

Ortfried Schöffter
April 2007

Institutionalformen der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft.

Zur reflexiven Gestaltung erwachsenenpädagogischer Organisation und ihrer institutionellen Lernkulturen

1. Institutionalisierte Weiterbildung unter Veränderungsdruck

(1) Die LiWE Verbundprojekte im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungsprogramme

Kern der im Folgenden skizzierten typologischen Studie sind Erfahrungen und empirische Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von zwölf Verbundprojekten „Personal-entwicklungs- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit beruflicher Weiterbildungseinrichtungen“ im Programm-schwerpunkt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen - LiWE“ des aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“.

Ebenfalls berücksichtigt werden Einsichten aus Entwicklungsvorhaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die über den Erfahrungshorizont beruflicher Weiterbildung hinausreichen und hierdurch ein umfassenderes Spektrum pädagogischer Organisationen in den Blick nehmen:

- In der wissenschaftlichen Begleitung des von der „Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)“ durchgeführten Projekts „Treffpunkt Lernen“ (TPL) mit 6 regionalen Entwicklungsvorhaben ließen sich differente Formen einer „institutionellen Öffnung von Einrichtungen der konfessionellen Erwachsenenbildung in Bezug auf neuartige Lernorte, lebensweltliche Lernfelder in Verbindung mit Konzeptionen selbstorganisierten Lernens aus der Akteursperspektive der Projektbeteiligten mitvollziehend beobachten und auswerten. (vgl. Bergold/Mörchen/Schöffter 2002)

- Die wissenschaftliche Begleitung von vier ausgewählten Projektvorhaben des von der Bund-Länder-Kommission aufgelegten Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“ bot einen erfahrungsnahen Einblick in vernetzte bildungsbereichsübergreifende Entwicklungsvorhaben, in denen konzeptionelle Ansätze selbstverantworteten alltagsnahen Lernens mit Prozessen pädagogischer organisations- und Personalentwicklung bei den beteiligten Lerndienstleistern in Beziehung gesetzt wurden. Hieran waren sehr unterschiedliche Institutionalformen beteiligt und in ihrer Relevanz für Veränderungsprozesse beobachtbar.
- Das „Lernnetzwerk Bürgerkompetenz“ zeigte in vier regionalen Entwicklungsvorhaben, wie Initiativen bürgerschaftlichen Engagements Kontexte für alltagsnahe Lernprozesse konstituieren, wobei das Lernnetzwerk modellartig zeigt, wie sich an Schnittstellen zu institutionellen Lernkontexten, das Lernen in bürgerschaftlichen Engagement durch Formen „situierter Kompetenzentwicklung“ fördern lässt. (vgl. Voegen 2006)

Gemeinsam ist den unterschiedlichen Entwicklungsprogrammen eine zugrunde liegende Problemdiagnose in Bezug auf „Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens“ sowie eine programmatische Übereinstimmung in Bezug auf Veränderungsanforderungen an den institutionellen Rahmen von Bildungsorganisation.

In Bezug auf beide Aspekte liegen unserer Forschungsgruppe reflexive Beobachtungsdaten aus 26 Entwicklungsvorhaben aus einem Projektzeitraum von jeweils 2-4 Jahren vor, die ein breites Spektrum von Einrichtungen, Trägern und Institutionalformen der Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung repräsentieren.

Im Vergleich der unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben wird erkennbar, dass die diagnostizierten Wirksamkeitsgrenzen je nach institutionellem Kontext einer Bildungsorganisation in eine weitgehend andere Strukturproblematik „eingebettet“ sind und von daher eine je spezifische Veränderungsstrategie erforderlich machen. Hieraus erklärt sich das Erkenntnisinteresse an einer Typologie von Institutionalformen pädagogischer Organisation. Zunächst ist es jedoch erforderlich, die Problemdiagnose zu explizieren, die den bildungspolitischen Entwicklungsprogrammen als gemeinsame bildungspolitische Programmatik zugrunde liegt.

2 Zielstellung und bildungspolitische Begründung des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Das Programm geht von der bildungspolitisch akzentuierten Diagnose aus, dass im Zuge der innergesellschaftlichen, aber auch der globalen Transformationsprozesse die “Grenzen institutionalisierten Lernens” nicht nur schärfer erkennbar werden, sondern sich auch als “Wirkungsverlust”, wenn nicht sogar als “Wirkungsumkehr” erweisen, wenn sie in ergebnisoffenen Transformationskontexten unzutreffenderweise einer Instruktionslogik folgen. Wirkungsumkehr bedeutet letztlich, dass veranstaltetes Lernen in der beruflichen Weiterbildung in diesen Fällen nicht nur wenig bewirkt, sondern entgegen ihrer Absicht sogar zu Prozessen der Dequalifizierung oder zu resignativer Lernunlust beiträgt. Dies wird gegenwärtig in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung durchaus als Gefahr erkannt und bereits seit längerem mit verstärkter Bemühung um Qualitätssicherung und innovativer Angebotsentwicklung beantwortet. Allerdings sind die gegenwärtigen Transformationsprozesse so komplex, dass sie sich nur unter sehr günstigen Ausgangsbedingungen mit den verfügbaren “Bordmitteln” produktiv bewältigen lassen. Vor allem gilt dies dort, wo sich Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung auf ein schmales Segment spezialisiert haben. Sie verfügen im eigenen Hause oft nur über eine geringe Bandbreite relevanter Kompetenzen und finden nur schwer Zugang zu neuen Formen prozessbegleitender, reflexiv angelegter beruflicher Bildung. Professionelles Handeln verlangt zudem “passive Beratungskompetenz”, d.h. die Fähigkeit, externe und fremdartige Kompetenzen als relevante fachliche Ressource zu erkennen, sie als Unterstützung zu erschließen und sie für den geplanten Wandel im eigenen Arbeitsfeld nutzbar zu machen.

Eben auf einen solchen proaktiv definierten Unterstützungsbedarf antwortete das vom BMBF aufgelegte Forschungs- und Entwicklungsprogramm “Lernkultur Kompetenzentwicklung” mit seinem Teilbereich “Lernen in Weiterbildungseinrichtungen”. Seine konzeptionelle Ausrichtung verzichtete auf eine extern beherrschende Problematisierung der vielfältigen Begrenzungen institutionalisierter Lehrangebote. Stattdessen griff sie den manifesten Veränderungsbedarf auf und verstand sich als temporäres Unterstützungsprogramm für einen selbstverantworteten institutionellen Wandel in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, der seine Dynamik aus einer spezifischen Phase der Neuorientierung bezieht. Demnach

geht es gegenwärtig nicht um einen klar regelbaren Übergang von einem defizitär gewordenen Ausgangspunkt zu einem bereits bestimmten Sollwert, sondern um eine äußerst riskante Suchbewegung mit noch weitgehend offenem Ausgang.

Weitgehend konsensfähig scheint dabei zu sein, dass eine Klärung in Bezug auf das "Kerngeschäft" von Weiterbildungseinrichtungen" (Sauer 2000,7) erforderlich geworden ist. In den unterschiedlichen bildungspolitischen Diskursen und den daran anschließenden Veränderungsprogrammen wird in bemerkenswerter Übereinstimmung der Frage nachgegangen, "wie das kontinuierliche Lernen der Menschen unter der Prämisse der Selbstorganisation als Ziel von Politik gestaltet werden kann". (ebenda) Ähnliche Formulierungen finden sich in der "Programmbeschreibung für das BLK-Modellversuchsprogramm 'Lebenslanges Lernen' " oder auch in der "Bekanntmachung von Förderrichtlinien für das Programm 'Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken' (BMBF)" Grundsätzlich geht es um das Zusammenspiel von vier sich wechselseitig bedingenden Veränderungsstrategien:

(1) Die Entwicklung neuer, selbst gesteuertes Lernen unterstützender Lernarrangements, bzw. die Erweiterung des bisherigen Spektrums beruflicher Weiterbildung in Richtung auf Lernberatung, Coaching von alltagsgebundenen Lernprozessen während der Berufstätigkeit, Nutzung von „Lern-on-line“ Diensten oder den Aufbau lebensweltnaher Lernzirkel.

(2) Förderung der Selbstlernkompetenz sowohl bei den Teilnehmern beruflicher Weiterbildung als auch außerhalb didaktisierter Kontexte. Dies schließt auch die Förderung von Selbstlernprozessen von Mitarbeiter/innen in WB-Einrichtungen ein.

(3) Stärkere Beachtung und produktives Nutzen von Potentialen, die von den neuen Informations- und Kommunikationsmedien bereitgestellt - nun aber auf ihre Anwendung für lebensweltnahe Lernorganisation umgesetzt werden müssen.

Von diesen drei Entwicklungssträngen geht eine starke Veränderungsdynamik aus, mit der sich gegenwärtig die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung auseinanderzusetzen haben - einerseits um ihre eigene Zukunftsfähigkeit zu sichern, andererseits, damit sich das Weiterbildungssystem im Zuge der gesellschaftlichen Transformation den Anforderungen eines neuen Typs von Veränderungsprozessen (Schäffter 2001a) gewachsen zeigt und auf sie mit innovativen Lernarrangements zu antworten vermag.

Die bildungspolitische Programmatik des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist aufgrund ihres komplexen Anforderungsprofils nicht selbsterklärend, sondern in hohem Maße bestimmungsbedürftig. Dies ist kein zu behebender Mangel, sondern geradezu kennzeichnend für Zielbeschreibungen auf der Ebene von Leitbildentwicklung, deren Richtzielebene noch nicht operationalisiert sein kann, sondern die erst auf der konkreten Ebene der Projektrealisierung geleistet werden kann.

Die noch zu leistende Bestimmungsbedürftigkeit zeigt sich beim Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ an folgenden leitbildförmigen Zielbeschreibungen:

- *Ausgangspunkt ist „Lernen im Tätigsein“ als Basiskategorie von Kompetenzentwicklung*
- *Selbstorganisiertes Lernen erhält die Bedeutung einer Schlüsselkompetenz*
- *die Legitimation institutionalisierten Lernens wird aus ihrer Lerndienstleistung für alltägliche Handlungskontexte abgeleitet*
- *Lernförderliche Gestaltung informeller Alltagsituationen, ohne sie pädagogisch-didaktisch zu überformen*
- *Verschiebung des Leistungsprofils von Weiterbildungseinrichtungen zu Konzepten der Beratung/Entwicklungsbegleitung (Entwicklung neuer Lerndienstleistungen zur Unterstützung selbst organisierten Lernens)*

3 Bildungspolitisch begründete Veränderungsanforderungen an die Weiterbildungspraxis

Da sich die Weiterbildungspraxis zunehmend dem Vorwurf ausgesetzt sieht, an die „Grenzen institutionalisierten Lernens“ zu stoßen erscheint sie im Vergleich zu so genannten offenem, informellem, alltagsnahem Lernen in Leistungsrückstand zu geraten, das seinerseits in ein idealisiertes Bild gerückt wird. Polemisch wurde in diesem Zusammenhang das Schlagwort vom „Mythos Weiterbildung“ (Staudt) geprägt. Aber auch aus reflektierter Praxis in Weiterbildungsorganisationen gibt es Anlass, die bisherigen Institutionenformen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung einer kritischen Sichtung zu unterziehen. Ebenfalls wird aus der Perspektive von Initiativgruppen „bürgerschaftlichen Engagements“ in der „Zivilgesellschaft“ formuliert, dass der von ihnen erfahrbare gesellschaftliche Lernbedarf nicht mehr hinreichend durch standardisierte Lernangebote zu decken sei. Vielmehr nähme der Bedarf an offenen Lernarrangements zu, mit denen neuartige Lernanforderungen bearbeitbar würden, die in einer „Zone struktureller

Unbestimmtheit“ zwischen tradierten Institutionalisierungen der Weiterbildung, wie z.B. kursförmigen Angeboten und zivilgesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu beobachten seien. Ähnliche strukturelle Passungsprobleme werden im Verhältnis zwischen Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und arbeitsplatznaher Kompetenzentwicklung in KMU konstatiert und zum Anlass für Prozesse der pädagogischen Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen genommen.

In diesem Abgleich zwischen alltäglichen Lernanlässen und „funktional didaktisierten Lernarrangements“ verdichtet sich das kritische Selbstbild in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, dass sie in Bezug auf ihr pädagogisches Potential in Rückstand geraten sind und dass in Bezug auf ihre Innovationsfähigkeit eine im Vergleich zu Organisationen und Institutionalisierungsformen anderer Funktionssysteme „nachholende Modernisierung“ verlangt.

Zur Verdeutlichung wird nachfolgend eine Reihe von Veränderungsanforderungen katalogartig aufgeführt .

(1) Anforderungen an ein neues Organisationsverständnis von Weiterbildungseinrichtungen

- Wandel von der Anbieterorientierung zu einem Verständnis Bildung als „Lerndienstleistung“ für ausgewählte „Nutzergruppen“
- Strukturelle Einbettung der Weiterbildungseinrichtungen in ihr soziales Umfeld: „Öffnung“ der Einrichtungen für neue Nutzergruppen, Lernzeiten, für neue Lernorte, für alltagsnahe Lernanlässe und Lernarrangements („Aufbau einer Infrastruktur für Kompetenzentwicklung“ wie Lernbörsen, Lernagenturen etc.)
- Entwicklung von Lerndienstleistungen für alltägliche Lernanlässe in einem ko-produktiven Prozess mit den Nutzergruppen

(2) Einrichtunginterne Flexibilisierung

- Entwicklung von aufgabenbereichsübergreifenden Strukturen und von Projektmanagement
- Entwicklung und Ausbau didaktischer Lernarrangements zur Förderung von Selbstorganisation und Selbststeuerung durch die Lernenden (SOL)
- Nutzung neuer Medien zur Individualisierung und Flexibilisierung von selbstverantworteten Lernprozessen (PC und Internet) in unterschiedlichen Aufgabenbereichen
- Öffnung der Einrichtung für bislang benachteiligte Gruppen von Lernern
- Als grundsätzliche Forderung wird eine entschiedenere Orientierung von Lerndienstleistungen an alltäglich relevanten Entwicklungsthemen und entsprechenden Handlungskompetenzen formuliert.

(3) Einrichtungsübergreifende Veränderungsanforderungen

- Regionalisierung der „Lerndienstleistungen“
- Aufbau von fachlichen und regionalen Netzwerkstrukturen

- Aufbau von sozialen Supportstrukturen für spezifische Adressatenbereiche
- Integration von Weiterbildungsbildung, Lernberatung und Programmentwicklung als Kern von pädagogischer Organisationsentwicklung
- Generell wird eine stärkere Integration der Weiterbildung in ein zu entwickelndes Gesamtbildungssystem gefordert und als eine, unterschiedliche Bildungsbereiche übergreifende, Infra-Struktur für lebenslanges Lernen verstanden. Dies war z.B. eine zentrale Zieldimension des BLK-Programms: Lebenslanges Lernen.

Der Katalog von Veränderungsanforderungen dient nur der Verdeutlichung von Eckpunkten und ist sicher nicht vollständig. Er zeigt allerdings, dass sich die Weiterbildungspraxis seit geraumer Zeit von außen wie von innen unter wachsenden Legitimationsdruck befindet, auf den durch pädagogische Organisationsentwicklung reagiert werden muss.

In Bezug auf diese Anforderungen weisen viele üblich gewordene und als selbstverständlich vorausgesetzte Institutionen Phänomene des pädagogischen Wirkungsverlusts oder sogar der Wirkungsumkehr auf. Das heißt, sie behindern oder verhindern vielfach alltagsnahes Lernen im Rahmen von Kompetenzentwicklung. Hieraus erwachsen z.T. auch Forderungen nach einer „De-Institutionalisierung“ der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Bei der Begleitung von Prozessen der OE in Weiterbildungseinrichtungen konnten wir jedoch in einem breiten Spektrum von Institutionen feststellen, dass Weiterbildungseinrichtungen sich bereits in Prozessen einer „Re-Institutionalisierung“ befinden, die es öffentlich wahrzunehmen und anzuerkennen gilt.

4. Eine institutionstheoretische Deutungsperspektive

Das institutionstheoretische Verständnis von pädagogischer Organisation und der Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen ließ sich im Rahmen des Arbeitsschwerpunktes „Theorie pädagogischer Organisation“ an der Humboldt-Universität zu Berlin im Verlauf drittmittel finanzierter Forschungsvorhaben zu dem „Programm einer reflexiven Institutionsforschung für Praxisfelder der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ als Gesamtkonzeption ausarbeiten. Sie wurde im Zuge wissenschaftlicher

Projektbegleitung schrittweise in ihren wissenschaftstheoretischen Begründungen und forschungsmethodologischen Ansätzen erweitert.¹

Im Einzelnen geht es darum, Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung von Bildungseinrichtungen in ein sozialtheoretisches Verständnis von „Kompetenzentwicklung“ zu stellen und hierfür ein diskurstheoretisches Kompetenzkonzept auf Weiterbildungseinrichtungen als professioneller „pädagogischer Organisation“ anzuwenden.

In diesem Forschungszusammenhang lassen sich erziehungswissenschaftliche Fragestellungen der Erwachsenenpädagogik an einer institutionstheoretischen Perspektive reformulieren und in den praktischen Horizont pädagogischer Organisationsentwicklung stellen. Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen werden so als strukturelle Antwort auf die permanenten Veränderungsprozesse in einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001b) gedeutet. Hierdurch wird der Blick über Einzelphänomene hinaus frei für einen ständigen evolutionären Strukturwandel von Institutionalformen lebensbegleitenden Lernens, die sich gegenwärtig in immer neuen Schüben der Ausdifferenzierung herausbilden und sich in einem breiten Spektrum von „Organisationskulturen als Lernkulturen“ strukturtheoretisch abbilden lassen (vgl. Schäffter 2005).

Pädagogische Organisation wird nur unzureichend in einer kategorialen, inhaltlichen Beschreibung konzipierbar. Stattdessen soll im Folgenden das „Pädagogische“ von Bildungsorganisation systemtheoretisch gefasst und so als ein Zusammenspiel differenter Teilperspektiven und Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur erkennbar werden (vgl. Schäffter 2001a, 117). Das „Pädagogische“ erweist sich dabei nicht als „Eigenschaft“ ausgewählter beruflicher Positionen oder Handlungen, sondern als übergeordnete Funktion von Bildungsorganisation in ihrem gesellschaftlichen Kontext. Demzufolge ist es erst eine qualitativ ermittelbare Variante von „Organisation“, die in ihrer systemischen Funktionalstruktur, d.h. in ihrem „sinnvollen Zusammenspiel“ differenzierter beruflicher Teilkontexte und Einzelpraktiken das „Pädagogische“ auf einer systemischen Ebene herstellt. (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997,61) Das „Pädagogische“ einer Organisation gelangt dabei in der planvoll

¹ Vgl. Grafik „Institutionelle Einbettung von Weiterbildungseinrichtungen in die Transformationsgesellschaft“

oder auch implizit realisierten Leistung für andere „Systeme in der Umwelt“ zum Ausdruck, nämlich in einem dauerhaften Bereitstellen von lernförderlich strukturierten Handlungskontexten und spezifischen Praktiken unterschiedlichster Art.

Um welche Handlungskontexte und professionelle Praktiken es dabei im Einzelnen gehen kann, soll in den folgenden Ausführungen an der Unterscheidung zwischen typischen Institutionalformen des Pädagogischen deutlich werden. Der Vorschlag zu einer konzeptionellen Typologie² ist der theoretische Ertrag aus wissenschaftlicher Begleitung von pädagogischer Organisationsentwicklung in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen und Trägerverbände.

In einer strukturhermeneutischen Rekonstruktion ließen sich implizite Deutungsmuster aus der Akteursperspektive im Sinne alltäglicher Konzeptionalisierungen pädagogischen Handelns aufgreifen und die Welt institutionalisierten Lernens in all ihrer Komplexität strukturtheoretisch abbilden. Zu einer erziehungswissenschaftlich und lerntheoretisch befriedigenden Gesamtstruktur führte dies allerdings erst dann, als „Organisation“ über ihre betriebsförmige Dimension hinaus als pädagogisches Funktionssystem rekonstruiert und mit Konzepten gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens in Beziehung gesetzt wurde.

Zurückgreifen ließ sich dabei auf einen „neo-institutionalistisch“ erweiterten Begriff der Organisation³, der in diesem Zusammenhang für die erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht werden kann. Kennzeichnend ist hierbei ein paradigmatischer Übergang von einem substantialistischen Konzept von Institution zu einer prozessualen Kategorie gesellschaftlicher Institutionalisierung.

Offensichtlich deutet sich hier so etwas wie ein „Institutional turn“ in der Erwachsenenpädagogik an:

Folgt man der Kulturtheoretikerin Doris Bachmann-Mehdick, so lässt sich von einem „turn“ immer dann sprechen, „wenn der neue Forschungsfokus von der Gegenstandsebene neuartiger Untersuchungsfelder auf die Ebene von

² Sydow u. a. 2003 unterscheiden bei sog. Realtypologien zwischen intuitiven, konzeptionellen und empirischen Typologien (vgl. Sydow u.a. 2003,49)

³ vgl. Powell/DiMaggio 1991; Ortman/Sydow/Türk 1997; Hasse/Krücken 1996

Analysekategorien und Konzepten 'umschlägt', wenn er also nicht mehr nur neue Erkenntnisobjekte ausweist, sondern selbst zum Erkenntnismittel und –medium wird.“⁴ Ein derartiger „Umschlag“ vom Inhaltsbereich zu theoretischen Analysekatgorie schien in der Tat für die Theorie-Entwicklung im Projektverlauf kennzeichnend gewesen zu sein:

- In der *ersten Entwicklungsphase* wurde das Praxisfeld von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung in Hinblick auf ihre substantielle Komplexität und inhaltlicher Vielfalt explorierend erschlossen.
- In der zweiten Phase wurde „pädagogische Institutionalentwicklung“ als spezifische Gegenstandsebene einer einrichtungsübergreifenden Untersuchungs- und Gestaltungsdimension thematisch ausdifferenziert
- In der dritten Phase der Entwicklung wurde der zunächst weitgehend *inhaltlich* erschlossene Gegenstand „pädagogische Institutionen“ als „Institutionalform“ zum strukturtheoretischen *Erkenntnismittel* für die gesellschaftliche Institutionalisierung Lebenslangen Lernens gefasst und damit zu einem kategorialen Prinzip erhoben, mit dem sich zukünftig „pädagogische Organisation“ generell in einer neuartigen Sicht erforschen lässt.

Mit dieser idealtypisch rekonstruierten Schrittfolge wird eine transformative Erkenntnisbewegung⁵ im Sinne eines paradigmatischen Wandels beschreibbar, mit dem Erwachsenenpädagogik Anschluss an die gegenwärtigen Entwicklungen in den Kulturwissenschaften⁶ herzustellen vermag.

Die Wende zu einem kulturtheoretisch gefassten Ansatz einer gesellschaftlichen Institutionalisierung Lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft kommt außerdem noch in einer an Arnold Gehlen, Helmut Plessner und Helmut Schelsky orientierten anthropologischen Fundierung der Institutionentheorie zum Ausdruck.

⁴ Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 2006, S:26 (Hervorhebung. im Original)

⁵ vgl.

⁶ Weitere Hinweise finden sich in: Schäffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Lebenslanges Lernen. (im Druck)

Beiden Gesichtspunkten entsprechend umfasst „gesellschaftliche Institutionalisierung“ nach Schäffter 2001a zwei komplementäre Perspektiven⁷:

- Vom Pol der **Funktionsbestimmung** lebenslangen Lernens her bezieht sich Institutionalisierung auf die Frage, welche Aufgaben der gesellschaftlichen Entwicklung und der Problembewältigung sich nicht mehr ausnahmsweise oder okkasionell stellen, sondern regelmäßig und in erwartbarer Weise als gesicherte Regelungs- und Strukturierungsbedarf auftreten.

Institutionalisierung dieser Aufgaben meint ein „Auf-Dauer-Stellen“ der gesellschaftlichen Funktion „Lebenslangen Lernens“ im Sinne des Herausbildens eines gesellschaftlichen Funktionssystems, das zu seiner Realisierung „pädagogische Organisationen“ nach sich zieht, bzw. diese ordnungspolitisch legitimiert.

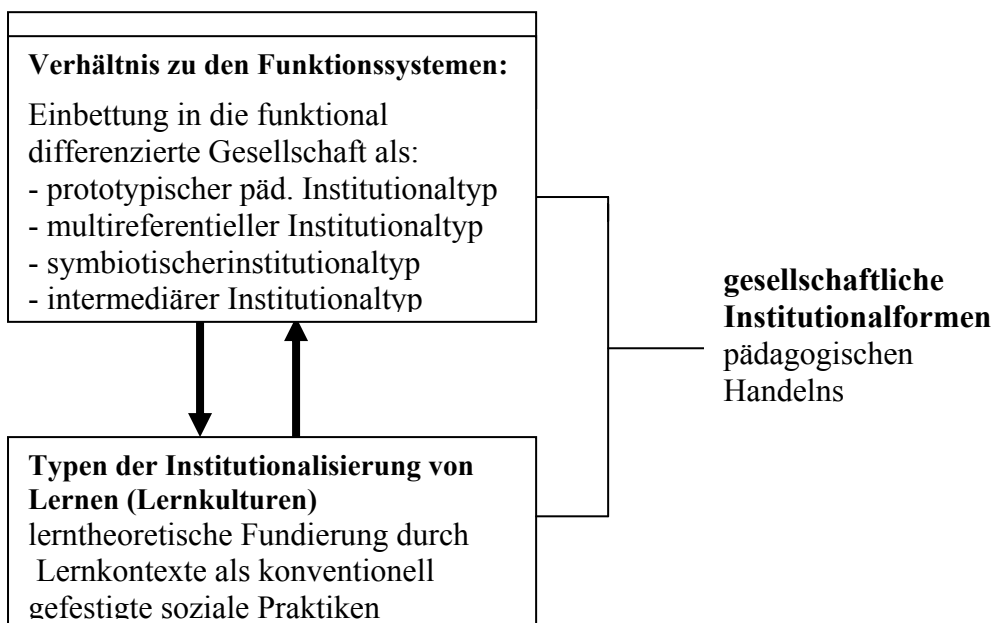
- Vom Pol der **lebensweltlich fundierten sozialen Milieus** und Aneignungsstrukturen findet Institutionalisierung über die soziale Verfestigung spezifischer pädagogischer Praktiken statt. Sie erweisen sich als handlungsleitende und –ermöglichende Sinn- und Bedeutungszusammenhänge („enabling-structure“) innerhalb eines pädagogisch relevanten Handlungskontextes („field of practice“) (vgl. Reckwitz 2003).

Lehren und Lernen folgen hier konventionell gefestigten „Erwartungs-Erwartungen“ (Luhmann), d.h. implizit vorausgesetzten überindividuellen Deutungsmustern lernförderlicher Praktiken einer spezifischen Lernkultur. Vom lebensweltlichen Pol des Institutionalisierungsprozesses her erschließen sich daher die lerntheoretisch relevanten Fundierung von Intentionen und Strukturen pädagogischen Organisierens. In der so charakterisierten *lerntheoretischen Fundierung* unterscheidet sich „Pädagogische Organisation“ konstitutiv von

^{7 7} Vgl. auch hier die Grafik „Institutionelle Einbettung von Weiterbildungseinrichtungen in die Transformationsgesellschaft“

Organisationsvarianten anderer gesellschaftlicher Relevanzbereiche, also z.B. von Organisationen des Helfens, Heilens oder Missionierens⁸.

Es wird daher vorgeschlagen, die Bestimmung pädagogischer Organisation an der doppelten Strukturierungsbewegung gesellschaftlicher Institutionalisierung zu orientieren und innerhalb eines so umschriebenen Spannungsverhältnisses ihre möglichen Ausprägungen als „Institutionalformen“ zu verorten und zu typisieren

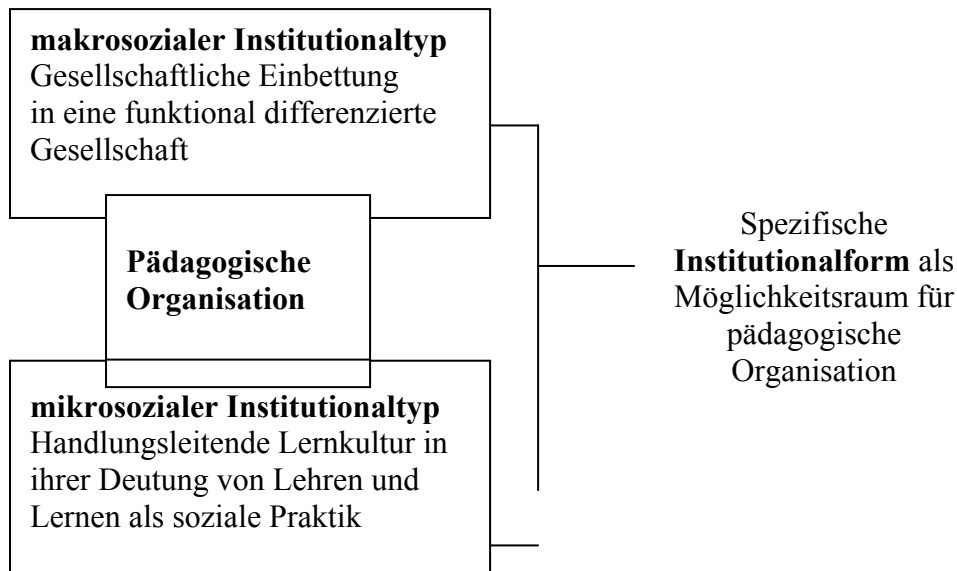


Gesellschaftliche Institutionalformen pädagogischen Handelns beziehen ihr Profil aus einer spezifischen Verbindung zwischen handlungsleitenden Bedeutungskontexten des Lehrens und Lernens als gefestigte soziale Praktik (Lernkulturen) einerseits und ihrer je besonderen institutionellen Einbettung in das gesellschaftliche System eines sich ausdifferenzierenden institutionellen Netzwerks lebenslangen Lernen andererseits. Dies wird unten genauer erläutert.

Pädagogische Organisation bestimmt sich in dieser strukturellen Deutung als Integrationsinstanz zwischen mikro- und makrosozialen

⁸ Zur Differenz zwischen Reaktionsmustern auf Irritation als Grundlage der Emergenz von Funktionssystemen vgl. genauer Schäffter 1997.

Institutionalisierungsbewegungen und als Leistungsaspekt einer spezifischen Institutionalform:



Aus einer institutionstheoretischen Sicht wird „pädagogische Organisation“ daher erst in einem diese konstituierenden und funktional bestimmenden Möglichkeitsraum („enabling-structure“) gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens rekonstruierbar und in Prozessen pädagogischer Organisationsentwicklung optimierbar.

5. Entwurf einer konzeptionellen Typologie pädagogischer Institutionalformen

Bei der wissenschaftlichen Begleitung von innovativen Entwicklungsvorhaben in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung haben sich allgemeine Kataloge programmatischer Veränderungsanforderungen als zu generalisiert und damit als wenig zielführend für das Alltagshandeln erwiesen, wenn sie mit der jeweiligen institutionellen Realität einzelner Bildungsorganisationen konfrontiert wurden. Es stellte sich dabei heraus, dass eine „Übersetzungsleistung“ erforderlich wird, die allein vom Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen nicht hinreichend geleistet werden konnte und die daher als

neuartige Funktion einer sozialwissenschaftlich unterstützten pädagogischen Organisationsberatung von Modellvorhaben verstanden werden muss. Hervorgegangen aus dieser Anforderung ist das Konzept eines wissenschaftlichen Unterstützungssystems, in dem Prozesse der pädagogischen Organisationsentwicklung in den umfassenden Zusammenhang zwischen den bildungspolitischen Diskursen im „*ordnungspolitischen* Operationskreis“ gesellschaftlicher Prozesse der Institutionalisierung einerseits und den einrichtungsspezifischen Relevanzstrukturen im „*organisationspolitischen* Operationskreis“ andererseits gestellt werden können und hieraus ihre Entwicklungslogik beziehen. Aus dieser sozialwissenschaftlichen Übersetzungsfunktion, wie sie auch in anderen wissenschaftlichen Praxisfeldern als theoretische Anforderung erkennbar wird,⁹ ist wissenschaftliche Begleitung von bildungspolitisch motivierten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten in ungewohnte Formen reflexiver Praxisforschung involviert, die noch nach wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodologischer Klärung¹⁰ verlangen. Als ein erster theoretischer Ertrag dieser vermittelnden Funktion wissenschaftlicher Begleitung zwischen ordnungs-politischer Programmatik und organisationspolitischen Entwicklungsstrategien auf der Ebene des Bildungsmanagements ist daher die nachfolgend skizzierte Typologie von Institutionenformen anzusehen, die auf einer zweistufigen pädagogischen Institutionsanalyse beruht.

Auch wenn sie erst im Verlauf verschiedener Projektbegleitungen schrittweise entwickelt wurde, so stellt sie rückblickend ein weitreichendes Projektergebnis dar, das in weiteren Entwicklungsvorhaben und Beratungsprojekten beim Aufbau professioneller Beratersysteme von Bedeutung sein wird. Die Typologie versteht sich als ein konzeptionelles Zwischenglied, mit dem ein Abgleich zwischen bildungspolitischer Programmatik und organisationspolitischen Entwicklungsperspektiven konzeptionell geklärt und im Beratungsprozess strukturiert werden kann.

5.1 Ablösung des Begriffs des „institutionalisierten Lernens“ durch seine Differenzierung in ein Spektrum von „Institutionenformen lebensbegleitenden Lernens“

„Institutionalisiertes Lernen“ ist ein polemischer Begriff, der in den gegenwärtigen bildungspolitischen Kontroversen seinen Sinn aus der Entgegensetzung zur unbestimmten negativen Kategorie des „informellen Lernens“ bezieht. Greift man

⁹ vgl. Renn/Straub/Shimada 2002,

¹⁰ vgl. Brödel u.a.2003, Brödel 2005, ABWF 2007

hierbei auf die Institutionskritik von Klaus Holzkamp¹¹ zurück, so macht der Begriff zumindest in Bezug auf Schule deutlich, dass Lernpraxis im Sinne eines „Lernens unter Bedingungen“ auf einem Set von fremdgesetzten Voraussetzungen beruht und aus ihnen seine Einschränkung bezieht. Die beklagte Leistungsschwäche dieses „Lernen unter Bedingungen“ wird von Holzkamp somit auf das strukturelle Konstitutionsproblem von Lernorganisation zurückgeführt. Diese Einsicht ist für eine Theorie pädagogischer Organisation von großer Bedeutung!

Aus einer institutionsanalytischen Sicht scheint es allerdings erforderlich, die jeweils vorausgesetzten Bedingungen nicht allein kategorial, sondern auch empirisch zu bestimmen und sie dabei einer Stärke/Schwäche- Analyse im Sinne von „Wirksamkeitschancen“ zu unterziehen.

Rekonstruiert man „Lernen unter Bedingungen“ als spezifische soziale Praxis (field of practice), so geht es darum, wie sich unter je spezifischen Randbedingungen ein „Feld des Lehrens und Lernens“ herausbildet und so einen von anderen unterscheidbaren Handlungskontext bei der Institutionalisierung von Lernen bieten kann.

Die Randbedingungen lassen sich in einer konzeptionellen Typologie von Institutionalformen der Weiterbildung fassen und als systematisches Auswertungsraster für die empirischen Daten der Projektbegleitungen heranziehen.

Rückblickend lässt sich daher vor dem Hintergrund unserer Projekterfahrungen in unterschiedlichen Kontexten ein zweistufiges Analyseverfahren vorschlagen, mit dem sich der erforderliche Abgleich im Rahmen einer systematisch angelegten Institutionsanalyse von Weiterbildungseinrichtungen durchführen oder im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung als angeleiteter Selbstklärungsprozess unterstützen lässt.

Dabei geht es um zwei sich ergänzende Analyseschritte zur Bestimmung von Institutionalformen als Möglichkeitsraum pädagogischen Organisierens:

- (1) *Mikro-sozialer Institutionaltypus*: die Klärung des *organisationskulturell* dominanten *Typs der* Institutionalisierung lebenslangen Lernens einer Bildungseinrichtung und damit die jeweilige *lerntheoretische Fundierung* pädagogischer Organisation

¹¹ vgl. Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung Frankfurt am Main 1995; zusammenfassend ders.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Eine Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: Forum Kritische Psychologie 36 1996 S. 113-131

- (2) *Makro-sozialer Institutionaltyp*: die Einbettung der jeweiligen Lernkultur in das gesamtgesellschaftliche Umfeld. Bestimmung des Verhältnisses einer organisationalen Lernkultur zum relevanten gesellschaftlichen Funktionssystem.

5.2 Lernkultur als Typ mikro-sozialer Institutionalisierung: die lerntheoretische Fundierung pädagogischen Organisierens

In dem ersten Schritt einer pädagogischen Institutionsanalyse geht es darum, das für eine Weiterbildungseinrichtung dominante, d.h. das ihre Organisationskultur als Lernkultur kennzeichnende Deutungsmuster von Lehren und Lernen als konstitutive, kontextbildende Differenz zu Alltagswelt der Bildungsadressaten zu bestimmen. Das Bestimmungsverfahren beruht auf folgenden Überlegungen:

Jede Bildungsorganisation lässt sich als ein soziales System auffassen, das lernförderliche Binnenstrukturen ausbildet und sich gleichzeitig sinnstiftend nach außen abgrenzt. Durch diesen pädagogischen Systembildungsprozess befindet es sich zu seinem sozialen Umfeld in einem produktiven Spannungszustand. Löst sich diese konstitutive Differenz auf (z. B. durch geringe Attraktivität, Grenzdifffusion oder aufgrund zeitlicher Befristung bei projektförmigen Organisationstypen), so bedeutet dies auch das Ende des sozialen Systems als Bildungsorganisation. Es ist daher von hoher funktionaler Relevanz zu klären, worauf die Konstitution eines Spannungsfalles zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden beruht.

Betrachtet man sie als „emergentes soziales System“, so verdankt pädagogische Organisation ihr Zustandekommen nur zu geringem Teil administrativen Verwaltungsakten¹², zumindest sind diese nicht hinreichend dafür, um sie in ihrer Besonderheit als „pädagogische“ Organisation in den Blick zu bekommen. (vgl. Schäffter 2005) Hinzukommen muss noch etwas anderes, nämlich eine besondere Attraktivität, durch die sie sich aus anderen Bereichen ihrer Umwelt unterscheiden lässt. Diese Spezifität erlangt Bildungsorganisation dadurch, dass mit ihr die legitime Erwartung verbunden wird, in ihr könne leichter, erfolgreicher oder befriedigender gelernt werden als nur „en passant“ im Alltag ihrer Adressaten. Das

¹² vgl. genauer: Holzkamp, Klaus: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Studienbibliothek der kritischen Psychologie Bd. 10 Marburg 1992, S. 91-114

Spannungsgefälle baut sich daher über eine wohl beabsichtigte „Künstlichkeit“ der Lernsituation im Verhältnis zur alltäglichen Lebenssituation auf, durch die sich der Lerner von den Lernbedingungen seiner Lebenswelt zu emanzipieren vermag. Jeder funktional didaktisierte Lernkontext bildet somit ein besonderes „Kräftefeld“ heraus, das seine Spannung aus einer pädagogisch bedeutsamen Abgrenzung zum Alltag der Bildungsadressaten und damit aus einem besonderen Verhältnis zu „nicht-pädagogischen“ Kontexten bezieht. Für das jeweilige Verständnis von Lehren und Lernen ist hierbei von hohem Interesse, welches Verhältnis zur Alltagswelt dabei als Zielspannungslage von den beteiligten Akteuren aufgebaut wird.

(1) Vier institutionalisierte Lernkontexte als spezifische Lernkulturen

Es lassen sich vier „Spannungsgefälle“ zwischen pädagogischer Organisation und der Alltagswelt der Bildungsadressaten unterscheiden, die jeweils ein weitgehend anderes Grundverständnis von Lehren und Lernen implizieren:¹³

- *Einwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum für lernförderliche Einflussnahme
- *Binnenwirkung*: pädagogischer Kontext als schützender Raum zur Förderung interner Wachstumsprozesse
- *Außenwirkung*: pädagogischer Kontext als Möglichkeitsraum zur lernhaltigen Realitätskontrolle
- *Gesamtwirkung*: pädagogischer Kontext einer reflexiven Institutionalisierung als übergeordnete Orientierungsleistung pädagogischen Handelns

Im Folgenden werden die vier Wirkungsrichtungen als Zielspannungslagen erläutert und an spezifischen Typen pädagogischer Institutionalisierung und den ihnen entsprechenden Lernkulturen verdeutlicht.

I. Lernkultur: Einwirkung

Die als erstes anzusprechende Deutung von Lehren und Lernen bezieht sich auf eine elementare Voraussetzung von Bildung, nämlich auf die Tatsache, dass Lernen nicht ohne Wahrnehmungsfähigkeit und Aufnahme von Neuem gedacht werden kann. Andererseits haben wir es mit der paradoxen Situation zu tun, dass ein Interesse an Fremdem und die Bereitschaft, sich neuen und damit verunsichernden Informationen

¹³ vgl. die Grafik „Institutionaltypen in der Erwachsenenbildung“

zu öffnen, nur gegeben sind, wenn der einzelne damit bereits in irgendeiner Weise in Berührung gekommen ist. Der Institutionaltyp „Einwirkung“ entsteht daher aus der Betonung einer Diskrepanz, die Anreiz bietet zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich bereits vorhandenen, aber noch nicht zugänglichen bzw. noch nicht bereitgestellten Wissensbeständen. Dieses Bereitstellen erfolgt in pädagogischer Organisation des Typs „Einwirkung“: Daher beziehen sich die Lernerwartungen auf eine besondere Akzentuierung von fremdartigen Fragestellungen, Themenbereichen, Sichtweisen oder Kompetenzen, die bisher außerhalb des Erfahrungshorizonts gelegen haben. Hier ist das Motiv zuzuordnen, wenn von Lernen als „Horizontenerweiterung“ gesprochen wird. Die Lernorganisation trägt diesen Erwartungen Rechnung, indem sie eine Begegnung mit Lernmöglichkeiten bietet, die von außen an eine Adressatengruppe herangetragen werden. Hierbei hat pädagogisches Organisieren eine Vermittlungsfunktion zu übernehmen: Einerseits sind extern vorgegebenes Wissen oder vorhandene Kompetenzen zu vermitteln und deren sachliches Eigenrecht zu berücksichtigen. Andererseits ist das Lernarrangement so auszugestalten, dass die Lernenden für gezielte „Einwirkungen“ aus ihnen bislang fremden Umweltbereichen erreichbar und empfänglich sein können. Dieses Arrangement kann unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen:

- 1. als Impulswirkung wird etwas „Anstößiges“, Befremdliches oder Neuartiges so an die Adressaten herangetragen, dass sie sich damit lernend auseinandersetzen können
- 2. als *Stoffvermittlung* werden Zugangsmöglichkeiten zu extern verfügbaren, neuen Informationen, Sinnzusammenhängen oder Wissensbeständen geboten
- 3. als *Schulung* wird gezielter Einfluss in Form von Dienstleistungen organisiert, die extern vorgegebene Teilqualifikationen oder Fertigkeiten den Lernenden verfügbar machen.

Exemplarische Beispiele für die Lernkultur: Einwirkung sind:

- animatorische Erlebnispädagogik
- Unterrichtlich organisierte Lernkontexte, -
- Vortragsorganisation, -
- mediengestützte Präsentation, -
- Trainingsorganisation

II. Lernkultur: Binnenwirkung

In dem zweiten Bedeutungskontext wird pädagogische Organisation nicht als externe Einflussnahme, sondern als Lernkultur interner Wachstumsprozesse aufgefasst. Damit kommt dem pädagogischen Arrangement die Funktion eines Schutz- und Schonraumes, eines „Freiraums“ zu, der sich dadurch lernförderlich von der Alltagssituation der TeilnehmerInnen unterscheidet. Das Spannungsgefälle zur alltäglichen Lebenswelt baut sich daher aus einer besonderen Binnenstruktur der Lernorganisation auf, die dadurch eine besondere „Kultivierung“ des Lernens bietet, dass sie eine Lernkultur der Selbstbesinnung, der Konzentration und der geduldigen Muße für Details ermöglicht. Dies kann in folgenden Realisierungsformen geschehen:

4. *Selbstthematizierung*: Eine Lerngruppe findet sich dabei in der Erwartung zusammen, dass eine Thematik oder ein Problem nicht von außen vorgegeben und distanziert abgehandelt werden, sondern dass der Lerngegenstand innerhalb der Lerngruppe aufgefunden und bearbeitet wird.

5. *Zentrierung*: Der Freiraum kann sich aber auch auf einen Lerngegenstand oder eine Thematik von hoher gemeinsamer Bedeutsamkeit beziehen. Das Typische dieses pädagogisch bedeutsamen Spannungsfeldes zur Alltagswelt besteht in einem hohen Maß an Attraktivität und Sinnstiftungskraft, die von einem thematischen „Mittelpunkt“ ausgeht, was notwendigerweise dazu führt, dass externe Eindrücke und Anforderungen in den Hintergrund geraten. Eine solch intensive Hinwendung verlangt als pädagogisches Arrangement hinreichend Zeit und kontemplative Muße, die der Alltag nur selten zulässt und die nun als „organisiertes Lernen“ möglich wird.

6. *Spezialisierung*: Eine strukturelle Innenbetonung kann aber auch dadurch als Spannungsgefälle aufgebaut werden, dass ein geschützter Lernraum geschaffen wird, um eine ausgiebige und intensive Beschäftigung mit Themen und Lerngegenständen zu ermöglichen, die ein längerfristiges Einarbeiten und besonderes Spezialistentum erfordern. Die Funktion des Schutzes vor Störungen von außen, die für eine Lernkultur der Binnenwirkung charakteristisch ist, bezieht sich hier vor allem auf Freihalten von Praxisdruck, von Ansprüchen nach unmittelbarer Verwertbarkeit und Nutzen, aber auch vor kritisch distanzierenden Bewertungen dieses Interesses. Man teilt eine Hingabe für exklusive Interessen.

Exemplarische Beispiele für die Lernkultur: Binnenwirkung sind:

- Organisation von selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernkontexten in Anschluss an den jeweils einschlägigen Fachdiskurs
- Organisationskontexte reflexiven Erfahrungslernens wie z.B. Supervision oder lebenssituationsbezogene Zielgruppenarbeit, biographische Erinnerungsarbeit in Erzähl-Cafes etc.
- Organisationsvarianten pädagogischer Selbsthilfegruppen

III. *Lernkultur: Außenwirkung*

Bei dem dritten kulturellen Bedeutungskontext handelt es sich um eine Wirkungsrichtung, die sich an Situationen des täglichen Lebens orientiert und daher von der Lernorganisation her deutlich „nach außen“ gerichtet ist. Diese Außenorientierung kann unter verschiedenen Realisierungsformen erfolgen:

7. Transferorientierung: Das organisierende Prinzip besteht in dem pädagogischen Interesse, problematische Situationen aus dem Alltag besser einschätzen und durchschauen zu können und dabei mit persönlich bedeutsamen Schwierigkeiten kompetenter umgehen zu lernen. Außenwirkung als Spannungsrichtung pädagogischer Organisation zeigt sich hierbei u. a. auch daran, dass es nicht nur darum geht, extern gestellten Aufgaben besser zu genügen, um so die Situation besser bewältigen zu können (Anpassungsaspekt), sondern auf die Realsituation auch besser Einfluss nehmen zu können (Wirkungsaspekt).

8. Differenzorientierung: Eine andere Variante zeigt sich in einer lernförderlichen Haltung, die sich als Problematisieren fragwürdiger Tatbestände in der Lebenswelt der Teilnehmenden bezeichnen ließe. Die Aufklärungsfunktion von Bildung findet in diesem Deutungskontext eine eigenständige Distanzierungsleistung im Sinne von Verlernen und Umlernen. Gerade in der Problematisierung vorgegebener Problembeschreibungen und ihrer Neuformulierung liegt die entscheidende Wirkung der Lernorganisation nach außen.

9. Produktion: Eine sehr handgreifliche Form, mit der unmittelbare Wirkungen auf die Umwelt von Lernorganisation erreicht werden sollen, besteht darin, dass mit dem Lernprozess praktische Vorhaben verbunden werden, deren Ergebnisse oder „Produkte“ auch außerhalb der Lerngruppe wertgeschätzt werden. Das Interesse am organisierten Lernen erschöpft sich daher nicht (wie bei Binnenwirkung) auf eine selbstgenügsame Freude am Lernen und produktiven Gestalten, sondern

entscheidend für die Zielspannungslage ist, dass mit dem Lernprozess etwas außerhalb der Veranstaltung erreicht werden soll.

Exemplarische Beispiele für die Lernkultur: Aussenwirkung sind:

- Organisation arbeitsmarktbezogener, arbeitsplatzbezogener beruflicher Qualifizierung
- Organisation betriebsbezogener Praxisbegleitung, wie Coaching, Expertenberatung etc.
- Unternehmensberatung und betriebliche Organisationsentwicklung

IV. Lernkultur: Gesamtwirkung

Bei den bisher beschriebenen kulturellen Bedeutungskontexten ging es vor allem um die Frage, auf welche Weise gelernt werden sollte, während nicht Bestandteil der Lernorganisation war, in welchen Begründungszusammenhängen gelernt wird. Die zum Lernanlass formulierte Frage nach dem sinnstiftenden Begründungszusammenhang wird nun zum „organisierenden Prinzip“ beim Aufbau des Spannungsgefälles „Gesamtwirkung“: Wichtig ist ein Anknüpfen an alltäglichen organisatorischen Rahmenbedingungen und übergeordneten Sinnzusammenhängen, die zum Thema werden, weshalb etwas zum Lernanlass erklärt wird. Pädagogische Organisation tritt in den Dienst einer thematisierungsbedürftigen übergeordneten Aufgabe, die sich nicht auf mikro-didaktisches Lernarrangement reduzieren lässt, sondern die gerade eine den pädagogischen Kontext überschreitende Gesamtorientierung verlangt. Pädagogische Organisation ist daher in Bezug auf einen umfassenden Kontext hin motiviert. Die Lernkultur nimmt lernenden Bezug auf das sie umfassende übergeordnete Bedeutungs- und Wertesystem, für das sie eine reflexive Funktion wahrnimmt. Als strukturelle Anforderung haben sich in dieser Lernkultur Formen „reflexiver Institutionalisierung“ auszubilden (vgl. Schäffter 2001a Kap.9). Dies bedeutet, dass das pädagogische Arrangement ohne reflexiven Einbezug des jeweiligen übergeordneten Rahmens für Auftraggeber wie auch für die Lernenden keine Relevanz hätte. Auftretende Schwierigkeiten sind in diesen Fällen nicht aus einem fehlenden Praxisbezug (einer Problemstellung der dritten Lernkultur) zu erklären, sondern in einer fehlenden Bezugnahme auf den das Pädagogische

übergreifenden Begründungszusammenhang. Das Spannungsgefälle Gesamtwirkung wird realisiert über:

10. Funktionsbezug: Ein übergreifender Zusammenhang, aus dem pädagogische Organisation ihre Gesamtwirkung bezieht, kann ein außerpädagogischer institutioneller Rahmen sein, in dem und für den die Lernorganisation eine spezifische Funktion zu erfüllen hat. Lernen hat hier für ein Pädagogik übergeordnetes Relevanzsystem „zweckdienlich“ zu sein und zwar zur Erfüllung einer langfristigen Aufgabe, zur Erreichung eines Berufs- oder Ausbildungsziels, einer fachlichen Qualifikation oder weil Lehren und Lernen die Funktion erhalten, in ein Wissenssystem oder Theoriengebäude einzuführen.

11. Orientierung: Andererseits kann sich die Gesamtwirkung des Lernens auch auf die Reflexion gemeinsamer Sinndeutungen, Erklärungszusammenhänge und „Weltbilder“ beziehen. Durch das explizite Benennen von historischen, kulturellen, sozialen oder politischen Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten lässt sich thematisieren, wie wir die Welt in ihren Erscheinungen wahrnehmen und deuten. Erst über diesen reflexiven Rückbezug auf den bisher latent zugrunde liegenden Sinnhorizont unserer persönlichen und sozialen Existenz wird der kennzeichnende Zugang möglich, der die Spannungsrichtung dieses Bedeutungskontextes von Lehren und Lernen hervorruft: der Rückbezug auf seine kollektiven, weltanschaulichen Voraussetzungen.

12. Zielgenerierende Suchbewegung: Bei der letzten Variante geht es um das Erleben und Wahrnehmen bisher fremdartiger Wirklichkeiten, die erst über entdeckendes und aufsuchendes Lernen zugänglich werden. Die Lernkultur erhält ihre Faszination aus der Erwartung, durch unmittelbare Erfahrung und durch praktische Übungen den bisherigen Verständnishorizont überschreiten und Zugang zu neuartigen Erlebnis- und Erfahrungsformen gewinnen zu können. Die Lernorganisation bietet daher methodische Möglichkeiten zum Kontextwechsel. Entscheidend für die Lernkultur einer Gesamtwirkung ist hierbei, dass der neue Kontext nicht nach alten kulturellen Erklärungsmustern angeeignet und über konventionalisierte Wahrnehmungsmuster normalisiert wird, sondern dass der Kontrast zwischen neuen und alten Wahrnehmungsweisen für kulturübergreifende Lernprozesse genutzt wird. Erst so wird die kollektive Struktur der bisher

selbstverständlichen Wirklichkeitskonstruktion in Sichtweisen erkennbar und Lernen als „Gesamtwirkung“ möglich.

Exemplarische Beispiele für die *Lernkultur: Gesamtwirkung* sind:

- Qualifizierung von Funktionsträgern außerpädagogischer Funktionssysteme in ihren alltäglichen Arbeitszusammenhängen
- Organisation von Kompetenzentwicklung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements
- Organisation von nachberuflicher Bildung in der Alltagswelt älterer Bildungsadressaten
- Interkulturelle Bildung im Rahmen alltäglicher Arbeitskontakte und „informeller“ Begegnungen

Die differenztheoretische Bestimmung von institutionellen Lernkulturen als organisationale Bedeutungskontexte in der Erwachsenenbildung bietet einen Ansatz, aus dem sich eine pädagogische Organisationstheorie entwickeln lässt. Die Strukturanalyse des Spannungsgefälles zwischen Lernorganisation und dem Alltag der Teilnehmenden bezieht feldtheoretische Sichtweisen mit ein und schließt dabei an Überlegungen an, wie sie von Hans Tietgens und Johannes Weinberg bereits 1971 begonnen, seither bedauerlicherweise aber nicht mehr aufgegriffen und weitergeführt werden konnten.¹⁴

Mit dem skizzierten Theorieentwurf von institutionellen Lerntypen wird es möglich, die Verschränkung divergenter Perspektiven zwischen den disponierenden Tätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen, den Lehrtätigkeiten und den unterschiedlichen Aktivitäten der Bildungsaneignung durch die Teilnehmenden zu rekonstruieren. Er bietet hierdurch einen Deutungsrahmen zur erwachsenenpädagogischen Selbstvergewisserung und zur „institutionellen Realanalyse“ (Wiltrud Gieseke) der Weiterbildungspraxis.

Die Differenzierung nach Spannungsfeldern zwischen Lernorganisation und Alltag bietet darüber hinaus die Möglichkeit zu einer „Karthographie“ erwachsenenpädagogischer Lernkulturen. In Anschluss an Konzepte der Organisationskultur ließ sich die implizit verlaufende Erwartungs- und Verhaltenssteuerung anhand von Kontextierungen an empirischen Fällen untersuchen. Hierbei geht es um die Erforschung didaktischer Sinnzusammenhänge, wie sie über sog. „Kontextmarkierungen“ (Gregory Bateson) kommuniziert werden und hierdurch ein

¹⁴ Tietgens/Weinberg 1971

implizites über konventionalisierte Praktiken gesteuertes Zusammen-spiel zwischen Lernarrangement und den Verhaltenserwartungen von Lehrenden und Lernenden einleiten. Kontextmarkierungen in der Erwachsenenbildung sind z. B. Bezeichnungen des je dominanten Dienstleistungsprofils.

(2) Die Latenz der drei institutionellen Lernkontexte und ihrer Realisierungsformen

Wir gehen davon aus, dass die Ausdifferenzierung der Weiterbildung in die charakterisierten institutionalisierten Lernkulturen und ihre einzelnen Realisierungsformen das Ergebnis eines noch andauernden evolutionären Entwicklungsprozesses ist, der weitgehend latent wirkt und als sozialstruktureller Prozess unabhängig von den Intentionen und subjektiven Theorien der Akteure verläuft.

Im Rahmen von pädagogischer Institutionsanalyse stellt die konzeptionelle Typologie daher ein Deutungsangebot dar, das seine Brauchbarkeit (handlungshermeneutisch) an der strukturellen Erklärungskraft für Problembeschreibung und Problemlösung im Praxisfeld bezieht. Insofern stellt es ein (selbst-)diagnostisches Instrument zur Reflexion von Praxis dar.

Demzufolge erscheint die Lernkultur im Modus I „Einwirkung“ einerseits in ihrer historischen Entwicklung und seiner Institutionalformen der Instruktionpädagogik weitgehend abgeschlossen, ausdifferenziert und methodisch gefestigt. Andererseits ist er aber auch in seiner Bedeutung für pädagogische Aufgaben in der Transformationsgesellschaft aufgrund seiner Fixierung auf das Qualifizierungsmodell (vgl. Schäffter 2001a) deutlich an praktische Wirksamkeitsgrenzen geraten. Hier lässt sich fraglos die gegenwärtige Kritik am sogn. „institutionalisierten“ Lernen verorten, die sich nun als eine Kritik am klassischen Instruktionismus herausstellt. Offen bleibt allerdings, ob sich instruktionstheoretische Ansätze aufgrund neuer Kenntnisse des „moderaten Konstruktivismus“ noch „modernisieren“ lassen. (vgl. z.B. Mandl/Reinmann)

Die Lernkultur im Modus II „Binnenwirkung“ hat in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlichen Sektionen der Weiterbildung eine deutliche konzeptionelle Ausdifferenzierung erfahren, zuletzt in der Debatte um selbstorganisiertes selbstgesteuertes Lernen, die von der beruflichen Weiterbildung ausging und in die

gegenwärtige bildungspolitische Programmatik aufgenommen wurde. So lässt sich feststellen, dass „neue Lernkultur“ im Modus II eine wichtige konzeptionelle „Baustelle“ für innovative Organisationsentwicklung im modernisierungstheoretischen Begründungsrahmen darstellt. Es geht darum, die organisationalen Rahmenbedingungen für eine gegenwärtig zu entwickelnde „Didaktik selbstorganisierten Lernens“ zu schaffen.

Lernkultur im Modus III „Aussenwirkung“ steht aufgrund des Leistungsaspekts von Lernorganisation für Bedarfslagen ausgewählter „Systeme in der Umwelt“ deutlich im Zentrum der Aufmerksamkeit von Innovationsbemühungen der von uns begleiteten Prozesse pädagogischer Organisationsentwicklung. Hier bemüht man sich um eine theoretische wie praktische konzeptionelle Klärung dessen, was man bisher als „Transfer-Problem“ handlungsfeldbezogener Qualifizierung bearbeitete und dabei problematischerweise als „Theorie-Praxis-Problem“ bezeichnete¹⁵.

Innovative Organisationsentwicklung bemüht sich hier um die Erarbeitung neuartiger pädagogischer Dienstleistungsprofile im Rahmen einer Ko-Produktion zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Praxisfeldern beruflicher oder politischer Bildung, wie z.B. für KMU oder Initiativen bürgerschaftlichen Engagements der Zivilgesellschaft.¹⁶ Auch hier stößt man auf Wirksamkeitsgrenzen von Lernorganisation der Institutionenformen dieser Lernkultur.

Zusammenfassend lässt sich daher in Bezug auf die ersten drei Lernkulturen des Vier-Felder-Schemas sagen, dass sich pädagogische Organisationsentwicklung im Rahmen des je vorgegebenen Bedingungsmodus auf zwei Ebenen bezieht:

- (1) auf systemimmanente Mängelerfahrungen und entsprechende Optimierungsversuche
- (2) auf modernisierungstheoretisch begründete Innovationen in der Konzeptionsentwicklung im Rahmen des jeweiligen „Bedingungsmodus“

Professionstheoretisch ist dabei von Bedeutung, dass derartige „Lösungen erster Ordnung“ (single loop learning“) noch weitgehend ohne eine Reflexion auf die zugrunde liegenden Konstitutionsbedingungen des jeweiligen Institutionaltyps¹⁷

¹⁵ vgl. allgemein: Koring, Bernhard: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Donauwörth 1997

¹⁶ vgl. Voegen 2006, darin S. 21-34 Schäffter, Ortfried: Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung.

¹⁷ Unter *Institutionaltypen* werden okkasionelle Verfestigungen auf der mikrosozialen oder auf der makrosozialen Ebene verstanden. Der Begriff *Institutionalform* hingegen bezeichnet eine dauerhafte

auskommen und dass daher die Institutionaltypen und ihre Institutionalformen in den Prozessen der Organisationsentwicklung nicht thematisierungsbedürftig oder auch thematisierungsfähig sind. Dies tritt erst in der Lernkultur des Modus „Gesamtwirkung“ auf, in der die Konstitutionsbedingungen pädagogischer Institutionalisierung selbst zum theoretischen Gegenstand von Lernen und damit zur praktischen Gestaltungsaufgabe einer „reflexiven Institutionalisierung“ und eines darauf bezogenen „reflexiven Bildungsmanagements“¹⁸ werden. Da reflexives Weiterbildungsmanagement zum gegenwärtigen Entwicklungsstand rasch zur Überforderung führt, bemüht man sich durch regionale oder spartenspezifische Netzwerke oder durch intermediäre Strukturen wie z.B. sog. Lernagenturen, Lernbörsen oder „Bildungsbroker“ den erforderlichen Support für Flexibilisierungen auf der Ebene des Bildungsmanagements zwischen Weiterbildungseinrichtungen zu schaffen.

Hierbei geht es um einen logisch höherstufigen Typus der Institutionalisierung von Lernen, in dem die bislang evolutionär ausdifferenzierten Lernkulturen als differente Praxiskontexte erfahrbar und durch begriffliche Beschreibung neuen Formen von professionellem Kontextwissen zugänglich werden. Erst so lassen sie sich reflexiv in ihren spezifischen Stärken und Schwächen vergleichen. M.E. bezieht sich ein Großteil der gegenwärtigen bildungsprogrammatischen Diskussion auf diesen Typus und meint mit der sog. „neuen Lernkultur“ Institutionalformen im Modus Gesamtwirkung, wenn er auch häufig von Entwicklungen im Lernkontext III überlagert wird.

Ihr Unterschied besteht darin, dass Lernkultur im Modus III Aussenwirkung und ihre Teilkontexte spezifische Lerndienstleistungen für die von ihnen ausgewählten „Systeme in der Umwelt“ konzeptionell bereitstellen, während Lernkultur im Modus IV Gesamtwirkung ihre Realisierungsformen als integralen Bestandteil eines übergeordneten gesellschaftlichen Handlungssystems auffasst und daher ihre pädagogischen Strukturierungen in die „Systemlogik“ eines Anlehnungssystems einbettet. Damit ändern sich die systemischen Konstitutionsbedingungen des pädagogischen Sinnkontextes bei der Organisation von Lernprozessen. Lernpraxis wird als integrativer Bestandteil einer übergeordneten gesellschaftlichen Praxis

strukturelle Verknüpfung von gefestigten sozialen Praktiken mit ihrem Auf Dauer Stellen auf der ordnungspolitischen Ebene gesellschaftlich legitimatorischer Symbolisierung als *idée directrice*. Vgl auch oben Abschnitt 1.3.4

¹⁸ vgl. Behrmann 2006

organisiert. Lernen findet so zwar „entgrenzt“ unter alltäglichen Bedingungen; dabei aber unter pädagogisch „lernförderlicher Strukturierung“ statt.

Lernkultur im Modus IV „reflexiver Institutionalisierung“ bewegt sich somit auf einem der klassischen Programmplanung übergeordnetem Tätigkeitsniveau. Sie bezieht sich nicht mehr allein auf die Auswahl pädagogisch vorgegebener Lernsettings und entsprechenden Angebotsformen auf der operativen Ebene didaktischer Gestaltung, sondern reflektiert die Bedingungen der Möglichkeit von pädagogischem Handeln als gesellschaftlicher Praxis.

Wenn Formen institutionalisierten Lernens selbst als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Praxis verstanden werden, lassen sie sich von ihren bisherigen Konstitutionsvoraussetzungen eines „Lernens unter Bedingungen“ lösen und auf ein übergeordnetes Funktionssystem (Modus 10) oder als intermediäre Orientierung zwischen Funktionssystemen im Rahmen der Zivilgesellschaft (Modus 11) bezogen alltagsnah konstituieren. Darüber hinaus wird es möglich, dass ihre Institutionalfom zum Bestandteil sozialer Bewegungen wird, um dadurch zieloffene gesellschaftliche Entwicklungen lernförmig vorantreiben (Modus 12), bei denen Prozesse gesellschaftlicher Transformation in zielgenerierenden offenen Suchbewegungen erschließbar werden.

In der Lernkultur im Modus IV konstituieren sich Lernpraktiken in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Dieser Modus stellt Lernorganisation in einen sozialtheoretischen Zusammenhang. Im Kontext der „Anlehungsstruktur“ eines Funktionssystems oder in einem intermediären zivilgesellschaftlichen Zusammenhang wird für die Akteure eine institutionelle „enabling structure“ zur lernhaltigen und lernförderlichen Ausgestaltung der alltäglichen „außerpädagogischen“ Strukturbedingungen bereitgestellt. Pädagogische Institutionalisierung schafft sich ihre eigenen Konstitutionsbedingungen außerhalb des Bildungssystems. Diese Formen institutioneller Entgrenzung sind nicht mit De-Institutionalisierung zu verwechseln, sondern führen zu einer strukturellen Universalisierung pädagogischer Professionalität jenseits des herkömmlichen pädagogischen „Bedingungsmodus“. Gesellschaftliche Praxis wird dabei als struktureller Rahmen für alltagsnahe Kompetenzentwicklung ausgestaltet und so zu einer pädagogisch begleiteten Lernpraxis jenseits funktional-didaktischer Arrangements transformiert. Pädagogische Professionalität versteht sich hierbei als eine in Praxiszusammenhänge eingebundene Entwicklungsbegleitung und präferiert Beratungs-

methoden¹⁹. Aus der Position ihres Beteiligtseins erwächst ein hoher Anspruch an professionelle Reflexivität.

Aus eben diesen Zusammenhängen erklärt sich der gegenwärtige Bedeutungszuwachs von Theorien und Methoden pädagogischer Beratung.

Pädagogische Förderung und Begleitung von Prozessen der Kompetenzentwicklung in (außerpädagogischen) alltäglichen Lernsettings stellt den Übergang des Weiterbildungssystems vom Modus einer segmentären (sektoralen) Differenzierung zu einer konsequent funktionalen Differenzierung dar. Diese Einschätzung steht in Übereinstimmung mit dem Theorem einer Universalisierung des Pädagogischen in der gegenwärtigen Phase der Modernisierung (vgl. Kade u.a.). Unsere Perspektive stellt sie jedoch in den Rahmen gesellschaftlicher Institutionalisierung Lebenslangen Lernens und unterscheidet sie dabei deutlich von „informellem Lernen“.

Im Zusammenhang reflexiver Institutionalisierung beschränkt sich „Kompetenzentwicklung“ (im Gegensatz zum Modus III) nicht auf die Subjektseite von individuellen Lernern, sondern bezieht auch den strukturalen Aspekt von Kompetenz ein. Lernorganisation ermöglicht hier „strukturvermittelndes Lernen“²⁰ und benötigt eine dafür geeignete „Sozialtheorie des Lernens“²¹. Pädagogischer Support von Kompetenzentwicklung im Modus reflexiver Institutionalisierung verschränkt daher zwei Komponenten:

- (1) Die Strukturierung und Förderung von Prozessen selbstorganisierten Lernens in alltäglichen Kontexten als „zielgenerierende Suchbewegung“²² und im Ansatz der „Lernprojektierung“²³
- (2) Unterstützung der Akteure und Akteursgruppen beim Aufbau lernhaltiger und lernförderlicher Strukturen in ihrem „field of practice“. Die pädagogische Gestaltung struktureller Veränderungen in den Arbeits- und Lebensverhältnissen wird als Verfügbarkeit über die eigenen Rahmenbedingungen in alltagsgebundenen Lernprozessen verstanden und als „strukturvermittelndes Lernen“ (vgl. Baldauf-Bergmann) pädagogisch begleitend unterstützt.

¹⁹ Strukturell erklärt sich dies damit, dass Beratung didaktisch gesehen eine hybride Position zwischen alltagsgebundenem Lernen und funktionalem Lernkontext einnimmt.

²⁰ Vgl. Baldauf-Bergmann 2005

²¹ vgl. Schäffter, Ortfried: Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Lebenslanges Lernen. Frankfurt/Main 2007 (im Druck)

²² vgl. die Transformationsmodelle in Schäffter 2001a Kap.1)

²³ vgl. Mörchen/Bubolz-Lutz 2006

5.3 Zwischenbilanz

Lernkultur im Modus IV „reflexive Institutionalisierung“ und seine Realisierungsform „pädagogisch begleitete Kompetenzentwicklung“ stellen eine innovative Antwort auf paradigmatische Wirksamkeitsgrenzen bei den bisherigen Formen der Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens dar. Wir beobachten dabei Veränderungsprozesse im Rahmen von Organisationsentwicklung, die sich nicht mehr hinreichend mit dem Topos einer „Entgrenzung des Lernens“ kennzeichnen lassen, sondern die in einer institutionstheoretischen Deutung eine höherstufige Form pädagogischer Professionalität im Sinne eines reflexiven Bildungsmanagements darstellen.

Dies verlangt nach einer umfassenden Neuorientierung, die zwar Erfahrungen und Praktiken klassischer Institutionalformen aufgreift, sie jedoch planvoll in einen jeweils neuartigen Konstitutionszusammenhang integriert.

Als praktische Beispiele wären hier Ansätze pädagogischer Institutionalisierung aus der Betroffenenperspektive politisch aber auch sozialpädagogisch engagierter Initiativgruppen²⁴ oder Modelle lernförderlicher Strukturierungen von Arbeitsprozessen in KMU²⁵ zu nennen.

5.4 Die Dimension gesellschaftlicher Einbettung: das Verhältnis pädagogischer Organisation zu den Funktionssystemen²⁶

In einem zweiten Schritt pädagogischer Institutionsanalyse geht es darum, die Organisationskultur einer pädagogischen Organisation in ihrer Einbettung in das soziale Netzwerk funktionaler Differenzierung zu verorten. In dieser Verortung lassen sich institutionelle und organisationskulturelle Profile aus ihrer Nähe bzw. Distanz zu ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen erschließen. Konzeptionell wird dies durch die empirische Bestimmung der jeweils dominanten „Anlehnsstruktur“ einer Organisation an ein gesellschaftliches Funktionssystem bzw. durch die Bestimmung ihres kennzeichnenden Spannungsverhältnisses zwischen mehreren pädagogisch relevanten „Bezugssystemen“ möglich. Mit dem nun zu erläuternden zweiten Schritt einer pädagogischen Institutionsanalyse wird somit die bisher verengte Beschränkung der Organisationstheorie auf eine betriebliche Dimension überwunden so dass sich pädagogische Organisation in

²⁴ vgl. das „Pädithen-Syndrom“ bei Huber 1987

²⁵ vgl. Dehnbostel u.a. 2002

²⁶ vgl. Grafiken in Datei „Funktionssysteme“

einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang stellen lässt. Dies geschieht in einem Rückgriff auf „neo-institutionalistische Ansätze“ der Organisationsforschung. Deren proklamiertes Ziel ist „die Rückkehr der Gesellschaft“ in die Organisations-
theorie²⁷ In dem damit verbundenen Zusammenhang bemüht sich eine neuere soziologische Forschungsrichtung, Organisationstheorien mit dem Paradigma gesellschaftlicher Differenzierung zu verknüpfen und hieraus das Verhältnis zwischen Organisation und der sie umfassenden funktional differenzierten Gesellschaft genauer zu bestimmen.²⁸ Sie untersucht hierzu die Beziehungen zwischen gesellschaftlichem Funktionssystem und Organisation. Dies entspricht im erwachsenenpädagogischen Diskurs dem Verhältnis zwischen Institution und Weiterbildungseinrichtung.²⁹

Man kommt bei diesem theoretischen Zugang zu dem Ergebnis, dass Organisationen als soziale Systeme in keinem deduktiv rekonstruierbaren Ableitungsverhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen wie z. B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Krankenversorgung oder soziale Hilfe stehen, sondern ihnen gegenüber weitgehend autonomen Charakter haben und eine eigenständige Entwicklungslogik aufweisen. Umgekehrt argumentiert bedeutet dies, dass jedes Funktionssystem sich nicht zwingenderweise in ihren „eigenen“, von ihnen abhängigen Organisationen realisiert. Demzufolge haben pädagogische Organisationen eine je unterschiedliche Nähe zu verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft³⁰, können aber auch vermittelnd zwischen den Relevanzen gegensätzlicher Funktionssysteme eine intermediäre Stellung einnehmen und hieraus ihre pädagogischen Organisationsziele definieren.

Das Verhältnis von Organisation und Funktionssystem wird daher im Prozess der Institutionalisierung in erheblichem Maße von „Organisationspolitik“ auf der Ebene des Bildungsmanagements bestimmt und von pädagogisch bedeutsamen Entscheidungen auf einer organisationalen Ebene beeinflusst. Hier stellt sich die theoretische Verbindung zwischen Organisationsentwicklung und funktionalen Varianten von Organisationskultur her. Die Entwicklung einer spezifischen „Anlehnsstruktur“ an ausgewählte Funktionssysteme wird in der je vorherrschenden Organisationskultur dadurch zum Ausdruck gebracht, dass ein Funktionssystem im Sinne einer

²⁷ vgl. Powell/diMaggio 1991; Ortman u.a.1997.

²⁸ vgl. Tacke 2001; Lieckweg 2001

²⁹ vgl. Schäffter 2001a.

³⁰ vgl. Grafik „Institutionalformen und Funktionssysteme“

„Leitinstitution“ zum Orientierungsrahmen für relevante Praktiken und ihnen folgende Normen, Werte und Aufgabenverständnis als professioneller Habitus³¹ gelebt wird.

An dieser Stelle der Darstellung lässt sich nun das Konzept der pädagogischen Institutionalformen präzisieren³². Es bezieht sich auf das Verhältnis zwischen einem der oben skizzierten fundierenden Lernkontexte und seinem pädagogischen Wirkungsraum im sozialen Netzwerk einer funktional differenzierten Gesellschaft. Aus dieser Relationierung zwischen der auf mikro-sozialer Handlungsebene instituierten Lernkultur pädagogischer Praktiken und der makro-sozial instituierten Anlehnsstruktur an spezifische gesellschaftliche Funktionssysteme und ihre Wertmuster von Lernbegründungen bestimmt sich ein struktureller Möglichkeitsraum („enabling structure“) für pädagogische Organisation. Eine pädagogische Institutionalform definiert sich daher aus der besonderen Art, wie eine strukturelle Beziehung zwischen einer der vier Modi von Lernkulturen (bzw. einer profilbildenden Kombination) mit den gesellschaftlichen Funktionssystemen so hergestellt werden, dass hieraus ein dauerhaftes Bedingungsfeld für gesellschaftlich legitimes pädagogisches Handeln aufgebaut wird.

Hierbei kann das Verhältnis zwischen pädagogischer Organisation und gesellschaftlichen Funktionssystemen, folgende institutionelle Profile aufweisen

- Prototypisch pädagogischer Institutionaltyp

Pädagogische Organisation wird in diesem Bedingungsfeld zum kennzeichnenden, geradezu exemplarischen Ausdruck des öffentlichen Bildungssystems und zum Bestandteil der Infrastruktur des „Quartären Bildungssektors“

- pädagogisch symbiotischer Institutionaltyp

In enger struktureller Koppelung pädagogischer Funktionen mit einem gesellschaftlichen Funktionssystem baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld auf, in dem pädagogische Organisation eine strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und einem ausgewählten Funktionssystem besetzt. Hierbei erhält das „nicht-pädagogische“ Bezugssystem in der Regel die Bedeutung einer „Leitinstitution“ mit dominierendem organisationskulturellen Orientierungscharakter.

³¹ vgl. Reckwitz 2003

³² vgl. oben das Schaubild unter 1.3.4

- multireferentieller Institutionaltyp

Hier tritt die Relationierung in ein deutlich distanzierteres Verhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen und dies vor allem in Bezug auf ihre spezifischen Relevanzen und Wertmuster. Durch pädagogisch selbstbewusste Distanz wird es von einem am Prinzip der Lernförderlichkeit orientierten Außenstandpunkt aus möglich, zwischen mehreren differenten Funktionszuschreibungen gesellschaftlichen Lebens zu vermitteln und Lernen unter der Spannungslage einer mehrfachen Systemreferenz produktiv zu gestalten, ohne dabei einem der Funktionssysteme seine spezifische Berechtigung abzusprechen.

- Typ *intermediärer Institutionalisierung*

In einer vermittelnden Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten, „zivilgesellschaftlichen“ Strukturen der Gesellschaft in ihren „sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus“ baut sich ein institutionelles Bedingungsfeld auf, in dem pädagogische Organisation eine gesellschaftlich vermittelnde und hierdurch lernförderliche Position einer intermediären Instanz zu erfüllen hat.

Zusammenfassung

Fassen wir die zentralen Überlegungen und Ergebnisse zusammen:

Die empirische Bestimmung der Institutionalform einer Bildungseinrichtung verlangt in einem ersten Schritt die Klärung ihres institutionalisierten Lernkontextes, der das für die Einrichtung dominante „organisierende Prinzip“ pädagogischen Handelns in Form gefestigter sozialer Praktiken bereitstellt und über strukturelle und organisationskulturelle „Kontextmarkierungen“ beobachtbar wird.

In einem zweiten Schritt wird die Positionierung der Einrichtung im Netzwerk gesellschaftlicher Funktionssysteme und hiermit das gesellschaftliche Bedingungsfeld pädagogischer Organisation durch reflexive Strukturanalyse geklärt.

In einem dritten Schritt geht es schließlich um die Klärung der spezifischen Institutionalform der Bildungseinrichtung, die sich als Instrument pädagogischer

Institutionsforschung und zugleich als Orientierungsrahmen für Strategien pädagogischer Organisationsentwicklung verwenden lässt. Hierbei wird das konstitutive Profil bestimmt, das aus dem optimalen Zusammenspiel oder aus einer widersprüchlichen Spannungslage zwischen dem fundierenden Lernkontext und der Verortung als gesellschaftlichem Institutionstyp erschlossen wird. Für bildungspolitisch motivierte Modellprojekte ist hier der Kontext bestimmt, innerhalb dessen der Abgleich zwischen programmatischen Veränderungsanforderungen und organisationspolitischen Entwicklungsoptionen durch externe Expertise geklärt oder intern partizipatorisch ausgehandelt werden kann.

Konzepte pädagogischer Organisationsentwicklung erfahren durch die institutionstheoretische Forschungsperspektive und durch das Konstrukt pädagogischer Institutionenformen eine erhebliche Ausweitung ihres Deutungshorizonts. Neben Veränderungen von Strukturen pädagogischer Organisation kommen nun auch Veränderungsprozesse auf der Ebene ihres institutionellen Bedingungsgefüges in den Blick, was weitreichende Konsequenzen für die Problemdiagnose und für die Evaluation von Prozessen der Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen hat.

Erste Konsequenzen: Organisationsentwicklung oder Institutioneller Wandel?

Die Förderung von Kompetenzentwicklung im bildungspolitischen Zusammenhang „lebenslangen“ und „lebensbreiten“ Lernens im Rahmen einer zieladäquaten gesellschaftlichen „Lernkultur“ setzt einen nachhaltigen strukturellen Wandel der Weiterbildungseinrichtung in verschiedenen Dimensionen organisationalen Handelns voraus. Um einen solchen Veränderungsprozess differenziert verstehen und fördern zu können, sollte er jedoch in den Zusammenhang mit den Werten und Normen ihrer jeweiligen gesellschaftlichen „Leitinstitution“ im Sinne einer organisationskulturellen Anlehnsstruktur gestellt werden. Einzelveränderungen in der einen oder anderen Bildungseinrichtung bieten keinen hinreichenden Entwicklungs- und Deutungskontext, sondern haben nur die Bedeutung von Indikatoren. Maßnahmen einer akteurszentrierten Kompetenzentwicklung im Leistungsprofil verlangen als förderliche Bedingung daher nicht nur neue Angebotsformen in Verbindung mit der Entwicklung

einer neuen Lernkultur *innerhalb* der Weiterbildungsorganisationen, sondern stellen notwendigerweise auch die jeweils eingeschliffene Orientierung an relevante Funktionssysteme (wie Bildung, Kultur, Wirtschaft, Kommunalpolitik, Recht) in Frage, wenn diese den beschriebenen Funktionswandel noch nicht vollzogen haben oder ihm dezidiert widerstehen. Auf diese institutionelle Einbettung in gesellschaftliche Entwicklungszusammenhänge machen „neo-institutionalistische“ Ansätze neuerer Organisationstheorien aufmerksam.

Als theorierelevantes Ergebnis wurde an Beratungsfällen beschreibbar, dass Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen in einem institutionstheoretischen Erklärungsansatz weit mehr umgreift, als bislang darunter verstanden wurde. Organisationsentwicklung wird nun als ein integrativer Bestandteil eines *umfassenden institutionellen Strukturwandels* verstehbar. Im Rahmen handlungsfeldbezogener Praxisforschung ließen sich unter dieser Fragestellung spezifische „Institutionalformen der Erwachsenenbildung“ mit „subkulturellem“ Charakter spezifischer „Lernkulturen“ identifizieren und in ihrer spezifischen Entwicklungslogik unterscheiden. Das Beobachtungsmaterial war Anlass zur genaueren Erarbeitung der Kategorie der „Institutionalform“.

Die im Zusammenhang der Kompetenzwende immer wieder zu hörende Forderung nach einer „nachholenden Modernisierung“ von Weiterbildungseinrichtungen erscheint in einer institutionstheoretischen Problembeschreibung unter einem breiteren Blickwinkel. Sie stellt sich nun als ein mehrschichtiges Passungsproblem institutioneller Entwicklungsprozesse dar, das im Verlauf erwachsenenpädagogischer Organisationsberatung in unterschiedlichen Dimensionen als Impulsgeber und als Veränderungsdruck virulent werden kann:

Pädagogische Organisationsentwicklung bekommt es im Rahmen eines institutionellen Wandels nicht nur mit Innovationsbedarf auf der Leistungsseite einschließlich entsprechender Veränderungen in der organisationalen Formalstruktur, mit systemischen Veränderungsprozessen der corporate identity oder mit der Entwicklung einer neuen Organisationskultur im Sinne einer reflexiven Lernkultur zu tun. Darüber hinaus wird sie auch konfrontiert mit der Notwendigkeit zu einer pädagogisch selbstbewussten Auseinandersetzung mit den Normen und Werten bislang dominanter Leitinstitutionen aus Ökonomie, Politik, Recht und Wissenschaft, die den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung selber noch nicht hinreichend mit vollzogen haben. Dies wird erforderlich, weil institutionelle Kontexte,

solange sie nicht selbst Anschluss an eine „reflexive Moderne“ (Giddens) gewonnen haben, mental wie auch handlungsleitend als erhebliche Innovationsbarrieren zum Ausdruck gelangen. Statt also von dem Erfordernis einer „nachholenden Modernisierung“ von Weiterbildungsorganisation sprechen zu können, werden die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung daher seit Beginn des bildungspolitischen Diskurses um lebenslanges Lernen vor allem mit „*entwicklungsvorwegnehmenden Innovationszumutungen*“ konfrontiert. Es geht um innovative Gestaltungsanforderungen, die strukturelle Anforderungen an ein „reflexives Bildungsmanagement“³³ hervorrufen. Strategisches Weiterbildungsmanagement lässt sich hierbei als struktureller Bestandteil, nicht zuletzt aber auch als Bewegkraft einer „reflexiven Institutionalisierung“ verorten, bei der das Verhältnis zwischen „Führung“ und den Prozessen institutionellen Wandels in der Weiterbildung genauer in den Blick genommen werden kann.

Literatur

- ABWF (Hrsg.) (2007): Lernkultur – Kompetenzentwicklung – Forschungskultur. Quem-Report 97 Berlin
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2005): Lernen im Kontext struktureller Veränderungen – Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs. In: dies.u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler S.84-100
- Bergold, Ralph; Mörchen, Annette; Schäffter, Ortfried (Hrsg.)(2002): Treffpunkt Lernen. Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungs-institutionen. 2 Bände EB Buch Bonn
- BLK (2005): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn.
- Brödel, Rainer (2005): Das Verlaufsgespräch als intermediäre Methode der Evaluations- und Begleitforschung. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/ Küchler, Felicitas von/ Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, 103-124.
- Brödel, Rainer u. a. (Hg.) (2003): Begleitforschung in Lernkulturen. München/ Berlin.
- Dehnbostel, Peter u.a.(2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung.Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin

³³ Vgl. Behrmann, Detlef: Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt am Main etc.(Peter Lang) 2006

- Gieseke, Wiltrud (Hg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektiverschränkung. Recklinghausen.
- Hasse, R./ Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme, 1, 91-112
- Holzcamp, Klaus: Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln. Studienbibliothek der kritischen Psychologie Bd. 10 Marburg 1992, S. 91-114
- Huber, Josef:(1987) Die neuen Helfer. Zürich
- Küchler, Felicitas von (2005): Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/ Küchler, Felicitas von/ Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, 148-171.
- Küchler, Felicitas von/ Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main.
- Lieckweg, Tania (2001): Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisationen. In: Soziale Systeme. 7, 2, 267-289.
- Mörchen, Annette; Bubolz-Lutz, Elisabeth: „Lernprojektierung“ – Weiterentwicklung von Bürgerkompetenz in institutionalisierten Lehr/Lernkontexten. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld 2006, S.207-264
- Nuissl, Ekkehard (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, Karin u. a. (Hg.): Endtraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main. 47-49.
- Powell, Walter W./ DiMaggio, Paul J. (ed.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine Sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie. 32, 4, 282-301.
- Renn, Joachim/ Straub, Jürgen/ Shimada, Shingo (Hg.) (2002): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main/ New York.
- Schäffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Schäffter, Ortfried (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1, 4-15.
- Schäffter, Ortfried (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hg.) Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen, 691-708.

- Schäffter, Ortfried (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Schäffter, Ortfried (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, 39-68
- Schäffter, Ortfried (2001c): Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. Veränderungsanforderungen an die Organisation beruflicher Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin, 3, 6-12.
- Schäffter, Ortfried (2002): Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung. In: Bergold, Ralf/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Recklinghausen, 25-45.
- Schäffter, Ortfried (2003): Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. Bielefeld, 59-81.
- Schäffter, Ortfried (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. 2, 53-63.
- Schäffter, Ortfried (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, Giesela/ Wolter, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/ München, 181-198.
- Schäffter, Ortfried (2007): Forschungskultur als Lernkultur? Zum Verhältnis zwischen zwei Programmatiken In: ABWF (Hrsg.): Lernkultur – Kompetenzentwicklung –Forschungskultur. Quem-Report 97 Berlin
- Schicke, Hildegard (2004): Personalentwicklung als gelebte Praxis des Lebens von Mitarbeiterinnen im FCZB. Auswertung von einrichtungsgebundener Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Manuskript. Berlin.
- Staudt, Erich/ Kriegsmann, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Misserfolgen der Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.) Kompetenzentwicklung '99. Münster, 17-59.
- Sydow, Jörg u.a. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.
- Tacke, Veronika (2001): Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologie. In: dies. (Hg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, 141-169.

Tietgens, Hans/ Weinberg, Johannes (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig.

Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld 2006

Winnefeld, Friedrich (1963): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/ Basel.

Konzept: Handbuch zur Institutionsanalyse von Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Titel: Institutionalformen der Weiterbildung

I.Teil: Institutionstheoretische und systemtheoretische Rekonstruktion

Das Herausbilden pädagogischer Institutionalformen in der Weiterbildung

1. **Institutionstheoretische Grundlagen:** Erwachsenenpädagogik als Kulturwissenschaft
 - 1.1 Merkmale eines „cultural turns“ in den Sozialwissenschaften: Der Wandel des inhaltlichen Themenbereichs zur Kategorie
 - 1.2 Die philosophische und anthropologische Fundierung des Institutionenbegriffs (Gehlen, Plessner, Schelsky, Berger/Luckmann, Rehberg)
 - 1.3 Mikro-soziale Institutionalisierung: Das Herausbilden und Festigen sozialer Praktiken
 - 1.4 Institution aus einer Organisationsperspektive: „Neoinstitutionalismus“ und das Verhältnis zwischen Organisation und gesellschaftlichem Funktionssystem
 - 1.5 Makro-soziale Institutionalisierung: Die Einbettung in Prozesse gesellschaftlicher Differenzierung und der Aspekt ihrer Legitimierung
 - 1.6 Institutionalform: die strukturelle Verknüpfung von Prozessen mikro- und makro-sozialer Institutionalisierung durch Organisation
 - 1.7 Institutionalisierung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang: Funktionssysteme und ihre prototypischen Institutionalformen
 - 1.8 Das Konzept „pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive

2. **Systemtheoretische Rekonstruktion:** „Pädagogische Organisation“ im Prozess ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung
 - 2.1 Das Zusammenspiel der Systemreferenzen: Konstitution, Funktion, Leistung und ihrer Integration durch organisationale Verknüpfungsstrukturen
 - 2.2 Die vier Systemreferenzen im Einzelnen:
 - (1) **Konstitutionszusammenhang als Ressource:**
der institutionelle Rückbezug auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit
 - Der Strukturbruch zwischen alltagsgebundenen und funktional diaktisierten Lernkontexten
 - Das Herausbilden funktional-didaktisierter Lernkontexte aus den „Netzen der Lebenswelt“
 - alltagsgebundenes Lernen als Kompetenzentwicklung
 - Praktiken alltagsgebundenen Lernens als „Kehrseite pädagogischer Professionalisierung“ (Reischmann)
 - Zwei Seiten gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen und lebensbreiten Lernens

- Zur emanzipatorischen Bedeutung formal institutionalisierter Lernsituationen: zeitlich, sachlich und sozial
- Kontextbildung im Zuge mikro-sozialer Institutionalisierung im „Feld des Lehrens und Lernens von Erwachsenen“ (Grundformen des Lehrens und Lernens))
Fundierung der Institutionalisierung in gesellschaftlichen Epochen, in sozialen Milieus und ihre stakeholder
Herausbilden eines spezifischen Innen/Aussen-Verhältnisses im Zuge der Institutionalisierung von Lernkontexten als Konstitutionsbedingung für pädagogische Leistungsprofile (Konstitution eines „pädagogischen Sozialraums“

(2) Funktionsbestimmung Lebenslangen Lernens als institutionelle idée

directrice: der Bezug zu dem für die Einrichtung relevanten übergeordneten Funktionssystem

- die gesellschaftliche Ausdifferenzierung in „Funktionssysteme“
- Funktionssysteme und ihre prototypischen Institutionen
- Zum Verhältnis zwischen Organisation und Funktionssystem: Varianten „struktureller Anlehnung“
- Typisierung struktureller Anlehnung bei der Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Kontexte: pädagogischer Prototyp, symbiotischer Anlehnungstyp, multireferentieller Typ, intermediärer Typ
- temporale Orientierung der Bildungsfunktion an gesellschaftlichen Transformationsmustern gesellschaftlichen Wandels: Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens und die gesellschaftliche Legitimation pädagogischer Kontexte

-

(3) Leistungsprofil einer Weiterbildungseinrichtung:

Das Verhältnis zu anderen Systemen in der Umwelt

- Wie werden aus Bildungsadressaten lernende Teilnehmer?
- Weiterbildung als gesellschaftliche Dienstleistung: Koproductivität der Leistungserstellung
- Der Begriff der „Lerndienstleistung“
- Spiegelbild oder Resonanzboden zur Leistungsseite?
- Die Auswahl von Adressatenbereichen als organisationspolitischer Ausdruck des Funktionsverständnisses der Einrichtung
- Die inhaltliche Struktur des Weiterbildungsprogramms
- Differenz der Leistungsseite zur konstituierenden institutionellen Umwelt
- Distanz zur Leistungsseite oder Bestandteil des Adressatenmilieus
- Konstitution eines „pädagogischen Raums“
- Pädagogische Dienstleistungsprofile

(4) Integration durch pädagogische Organisationsstrukturen:

„Institutionelle Schlüsselsituationen“ in organisationalen Dimensionen didaktischen Handelns

1. Handlungsleitende Integration der Systemreferenzen durch organisationale Strukturbildung
2. Dimensionen organisationaler Integration:
 - (1) pädagogisch organisierende Einzeltätigkeiten
 - (2) sozio-technische Dimension als Formalorganisation
 - (3) pädagogische Organisation als soziales System

- (4) pädagogische Organisation als Organisationskultur
 - (5) institutionelle Dimension der Anlehnung an gesellschaftliche Funktionssysteme
3. Institutionelle Integration in den organisationalen Selbstbeschreibungen der Mitarbeitergruppen als differente Bedeutungskontexte pädagogischen Organisieren:
 - (1) „didaktisch“ begründete pädagogische Entscheidungen
 - (2) „administrativ“ begründete pädagogische Entscheidungen
 - (3) „institutionenpolitisch“ begründete pädagogische Entscheidungen
 4. Institutionelle Schlüsselsituationen in pädagogischen Organisationen
 - Verknüpfung von Kontextwissen aus differenten Handlungsdimensionen und Bedeutungskontexten der institutionellen Struktur.
 - Perspektivenverschränkung als Situationsdefinition

(5) Die Institutionalfom als einrichtungsübergreifende Integration

1. Die Institutionalfom und ihre organisationspolitische Programmatik als Alleinstellungsmerkmal
2. Die legitimatorische Wirkung einer gefestigten Institutionalfom pädagogischer Praktiken
3. Die Institutionalfom als Kontext zur Entwicklung von „organisationsgebundener Professionalität“
4. Die Orientierung an einer Institutionalfom als Kontext für Organisationsentwicklung und institutionellem Wandel im Bildungssystem

II. Teil: Handreichungen zur Strukturanalyse. Instrumente erwachsenenpädagogischer Institutionsanalyse von Weiterbildungs-einrichtungen (Profilbestimmung)

1. **Instrumente zur Analyse des Konstitutionszusammenhangs**
 - Entstehungsgeschichte der Einrichtung und ihres institutionellen Selbstverständnisses in „klassischen Erzählungen“ und Berichten
 - Netzwerkanalyse als „pädagogischer Raum“
 - Analyse sozialer Milieus und der pädagogischen corporate identity einer Institutionform
 - Analyse des stakeholder Netzwerks

2. **Instrumente zur relevanten Funktionsbestimmung Lebenslangen Lernens**
 - Bestimmung der institutionellen Anlehnsstruktur
 - Orientierung an gesellschaftlichen Transformationsmustern
 - Präzisierung der Funktionsbestimmung lebenslangen Lernens als idée directrice

3. **Instrumente zur Bestimmung des Leistungsprofils**
 - Gesichtspunkte zur Programmanalyse
 - Institutionelle Dienstleistungsmodelle
 - Soziale Milieus und Sozialraumanalyse von Adressatenbereichen und Zielgruppen

4. **Instrumente zur Bestimmung von integrativen Schlüsselsituationen**

Relationsbewusstsein zwischen

 - Konstitution und Funktion in den fünf organisationalen Dimensionen
 - Konstitution und Leistung in den fünf organisationalen Dimensionen
 - Funktion und Leistung in den fünf organisationalen Dimensionen...

5. **Anleitung und Checkliste** zur partizipatorischen Bestimmung der Institutionform

III: Methoden

Narrative Strukturanalyse institutioneller Schlüsselsituationen im Rahmen pädagogischer Organisationsberatung

1. Das interpretative Paradigma in der Organisationsforschung

1.1 Ein kulturtheoretischer Zugang zur Organisationsanalyse

- „Kultur“ als handlungstheoretisches Konzept
- „Lernkultur“, eine institutionstheoretische Kategorie pädagogischer Organisationsforschung

1.2 Bedeutungsbildung in Organisationen

- Sinn und Bedeutung als wissenssoziologische Grundkategorien
- Prozesse der Bedeutungsbildung als Konstruktion sozialer Wirklichkeit
- Prozesse des „sense-making“ in Organisationen

1.3 Rekonstruktion von Bedeutungsbildung als transformatives Lernen

- Deutungsmuster organisationalen Handelns
- Das Konzept transformativen Lernens

1.4 Deutung institutioneller Schlüsselsituationen: Kern interpretativer Organisationsanalyse

- Die konzeptionelle Verbindung von Forschen und Fortbildung
- Prinzipien interpretativer Praxisforschung im Kontext von Beratung

2. Narrativität als kulturtheoretischer Ansatz

2.1 Merkmale von Narrativität

2.2 Zur Struktur von Erzählen und Erzählung

2.3 Dimensionen und Verfahren einer narrativen Analyse

3. Verlauf einer narrativen Strukturanalyse institutioneller Schlüsselsituationen

3.1 Merkmale und Prinzipien einer narrativen Strukturanalyse

3.2 Die „Critical Incident Technique“ als Verfahren der Textgenerierung und Gewinnung interpretativer Selbstbeobachtungen

3.3 Überblick über Verfahrensweisen und Arbeitsschritte

3.4 Arbeitsphase: *Erzählwerkstatt*

- (1) Warming up: Unterstützen von Erzählbereitschaft
- (2) Auffinden und generieren „kritischer Ereignisse“ in Schlüsselsituationen
- (3) Vom Erzählen zum Text
- (4) Perspektivenübernahme: Zwischen individueller Sicht und Multiperspektivität

3.5 Arbeitsphase: *Interpretationswerkstatt*

- (1) Vom Textverstehen zum gemeinsamen Ausdeuten
- (2) Teilschritt: Formulierende Interpretation
- (3) Teilschritt: Reflektierende Interpretation
- (4) Teilschritt: Generalisierung (Clustern, Typenbildung, Theoriebezug)

- (5) Arbeit an Deutungsmustern und transformatives Lernen
- (6) Formulierung von Veränderungszielen

4. **Praxishilfen:**

Arbeitsblätter zur Durchführung narrativer Strukturanalysen im Rahmen pädagogischer Organisationsberatung

Ausblick auf weitere Entwicklungsperspektiven

Das „Kompetenznetzwerk pädagogische Organisationsberatung“ bot unserem Arbeitsbereich an der Humboldt-Universität wichtige Ansatzpunkte zu einer theoretischen, wie auch praktischen Selbstvergewisserung in Bezug auf den institutionellen Kern von Erwachsenenbildung: Hiermit ist bereits das zentrale Erfordernis beschrieben, das für alle Institutionalformen lebenslangen Lernens landauf landab gültig ist. Für wissenschaftliche Begleitforschung stellten sich darüber hinaus Fragen eines erziehungswissenschaftlichen (z.B. nicht-betriebswirtschaftlichen) Zugangs zur Alltagssituation von Weiterbildungsorganisation, vor allem aber zu den Zielen einer pädagogisch verstandenen Beratung von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der zwölf LiWE-Verbundprojekte und schließlich der Durchführung des als reflexive Fortbildung angelegten Kompetenznetzwerks standen praktische Probleme einer methodischen Integration von Forschung, Beratung und reflektierender Entwicklungsbegleitung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dies war fraglos der Projektarchitektur des Programmbereichs und der von ihr in Gang gesetzten Dynamik geschuldet. Die nun rückblickend möglich gewordene Antwort wird oben in der Form zu geben versucht, dass Theoriebildung im praktischen Projektzusammenhang einer im Programm integrierten Begleitforschung als systemisch strukturelle Funktion verstanden werden muss, wenn sie nicht auf der Ebene personaler Interaktion als Überforderung erlebt werden soll. Hier greift der von Arnold Gehlen betonte Entlastungsaspekt von Institutionalisierung. In unserem Fall verlangte das ein Auf-Dauer-Stellen von Routinen projektintegrierter wissenschaftlicher Praktiken. Eben dies bleibt allerdings als noch nicht hinreichend gelöste Aufgabe bestehen. Auszuarbeiten bleibt noch eine Sicherheit bietende und handlungsführende Methodologie forschenden Lernens in zielgenerierenden Suchbewegungen, in der die *lernhaltigen* Aspekte interpretativer pädagogischer Organisationsforschung durch *lernförderliche* Verfahrensweisen eine gesicherte methodische Berücksichtigung finden. Mit dem Ansatz einer „*narrativen Strukturanalyse kritischer Ereignisse in institutionellen Schlüsselsituationen*“ denken wir, hier zukünftig einen wichtigen Schritt in die beabsichtigte Richtung zu tun.

Damit ist zu gutem Schluss auch der Bereich benannt, an dem unsere weitere Entwicklungsarbeit ihren methodischen Schwerpunkt erhalten wird: Es geht um eine

konzeptionelle Verschränkung von Fortbildung und Praxisforschung³⁴ durch „Interpretationswerkstätten“, in der sich authentisches Fallmaterial aus der institutionalisierten Weiterbildungspraxis lernförderlich und institutionstheoretisch geführt ausdeuten lässt.

Praxisintegrierte Organisationsforschung, die dem kulturtheoretischen Ansatz einer „verstehenden Organisationstheorie“ unter dem „interpretativen Paradigma“ verpflichtet ist, benötigt als Erkenntnisbasis lernförmig angelegte Ausdeutungsprozesse der Akteure im Praxisfeld. Sie beabsichtigt so, den Erwerb einer institutionstheoretischen Deutungskompetenz als Entwicklung in Richtung auf höhere Professionalität im Praxisfeld zu unterstützen. Sie erschließt in pädagogische Praktiken integrierte „Autokommunikation“ in Weiterbildungseinrichtungen in ihrem impliziten Selbstaussdruck, ihren Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen als reflexive Datenbasis für institutionelle Selbstklärungsprozesse. Einerseits bedeuten sie in Form reflexiven Lernens für die Mitarbeiter/innen persönlichen Gewinn, andererseits bieten sie für die Einrichtungen in ihrer organisationspolitischen Bezugnahme auf eine Institutionalform höhere Orientierungssicherheit im gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturwandel. Nicht zuletzt ist in beiden Aspekten ein praxisrelevanter Anteil reflexiver Forschung enthalten.

Pädagogische Organisationsforschung zielt daher in ihrer Verknüpfung mit pädagogischer Organisationsberatung darauf ab, im Praxisfeld Entwicklungen in Richtung auf eine „organisationsgebundene Professionalität“ (Hildegard Schicke) anzustoßen oder bestehende Entwicklungen zu fördern. Hierdurch verschränkt sie sich mit Zielen institutionsbezogener Mitarbeiterfortbildung. Methodisch-didaktisch wird dies sinnvoll im Modus kollegialer, praxisintegrierter Kompetenzentwicklung und in Prozessen selbstorganisierten Lernens organisiert.

Institutionsbezogene pädagogische Fortbildung im Rahmen forschungsbezogener Interpretationswerkstätten wird konzeptionell eng verbunden mit einer handlungs-hermeneutischen Strukturanalyse der jeweiligen empirischen Gegebenheiten und orientiert sich damit kritisch an den Beschreibungen pädagogischer Alltagswirklichkeit in unterschiedlichen Institutionalformen und ihren jeweiligen Lernkulturen.

³⁴ Zurückgegriffen werden kann dabei auf konzeptionelle Überlegungen von Hans Tietgens zur Verknüpfung von hermeneutischer Forschung und Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung sowie auf erste Erfahrungen mit Interpretationswerkstätten als Fortbildungsformat an der PAS in Frankfurt am Main. (vgl. Tietgens, Hans: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn 1987)

Für diese selbstorganisierte Ausdeutung von pädagogischer Praxis wird das im vorigen Abschnitt skizzierte „Handbuch zur Institutionsanalyse“ einen theoretisch wie auch methodisch orientierenden Zugang bieten. Folgendes Design schält sich hierbei in ersten Umrissen heraus:

Beratungsdesign: Institutionalentwicklung

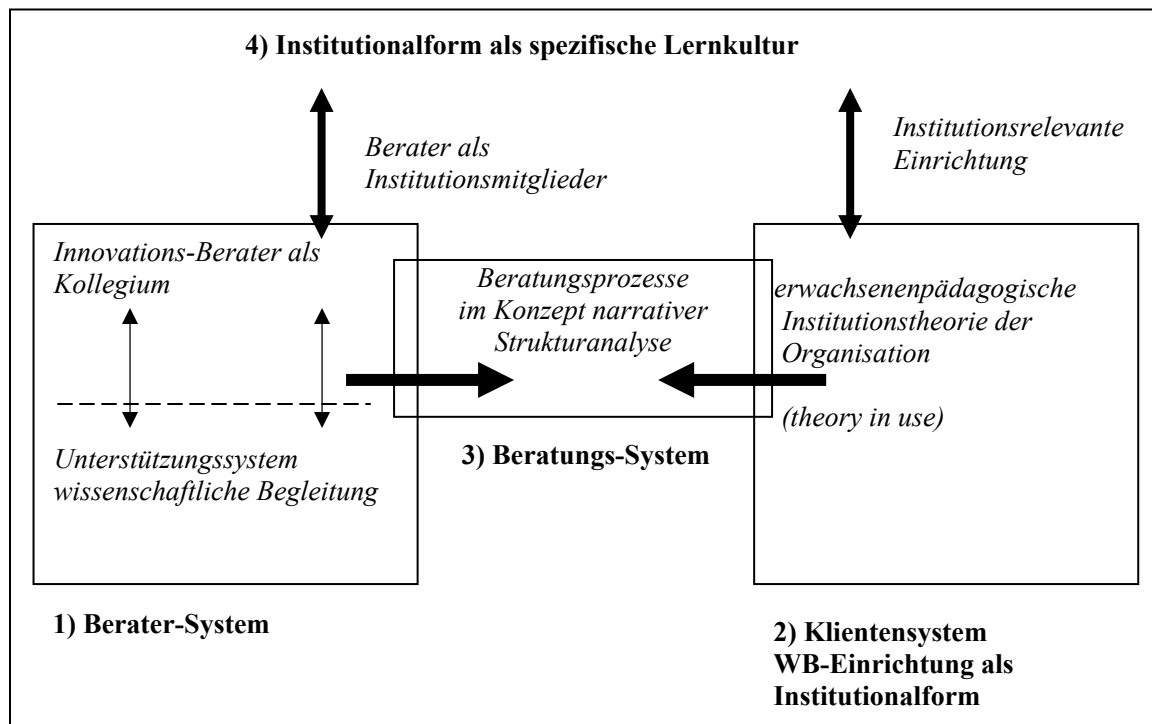


Schaubild 4: Profil der Design-Gestaltung in der dritten Entwicklungsphase

Profil der Design-Gestaltung

Das im Zuge der Auswertung von LiWE 4.1 ein Ende der Phase I entwickelte theoretische Konstrukt der „pädagogischen Institutionenform“ wird in der nun folgenden Entwicklungsphase zum organisierenden Prinzip der Design-Gestaltung. Damit erfolgt ein paradigmatischer Wechsel von Konzeptionen betrieblicher Organisationsentwicklung zu Ansätzen pädagogischer Institutionalentwicklung, die hier als methodisch angelegte Profilierung einer sich schrittweise spezifizierenden Institutionenform konzeptionalisiert wird. Statt auf Probleme der „Re-Institutionalisierung“ abzustellen, wie dies implizit im „Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung“ angelegt war, wird als Ausgangspunkt von Beratung nicht

mehr bei einer veränderungsbedürftigen Einzeleinrichtung angesetzt, sondern im ordnungspolitischen Gestaltungsbereich eines, die jeweilige Einrichtung übergreifenden institutionellen Zusammenhangs. Hierdurch wird die bildungspolitische Innovationsstrategie aus der Abstraktion einer gesamtgesellschaftlichen Diagnose auf die organisationspolitische Ebene des Weiterbildungsmanagements herabgeholt. Auf ihr werden die einrichtungsübergreifenden Strukturen überhaupt erst handlungsrelevant wahrnehmbar und als organisationspolitischer Gestaltungsbereich dem Bildungsmanagement zugänglich. Der vorher vom ministeriellen Programm LKE und dem Programmbereich LiWE gebotene institutionelle Gestaltungsspielraum wird so als spezifisches Eigeninteresse der Weiterbildungspraxis kenntlich gemacht und nicht mehr vorrangig einer bildungspolitischen Intervention zugeschrieben. In seiner neuartigen theoretischen Dimension hingegen wird der „neo-institutionalistische“ Zugang durch das Konstrukt der Institutionalform fassbar und kann nun zur methodischen und konzeptionellen Orientierung dienen.

Kommentierung:

Die Struktur des Designs legt folgende Vorgehensweise nahe:

Bevor mit pädagogischer Organisationsberatung (im engeren Sinne) begonnen werden kann, wird in ordnungspolitischem Kontext eines institutionalisierten Praxisfeldes von Erwachsenenbildung³⁵ die jeweils relevante Institutionalform strukturanalytisch geklärt. Hierbei geht es um die Bedingungen von Institutionalentwicklung im „ordnungspolitischen Operationskreis“ gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Sobald ein ordnungspolitischer Kontext weitgehend geklärt worden ist, werden aus ihm heraus potentielle Berater/innen und exemplarische Einrichtungen zur pädagogischen Organisationsberatung gewonnen. Dies liegt insofern nahe, weil es sich dabei in der Regel bereits um Mitwirkende an dem vorangegangenen Klärungsprozess zum Profil ihrer spezifischen Institutionalform handeln wird.

Pädagogische Organisationsberatung erfolgt hierdurch nicht mehr im Begründungsmodus einer „von außen“ betriebenen, bildungspolitisch legitimierten Interventions-

³⁵ zu denken wäre an: Weiterbildungsträger, Verbände, kommunale, regionale fachliche oder konzeptionelle Institutionalisierungen von Weiterbildung

strategie, sondern konstituiert sich im selbst verantworteten Rahmen einer einrichtungsübergreifenden Institutionalstruktur³⁶

Aus einem derartigen institutionspolitischen Gestaltungsraum heraus, finden sich Berater und Einrichtungen zu gemeinsamen Entwicklungsvorhaben zusammen. Hierdurch konstituieren sie eine Strukturebene, mit der der Wegfall staatlicher Regierungsmacht in Formen gesellschaftlicher Selbstbestimmung und pädagogisch reflektierter Gestaltung einer je spezifischen „Lernkultur“ eigenverantwortlich ersetzt werden kann.

Das Designprofil lässt sich an den bekannten Merkmalen des Strukturmodells im Einzelnen charakterisieren:

- 1) Das *Berater-System* konstituiert sich deutlicher als in den vorangegangenen Phasen als ein autonomer, kollegialer Zusammenhang, der sich jeweils aus einer vorab geklärten wertgebundenen „idée directrice“ von Erwachsenenlernen legitimiert.

Es dient einerseits der individuellen, reflexiv angelegten Kompetenzentwicklung praxiserfahrener Mitarbeiter/innen eines pädagogischen Tätigkeitsfeldes; andererseits ist es aber auch Ausdruck und Motor einer ordnungs- und organisationspolitischen Bewegung, in der einrichtungsübergreifende Strukturbildung in den Blick genommen und als Unterstützungssystem (stakeholder)³⁷ für pädagogische Organisationsentwicklung genutzt wird. Für die interne konzeptionelle Gestaltung des reflexiven Berater-Systems lässt sich auf den Ergebnissen der Entwicklungsphasen I und II aufbauen.

- 2) Das *Klienten-System: Weiterbildungseinrichtung* bezieht sein Interesse aus der Mitarbeit an einem der Organisationsberatung vorgeschalteten ordnungspolitisch orientierten Entwicklungsprozess, in dem es an der gemeinsamen Klärung ihrer gesellschaftlichen Relevanz und spezifischen Bedeutung im Sinne einer programmatischen Reflexion beteiligt waren. Bei der nun folgenden pädagogischen Organisationsberatung (im engeren Sinne) geht es

³⁶ Zum besseren Verständnis ist hier der Unterschied zwischen Institutionalform und Rechtsträger zu berücksichtigen. Beispiele für Institutionalformen deutscher Erwachsenenbildung sind z.B.: (z.B. „ländliche Heimvolkshochschule“, „gewerkschaftliche Bildungsstätten“, „Parteistiftung“ oder „konfessionelle Bildungswerke“).

³⁷ Zum genaueren Verständnis vgl.: Schäffter, Ortfried: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: Biesecker, A./ Grenzdörffer, K. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden – auf dem Weg zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler 1998

um eine konkretisierende Umsetzung allgemeiner Richtziele und Entwicklungsvorhaben auf die konkrete Situation ihrer Bildungseinrichtungen. Hierdurch fokussieren sich die möglichen „authentischen Entwicklungsvorhaben“ auf spezifische Varianten einer organisationalen Verknüpfung von konstitutiven Ressourcen und pädagogischen Praktiken. Dazu gehören institutionelle Leitideen und deren relevante Funktions-Systeme mit hierzu adäquaten Leistungsprofilen ihrer jeweiligen Lehr/Lernkontexte.

3) Das *Beratungs-System* schließlich beruht auch in diesem Designprofil auf einem Ansatz, mit dem eine Integration von Forschung, Beratung und Begleitung konzeptionell über reflexive lernförderliche Methoden ermöglicht werden soll. Grundlage hierfür ist die am Ende der Phase II alternativ entwickelte Konzeption einer „narrativen Strukturanalyse institutioneller Schlüssel-situationen“ In der narrativen Strukturanalyse³⁸ wird die Erarbeitung „kritischer Ereignisse aus institutionellen Schlüsselsituationen mit Reflexionshilfen verbunden. Diese spezifische Methode pädagogischer Organisationsanalyse verläuft in zwei Arbeitsschritten:

1.) einer „*Schreibwerkstatt*“, in der kritische Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven einer Weiterbildungseinrichtung, aber vor einem gemeinsamen Problemhintergrund (institutionelle Schlüsselsituationen) aufgefunden und in gemeinsamen Erzählungen textlich ausformuliert werden und damit für die Akteure, einer gemeinsamen Selbstreflexion in differenter Deutung zugänglich werden.

2.) Einer „*Interpretationswerkstatt*“, in der die Erzählungen theoriegeleitet unter dem Aspekt einer gemeinsam zu entwickelnden Institutionalfom pädagogischer Organisation reflektiert und in Bezug auf konkrete Entwicklungsvorhaben ausgewertet werden. Hieran schließen sich die bislang bewährten Verfahren der Organisationsberatung und Personalentwicklung an.

Aus dieser methodischen Präzisierung wird ein Verfahren geboten, dass den Beratern und den Mitarbeitern der Weiterbildungseinrichtung ein gesichertes Verfahren als gemeinsame Praktik im Beratungs-

³⁸ vgl. die Konzeptskizze eines „Handbuchs zur pädagogischen Institutionsanalyse“ in Teil IV2. des Projektberichts

System bietet, das andererseits sowohl inhaltlich wie methodisch flexibel genug ist, um situativen Erfordernissen Rechnung zu tragen.

Ausblick:

Das Beratungsdesign für pädagogische Institutionalentwicklung wird gegenwärtig für ausgewählte Institutionenformen der deutschen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung als Projektangebot konkretisiert und damit für interessierte pädagogische Handlungsfelder konzeptionell passgerecht ausgearbeitet. Hierbei kann auf seine Entstehung im Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung und den dabei maßgeblichen praktischen Erfahrungen verwiesen werden. Von Bedeutung ist hierbei nicht zuletzt, dass die begonnene Konzeptionsentwicklung auf der Basis der erarbeiteten Grundstruktur damit Nachhaltigkeit erlangt und zukünftig weiterentwickelt werden kann.