Arbeitskreis/Universitätäre Erwachsenenbildung* (Hrsg.); *Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen*, Reihe: AUE-Beiträge Nr. 26, Hannover 1990

2 vgl. N.Luhmann: *Soziale Systeme*. Frankfurt 1984, S. 436ff.

3 vgl. O.Schäffer: *Entwicklung und Erwerb berufsständischer Kompetenzen in der Erwachsenenbildung*. In: E.Schlutz, H.Siebert (Hrsg.): *Ende der Professionalisierung? Universität Bremen, Tagungsberichte Nr. 17*, Bremen 1988 S. 188-210

4 Zur Forderung nach professioneller Selbstbeschränkung vgl. B.Köring: *Die Autonomie der Disziplin Erwachsenenbildung*. In: J.Kade u.a.: *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1990, S.34-40; vgl. auch N.Luhmann, K.E.Schnorr: *Das Technologiefeld der Erziehung und die Pädagogik*. In: dies. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt 1982, 11-40

5 Zum Kontextbegriff vgl. G.Bateson: *Ökologie des Geistes*. Frankfurt 1983 (5.Aufl.), S. 219-268; G.Günther: *Life as Poly-Contextuality*. In: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operativfähigen Dialektik*. Bd. 2, Hamburg 1979, S. 283-306

6 Eine systemtheoretische Rekonstruktion kollektiven Lernens ließe sich z.B. anschließen an Unterscheidungen, wie sie Max Müller auf einer argumentationstheoretischen Grundlage entwickelt hat. Vgl.: M.Müller: *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt 1984.

7 vgl. O.Schäffer: *Institutionsberatung*, 2 Bde. Baltmannsweiler 1981 u. 1982

8 Zur Einführung mit weiteren Lit.Angaben vgl.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: *Im Netz der Organisation*. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991

9 vgl. als Überblick: O.Schäffer: *Arbeiten zu einer erwachsenpädagogischen Organisationstheorie*. Ein werktographischer Bericht. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: *Forschung, Begleitung, Entwicklung*. Frankfurt 1992