

Reuter, L.R.: Weiterbildungsrecht in der Mitte der neunziger Jahre: eine kritische Bilanz. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 157–175

Schiersmann, Ch.: Veränderung von Weiterbildungsinstitutionen und Konsequenzen für Professionalität. In: Veränderte Anforderungen an berufliche Weiterbildungseinrichtungen in Transformationsprozessen. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin 1997, S. 61–74

Schlutz, E.: Weiterbildung als öffentliche Verständigung. Acht Thesen zur Bedeutung allgemeiner (nicht-beruflicher) Weiterbildung. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Eine Streitschrift. Opladen 1996, S. 149–156

Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)

Stüssmuth, R.: Die europäische Dimension der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung und Entwicklung, a.a.O., S. 318–329

Thunemeyer, B.L.: Strukturbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u.a. 1998 (Europäische Hochschulschriften, Bd. 733)

Tippelt, R.: Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. Aktuelle Entwicklungen und Probleme in einem expandierenden pädagogischen Handlungsfeld. In: Pädagogische Rundschau, 48(1994), S. 459–472

Ulrich, D.: Krise und Entwicklung: Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München, Weinheim 1987

Vogel, N.: Bildung und erwachsenpädagogische Professionalität. Ein Beitrag zur Theorie pädagogischen Handelns. In: Theorien und forschungsetzende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hrsg.: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. Frankfurt/M.: DIE 1995, S. 160–168 (Beihft zum REPORT)

Vogel, N.: Professionalisierung versus Qualitätssicherung. Überlegungen zu einem integrativen Konzept erwachsenpädagogischen Handelns. In: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hrsg.: K. Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. Frankfurt/M.: DIE 1996, S. 168–175 (Beihft zum REPORT)

Vogel, N.: Qualitätssicherung als Professionalisierungsaspekt – Zur Verortung formaler Qualitätskriterien im professionellen Handlungskontext. In: Arnold, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1997, S. 79–90

Zahn, E./Greschner, J.: Strategische Erneuerung durch organisationales Lernen. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Lernende Organisationen. Konzepte, Methoden und Erfahrungsberichte. Stuttgart 1996, S. 41–74

## Ortfried Schäffer

### Struktureller Wandel der Weiterbildung als Institutionsgeschichte

Organisation wird zunehmend als wirkungsvoller Einflußbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt und genutzt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen in der Weiterbildung, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung einer Corporate Identity müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden Organisationspolitik verstanden werden. Fragen der Organisationsentwicklung (vgl. von Küchler/Schäffer 1997) erhalten in diesem Zusammenhang eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht werden sollen oder durch die der finanzielle Aufwand zu verringern wäre. Nämlich ist dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlaß. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozeß, nämlich in einen Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsstrukturen. Die gegenwärtige Situation zwingt daher dazu, *Organisationsgeschichte* nicht als *Einrichtungsgeschichte*, sondern als *Institutionsgeschichte* rekonstruieren zu lernen.

#### 1. Rückblick und Ausblick

Fragt man im Zuge des strukturellen Wandels von Weiterbildung: „Worauf läuft die Entwicklung wohl hinaus?“, so hängt die Antwort ganz unterschieden davon ab, wie radikal sich gleichzeitig bestimmen läßt: „Wo kommen wir her, und wo stehen wir heute?“ Zugespielt sagt: Bereits bei der Bilanzierung der bisherigen Entwicklung wählen wir unter den uns verfügbaren Möglichkeiten von Zukunft aus. Rückblick und Ausblick erweisen sich in diesem Zusammenhang als zwei nicht ganz unproblematische Zwillingsskinder, die sich zwar wechselseitig zu stützen, aber auch ganz erheblich zu behindern vermögen.

Bilanzierungen dienen neben dem Wunsch nach gemeinsamer Selbstvergewisserung auch dem Bedürfnis nach institutioneller Selbstdarstellung und Anerkennung einer geleisteten Arbeit; sie bieten Erklärungen für mögliche Schwierigkeiten bei der Zielerreichung und tragen zur Außenlegitimation bei. Dies alles dient der Festigung eines gemeinsamen Aufgabenverständnisses. Gleichzeitig verstärkt sich hierdurch aber auch eine Tendenz, die jeder „Identitätsarbeit“ innewohnt, nämlich die Betonung von Einheit und die Vernachlässigung disparater Anteile und möglicher Zielkonflikte. Rekonstruktion der bisherigen Organisationsgeschichte unterstellt damit spontan Kontinuität und vermag nur mit zusätzlicher Anstrengung auf mögliche Entwicklungsbrüche einzugehen.

Was bedeutet diese Einschätzung für die heutige Situation der Weiterbildung? Ist der Eindruck falsch, daß der Blick zurück heute gerade zu einem Zeitpunkt erfolgt, wo weit mehr Zukunftsmöglichkeiten denkbar sind und als Veränderungsanforderungen ins Haus stehen, als im Verlauf der bisherigen Entwicklung absehbar war? Trifft es zu, daß wir kurz vor einer Epochenchwelle stehen, bei der wir nicht mehr sicher sein können, welche unserer bisherigen Erfahrungen und Traditionsbestände noch „Zukunft haben“? Kann es sein, daß uns ein Rückblick gegenwärtig eher lehrt, wie es *nicht* weitergehen kann, als daß sich aus bisherigen Entwicklungen eine zukünftige Linie wie ein roter Faden ableiten ließe?

Wenn sich im Rückblick keine kontinuierliche Entwicklung mehr vorsetzen läßt, wird Kontinuität selbst zu einer historischen Deutung, die nach Begründung verlangt. Hierdurch wird auch der Blick auf die Zukunft ein anderer. Der bisherige Entwicklungsverlauf kann nun auch als kontrastierender Übergang, als Bruch einer bislang gültigen Linie, als „Gegen-Satz“ zur vorangegangenen Tradition oder als „Dementi“ eines früheren Selbstkonzeptes erkannt werden. Die Rekonstruktion von Wandel als diskontinuierliche Entwicklung bietet sich besonders bei Organisationen an, die in ihrem Aufgabenverständnis selbst auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu antworten haben. Dies gilt für alle Institutionen der Sinnstiftung und hierbei besonders für Bildungsinstitutionen. Um sensibel und anschlussfähig zu sein für eine sich ständig verändernde gesellschaftliche Umwelt, hat sich in Bildungsinstitutionen eine besondere Tradition der Reform und der Selbstveränderung in immer neuen „Wenden“ ihres Aufgabenverständ-

nisses herausgebildet. Ihre Identität beruht daher auf Erfahrungswissen in bezug auf immer neue Umorientierungen.

In der Erwachsenenbildung in Deutschland vollzogen sich mehrere Epochenbrüche: In der Wende von der „alten“ zur „neuen Richtung“ wandelte sich das Verständnis von der „Volksbildung“ zur „Erwachsenenbildung“, später in einer „realistischen Wende“ wurde „Erwachsenenbildung“ zur „Weiterbildung“ umgeformt, auf Gefahren der Instrumentalisierung reagierend ging es in einer „reflexiven Wende“ vom qualifikationsorientierten Lernverständnis zum „Identitätslernen“ oder zur „Kompetenzentwicklung“. Gegenwärtig zeichnet sich so etwas ab wie eine „organisationsbezogene Wende“, in der sich die erwachsenenpädagogische Aufmerksamkeit von ihrer Fixierung auf personale Interaktion löst und sich lange vernachlässigten Fragen der Betriebsförmigkeit, dem Bildungsmanagement und der Organisationsentwicklung „zu-wendet“. Vor dem Hintergrund der immer neuen Umorientierungen läßt sich sagen, daß sich in der deutschen Erwachsenenbildung eine Tradition des Strukturwandels institutionalisiert hat, der so etwas wie Erfahrungswissen im Umgang mit Diskontinuität für heutige und zukünftige Umbruchsituationen verfügbar macht.

Bemühungen in der Weiterbildung, ihrer eigenen vergangenen wie ihrer zukünftigen Entwicklung auf die Spur zu kommen, sind daher halbherzig, wenn sie sich ausschließlich von Kontinuitätsvermutungen leiten lassen. In gleichem, wenn nicht sogar in überwiegendem Maße sind rückblickend wie vorausschauend Brucherfahrungen in Betracht zu ziehen: Es geht dabei um die institutionelle Entwicklungslogik, wie man mit Um-Brüchen, Ab-Brüchen, Aus-Brüchen, aber auch mit Zusammenbrüchen umzugehen pflegt und was sich daraus für die zu erwartenden oder zu befürchtenden Entwicklungsverläufe ableiten läßt. Deutlich wird an der Diskontinuitätsunterstellung auch, daß institutioneller Wandel nicht notwendigerweise einem universellen Heilsplan folgt. Veränderung bedeutet nicht zwingend eine „Verbesserung“ oder gar einen „Fort-Schritt“ auf dem Wege der Menschheitsentwicklung. So müssen sich auch Weiterbildungseinrichtungen fragen lassen, ob sie manchmal nicht eher einem gesellschaftlichen Krisensymptom zum Ausdruck verhelfen, als die Verwirklichung des Aufklärungspostulats voranzutreiben. Wie auch die Antwort ausfällt, für die Zukunftseinschätzung ist es von weitreichender Bedeutung, ob man die weitere Entwicklung vor dem historischen Hintergrund einer ungebrochenen Erfolgsstory, einer tragischen Verstrickung in einen wechselhaften Zeit-

geist oder im Rahmen einer kulturpessimistischen Niedergangs- und Verfallsgeschichte (re-)konstruiert. Was Erwachsenenbildung betrifft, so stehen für alle genannten Deutungsvarianten Fürsprecher bereit. Wer sich für die Zukunft von Weiterbildungseinrichtungen interessiert, sollte aber bedenken, daß mit der je unterstellten Entwicklungslogik auch die ihr entsprechende Zukunft eingehandelt wird. Eine Institution andererseits, die sich um die Deutung ihrer Vergangenheit nicht hinreichend kümmert und sie anderen überläßt, braucht sich nicht zu wundern, welche unmöglichen Zukünfte sie von bildungspolitischen Instanzen im Rahmen von externen Reorganisationsverfahren und betriebswirtschaftlich dominierten Steuerungsmodellen aufgenötigt bekommt.

Wenn man die weitere Entwicklung nicht auf eine Fortschreibung der gerade vorherrschenden Sicht der Dinge reduzieren will, so muß eine Prognose auch grundlegende Veränderungen im jeweils gültigen Bezugsrahmen des institutionellen Aufgabenverständnisses und der Beurteilung möglicher Entwicklungsziele in Betracht ziehen. Anders gesagt: Vor der bisherigen Geschichte eines nicht immer dramatischen, aber doch unübersehbaren Bedeutungswandels von Erwachsenenbildung stellt sich nicht so sehr die Frage, wie wohl die Zukunft der jetzigen Spielarten von Weiterbildungseinrichtungen aussehen wird, sondern weit grundsätzlicher, welche strukturelle Gestalt institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen zukünftig annehmen soll.

## 2. Was verändert sich beim Strukturwandel von Weiterbildung?

In den vorangegangenen Überlegungen wurde betont, daß dynamische Identität als ständiger Gestaltwandel und damit als Perlschnur immer neuer „Eigenheiten“ verstanden werden kann, denen insgesamt dennoch eine zugrundeliegende „Einheit in der Differenz“ zugebilligt und erfolgreich zugeschrieben wird. Bei Menschen wird der im Lebenslauf nicht unerhebliche Veränderungsprozeß mit dem Konzept der „Person“ zu einer dynamischen Identität verbunden; bei Organisationswandel übernimmt dies der Begriff der „Institution“. „Institutionalisierung“ meint zunächst nur, daß eine bestimmte gesellschaftliche Funktion auf Dauer gestellt wird. Hierdurch verfügt man jedoch auch über einen zeitlichen Kontext, in dem organisationaler Wandel aus einer übergeordneten Sicht beobachtbar wird. Es ist daher wichtig, zwi-

schen einer Institution als übergreifendem Funktionsbereich einerseits und den diese Funktion auf je opportune Weise operationalisierenden Organisationsvarianten andererseits zu unterscheiden. Institutionen sind weitgehend „zertifiziert“, ihre organisatorischen Lösungen hingegen reagieren sensibel auf Erfordernisse der Zeit. Für eine differenzierte Beschreibung des Strukturwandels in der Weiterbildung ist aber auch „Organisation“ ein noch zu grobes Konzept. Wir schlagen zur Klärung möglicher Prozesse von Strukturveränderung daher vor, bei Weiterbildungorganisation genauer hinzuschauen, ob es sich um „Organisation“ in einem *betriebsförmigen Sinne* handelt, also um „Weiterbildungseinrichtung“ oder um Organisation in einem bildungspraktischen Sinne, also um Lernorganisation in Form konkreter Lehrveranstaltungen. Mit dieser zusätzlichen Unterscheidung erhalten wir drei Dimensionen, in denen sich Veränderungsprozesse genauer verorten und aufeinander beziehen lassen. Greifen wir zur Verdeutlichung „Volkshochschule“ als exemplarisches Beispiel heraus, so kann sie verstanden werden

- als gesellschaftliche *Institution*,
- als betriebsförmig strukturierte *Bildungseinrichtung*
- als spezifische *Lernkultur*.

Die Dimensionen gehören zusammen, allerdings als Pole innerhalb eines Spannungsfeldes. Sie bilden mit ihren wechselseitigen Einflüssen ein „magisches Dreieck“, wodurch institutionelle Veränderungen häufig komplex und widersprüchlich erscheinen können. Im weiteren werden die Dimensionen am Beispiel Volkshochschule erläutert. Hierfür ließen sich aber ebenso andere Institutionenformen der Erwachsenenbildung oder beruflichen Weiterbildung heranziehen.

### (1) „Volkshochschule“ als gesellschaftliche Institution

Im Laufe der Geschichte sind bisher recht unterschiedliche Institutionenformen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung entstanden, weitere und noch andere werden sicherlich folgen. Die Volkshochschule stellt dabei eine spezifisch deutsche Variante dar, die in ihrem Entstehen und in ihrem institutionellen Wandel geradezu als Spiegelbild und als Symptomträger deutscher Geschichte angesehen werden kann: dynamischer Beginn und Aufbruchstimmung in einer „pädagogischen Bewegung“, während ihrer Institutionalisierungsphase Bestandteil sozialdemokratisch geprägter Gesellschaftsreform, Gleichschaltung und Funktionsreduktion im nationalsozialistischen

Regime, Wiederbegründung unter „antifaschistischem Vorzeichen“ nach 1945 mit unterschiedlichen (aber jeweils kennzeichnenden) Entwicklungen in beiden deutschen Teilstaaten. Gegenwärtig bildet die Institution Volkshochschule eine sensible Scharnierstelle im deutschen Einigungsprozeß, weil sie durch ihre gemeinsame Institutionsgeschichte die Chance zum wechselseitigen Verknüpfen ähnlicher, aber doch unterschiedlicher Entwicklungen in den beiden Teilstaaten und ihren „Lernkulturen“ bietet. Während zeitweilig sehr „erfolgreiche“ Weiterbildungsorganisationen die Wende von 1989 nicht lange überleben konnten, weil sie ihren institutionellen Rahmen zu eng an die Funktionszuweisungen der DDR-Gesellschaft binden mußten, hat sich die Volkshochschule in ihrer Randständigkeit als äußerst wandlungsfähig erwiesen. Sie ist daher fraglos mehr als nur eine Organisationsvariante von Erwachsenenbildung; sie ist vielmehr eine gesellschaftliche Institution mit eigener, wechselvoller Geschichte. In diesem übergeordneten Sinn verfügt sie über ein deutliches Fremdbild in der öffentlichen Wahrnehmung und dazu noch über ein gefestigtes Selbstkonzept in bezug auf ihre „Stellung und Aufgabe“, das unabhängig ist von willkürlichen Erfordernissen des Alltagsgeschäfts. In ihrem Entstreben und immer wieder im Verlauf ihrer Entwicklung hat sie kennzeichnende Differenzen herausgebildet gegenüber anderen Institutionenformen, war aber auch in der Lage, neue Entwicklungen in ihr Aufgabenverständnis zu integrieren.

Aus der Darstellung ergibt sich, daß sich *Veränderungen auf der Ebene der Institution* auf den Funktionswandel beziehen, den Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung im Laufe der Geschichte und in dem eher trägen Gezeitenwechsel der Bildungspolitik erfahren. Wenn, wie gegenwärtig, die Gesamtgesellschaft unter einem enormen Veränderungsdruck geraten ist, so schlägt sich dies auch in neuen Anforderungen an das Weiterbildungssystem nieder. Dann wird abermals eine grundsätzliche Standortbestimmung fällig und möglicherweise auch eine „Neujustierung“ der Bewertungsstandards. Erkennbar wird dies z.B. beim Verhältnis zwischen beruflicher und sogenannter allgemeiner Bildung in der Spannung zwischen Qualifikationslernen und subjekt- bzw. zielgruppenbezogenen Bildungsansätzen. Darüber hinaus scheint jedoch auch die Grundphilosophie lebenslangen Lernens, also die zentrale Legitimationsbasis der Erwachsenenbildung, reif für eine kritische Überprüfung: In der gegenwärtigen Situation kann das Leitziel von Erwachsenenbildung und beruflicher Wei-

terbildung nicht mehr vorrangig darin bestehen, auf eine absehbare „bessere Zukunft“ vorzubereiten, d.h. mit dazu beizutragen, daß die Menschen mit einem wie immer gearteten gesellschaftlichen Fortschritt „Schritt zu halten“ vermögen. Früher ließ sich der Erfolg von Bildungsarbeit an der Beschleunigung des Anpassungsverhaltens an immer rasantere Entwicklungsverläufe beschreiben. Für diese Modernisierungsprozesse waren die gesellschaftlichen Institutionenformen der Erwachsenenbildung und dabei ganz besonders die deutsche Volkshochschule gleichzeitig Ausdruck und Motor des Fortschrittsdenkens. Nun aber scheint sich die Zeitperspektive umgekehrt zu haben. Heute geht es viel mehr um eine Stabilisierung von Lebenslagen immer neuer Zielgruppen, die nicht mehr „mithalten“ können und die „aus dem Rennen“ geworfen werden. Institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen darf sich nicht darauf beschränken, die Menschen mit allen Mitteln für den allgemeinen „Wertlauf gegen die Zeit“ wieder fit zu machen. Angesichts der Überforderungen durch diese Form von Weiterqualifizierung, aber auch aufgrund einer zynischen Instrumentalisierung von Weiterbildung als „Warteschleife“ haben öffentliche Institutionen der Weiterbildung und hier ganz besonders die Volkshochschule eine gesellschaftspolitisch begründbare Gegensteuerungsfunktion zu übernehmen. Weiterbildung im Sinne eines gesellschaftlichen Funktionssystems vernachlässigt ihre konstitutiven Aufgaben, d.h., sie wird als Institution überflüssig, wenn sie sich ausschließlich anhand ihrer Leistung für das Wirtschaftssystem oder das politische System definieren läßt. Weiterbildung darf sich in der heutigen Situation daher nicht mehr vorrangig als Motor gesellschaftlichen Wandels instrumentalisieren lassen, sondern hat sich gleichermaßen für eine „Entschleunigung des Lebens“ einzusetzen. In ihren Bildungszielen hat sie die Aufgabe, zu konkretisieren, wie die Gegenwart für breite Bevölkerungsschichten wieder Stabilität erlangen kann, und dies gerade angesichts einer über sie hereinbrechenden Veränderungsgewalt. Denn nicht allein die bestraft das Leben, die „zu spät kommen“, weil sie ihre Lektion noch nicht gelernt haben, sondern auch diejenigen, die ständig in der Furcht leben müssen, ihre Entwicklungschance zu verpassen, und die gerade dadurch ihrer Gegenwart verlustig gehen. Institutionen wie die Volkshochschule haben daher Auffassungen und Ansätze von Erwachsenenlernen wieder zu aktivieren, die gegenwärtig straflich vernachlässigt werden: die Möglichkeit, Reflexionsfähigkeit wieder zu erlangen.

(2) „Volkshochschule“ als Bildungseinrichtung

In der Redeweise „Gestern war ich in der VHS München und habe mich für's neue Semester angemeldet“ kommt die zweite Dimension einer „Corporate Identity“ zum Ausdruck. Hier hat man nicht die Institution als übergreifenden, „zeitfesten“ Sinnzusammenhang im Auge, sondern meint mit Volkshochschule eine einzelne, betriebsförmig organisierte Einrichtung, also eine „Organisation“ mit Namen, Standort, Briefkopf, Leitung, Mitarbeitern, Verwaltung und Arbeitszeiten. Betriebsförmige Organisation ist uns heute schon so selbstverständlich geworden, daß wir sie mit „Institution“ leicht verwechseln. Jedoch gibt es auch gesellschaftliche Institutionen (z.B. Familie, Glaubensgemeinschaften oder Freundschaft), für die der Übergang in organisatorische Formalstrukturen als Anzeichen von Verfall oder Erstarrung gilt. So lassen sich auch heute immer wieder Institutionenformen der Erwachsenenbildung beobachten, die sich nicht als formale Organisationen, sondern als informelle Gruppierungen, lockere Netzwerke oder als soziale Bewegung strukturieren.

Welche pragmatischen Realisierungsformen einer gesellschaftlichen Institution nun jeweils verfügbar sind und welche davon gewählt werden, unterliegt ebenfalls einem historischen Wandel. „Volkshochschule“ hat daher auf der Einrichtungsebene schon mancherlei Rechtsformen und Organisationsvarianten durchgespielt. Ähnliches gilt für die Weiterbildungsinstitutionen der konfessionellen oder der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. Jede von ihnen ist gegenwärtig auf ihre Weise auf der Suche nach zeitgemäßen und ihrer sich wandelnden Funktion besser entsprechenden Organisationsstrukturen. Man hat sich wiederholt der Anforderung zu stellen, wie sich der allgemein gefaßte „gesellschaftliche Auftrag“ (also die institutionelle Funktion) in zeit- und aufgabengemäße Organisationsstrukturen übersetzen läßt. Diese Übersetzungsbemühungen kommen im Wechsel der Zeitläufte in unterschiedlichen konzeptionellen Leitlinien zum Ausdruck. Für die Volkshochschule lassen sich hier beispielhaft nennen: Kommunalität, Adressatenorientierung und Mitbestimmung, flächendeckende Versorgung, Regionalorientierung, „Bildung unter einem Dach“, kommunales Weiterbildungszentrum, Dienstleistungszentrum, kommunaler „Eigenbetrieb“. Bei den anderen Institutionenformen der Weiterbildung läßt sich ein ähnlicher Suchprozeß nach neuen organisationalen Leitbildern beobachten.

Im Wandel ihrer Varianten von Betriebsförmigkeit hat die Volkshochschule in Gestalt ihrer verschiedenen Einrichtungen ihre Geschichte und auch ihre Jubiläen, bei denen auf Prozesse der Organisationsentwicklung zurückgeblückt werden kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang nur, daß man die Geschichte einer Volkshochschul-Einrichtung nicht mit der Geschichte der Institution Volkshochschule gleichsetzen darf. Das ständige Changieren auf der Ebene organisatorischer Infrastruktur sollte nicht vorschnell als institutioneller Wandel mißdeutet werden. Es dient in der Regel nur dazu, die Bildungsfunktion auch in sich wandelnden Zeiten und unter wechselnden Umweltbedingungen effektiv umzusetzen. Andererseits trifft es aber auch zu, daß langfristige Funktions- und Bedeutungsverschiebungen der Institution nicht notwendigerweise auf die Ebene einer Einrichtung durchschlagen müssen. Denkt man nur daran, wie lange die Neuorientierung der „realistischen Wende“ in den sechziger Jahren brauchte, um auf der Ebene der Einrichtungen (z.B. Fachbereiche), aber auch in der Programmstruktur zu konkretem Ausdruck zu kommen, so zeigt dies, daß man beim institutionellen Wandel in der Weiterbildung von erheblichen „Ungleichzeitigkeiten“ ausgehen muß. Das wiederum ist wichtig für die Einschätzung der zukünftigen Entwicklung. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, daß die Veränderungsprozesse in den drei Dimensionen aufeinander bezogen sind, daß sie jedoch jeweils ihre eigene Entwicklungslogik haben und daher in ihrer relativen Autonomie Widersprüche erzeugen können.

(3) „Volkshochschule“ als spezifische Lernkultur

Der dritte Pol im „magischen Dreieck“ der Corporate Identity von „Volkshochschule“ ist in ihrer für sie charakteristischen Bildungspraxis zu sehen. „Gestern war ich in der Volkshochschule München“ meint in diesem Fall, daß jemand eine Veranstaltung besucht hat, die für die Person unverwechselbar „Volkshochschule“ war. Ob dieses besondere Erwartungsmuster an Erwachsenenlernen nun positiv anerkennend oder negativ abgrenzend ist, bleibt dabei noch offen. Entscheidend ist, daß das „Institutionelle“, also das „zeitfest Auf-Dauer-Gestellte“ von den Adressaten der Erwachsenenbildung vorwiegend auf der Ebene einer konkreten Veranstaltung erfahrbar wird. Darin unterscheiden sich die Institutionalstrukturen der Erwachsenenbildung prinzipiell von denen der Erziehung, beispielsweise von der Institution Schule mit ihren Unterrichtsangeboten. Die Institution Volkshochschule zählt für

ihre Offenheit in bezug auf Themen, Adressaten und KursleiterInnen keinen geringen Preis: Sie hat unübersehbar mit Identifikationsproblemen zu kämpfen. Dennoch bringt sie ein erstaunliches Kunststück fertig. Sie realisiert sich praktisch über zwischenmenschliche Interaktion in Situationen, in denen zwei Personengruppen zusammenreffen, die ebenfalls volkshochschulfremd sind: die TeilnehmerInnen und die neben- bzw. freiberuflichen KursleiterInnen. Verschärfend kommt hinzu, daß dies meist sogar in volkshochschulfremden Räumen geschehen muß. Beide Personengruppen identifizieren sich nicht von Hause aus mit Institution und Einrichtung, sondern entwickeln erst nach und nach ihre jeweilige Form von institutioneller Zugehörigkeit. Besonders schwierig wird es jedoch, wenn dies nur unvollkommen gelingt und sie z.B. die Volkshochschule als Einrichtung ausschließlich als „Verwaltung“ mißdeuten, von der man letztlich nur bürokratischen Ärger zu erwarten hat. „Volkshochschule“ kann daher im Selbstverständnis mancher Kursleiter und ihrer Teilnehmer ohne weiteres auch gegen oder ohne die hauptberuflichen Repräsentanten der Einrichtung stattfinden. Das mag die hauptberuflichen MitarbeiterInnen kränken, die sich selbst für die Volkshochschule halten, die anderen jedoch nur für externe Honorarkräfte und Kunden. Wichtig für die Identität jeder Institutionalform der Weiterbildung ist, daß ihr erwachsenenpädagogisches Profil nicht hinreichend verstanden werden kann, wenn man es nur an ihrer betriebsförmigen Leistung, d.h. am Programmheft und an der Kostenrechnung mißt. Eine funktionierende Volkshochschule beispielsweise beweist Qualität und Effizienz ihrer Arbeit vielmehr darin, daß sich trotz mancher Schwierigkeiten einer Identifizierung eine tragfähige Lernkultur im Selbstverständnis ihrer Arbeit herausbildet, die auf einer faktischen Handlungsebene ihren eigenen Entwicklungsverlauf nehmen kann. Diese faktische Handlungsebene bleibt weitgehend in der Latenz, sie wird selten beschrieben und kann meist nur praktisch „erfahren“ werden. Zudem ist sie nur mittelbar durch administrative Maßnahmen oder erwachsenenpädagogische Planung steuerbar und kann ihnen sogar zuwiderlaufen, ohne daß dies immer bemerkt wird. Um diese basale Realitätsebene der Institution Volkshochschule sensibel wahrnehmen und berücksichtigen zu können, gilt es einen „sozial-ökologischen Blick“ zu entwickeln für habituelle Ausprägungen und Ähnlichkeiten bei Kursleitern und Teilnehmern, für einen „weiblich“ geprägten Kommunikationsstil, unabhängig von Fach oder Themenstellung, und für die Logik einer Programmentwicklung, die deutlich

mit biographischen Entwicklungen der KursleiterInnen und der TeilnehmerInnen verschränkt ist. Diese Gebundenheit an Lebensstile und an das Herausbilden unterschiedlicher, aber miteinander vernetzter Lernmilieus festigt das meist latent bleibende gemeinsame Selbstverständnis von Lehren und Lernen innerhalb eines Angebotsprofils. Es bietet der Volkshochschule aber auch informelle Kooperationsmöglichkeiten zu vielen Bereichen ihrer regionalen oder kommunalen Umwelt, mit denen sie wechselseitig gemeinsame Entwicklungen teilt. Die Abhängigkeit von bestimmten Lernkulturen ihres sozialen Umfeldes ist zugleich Ursache für erhebliche Schwierigkeiten, Querverbindungen zu fremden Segmenten im Weiterbildungsbereich herzustellen und zu nutzen.

Die historische Dimension dieser Frage läßt sich an dem Wechsel von Leitprinzipien erwachsenenpädagogischen Handelns ablesen, wie Teilnehmerorientierung, Zielgruppenbezug, fachübergreifende Fragestellungen, emanzipatorische Zielsetzungen, Lebensweltbezug oder „Bildung als Lebenshilfe“. Gerade hier zeigt sich, daß die Institution „Volkshochschule“ im besten Fall nur Entwicklungsaufgaben für sich und andere übernehmen kann, daß die jeweiligen Leitlinien jedoch niemals ihr institutionelles Vorrecht darstellen. Deren Anschlußfähigkeit für andere Institutionen ist gerade ihre Stärke. Volkshochschule hat in Deutschland lange Zeit gerade auf der mikro-didaktischen Ebene normbildend gewirkt. Sie setzte recht früh auf einer faktischen Ebene besondere Qualitätsstandards, die später allgemeine Gültigkeit erlangt haben.

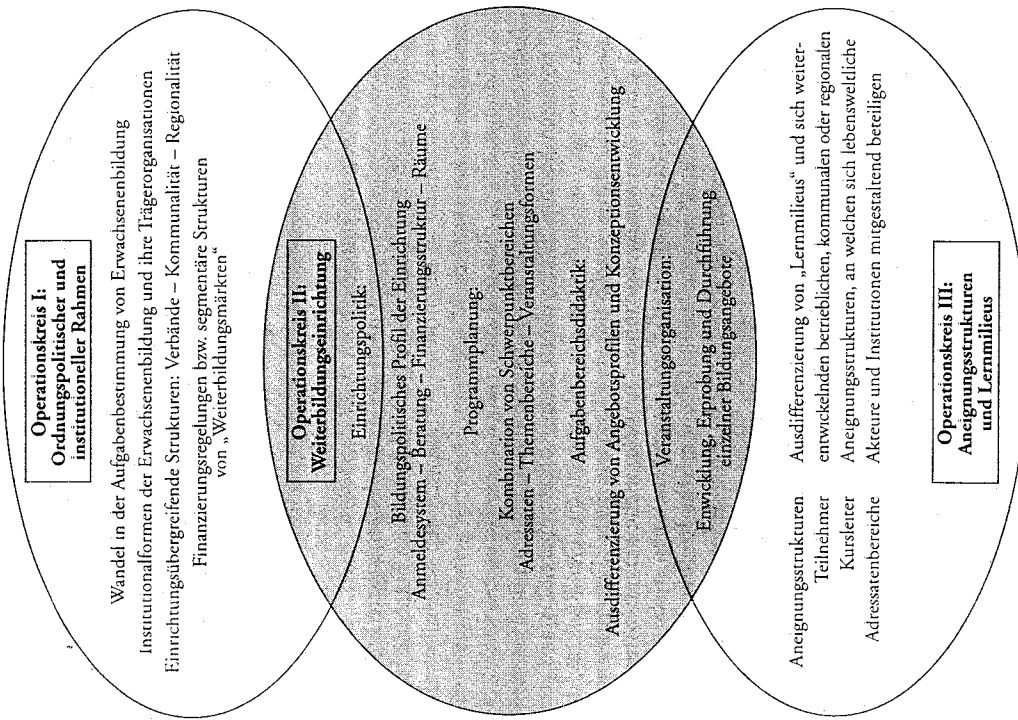
Eine Festlegung der institutionellen Identität auf spezifische mikro-didaktische Errungenschaften, wie dies zu Beginn ihrer Geschichte mit dem Konzept der Arbeitsgemeinschaft versucht wurde, trifft nicht mehr die Bedürfnisstrukturen einer pluralen Gesellschaft. Sie unterschlägt die mittlerweile unüberschaubare Vielfalt von Methoden-Konzeptionen. Methodische Verfahren lassen sich nicht mehr unmittelbar aus einer besonderen gesellschaftlichen Funktionsbestimmung herleiten, sondern haben universellen Charakter erhalten. „Volkshochschule“ findet auf der konkreten Ebene ihrer Angebotsstruktur daher ihr besonderes Profil nicht in volkshochschulspezifischen Methoden und Arbeitsformen, sondern in einem sie tragenden „Lernmilieu“, das sich quer zu allen möglichen fachlichen oder thematischen Grenzlinien durchsetzt. Dabei ist zu beobachten, daß auch die Angebotsstruktur als Dimension institutioneller Identität einer besonderen Entwicklungslogik unter-

liegt und ihre eigenen Veränderungsprozesse durchläuft, die keineswegs synchron mit denen auf der Ebene gesellschaftlicher Funktionen lebenslangen Lernens verlaufen und sich nicht immer in Übereinstimmung mit den Erfordernissen eines zeittypischen Weiterbildungsmanagements zu befinden brauchen.

Wenn wir nun auf die Frage zurückkommen, worauf sich Aussagen über Einzelveränderungen oder Hinweise auf Entwicklungstendenzen beziehen können, so wird erkennbar, daß neben einer unterstellten Entwicklungsstruktur (Fortschritt, Rationalisierung, Niedergang, Auflösung) auch genauer bedacht werden muß, welche der beschriebenen Dimensionen im „magischen Dreieck“ der institutionellen Identität angesprochen werden. Veränderung kann hier jeweils etwas völlig anderes meinen und aus sehr unterschiedlichen Ursachen erklärt werden. Wenn auch die drei Dimensionen nicht voneinander losgelöst betrachtet werden sollten, so scheint es dennoch notwendig zu sein, mögliche Entwicklungstendenzen daraufhin zu untersuchen, aus welcher Dimension sie ihre Dynamik und Präekraft beziehen oder wo sie nur nachvollziehend zum Ausdruck gelangen. Dabei ist für die Einschätzung eines erwartbaren Entwicklungsverlaufs von Interesse, ob sich eine Veränderungstendenz gleichzeitig und mit wechselseitiger Verstärkung in allen Dimensionen beobachten läßt, ob es Veränderungen in nur einer Dimension sind, die die anderen zu reaktiver Anpassung zwingen, oder ob es sich um isolierte Einzelveränderungen in nur einer Dimension handelt, die keine Konsequenzen für Entwicklungen in den anderen nach sich ziehen.

### 3. Strukturelle Herausforderungen

In ihrer gegenwärtigen Verfassung befinden sich Weiterbildungsrichtungen in einer Zwischen-situation, in der man zwar noch nicht weiß, was sich im einzelnen konkret ändern wird, wo aber bereits sicher ist, daß sich vieles ändern muß und sich auch tatsächlich ändern wird. Gleichzeitig ist sicher, daß nicht jede Veränderung zu einer Verbesserung geraten wird, vor allem wenn auch die Bewertungsmaßstäbe abermals in Auflösung begriffen sind. Ein entscheidender Unterschied zu früheren Situationen ist jedoch, daß gegenwärtig institutioneller Wandel Bestandteil eines epochalen gesellschaftsweiten Freisetzungsprozesses geworden ist. Möglicherweise gerät heute bereits mehr



in die Bewegung einer strukturellen Erosion, als sich noch konstruktiv bewältigen läßt. Erforderlich wird daher ein wachsendes Wahrnehmen und Nutzen von Gestaltungsspielräumen in einer insgesamt eher bedrohlichen und turbulenten Zeit. Die weitere Entwicklung institutionalisierten Lernens wird vor allem davon geprägt sein, welche Antworten man auf drei zentrale Herausforderungen findet:

- auf Strukturveränderungen im Außenverhältnis von Weiterbildungseinrichtungen,
- auf einen sich abzeichnenden Funktionswandel öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung,
- auf notwendige Organisationsentwicklungen im Binnenverhältnis.

#### (1) *Veränderungsanforderungen im Außenverhältnis*

Eine in ihren Folgewirkungen noch gar nicht überschaubare Entwicklung strebt der Weiterbildung in ihrem Verhältnis zum Staat ins Haus. Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung wurde bei aller Ambivalenz bisher „etatistisch“ gedeutet. Damit ist gemeint, daß man den Bildungsauftrag, die konkreten Aufgabenzuweisungen einschließlich der notwendigen Alimentierung von Bund, Ländern und Gemeinden erwarten konnte. Dies gehörte zum Aufgabenbereich staatlicher Lebensvorsorge und Sicherung der Lebensqualität. Der Rückzug des Staates und die daran anschließenden Prozesse einer „Deregulierung“ haben daher nun alle Bezugnahmen auf öffentliche Verantwortung in ein defensives Einklagen staatlicher Leistungen, wenn nicht sogar in eine Grundsatzkrise geraten lassen. Ökonomische Realitätsdeutungen mit ihren Hinweisen auf den Marktcharakter jeder Dienstleistung werden als Neuorientierung angedient. Sie lassen eine qualitative Differenz zwischen Instanzformen in öffentlicher Verantwortung und partikulären Teilinteressen folgenden Bildungsanbietern nicht mehr erkennen. Was in kommerzieller Logik zählt, ist der wirtschaftliche Erfolg, und sei es nur in Form einer Kostenminimierung.

Wenn in Deutschland zusätzlich noch die politischen Strukturen einer tiefgehenden Revision unterzogen werden, so bekommt es die Weiterbildung gleich mehrfach mit Prozessen der Freisetzung zu tun. So täte man sicherlich gut daran, ihr zukünftiges Schicksal nicht zu eng mit den zu erwartenden Turbulenzen und Ungereimtheiten des politischen Strukturwandels zu verbinden. Wie man sich auch immer zu dieser Frage im einzelnen stellt, sicher ist bereits, daß das Verhältnis der zukünftigen Strukturen der Weiterbildung zum politischen Steuerungs-

system in neuer Weise zu regeln sein wird. Ein epochaler Strukturbruch ist daher absehbar, der dem Weiterbildungssystem einen Entwicklungssprung abverlangen wird. Entscheidend wird dabei sein, in welchem Rahmen die Entwicklungsziele institutionalisierter Erwachsenenbildung gestellt und in welchem Kontext sie praktisch verfolgt werden sollten. Wird man sie ausschließlich als ein betriebswirtschaftliches Problem aus der Sicht der (bisherigen) Einzelleistungen fassen und sich in diesem Rahmen mit pragmatischen Lösungen und Überlebensstrategien zufriedene geben müssen? Oder wird man in der Lage sein, Strukturscheidungen auf einer institutionellen Ebene zu reflektieren und daraufhin ein umfassendes Gesamtkonzept zu entwickeln, wie zukünftig unterschiedliche Einrichtungen als vernetzter Verbund auszugestalten wären? Wird man Weiterbildungsorganisation auch im Zusammenhang mit lebensweltlichen Aneignungsstrukturen entwickeln und sie damit als Ausdruck sozialer Milieus und ihrer spezifischen Lernwelten berücksichtigen?

#### (2) *Übernahme öffentlicher Service-Aufgaben*

Wie auch eine zukünftige Organisationsstruktur im einzelnen aussehen mag, in jedem Fall werden Institutionen öffentlich verantworteter Weiterbildung nicht mehr Rechte beanspruchen können, als auch anderen zugestanden werden – außer in den Fällen, wo sie sich von ihnen durch zusätzliche, übergeordnete Aufgaben unterscheiden. Allein aufgrund einer qualitativen Besonderheit ihrer Bildungsangebote wird sie sich immer weniger als „öffentlich“ legitimieren können. Schon heute gibt es keine konsensfähige und damit finanzierungsfeste Aufgabenzuweisung an die Weiterbildung mehr – nicht einmal bei der beruflichen Qualifizierung. Andererseits verliert öffentlich verantwortete Weiterbildung vollends ihre historisch zugewachsene kritische Funktion, wenn sie ihre Bildungsarbeit vorwiegend an einem wettbewerbsorientierten „Weiterbildungsmarkt“ und ausschließlich an zahlungsfähigem Publikum orientiert. Will sie hier eine ihr gemäß pädagogische Position zwischen Anpassung und Widerstand finden, so hat sie schon allein aus institutioneller Profitreue eine Gegensteuerungsfunktion gegenüber kurzfristigen Entwicklungstendenzen zu übernehmen. Praktisch bedeutet dies, daß jede Neustrukturierung öffentlich finanzierter und verantworteter Weiterbildung den Infrastruktur-Charakter herauszustellen hat. Es muß eine Antwort gegeben werden, wie öffentliche Instanzformen neben den regulären Aufgaben als Anbieter aller



möglichen Spielarten von Weiterbildung auch Hilfestellung und Unterstützung bei der kontinuierlichen Festigung und Weiterentwicklung regionaler oder landesweiter Weiterbildungsstrukturen bieten. "Öffentliche Verantwortung" für die Erwachsenenbildung zeigt sich heute nicht mehr in einem Dominanzanspruch gegenüber anderen Bildungsanbietern, sondern in einer strukturfestigen und entwicklungsfördernden Position im Netzwerk unterschiedlicher Weiterbildungsanbieter. Eine erfolgsversprechende Perspektive für *Institutionalformen der Zukunft* liegt daher in Serviceleistungen und Support-Aufgaben, mit denen sie Verantwortung für die Infrastruktur der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung auf einer intermediären Ebene zwischen Staat und Bürger übernimmt. Der Bedarf, auf den damit geantwortet wird, ließe sich stichwortartig folgendermaßen umreißen:

- Sicherung *langfristiger* Angebote und von Angebotsentwicklung, die nicht von rasch wechselnden Zeitströmungen behindert werden dürfen;
- Mitwirkung bei einer trägerübergreifenden, *regionalen Bedarfsermittlung* und Angebotsentwicklung;
- Bereitstellung von spezifischen *Service-Leistungen* wie Unterstützung bei einrichtungsspezifischer Analyse der Bedarfslage von einzelnen Bildungsangeboten, Entwicklungsplanung, Erarbeitung neuer Angebotsformen, Mitwirkung bei der Mitarbeiterfortbildung, Erarbeitung von Qualitätskriterien sowie Organisation von Maßnahmen der Evaluation und der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung;
- Übernahme von *Support-Funktionen*, d.h. einer unterstützenden Begleitung beim Aufbau kooperativer Netzwerke auf der Ebene der Aufgabebereiche, bei der Organisationsentwicklung einzelner Weiterbildungseinrichtungen und bei der regionalen Strukturentwicklung.

(3) *Organisationsentwicklung innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen*  
Neben dem sich abzeichnenden allgemeinen Strukturwandel in der Weiterbildung insgesamt lassen sich heute auch Veränderungsanforderungen beobachten, die sich nur auf die Binnenstruktur von Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Kennzeichnend für die gegenwärtige Situation ist, daß sich dabei sehr heterogene Entwicklungslinien überlagern. Dies wird als ein diffuser Druck erfahrbar, bei dem sich unterschiedliche Veränderungsanforderungen zu einem relativ undurchschaubaren Geflecht verknüpfen.

Illustrieren läßt sich das an Veränderungen im *Nachfrageverhalten* bei den Adressaten von Weiterbildung und an einem wachsenden Bedarf an sozialer Orientierung der Kurssteilnehmer, auf die in den Veranstaltungen qualitativ unterschiedlich reagiert werden muß; es zeigt sich aber auch an neuen *Anforderungen an Qualifizierungskonzepte*, die nicht nur fachlich "stimmen" müssen, sondern auch die Person der Lernenden "ganzheitlich" berücksichtigen; daneben steigt das *Interesse an alltagsbezogenem Lernen*, an "Zukunftsthemen" unterschiedlichster Art, aber auch an personenbezogener Reflexion oder Gesundheitsbildung. All dies wirkt sich deutlich auf die *Programmentwicklung* aus: Immer neue Aufgabebereiche differenzieren sich aus, neue Zielgruppen und Adressatenbereiche werden für die Weiterbildung erschlossen, neue Themen- und Inhaltsbereiche konzeptionell erarbeitet und daraufhin Veranstaltungformen und Arbeitsweisen den wechselnden Anforderungen angepaßt. Die flexible Orientierung an immer anderen Bedarfslagen führt notwendigerweise zu manchmal bewußten, meist aber beiläufig mitvollzogenen Veränderungen, die sich schließlich in sehr weitgehenden Prozessen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen niederschlagen: Die internen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen werden komplexer und weniger übersichtlich, die Kooperationsbeziehungen und informellen Vernetzungen mit Außenbereichen werden intensiver und gleichzeitig vielfältiger, die Personalstruktur differenziert sich zunehmend aus in unterschiedliche Kompetenzbereiche und Arbeitsverhältnisse.

Ihre Verdichtung und z.T. auch dramatische Zuspitzung finden die beschriebenen Entwicklungslinien in einem wachsenden Zwang zur Ressourcen-Kontrolle. Dies allein ist es aber nicht, was die gegenwärtige Situation so brisant erscheinen läßt: Sparen ist keine neue oder ungewohnte Anforderung an Pädagogen. Es ist die Mischung aus einem Druck hin zu neuen Entwicklungsmöglichkeiten und dem gleichzeitigen Eindruck schrumpfender Ressourcen, die den Bedarf an bewußter Organisationsentwicklung und Aufgabenplanung hervorruft. Was andernfalls einem naturwüchsigen Selbstlauf überlassen bleiben könnte, muß gegenwärtig unter Kostendruck und existentieller Gefährdung in rationale Kontroll- und Lenkungsstrukturen gebracht werden. Es hat entsprechende Konsequenzen für die Leitungsaufgaben einer Weiterbildungseinrichtung, wenn pädagogische Zielbestimmung in unmittelbare Abstimmung mit einer hierfür geeigneten Kostenrechnung gebracht werden muß. Es hat darüber hinaus Folgen für die Ab-

lauforganisation und eng damit verbunden für geeignete Strategien der Personalentwicklung und der Mitarbeiterfortbildung. Auch hier zwingt die Entwicklung zu einem sensiblen Erkennen und Aufgreifen möglicher Handlungsspielräume.

Es sind daher nicht nur die institutionellen Veränderungen in bezug auf „Stellung und Aufgabe“ von Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft, die zukünftig zu berücksichtigen sind. Auch im eher geschützten Binnenbereich hat man sich bei der betriebsförmigen Organisation neuen Herausforderungen zu stellen, die nicht nur von außen an sie herangetragen werden, sondern die Ausdruck eines inzwischen erreichten Entwicklungsstandes sind. Besonders gilt dies für die Weiterentwicklung der Aufgabenbereiche bzw. Fachbereiche, für das Verhältnis der BereichsmitarbeiterInnen untereinander und für ihr Verhältnis zu den neben- und freiberuflichen KursleiterInnen. Es gilt aber auch für die Kooperationsbeziehungen mit den Adressatenbereichen im regionalen Umfeld.

Wenn man sich nun abschließend fragt, was zu Beginn des neuen Jahrtausends von den bisherigen Weiterbildungsstrukturen Bestand haben wird, so scheint nach allem bisher Gesagten wahrscheinlich, daß der heute erreichte Stand wohl vor allem Bedeutung als wichtiger Ausgangspunkt für neue Entwicklungsvorhaben erhalten wird. Wenn die Anzeichen nicht trügen, werden die kommenden Veränderungen umfassender sein als in den vorangegangenen Wendezeiten. Diesmal verbinden sich Veränderungen auf der institutionellen Ebene eines gesellschaftlichen Funktionswandels von Erwachsenenbildung mit weitgehenden Transformationsprozessen auf der Ebene der Einrichtungen. Bestand wird daher wohl vor allem das haben, was auch sonst die Basis für qualifizierte Bildungsarbeit ausmacht: die bisher erarbeiteten Bildungskonzepte, ihre Lehrangebote und das sich sicher lebendig weiterentwickelnde Netzwerk aus MitarbeiterInnen, KursleiterInnen und TeilnehmerInnen, die sich auf gemeinsame Lernorte im sozialen Umfeld einer Einrichtung beziehen.

Was die Verfassung von Instrution und Einrichtung betrifft, so befinden wir uns offensichtlich an der Schwelle eines Epochenbruchs, der von allen Akteuren aktiv mitgestaltet und flexibel mitvollzogen werden muß. Statt sich also sorgenvoll zu fragen, was wohl einmal aus dieser oder jener Einrichtung werden soll, scheint es sinnvoller zu sein, sich Gedanken zu machen, in welchen Instiutionalformen die neuen Funktionen von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung

auf Dauer gestellt werden können. Wichtig ist es daher, daß sich die einzelnen Einrichtungen der Weiterbildung nicht mit Instrutionen verwechseln und somit ihre Bedeutung überhöhen.

Einrichtungen haben zwar auch ihren Lebenslauf und ihr jeweiliges Schicksal; ihren erwachsenpädagogischen Sinn und ihre Legitimation finden sie jedoch nur darin, daß sie einen übergeordneten institutionellen Bildungsauftrag zeitgemäß und wirkungsvoll umzusetzen vermögen. Sie haben durch ihren bisherigen Erfolg und ihre bisherige Lebensdauer jedoch kein Eigenrecht erworben.

Die gegenwärtige Situation zwingt daher dazu, *Organisationsgeschichte* nicht als *Einrichtungsgeschichte*, sondern als *Institutionsgeschichte* rekonstruieren zu lernen. In ihr läßt sich Strukturentwicklung der Weiterbildung als Kette von Umbrüchen und Neuanfängen verstehen. Diese dynamische Auffassung von *institutioneller Identität* setzt allerdings voraus, daß wir uns darüber zu einigen vermögen, was zu den unverzichtbaren Merkmalen institutionalisierten Lernens von Erwachsenen zu gehören hat.

#### Literatur

von Küchler, F./Schaffner, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.: DJI: 1997 (Studientexte zur Erwachsenenbildung)

ORGANISATION UND  
ENTWICKLUNG IN DER  
WEITERBILDUNG

herausgegeben von  
Norbert Vogel

**die**



1998

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.