

Renn, O. und Webler, T. (1994): Kooperation in der Umweltpolitik – Theoretische Grundlagen und Handlungsvorschläge, in: oikos, Umweltökonomische Studentennitiative an der HSG (Hg.): Kooperationen für die Umwelt – Im Dialog zum Handeln, Chur und Zürich: Verlag Ruegger, S. 11-52.

Renn, O. und Webler, T. (1996): Der kooperative Diskurs: Grundkonzeption und Fallbeispiel, in: Analyse und Kritik - Zeitschrift für Sozialwissenschaften, 18. Jg., Nr. 2, S. 175-207.

Renn, O. et al. (Hg.) (1995): Fairness and Competence in Citizen Participation - Evaluating Models for Environmental Discourse, Dordrecht u. a.: Kluwer Publishers.

Seiler, H. und Webler, T. (1995): Prozedurale Demokratie - Ein Beitrag zur schweizerischen Demokratiereform?, in: Zeitschrift für Schweizerisches Recht, N. F., Bd. 114, Heft 2 1995: 171-199.

Trapp, W. (1992): Kleines Handbuch der Maße, Zahlen, Gewichte und der Zeitrechnung, Stuttgart: Reclam Verlag.

Widmaier, H. P. (1996): Individuelle Genesung durch Gemeinschaft - Ein Beitrag zur Begründung demokratischer Sozialpolitik, in: Biesecker, A. und Grenzdörffer K. (Hg.): Kooperation, Netzwerk, Selbstorganisation - Elemente demokratischen Wirtschaftens, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 87-110.

Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen

Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen

Ortfried Schäffer

1. Einleitung

Versucht man, das Stakeholder-Konzept auf Tätigkeitsfelder und Organisationen der Erwachsenenbildung anzuwenden, so stößt man rasch auf unzureichend geklärte Fragen in bezug auf institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen. Im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Politik oder Kinderziehung wird das Verhältnis zwischen den Institutionen der Erwachsenenbildung zu ihren relevanten Anspruchsgruppen weniger als Leistungsproblematik erfahren und abgearbeitet, sondern als konstitutives Problem, also als Spannung zwischen „Sein und Nichtsein“ gefaßt und als permanente strukturelle Krise behandelt. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Unternehmungen gehört es zur Struktur von Erwachsenenbildung, daß man nie sicher sein darf, ob die geplanten Veranstaltungen trotz hoher Qualität „zustandekommen“ und ob sie aufgrund „einer Abstimmung mit den Füßen“ am „drop out“ scheitern. Erwachsenenbildung ist auf ihrer Leistungsseite nicht wie andernorts in Form von festen Grundangeboten, thematischen Curricula oder normierten Bildungsgängen auf Dauer gestellt, sondern hat diese ständig zu erneuern und dabei das überragende Scheitern auch bewährter Bildungsangebote als Normalform zu behandeln. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung erscheinen erwachsenepädagogische Leitbegriffe und Problemformeln wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Alltagsorientierung als Bemühungen, innerhalb des Funktionssystems Weiterbildung eine erhöhte strukturelle Sensibilität für pädagogisch relevante „stakeholder“ zu entwickeln und in spezifischen didaktischen Arrangements zu berücksichtigen.

Bemerkenswerterweise sind dies allerdings vorwiegend Konzepte, die primär auf der mikro-didaktischen Ebene angesiedelt sind, also in pädagogischen Handlungsbereichen der Gestaltung von Einzelveranstaltungen und einzelnen

Lehr-/Lernsituationen. Weniger deutlich kommen in den klassischen Leitbegriffen die makro-didaktischen Handlungsfelder in den Blick, obwohl Entscheidungen über Bildungsadressaten, Programmbereiche, Einrichtungsprofil, Trägerstruktur oder regionale Netzwerke für das Stakeholder-Konzept von höherer Relevanz wären.

Eine Anschlußfähigkeit an das Stakeholder-Konzept wird sich in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung daher erst auf der Grundlage einer allgemeinen Theorie institutionalisierten Lernens herstellen lassen. Erforderlich hierfür ist eine Organisationstheorie von Weiterbildung, mit der Weiterbildungsorganisation in den größeren Zusammenhang gesellschaftlicher Differenzierung von Funktionssystemen gestellt werden kann. Erst hierdurch läßt sich beschreiben, daß die gesellschaftliche Institutionalisation von Erwachsenenlernen in der herkömmlichen Bezugnahme auf Massenorganisationen und ihren Verbändepluralismus nur unzureichend in den Blick gerät. Voraussetzung hierfür ist daher ein erweitertes Konzept gesellschaftlicher Institutionalisation, mit dem sich soziale Strukturierungsbewegungen rekonstruieren lassen, in denen Anspruchsgruppen als gesellschaftliche Akteure identifizierbar werden und in denen sie als stakeholder für unterschiedliche Formen institutionalisierten Lernens strukturelle Wirksamkeit entfalten.

Um diese hypothetischen Überlegungen in einer Strukturanalyse fassen zu können, die sich letztlich als heuristische Rahmen für empirische Untersuchungen und für pädagogische Organisationsberatung eignet, werden im weiteren folgende Argumentationsschritte durchlaufen:

- Zunächst werden Überlegungen zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie in den Diskurs des „Neo-Institutionalismus“ gestellt.
- Anschließend geht es um das Verhältnis zwischen Institution und Organisation, wobei Organisation als intermediäre Verknüpfungsstruktur von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisation von Erwachsenenlernen erkennbar wird.
- Als systemischer Zusammenhang schält sich hierbei die Verschränkung von drei Operationskreisen von Weiterbildungsorganisation heraus.
- Je nach Ausgangspunkt und dominanter Bewegungsrichtung des Institutionalisationprozesses lassen sich Varianten der Institutionalisation und daran anschließende Organisationstypen von Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden.
- Vor dem Hintergrund des strukturanalytischen Rasters lassen sich nun Anspruchsgruppen an Weiterbildung verorten und in ihrer jeweiligen erwachsenenpädagogischen Relevanz beurteilen. Im Rahmen dieses Beitrags kann dies nur noch holzschnittartig an der Unterscheidung zwischen konstitutiven, legitimatorischen, reflexiven und leistungsbezogenen Gruppen von stakeholdern verdeutlicht werden.

- Abschließend wird das Verhältnis zwischen Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen angesprochen und auf die Wechselseitigkeit von Stakeholderbeziehungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihren Institutionalformen als Forschungsbereich aufmerksam gemacht.

2. Neo-Institutionalismus und der Begriff der Institution

Der Institutionenbegriff schien einige Zeit von dem Organisationsbegriff abgelöst worden zu sein - zumindest wurden die Unterscheidungen nicht mehr einheitlich benutzt. Institution wird seit jeher sowohl auf soziale Gebilde als auch auf sozial normierte Verhaltensweisen angewendet.

„Versuche, den Institutionenbegriff auf abstrahierte ... Regeln zu beschränken und für soziale Gebilde statt dessen den Begriff der Organisation zu verwenden ... haben sich zwar bisher nicht durchgesetzt, doch werden mit dem Institutionenbegriff übereinstimmend Regelungaspekte betont, die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen.“ (Mayntz/Scharpf 1995, 40)

Die gegenwärtige Rückkehr des Institutionenbegriffs in die Organisationstheorie erklärt sich vor allem aus einer bedauerlichen Verengung und Instrumentalisierung des Organisationsbegriffs, wodurch übergeordnete, gesellschaftliche Strukturzusammenhänge ausgeblendet und nicht mehr als ordnungspolitische Dimension erkennbar waren. Das Verständnis von Organisation reduzierte sich dadurch begrifflich auf ein engeres soziales System eigener Art zwischen Gesamtgesellschaft und zwischenmenschlicher Interaktion. Der Begriff der Institution rückt nun in die Lücke ein, die hier entstanden war.

Definitionsvorschlag: Institution bezieht sich auf einen *gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang*, der mögliche Spielarten von Organisation übergreift. Institutionelle Strukturen liegen daher auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen: sie konstituieren verfestigte Erwartungsstrukturen *zwischen* Organisationen, aber auch zwischen Handlungskontexten *innerhalb* von Organisationen.

Institution ersetzt somit nicht den Organisationsbegriff, sondern „hebt die Bedeutung über die Organisation hinausweisender *legitimatorischer* und *symbolischer* Dimensionen in besonderer Weise hervor.“ (Hasse/Krücken 1996, 99) Friedland und Alford stellen daher den „Neuen Institutionalismus in der Organisationsanalyse“ unter den programmatischen Titel: „Bringing Society Back In.“ (Fried-

land/Alford 1991) Ähnliche Bemühungen ließen sich schon früher am Beispiel des „politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus“ beobachten, wo unter dem analogen Motto: „Bringing the State Back In“ (Evans u.a. (Hg.) 1985) eine „Renaissance der institutionellen Sichtweise“ einsetzte. Mit ihr konnten organisations-theoretische Ansätze wieder stärker zum Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems in einem weiter gefaßten Verständnisszusammenhang beitragen. (Vgl. Keck 1991; als Überblick vgl. Mayntz/Scharpf 1995)

Mit ähnlichen Problemen bekommt man es gegenwärtig bei der Organisationsanalyse und Organisationsberatung im Bildungssystem zu tun. Nur steht hier bislang noch eine Rezeption des neo-institutionalistischen Forschungsansatzes aus. Zwar läßt sich in den Fachdiskursen und in der Praxis der Weiterbildung gegenwärtig eine „organisationsbezogene Wende“ (vgl. Küchler/Schäffler 1997, 43) konstatieren, dennoch bleibt sie noch überwiegend auf eine betriebswirtschaftlich verengte Problembeschreibung beschränkt. Das gestörte Verhältnis von Pädagogen zur organisatorischen Dimension ihres Handelns gehört leider zu einem ihrer „traditionellen Dilemmata“ (Terhart 1986), und so fällt auch noch heute eine integrative Sicht schwer. Statt dessen wird das Pädagogische auf die unmittelbare Interaktion „von Person zu Person“ reduziert, wobei man das Organisatorische zur außerpädagogischen Rahmenbedingung erklärt und somit aus einer professionell erwachsenepädagogischen Wahrnehmung ausgegrenzt. Der Aspekt einer organisationsübergreifenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen im Sinne gesellschaftlich verfestigter Erwartungsstrukturen gerät hierdurch völlig außerhalb des Blickfeldes - zumindest lassen sich erwachsenepädagogische Fragen nur noch unzureichend mit organisationstheoretischen verknüpfen. (Eher Ausnahmen stellen daher Ansätze bei Senzky 1977; Kade 1989; Schäffler 1992; Schlutz 1997 dar.)

Letztlich bleibt daher eine Organisationstheorie der Erwachsenenbildung unzureichend, wenn sie nicht in der Lage ist, die organisatorische Dimension erwachsenepädagogischen Handelns mit den tätigkeitsfeldspezifisch verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen in Beziehung zu setzen. Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für die institutionelle Perspektive innerhalb der organisatorischen Dimension böte daher die Chance, wieder originär erwachsenepädagogische Gesichtspunkte und Strukturierungselemente in einen von betriebswirtschaftlichem Denken überformten Diskurs des Bildungsmanagements einzubringen. Analog zu den genannten Problemfeldern des organisationssoziologischen und politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus läßt sich der Anspruch bereits heute für den Bereich von Weiterbildungsorganisation auf die programmatische Formel zuspitzen: „Bringing Learning Back In.“

Eine theoriestrategisch zentrale Bedeutung erhält der soziologische Institutionenbegriff nun dadurch, daß sich mit ihm unterschiedliche Varianten organisierten Lernens als gesellschaftlich präformierte soziale Erwartungsstrukturen rekonstruieren und in spezifischen Bedeutungskontexten empirisch untersuchen lassen.

In diesem Zusammenhang gilt es, den Begriff *Institution* zu präzisieren: er beschreibt relativ verfestigte, in Routinen zugeschliffene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln nicht nur begrenzen, sondern die als „Möglichkeitenraum“ wirken, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können. Institutionen fungieren somit als „enabling structures“, sie machen den Akteuren spezifische handlungssteuernde „performance scripts“ überhaupt erst verfügbar. (vgl. Hasse/Krücken 1996, 97)

Der heutige Institutionenbegriff gewinnt sein Profil und seine Deutungskraft durch eine wissenssoziologische Fundierung: Prozesse der Institutionalisierung werden als zentraler Bestandteil der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1970) erkannt. Institutionalisierung meint daher den Prozeß sozialer Strukturbildung, in dem gesellschaftliche Akteure eine gemeinsame „Definition“ ihrer sozialen Wirklichkeit aufbauen. Unter anderem geschieht dies durch erfolgreiche Unterstellung von „Selbstverständlichkeit“, oder anders ausgedrückt, über das Herausbilden von common-sense-Strukturen und ihren „taken-for-granted-Regeln“. Über das Verfestigen eines gemeinsamen, impliziten Weltbildes oder bereichsspezifischer Leitbilder steuern common-sense-Strukturen die Wahrnehmung und die Deutungsmuster der beteiligten Akteure in der Weise, daß die so erfahrbaren Ereignisse als „selbstverständlicher Aspekt einer vorgegebenen Realität“ erscheinen. (vgl. Vollmer 1996, 316)

„Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen Prozeß der *Objektivierung sozialen Wissens*. Institutionen objektivieren Wissenselemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für spätere Wissensaufnahme.“ (ebenda)

Auf Erwachsenenbildung bezogen heißt dies, daß Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen als Strukturierungsprozeß in bezug auf Erwartbarkeit, alltäglicher Normalisierung und systematischer Verstetigung begriffen werden muß. In bestimmten Lebenslagen oder unter spezifischen Lebensbedingungen wird institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen in bestimmter Weise erwartbar. Anders herum erscheint nun „Nicht-Lernen“ als „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) und somit als Enttäuung normativer Erwartungsstrukturen, bis hin zu „abweichendem Verhalten“, wenn z.B. eine Umschulung nicht akzeptiert, aber dennoch Arbeitslosenhilfe in Anspruch genommen wird. An solchen Fällen wird erkennbar, welche Varianten von Erwachsenenlernen gesellschaftlich im Sinne gefestigter Erwartungsstrukturen institutionalisiert sind. J. Kade formuliert dies so:

„Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsene-

ner noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich *institutionalisierten Moment* seiner je individuellen Biographie. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den *Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution* bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von *Institutionalisierung* eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel ... der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint.“ (Kade 1989, 802 Hervorh. O.S.)

Auch Kade hält es für notwendig, „konsequenter als bisher *zwischen Institution und Organisation zu unterscheiden* ... und unter Rückgriff auf einen reflexiven Begriff von *Institutionalisierung* (vgl. Luhmann 1970) die Entwicklung von Erwachsenenbildung als einen Prozeß der *Institutionalisierung* von Bildung zu interpretieren.“ (ebenda - Hervorheb. durch O.S.)

3. Zum Verhältnis zwischen Institution und Organisation

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß gesellschaftliche *Institutionalisierung* und *Organisation* nicht identisch sind, wenngleich sie in einem engen und mehrdeutigen Verhältnis zueinander stehen. *Institution* ist ein übergeordneter strukturbildender Sinnzusammenhang, in dem einerseits interne Routinisierungen formaler *Organisation* oder auch informeller *Organisationskulturen* ihren Ursprung haben, der darüber hinaus aber auch organisationsübergreifende makrosociale Phänomene mit einschließt. *Institution* wird in diesem Verständnis als Scharnierstelle zwischen *Gesellschaft* und *Organisation* konzipiert: in dem Verhältnis zwischen *Institution* und *Organisation* drückt sich die strukturelle *Kopplung* (embeddedness) eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt aus.

Die strukturelle *Kopplung* läßt sich an zwei *Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung* beschreiben. Hierbei wird es möglich, den Prozeß der *Institutionalisierung* von *Lernen* und von *Bildung* von zwei Aktivitätspolen her als eine sich komplementär ergänzende *Strukturierung* zu rekonstruieren. Die daran beteiligten Akteure lassen sich als *stakeholder* bei der *Institutionalisierung* von *Erwachsenenlernen* verstehen und als Bestandteil eines umfassenden *Funktionszusammenhangs* „*Weiterbildungssystem*“ wahrnehmen.

(1) Vom *Pol der gesellschaftlichen Alltagswelt* her als eine zunehmende *Verdichtung* von *Erwartungsstrukturen* in bezug auf das, was an *Möglichkeitenräumen* für *dauerhaftes Lernen* im *Lebenslauf* gesellschaftlich verfügbar ist (vgl. Kade/Seitter 1996). Hier findet *Institutionalisierung* im Sinne einer *Gewinnung von Orientierungsgewißheit* für die beteiligten Akteure statt und wird in neuen „*Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit*“ auch empirisch beobachtbar. Im

Umkreis dieser alltäglichen *Verdichtung* von *Wissensstrukturen* zeigt sich der *Prozeß der Institutionalisierung* auch an einer *sozialen Formierung* von „*Publikum*“, das sich als *Bildungsadressat*, als *Klient*, als *Patient* oder als *Kunde* verstehen lernt und dementsprechende *komplementäre Rollen* ausbildet. *Bildungssoziologisch* ist dies die *Stelle*, an der die *Rezeption der Lebensstil- und Milieuforschung* eine *konstitutive Bedeutung* für eine *Institutionstheorie* der *Erwachsenenbildung* erhält, die weit über *Aspekte des Bildungsmarketings* hinausreicht (als Überblick vgl. Barz/Tippelt 1994). Die *sozialstrukturelle Seite* gesellschaftlicher *Institutionalisierung* bezieht sich auf *milieuspezifische Normalformen* im *Umgang mit Irritation* und damit auf die *wissenssoziologischen Voraussetzungen der Inklusion aller Akteure* in *gesellschaftliche Funktionssysteme*. Ihre *Zugänglichkeit* für alle muß zumindest als *prinzipielle Wahlmöglichkeit* in *Form eines gesellschaftlichen Wissensbestandes* gegeben sein. *Beispiel*: Ich komme mit der *Programmierung meines Video-Recorders* nicht klar und habe die *Wahl zwischen der Rolle des Hilflösen* (In meinem *Alter* brauche ich dazu *Hilfe*: wo findet sich ein *hilfreicher „junger Mensch“?*), *des Kunden* (Wo ist die *Service-Hotline*? Was kostet sie?), *des Verstärkten* (Elektronische *Geräte* bringen mich in *Panik*, sie machen mich einfach *krank*: wer heilt meine *Macke*?) oder der *Rolle des Bildungsadressaten* (Gibt es einen *geeigneten VHS-Kurs*: *Umgang mit elektronischen Geräten*? Wer bringt mir das *Nötige* bei?).

Folgenreicher, aber auch riskanter erweist sich die *skizzierte Entscheidung* zwischen den *gesellschaftlichen Funktionen* „*Helfen, Heilen und Lehren*“ (vgl. Schäffler 1997) in *existentiell bedeutsamen Lebenslagen* wie z.B. bei *dauerhaftem Arbeitsplatzverlust*, *Ortswechsel*, *Krankheit* oder bei *abrupter Statuspassage* im *Übergang* in eine *neue Lebensphase*.

Verdichtung von *Wissensstrukturen* in „*Deutungsgemeinschaften*“ (Schulze 1993, 224) und *gesellschaftliche Formierung* des jeweiligen „*Publikums*“ für die dazu *gehörige Organisation* ruft eine *spezifische „Bedarfslage“* hervor, die sich *objektivieren* läßt als ein *selbstverständlich gewordenen, allgemein geteilter Anspruch* an *Institutionen* des *Helfens, Heilens* oder *Lehrens*. Das *Herausbilden von Anspruchsgruppen in alltäglichen Lebenszusammenhängen* ist daher eine *konstitutive Bedingung* gesellschaftlicher *Institutionalisierung*. Dies jedoch ist nur eine, die *lebensweltgebundene Seite*.

(2) Vom *Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung* her stellt sich die *Frage*, welche *Aufgaben der Problembewältigung* sich *erfahrungsgemäß* nicht nur *ausnahmsweise* und *okkasionell* stellen, sondern *regelmäßig* in *erwartbarer Weise* auftreten. Sobald *derartige strukturell gefestigte Anforderungen* ein *bestimmtes Maß* an *Komplexität* und *Qualität* überschreiten, so daß das *Risiko* von *Folgeproblemen* bei *mißlingender Problembewältigung* wächst und *dadurch Beeinträchtigungen* für die *Gesamtgesellschaft* drohen, sind *wichtige Voraussetzungen für das Herausbilden eines Funktionssystems* gegeben. Die *Problembewältigung* wird nicht

mehr verschränkt mit anderen Aufgaben „beiläufig“ in Alltagszusammenhängen nebenher mitbearbeitet, sondern als spezifische Funktion formuliert und als gesellschaftlicher Sonderbereich institutionalisiert. Es reicht beispielsweise nicht mehr aus, wenn Berufstätige sich nebenher im Rahmen ihrer Arbeit „auf dem Laufenden halten“ und dabei ihren jeweiligen fachlichen Interessen folgen. Auch unabhängig von alltagsweltlichen Wirklichkeitsbeschreibungen, gelegentlichen Lernanlässen und höchst voraussetzungsvollen Motivlagen bei möglichen Lerninteressenten setzt sich eine übergeordnete gesellschaftsstrukturell hervorgetriebene Notwendigkeit als generalisierter Anspruch durch, bestimmte Formen des Lernens im Erwachsenenalter von situativen, motivationalen, sozialen oder zeitlichen Bedingungen unabhängig zu machen und als gesellschaftliche Funktion auf Dauer zu stellen. Auch hierfür lassen sich Anspruchsgruppen als soziale Akteure benennen; sie sind stakeholder für bildungspolitisch motivierte Ziele und ihren gesellschaftlichen Begründungsrahmen.

4. Gesellschaftliche Institutionalisation als Verschränkung beider Strukturierungsbewegungen

Gesellschaftliche Institutionalisation beruht auf einem gelungenen Zusammenwirken der Strukturierungsbewegungen aus *beiden Bewegungsrichtungen*: die Operationalisierung und das Auf-Dauer-Stellen neuer gesellschaftlicher Funktionen auf der ordnungspolitischen Seite des Spannungsbogens benötigt auf der lebensweltlichen Seite eine entsprechende Verfestigung von okkasioneller Interaktion im Sinne von alltäglichen Erwartungsstrukturen. Diese Brücke wird über *betriebsförmige Organisation* im Sinne einer Scharnierstelle gebildet.

Im Rahmen einer allgemeinen Systemtheorie läßt sich daher die Emergenz von Funktionssystemen charakterisieren als Konstitution einer *Differenz zwischen funktional abgrenzbaren, situationsunabhängigen Sinnkontexten einerseits und alltagsweltlich gebundenen Wissensstrukturen andererseits*, zwischen denen sich „Organisationen“ im Sinne von „*Institutionalformen*“ als gestaffelte intermediäre Struktur ausdifferenzieren. Bei unterschiedlichem oder ungleichzeitigem Entwicklungsverlauf beider *Strukturierungsbewegungen* gesellschaftlicher Institutionalisation geraten die *Institutionalformen* legitimatorisch, vordergründig aber in ihrem jeweiligen *organisatorischen Leistungsvermögen* unter erheblichen Druck. Ihre strukturelle Integrationsleistung wird in ihrem Organisationsaspekt erheblich auf die Probe gestellt. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn im Zuge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zunächst nach neuen Lösungen auf der *betrieblichen Organisationsebene* eines Funktionssystems gesucht wird und so z.B. innovatives Management hoch im Kurs steht. Nur darf dabei nicht vergessen werden, daß es dabei nicht um die Optimierung bisheriger organisatorischer Lösungen

im bisherigen Sinnkontext gehen kann (Lösungen 1. Ordnung), sondern daß organisatorische Lösungen für eine sich verändernde gesellschaftliche Funktion (Lösungen 2. Ordnung) gesucht werden müssen. Organisatorische Innovation bezieht sich in dieser Situation nicht auf Optimierungen bei der Umsetzung, sondern auf eine *Neubestimmung des jeweiligen „gesellschaftlichen Auftrags“* im Verhältnis zu sich ebenfalls verändernden lebensweltlichen Kontexten und Milieustrukturen.

Metaphorisch ließe sich dieser wechselseitige Strukturierungsprozeß einer Institutionalisation von Weiterbildung am Verhältnis zwischen Schloß und Schlüssel veranschaulichen:

- In einem Fall verfügen die Lerner bereits über den Schlüssel, und es muß noch das Schloß zu den Türen möglicher Bildungswelten im Sinne eines Erschließens von Weiterbildungsoptionen installiert werden, zu denen sie Zugang suchen,
- im anderen Fall stehen Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungswelten als Optionen zur Verfügung, nur müssen die Lerninteressenten für sich noch den Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens entwickeln und als spezifische Lernmilieus herausbilden.

Erst da, wo Schlüssel und Schloß wechselseitig zueinander passen, läßt sich von einer Institutionalisation des Erwachsenenlernens sprechen. Diese Strukturierungsleistung ist in der heutigen Transformationsgesellschaft schwerer geworden, und so häufen sich die Klagen, daß der jeweilige Schlüssel nicht zum Schloß paßt. Dies erklärt sich u.a. daraus, daß es heute mehr unterschiedliche Passungsverhältnisse gibt als früher, wo man mit nur wenigen Institutionalisierungsvarianten auskommen konnte und wo unterrichtsförmige Lernkonzepte offenbar einen Passport für die meisten Varianten darstellten.

Organisationspolitisch betrachtet geht es um die *Synchronisation* und die *operationale Abgleichung* von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisation. Die Scharnierstelle zwischen beiden Suchbewegungen im Sinne einer intermediären Struktur zwischen *Institutionalform* und *Lernmilieu* liegt in den *Varianten von Weiterbildungsorganisation*. Hier werden Passungsprobleme als *Leistungsproblematik des Weiterbildungssystems* gegenüber anderen Funktionssystemen wahrnehmbar und strukturell als *Anforderung an Organisationsentwicklung* beantwortbar. Hieraus erklärt sich auch, daß im Zuge der gegenwärtigen Transformationsprozesse und des Funktionswandels von Bildung in Richtung auf lebensbegleitende Bildung die Organisationsstrukturen auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen unter erheblichen Veränderungsdruck geraten sind. Das kann kaum überraschen. Eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie muß daher viel stärker und konsequenter als gewohnt die Spannung zwischen dem sich herausbildenden Funktionssystem Bildung und den alltagsgebundenen Formen des Lernens bei den Bildungsadressaten als konstitutiven Strukturbruch berücksichtigen. Dies

erst führt zu einem systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das auch die Aneignungsseite von Bildung (Kade 1993) mit ihren lebensweltlichen und milieuspezifischen Strukturierungsleistungen einzubeziehen vermag.

5. Drei systemische Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

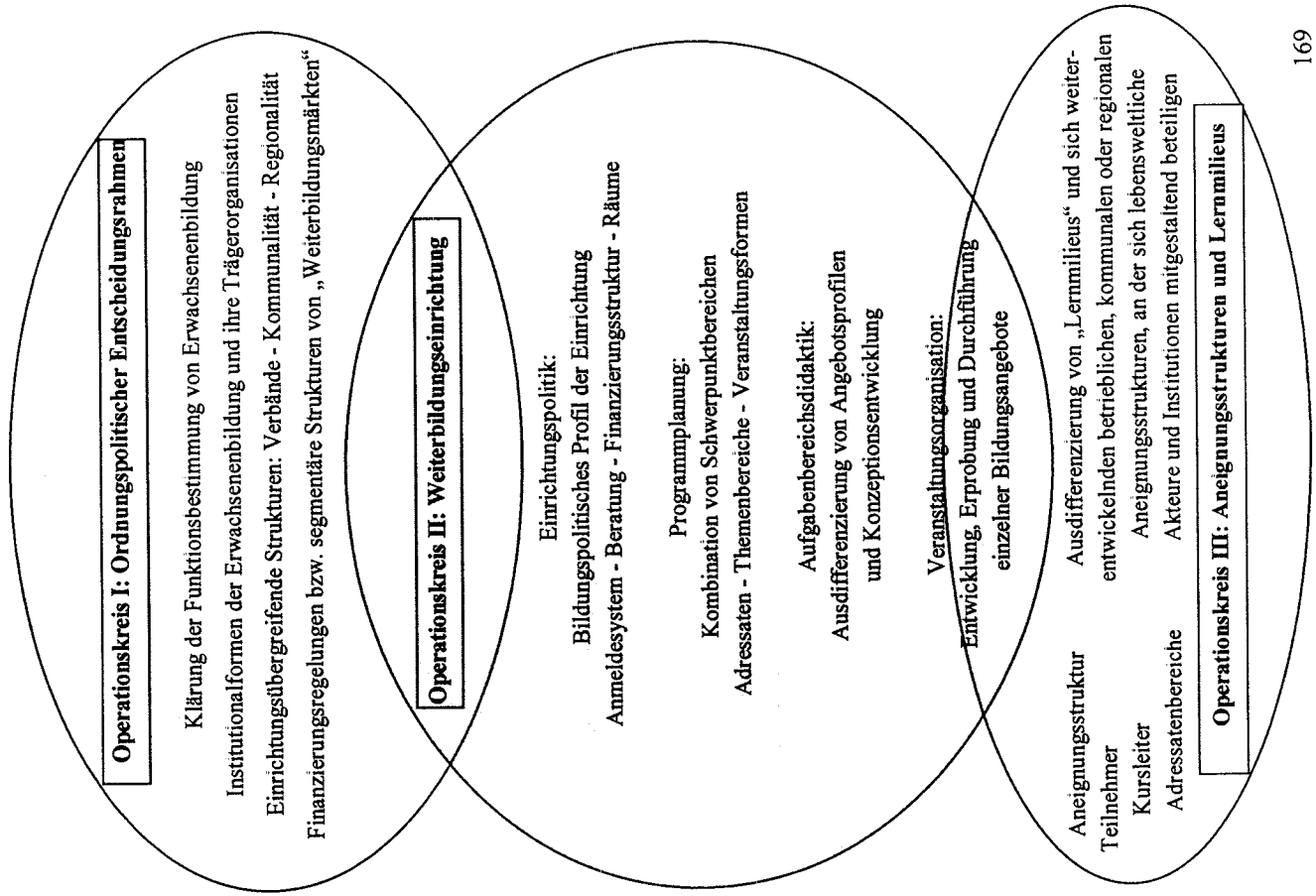
Für ein differenziertes Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränkt sich Weiterbildungsorganisation nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten Operationskreisen zu fassen. Dabei handelt es sich um

- einen ordnungspolitischen Regelkreis der Institutionalformen (Operationskreis I),
- den Regelkreis alltagsweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Operationskreis II),
- deren Strukturentwicklungen locker verkoppelt werden durch einen intermedia- ren Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrich- tungen (Operationskreis III).

Die drei Operationskreise sind nicht nur analytisch im Sinne einer Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der vertikal verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument der Organisationsanalyse in der Weiterbildung und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden. Mit ihm lassen sich zudem unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unterscheiden (vgl. Küchler/Schäffer 1997):

- Im *Operationskreis I* wird die Organisation von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden als Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im quartären Bildungssektor. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen.
- Im *Operationskreis II* erhält Weiterbildungsorganisation die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen.
- Im *Operationskreis III* kommt Organisation im Sinne von organisierenden Tätigkeiten in Alltagskontexten, also von Strukturen der Bildungsaneignung zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation als wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis Berücksichtigung finden.

Abbildung 1: FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG



Im Kontext der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift das systemische Organisationskonzept alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als ein verschiedene Teilperspektiven integrierender und aufeinander beziehender „pädagogischer“ Sinnszusammenhang. In dieser Sicht wird die *intermediäre Funktion des Operationskreises II* als ein struktureller Schwachpunkt im Sinne eines „bottleneck“ erkennbar. Die betriebsförmige Einrichtungsstruktur vermittelt zwischen den Entwicklungen in der Ordnungspolitik und der davon meist unberührten Dynamik in den konkreten Lernmilieus und ihren sich wandelnden Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale“ Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn in der Einrichtung für beide Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt wird. Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitisch-institutionellen Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung.

6. Institutionalisierung zwischen ordnungspolitischen und lebensweltlichen Strukturformen

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in die Gefahr, von einem statischen Organisationsmodell auszugehen und daran strukturelle Wirksamkeitsgrenzen festzumachen. Dies wird jedoch der fluiden Struktur von Weiterbildung nicht gerecht. Hier bekommt man es weit mehr mit Problemen zu tun, die sich aus Strukturbrüchen und aus zu offenen Verknüpfungen herleiten als aus starrer Überregelung. Mit dem dreistufigen Modell von Weiterbildungsorganisation steht nun ein Deutungsrahmen zur Verfügung, mit dem sich Fragen der Entstehung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens aus zwei gegensätzlichen Richtungen her beschreiben und in ihren erwachsenepädagogischen Konsequenzen beurteilen lassen.

Wenn man auf die Differenz der Bewegungsrichtungen achtet, so lassen sich zwei verschiedene Zugangsweisen zur Lernorganisation auseinanderhalten:

- eine ordnungspolitisch dominierte Strukturform mit der Tendenz zur Anbieterperspektive und *kristallinen Einrichtungsstrukturen* und
- eine lebensweltlich gebundene Strukturform mit der Tendenz zur Selbstorganisation und eher *fluiden Einrichtungsstrukturen*.

Die Unterscheidung ist geeignet, den Blick für zwei entgegengesetzte Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit weitreichenden organisationspolitischen Konsequenzen zu schärfen.

1. Entstehungskontext: Bildungspolitisch dominierte Strukturform

Im ersten Fall geht die Bewegungsdynamik vom Operationskreis I, also vom ordnungspolitischen Handlungsfeld aus. Aufgrund einer bildungspolitischen Analyse wird Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipiert. Die Lernbewegung wird hier von gesellschaftlichen Akteuren getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Man schafft aus übergeordneten Begründungszusammenhängen heraus institutionalisierte Lernmöglichkeiten, für die man Teilnehmer zu gewinnen sucht. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von Bildungswerbung ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von Anbietern und Nutzern erklärt es geradezu zur Verpflichtung, sich nicht nur den Lerninteressenten des eigenen sozialen Milieus zuzuwenden oder nur sein Klientel zu bedienen, sondern sich einem gesellschaftsweiten Bildungsbedarf zu stellen. Hieraus erklärt sich die z.T. normative Überbetonung von „noch nicht erreichten Adressatengruppen“, besonders wenn sie aus der Perspektive einer gesellschaftlichen Lernbewegung heraus als „bildungsmäßig unterprivilegiert“, als „bildungsferne soziale Schicht“ erscheinen, die in ihrer Lebenslage nicht aus sich heraus zu ihrem Recht kommt und für die daher besondere institutionelle Rahmungen und organisatorische Anstrengungen erforderlich werden.

Institutionalisiertes Lernen und ihre organisatorischen Lösungsversuche bilden aus diesem Begründungszusammenhang heraus die grundlegende Voraussetzung dafür, daß Erwachsenenlernen nicht nur von bildungsmäßig „Privilegierten“ genutzt wird, sondern daß Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereit gestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu „möglichen Bildungswelten“ hätten.

Gesellschaftliche Lernbewegungen der Anbieterperspektive und ihre Akteure sind von der Überzeugung getrieben, daß in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf besteht und daß sich dieser Lernbedarf objektivieren und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse „didaktisch“ bestimmen ließe. Diese Überzeugung stellt eine zentrale Ausgangsbedingung für die Verberuflichung dar; eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, noch andere Varianten von Professionalität außerhalb der Anbieterstruktur wahrzunehmen.

In der strukturellen Trennung zwischen anbietender Lernbewegung im bildungspolitischen Operationskreis I und den zu erreichenden Lernmilieus und den lebensweltlichen Aneignungsstrukturen der Bildungsadressaten im Operationskreis III können sich rasch *Probleme der Passung* ergeben: oft stimmt die „Adresse“ nicht und die Botschaft kommt nicht an. Gerade wenn man in der Einschätzung des Bildungsbedarfs zu sicher ist, folgen Probleme der Teilnehmergewinnung auf dem Fuße. Weiterbildungsorganisation bekommt es nun im Operationskreis II auf der Ebene der Einrichtung mit praktischen Abstimmungsproblemen zu tun, zwischen den (aus externer Sicht) bedarfsberechtigten Lehrangeboten und den weitgehend ungeklärten Lerninteressen und dem „Bewußtsein“ der Teilnehmer. Oft genug erfolgt diese Abstimmung mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionenform ein Problem, auf das sie in der Folge ein Großteil ihrer Energie und pädagogischen Kreativität auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verwenden muß. (kritisch hierzu Dräger/Günther 1995)

Die *Problemformel der Institutionenform „Bildungsanbieter“* lautet: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie das lernen, was in den Handlungsfeldern des Operationskreises I entschieden wurde.

Die Problembeschreibung geht - in vielen Fällen zu Recht - davon aus, daß die Gruppe der Lehrenden dynamisch und die der Lernenden eher widerständig ist. (vgl. Schäffler 1981) Diese Sicht hat nicht nur Bedeutung für das Menschenbild der pädagogisch Tätigen, sondern auch erhebliche praktische Konsequenzen für die Art der Weiterbildungsorganisation - in bezug auf die Planung, Teilnehmerwerbung und letztlich auch für die Methodenwahl. Gerade weil es (leider?) keine wie auch immer geartete „Weiterbildungspflicht“ geben kann, müssen sich die Erwachsenenbildner unter diesen Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit Problemen der sozialen Distanz und der Überwindung von Lernbarrieren beschäftigen.

2. Entstehungskontext: Lebensweltliche Strukturierung

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden im Operationskreis III: sie sind bereits von sich aus „in Bewegung“, und das meint schließlich der Begriff „motiviert“. Die pädagogisch Tätigen hingegen reagieren erst auf diese Aktivität, werden hinzugezogen oder versuchen, an den Lernprozessen beteiligt zu werden.

Das Kennzeichnende dieser Perspektive besteht darin, daß die Institutionalisierung des Lernens von der Aneignungsseite im Operationskreis III ausgeht. Lernorganisation auf der Grundlage dieser Institutionenform hat zu berücksichtigen, daß das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und

Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten hatte alltagsgebundenes Lernen schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, im Vereinsleben, im „Prozess der Arbeit“, im Rahmen anspruchsvoller Liebhabereien oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen.

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und man wünscht sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführungen oder Vertiefungen, Freiräume für Probandeln oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Auseinandersetzungen. Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens heraus entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. So bekommt man es auch unter den Ausgangsbedingungen alltagsgebundenen Lernens mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun - nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall: nicht die Teilnehmergewinnung ist das zentrale Strukturproblem, sondern die Gewinnung geeigneter, milieugebundener Pädagogen und der Zugang zu praxisnaher „Fachlichkeit“. Problematisch bleibt letztlich die öffentliche Legitimation der meist okkasionell und höchst subjektiv entstandenen Lerngelegenheiten.

Die Rolle der pädagogisch Tätigen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die grobe Nähe zum „Lernmilieu“ als besonders vielschichtig. Die typische Kompetenz ließe sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als „pädagogisch gesteuertes Mithandeln“ bezeichnen. (vgl. für pädagogische Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987; für Betriebspädagogik die „Qualitätszirkel“)

Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, daß die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive einer mitvollzogenen Betroffenheitslage mit pädagogischer Kompetenz mitgestalten. Sie repräsentieren die interne Variante, wie soziale Bewegungen zu Lernbewegungen transformiert werden können. Bildungsveranstaltungen bleiben so Bestandteil des lebensweltlichen Selbstausdrucks der sozialen Bewegung, sind Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und werden daher nicht als schulmeisterliche „Qualifizierungssoffensive“ oder als bildungspolitische Entmündigung erlebt. Gerade hierin liegt die strukturelle Stärke dieser Variante von Institutionalisierung. Wenn Lernorganisation ihre Dynamik aus dem Operationskreis III bezieht und ihr Bildungsverständnis aus den beiläufigen, informellen Lernprozessen des täglichen Lebens ableitet, darf sie nicht von einer Fachsystematik oder dem Fachwissen der Lehrenden ausgehen. Statt dessen hat sie die zunächst eher zufällig und assoziativ wirkenden Lernanlässe sensibel aufzugreifen, zu ihrer Intensivierung, thematischen Verdeutlichung und emotionalen Unterstützung einen angemessenen, meist alltagsnahen Rahmen be-

reizustellen und sie nachträglich in einem ordnungspolitischen Rahmen als gesellschaftliches Erfordernis zu legitimieren.

Das „organisierende Prinzip“ des Strukturierungsprozesses besteht in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Unterstützungsstrukturen und entsprechende didaktische Konzepte mit hierfür geeigneten Organisationsformen; dies aber immer nur insoweit, wie die autonomen Lernbewegungen und ihre lebensweltlichen Akteure hieran anschlussfähig bleiben.

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieu-naher Lernbewegungen auch als eine „Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschlussfähige Passung an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen sowie an Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppen und ihrer Erwachsenenbildner benötigt - und das hat natürlich seinen Preis: Während Lernorganisation aus der Anbieterperspektive ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern findet, so Lernorganisation im Kontext von Selbstbewegungen in einer zu großen Nähe.

7. Gesichtspunkte für die Institutionsanalyse von WB-Einrichtungen

Aufgrund des Entstehungshintergrunds und der jeweiligen Richtung der Institutionalisierungsbewegung lassen sich zwei Strukturtypen auf der Ebene der Einrichtungsorganisation unterscheiden: der dienstleistungsbestimmte und der entwicklungsbestimmte Strukturtyp.

(1) Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp

bezieht seine objektivierenden Aufgabenbeschreibungen aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis.

Ausgangspunkt und Rahmen dieses Typs von WB-Einrichtungen ist ein *fest umrissener Bildungsauftrag*, auf den ihre Organisation zurückgreift, dem sie sich verpflichtet sieht oder den sie sich gibt. Kennzeichnend für die dienstleistungsbezogene Zielbestimmung ist der *Gründungszusammenhang* dieses Einrichtungstyps: Voraussetzung und Ausgangspunkt der WB-Organisation ist ein festgestellter Bedarf an pädagogischen Leistungen einschließlich der Regelung von Finanzierungs- und Ausstattungsfragen.

Zielwandel stellt sich in dieser Struktur als Problem: Wenn Zielwandel in Transformationsprozessen nicht mehr hinreichend über eine behutsame Ausgestaltung und Neudefinition des bisherigen Rahmens erfolgen kann, kommt es zu einer geradezu dramatischen, wenn nicht sogar panikartigen Suche nach einem veränderten Bildungsauftrag, mit dem sich der Verlust an alten Sicherungen kompensieren läßt.

In gesellschaftlichen Umbruchsituationen zeigen sich die Grenzen und Kostendienstleistungsbestimmter Organisations-Strukturen und seiner bisherigen Tendenz zu Spezialisierung und Perfektionierung in ihrem Scheitern. Häufig genug wird es nötig, die lebensweltliche Verankerung zu erneuern oder zu sichern. Begriffe wie Lebensweltorientierung und Alltagsorientierung dominieren in dieser Situation die erwachsenenpädagogischen Fachdiskurse.

(2) Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp

bezieht Entstehungsanlaß und den Bedarf an einem entwicklungsfördernden Rahmen aus den Strukturierungsprozessen im basalen (lebensweltlichen) Operationskreis mit den sich eigenständig herausbildenden Lernmilieus und Lernformen („Lernkulturen“).

Der Entstehungszusammenhang dieser Organisationsvariante ist davon gekennzeichnet, daß Menschen für ihre gemeinsamen Tätigkeiten einen entlastenden, öffentlich erkennbaren und ökonomische Sicherheit bietenden Rahmen benötigen, der gleichzeitig aber auch flexibel genug ist, um Einengungen und formale Reibungsverluste gering zu halten. Die hierfür geschaffene Weiterbildungseinrichtung gibt keinen extern bestimmten Auftrag vor, der von den Mitarbeiter/innen zu akzeptieren und schließlich „umzusetzen“ wäre. Es ist statt dessen umgekehrt: die Einrichtung dient als pragmatisches Instrument, das sich flexibel den Vorstellungen, Plänen und überraschenden Gestaltungswünschen der Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen anzupassen hat. Entsprechend „fluide“ geraten denn auch die Strukturen der empirisch vorfindlichen Weiterbildungseinrichtungen. Dies kommt in Bezeichnungen wie Bildungsinitiative, Projekt, Qualitätszirkel, didaktisches Institut o.ä. zum Ausdruck. Die Stärke des entwicklungsbestimmten Strukturtyps zeigt sich weniger an spezifischen Produkten, sondern an ihrer *Verknüpfungsleistung zwischen Menschen und Gruppen*. Durch diese Verknüpfungsleistung erschließt und erweitert dieser Organisationstyp für alle daran Beteiligten einen weiten Radius von Engagement, von bislang unerreichbaren Kompetenzen unterschiedlicher Art und löst durch synergetische Effekte erhebliche Innovationskraft aus. Die Stärke dieses Strukturtyps liegt daher in ihrer *Erschließungs- und Verknüpfungswirkung*. Das allerdings ist eine entscheidende Voraussetzung für ihr Gelingen. Sobald die Beteiligten sich in ihren (berufs-)biographischen Entwicklungszielen und Gestaltungswünschen nicht mehr wiederfinden können, fällt die fluide Organisationsstruktur in sich zusammen und löst sich in Richtung nichtinstitutionalisierter, lebensweltlicher Kontakte wieder auf.

Zielwandel zeigt sich hier als ein permanenter Prozeß diskursiver Entscheidungsfindung, von dem zumindest im Prinzip niemand ausgeschlossen ist. Dies macht diesen Strukturtyp in hohem Maße sensibel und reagibel für persönliche,

gruppengebundene, milieuspezifische und gesamtgesellschaftliche Fluktuationen und die von ihnen ausgehenden Lernbedürfnisse.

Der offenkundige Mangel an Systematik, Orientierungssicherheit, Verstetigung und Standardisierung ist allerdings ein hoher Preis, der vielfach auch mit geringem Vertrauen in die Verlässlichkeit und bildungspolitische Legitimität der WB-Einrichtung bezahlt werden muß.

8. Zwischenergebnis

Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp bezieht seine objektivierenden Aufgabenbeschreibungen aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis.

Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp bezieht Entstehungsanlaß und den Bedarf an einem entwicklungsfördernden Rahmen aus den Strukturierungsprozessen im basalen (lebensweltlichen) Operationskreis mit den sich eigenständig herausbildenden Lernmilieus und Lernformen („Lernkulturen“).

Beide Strukturtypen lassen sich in betrieblicher wie außerbetrieblicher Weiterbildung feststellen. Ihr komplementäres Zusammenspiel ist gerade bei der Strukturierung lebensbegleitenden Lernens als Differenz von Leistungsprofilen zu beachten. Entsprechend der zugrundeliegenden Strukturierungsbewegung und dem daran anschließenden Organisationstyp auf der Einrichtungsebene erhalten auch die beteiligten Anspruchsgruppen eine jeweils differente Bedeutung als gesellschaftliche Akteure:

Bildungspolitische stakeholder unterscheiden sich z.B. erheblich darin, ob das ordnungspolitische Handlungsfeld *Ausgangspunkt* einer Strukturierungsbewegung ist oder ob eine lebensweltliche Lernbewegung sich politisch bemerkbar macht, von ihnen aufgegriffen und schließlich auf Dauer gestellt wird.

Ebenso übernehmen *Initiatoren von Erwachsenenbildungsaktivitäten* eine weitgehend andere Rolle als Akteure der Institutionalisierung, je nachdem ob sie aus einer Anbieterperspektive oder aus einer lebensweltlich gebundenen Entwicklungsperspektive heraus handeln und hierbei Anforderungen an das Weiterbildungssystem durchzusetzen versuchen.

9. Konsequenzen für das Stakeholder-Konzept

Auf der Folie des Strukturmodells und der an ihm rekonstruierbaren Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen lassen sich nun „stakeholder“ im Sinne von Anspruchsgruppen danach genauer bestimmen, in welcher Weise sie in einem der Operationskreise ihre Interessen investiert haben und wie sie in den entsprechenden Diskursen und Entscheidungsverläufen

beteiligt bzw. von ihnen betroffen sind. Ein wichtiger Erkenntnissertrag ist darin zu sehen, daß neben dem (betriebsförmig definierten) Leistungsaspekt von Weiterbildungsorganisation nun auch die Bedeutung von stakeholdern wahrnehmbar wird, die sich auf die Konstitution, die Reflexion und die gesellschaftliche Legitimation institutionalisierten Erwachsenenlernens beziehen. Eine systemische Sicht auf Weiterbildung bietet daher bei hinreichender Konkretisierung und Operationalisierung einen erkenntnisleitenden Rahmen, in dem sich stakeholder als funktionaler Bestandteil von Weiterbildungsorganisation in einem erweiteren Sinne beschreiben und in ihren jeweiligen Wirkungszusammenhängen berücksichtigen lassen. Anders herum formuliert bietet das Stakeholder-Konzept die Möglichkeit einer „Respezifizierung“ und fallbezogenen Konkretisierung des zunächst hochabstrakten institutionstheoretischen Strukturmodells. Wie bereits oben erwähnt, bezeichnen die drei Operationskreise „Ordnungspolitik - WB-Einrichtung - lebensweltliche Aneignungsmilieus“ konkrete, empirisch vorfindliche Handlungsfelder von je besonderer Sinnstruktur und eigenem Entwicklungsverlauf. Im Rahmen einer theoretischen Rekonstruktion institutionalisierter Erwachsenenbildung, vor allem aber im Zuge einer empirischen Institutionsanalyse lassen sich individuelle und kollektive Akteure in bezug auf ihre „vested interests“ als sich ausdifferenzierendes Spektrum von Anspruchsgruppen den Operationskreisen zuordnen. Durch eine solche Identifizierung von Wirkungszusammenhängen wird über eine schlichte Zuschreibung hinaus auch die funktionale Bedeutung der jeweiligen stakeholder für das Weiterbildungssystem insgesamt erkennbar.

Im Gegensatz zu Konzepten, in denen Anspruchsgruppen in bezug auf die Organisation als externe Akteure erscheinen, deutet ein systemisches Konzept die stakeholder als funktionalen Bestandteil des Weiterbildungssystems. Dies erweitert den Blick in Richtung auf eine „sozial-ökologische Perspektive“ von Weiterbildungsorganisation, in der die Grenze zwischen Organisation und ihrer sozialen Umwelt als fließend und somit als ständig bestimmungsbedürftig erkennbar wird. Scheinbar selbstverständliche Zuordnungen zum „Innen“ und „Außen“ einer Organisation werden hierdurch kontingent und damit als organisationspolitisch folgende reiche Selbstbeschreibungen bzw. als Zuschreibungen aus der Position einzelner Akteurguppen sichtbar, die von der Institutionsanalyse nicht ungeprüft als Faktum übernommen zu werden brauchen, sondern die selbst zum Gegenstand von Analyse und Organisationsberatung erhoben werden können. Dies gilt beispielsweise für die geradezu klassische Entscheidung, ob nebenberufliche, freiberufliche oder gar ehrenamtliche Mitarbeiter zur Weiterbildungsorganisation gerechnet werden oder nicht. Ähnliches gilt für Innen/Außen-Zuschreibungen in bezug auf die Lernenden in Weiterbildungsveranstaltungen als Projektgruppenmitglied, Teilnehmer, Hörer, Kunde oder Klient.

Faßt man schließlich die Wissenschaftsdisziplin „Erwachsenenpädagogik“ als stakeholder im Weiterbildungssystem auf, so braucht sie trotz ihrer Zuordnung zum Wissenschaftssystem keineswegs als dem Weiterbildungssystem extern begriffen zu werden. Eine solche funktionale Zuordnung ist bislang noch eine irritierende Betrachtungsweise, weil man noch zu sehr an räumliche Positionsbestimmungen gewohnt ist. Gerade aus ihrer erziehungswissenschaftlichen Position heraus hat sie einen „stake“ im Weiterbildungssystem. Erst durch stakeholdership im Weiterbildungssystem erlangt die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ihre Bedeutung als einer *intermediären Instanz* und kann aus so einem distanzierenden Deutungskontext heraus Reflexionsprobleme innerhalb des Weiterbildungssystems mit Relevanz und Kompetenzen des Wissenschaftssystems aufspüren und bearbeiten. (vgl. Schäffer 1997)

Allgemein gesprochen, bietet das Stakeholderkonzept eine gute Möglichkeit, strukturelle Kopplungen zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen jenseits eines simplen Leistungsverhältnisses zu erkennen und im einzelnen zu beschreiben.

Bei den weiteren Überlegungen kann es aus Raumgründen zunächst nur um eine grobe Zuordnung von Akteurguppen als stakeholder zu den drei Operationskreisen und ihrem vertikalen Zusammenspiel gehen. Deutlich werden soll dabei einerseits das jeweilige Profil im Spektrum der Anspruchsgruppen und andererseits die spezifische Wirksamkeit von stakeholdern für bestimmte Systemreferenzen.

(1) Stakeholder-Profil im Operationskreis I: Funktionswandel und Funktionsbestimmung von Weiterbildung

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Weiterbildung als funktionalem Subsystem und dem es umgreifenden gesellschaftlichen Gesamtsystem. Stakeholder stellen als Anspruchsgruppe den Bezug zwischen institutionalisiertem Lernen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen her und erlangen hierdurch eine *legitimatorische Bedeutung*. Stakeholder im ordnungspolitischen Operationskreis gewähren oder entziehen bestimmten Varianten lebenslangen Lernens gesellschaftliche Legitimation und dies mit weitreichenden Konsequenzen für Institutionalformen, Finanzierung, Professionalisierung und Ausbildung. Insofern lassen sie sich als Akteure innerhalb eines machtorientierten Legitimationsdiskurses beschreiben und stellen als Akteursgruppe in ihrer Gesamtheit ungefähr das dar, was Ulrich als „general public“ bezeichnet. (Ulrich 1997, 449)

(2) Stakeholder-Profil im Operationskreis II: Leistungserstellung

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu „anderen Systemen in der Umwelt“, d.h. vor allem auf das Verhältnis zu anderen Funktionssystemen. Stakeholder stellen mit ihrem Engagement für Weiterbildung den Bezug zu möglichen Leistungserwartungen aus einer Außenperspektive dar, fordern Anschlußfähigkeit pädagogischer Leistungsprofile für außerpädagogische Sinnszusammenhänge ein und sichern damit die *Produktivität* des Funktionssystems für andere Funktionsbereiche der Gesellschaft. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft allerdings wächst die Bandbreite möglicher Außenanforderungen, die an das Weiterbildungssystem gerichtet werden. Hierdurch führt z.B. eine systematische Ermittlung von Weiterbildungsbedarf und planvolles Antizipieren von neuen Lernanlässen rasch zu Überforderung, wenn dies ausschließlich aus pädagogischer Sicht und durch organisatorische Lösungen auf der Ebene der Einzuleinrichtung geschehen soll. Stakeholder erhalten hier die Bedeutung von „struktureller Sensibilität“ des Weiterbildungssystems für relevante Leistungsumwelten; sie sind Bestandteil eines institutionellen Wahrnehmungssystems, mit dem die Organisationsumwelt in Bezug auf Fragen der Praxisrelevanz auf Weiterbildungsbedarf und auf Evaluation von Bildungswirkung abgetastet wird. Stakeholder aus anderen Funktionssystemen beteiligen sich somit durch ihr jeweiliges Involviertsein strukturell an Prozessen der Bedarfsermittlung und Qualitätssicherung im Weiterbildungssystem.

(3) Stakeholder-Profil im Operationskreis III: Sicherung der Konstitutionsbedingungen institutionalisierten Lernens

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu seinen sozialstrukturellen Konstitutionsbedingungen und sichert damit die grundlegenden Voraussetzungen institutionalisierten Erwachsenenlernens. Stakeholder stellen in diesem Zusammenhang den Bezug zwischen Strukturierungen der Lebenswelt und didaktischen Funktionskontexten her. Sie bieten ihnen eine *lebensweltliche Fundierung* in soziale Milieus, lernmotivierende Lebenslagen, spezifische Lernkulturen und soziale Netzwerke, an die didaktische Arrangements im Sinne einer „Vorgeprägtheit des Wählbaren“ (Schulze 1993, 361) angeschlossen sind. Erwachsenenbildungsrelevante Vorstrukturierungen im Lebensalltag werden einerseits in Form von „Publikum“ und ihren jeweiligen Akteuren erkennbar, andererseits aber auch in allen Varianten sozialer Bewegungen, Initiativen, Vereinen oder Freizeitgruppen, die als grassroot-movements bei der Ausdifferenzierung sozialer Muster des Erwachsenenlernens und spezifischer Lernmo-

tive ihre Interessen, Erwartungen und Ansprüche ins Spiel bringen. Einen wichtigen Mittel stellt hierbei eine besondere Gruppe von Kursleiter/innen dar, die aus ihren Alltagserfahrungen und aus ihrem sozialen Engagement heraus Angebote der Erwachsenenbildung konzipieren und durchführen. Sie vollziehen den Konstitutionsprozess institutionalisierten Lernens sozusagen im Medium ihrer eigenen Biographie (vgl. Becher/Dinter/Schäffler 1993) und erschließen hierdurch alltagsweltlich situative Vorstrukturierungen für institutionalisierte Arrangements, die dann über den konkreten Anlaß hinaus auf Dauer gestellt werden können.

(4) *Stakeholder-Profil bei der vertikalen Strukturkopplung:
Reflexionsprobleme im Weiterbildungssystem*

Über die drei Operationskreise mit eigener Logik und autonomem Entwicklungsverlauf hinaus gilt es noch, ihre wechselseitige vertikale Verschränkung zu beachten. Erst dann läßt sich von Systemschließung im Sinne eines Funktionalsystems sprechen. Zwar folgt jeder der drei Operationskreise seiner eigenen Logik - nämlich ordnungspolitischen Entwicklungen, betrieblichen Handlungszwängen oder lebensweltlicher Pragmatik. Ohne Bezugnahme auf die jeweils anderen Operationskreise im Sinne von Relationsbewußtsein und Integration in einen übergreifenden institutionellen Gesamtzusammenhang verliert jedoch jeder Teilkontext seinen Handlungssinn und funktionale Produktivität. Wichtig für eine systemische Sicht ist allerdings, daß Prozesse der Systemschließung und damit der Emergenz eines Funktionalsystems nicht auf der Grundlage von Einheit, sondern auf der Produktivität von Spannungslagen und struktureller Differenz erfolgen. Strukturelle Kopplungen zwischen den Operationskreisen sind daher nicht auf Lenkung durch „höhere Instanzen“ zurückzuführen, von denen die widerstrebenden Kräfte aufeinander bezogen werden, sondern strukturelle Integration wird von Kontrastwirkungen zwischen den spannungstragenden Grenzflächen der Operationskreise hervorgerufen.

Integrativ wirkt daher die *Inszenierung von Strukturbrüchen* z.B. zwischen Bildungspolitik und Trägerverband, zwischen Träger und Bildungseinrichtung, zwischen Einzelveranstaltung und Programmbereich, zwischen Programmereich und angebots und der alltäglichen Verwendungssituation der Teilnehmer/innen. Wenn die für institutionalisiertes Lernen charakteristischen Strukturbrüche szenisch als Sinngränze „zum Ausdruck gelangen“ und Handlungsrelevanz erlangen können, so werden sie für die daran beteiligten Akteure als Gestaltungsfeld zugänglich und zunehmend bewußter bearbeitbar. Als Anforderung im Sinne von Professionalität pädagogischen Handelns läßt sich dies als kompetenter Perspektivenwechsel zwischen Kontextwissen und Relationsbewußtsein beschreiben - und aus der Sicht von Anspruchsgruppen einfordern. (vgl. Küchler/Schäffler 1997, 62f.) Vertikale

Kopplung der Operationskreise auf der Grundlage von Differenzerleben verlangt somit den reflexiven Rückbezug des Systems auf sich selbst. In Anschluß an Luhmann (1981) läßt sich hierbei unterscheiden zwischen *Reflexion* im Sinne von Selbstthematisierung, Selbstbeobachtung, und Selbstbeschreibung und *Reflexivität* von Arbeitsabläufen im Sinne eines Herausbildens rekursiver Rückbezüglichkeit von Prozessen auf sich selbst (reflexive Mechanismen der Selbststeuerung und Regelungsstrukturen). (genauer vgl. Schäffler 1991)

Bei der zuletzt verdeutlichten Problematik der vertikalen Kopplung zwischen den Operationskreisen bezieht sich die Wirkung von Anspruchsgruppen daher auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu sich selbst. Stakeholder stellen den übergeordneten Zusammenhang zwischen den Teilkontexten her, indem sie Differenz erleben und Strukturbrüche zwischen den Operationskreisen der Selbstthematisierung, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung zugänglich machen. Stakeholder bieten hierzu Möglichkeiten der Externalisierung von latenten Erfahrungen und Prozeßverläufen, die bei reiner Binnensicht blind blieben; sie bieten dem System somit einen Spiegel zur Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung. Akteure in dieser Gruppe von Stakeholdern sind Institutionen und Berufsgruppen, die in der Ausbildung, Fortbildung und Professionsentwicklung innerhalb des Weiterbildungssystems engagiert sind und hier die für stakeholder charakteristische Balance zwischen Engagement und Distanzierung (Norbert Elias) einnehmen. Wie bereits oben angesprochen, lassen sich hier auch Formen des Beteiligtseins relevanter Fächer und Disziplinen als Stakeholder aus dem Wissenschaftssystem zuordnen. Dies wirft einen klärenden Blick auf das Wissenschaftssystem: ihre Leistung für andere gesellschaftliche Funktionssysteme besteht nicht allein in der Produktion von neuen Wissensbeständen, auf die anderenorts nach Bedarf zurückgegriffen werden kann (Wissenstransfer), sondern vor allem in der theoretisch angeleiteten Bearbeitung von systeminternen Reflexionsproblemen. Dies kann jedoch nur durch Engagement innerhalb des reflexionsbedürftigen Systems, d.h. durch die Positionierung

<i>Anspruchsdimension</i>	<i>Systemreferenz</i>	<i>Bedeutung der Stakeholder</i>
I. Ordnungspolitik	Funktionsbestimmung	Legitimation
II. Betriebsförmige Organisation	Leistung	Produktivität
III. Lebensweltliche Aneignungsstrukturen	Fundierung	Bestandssicherung
IV. Vertikale Kopplung	Selbstreferentialität	Systemschließung

Tabelle 1: Stakeholder nach Operationskreisen und Funktionen im System

als stakeholder geschehen. Nur durch „distanziertes Engagement“ ist eine Mitwirkung an der institutionellen Entwicklung durch wissenschaftliche Ausbildung und Fortbildung realisierbar. Stakeholder in diesem Problembereich bieten daher Möglichkeiten zum Herausbilden und zur Stärkung der professionellen und institutionellen Identität innerhalb eines Funktionssystems.

Zusammenfassend lassen sich die Gruppen von Stakeholdern in bezug auf ihre Anspruchsdimension und ihre Wirksamkeit je nach Operationskreis und zugehöriger vertikaler Kopplung unterschiedlich darstellen (vgl. Tab.1). Dies soll für das Weiterbildungssystem konkretisiert werden.

10. Stakeholderbeziehungen zwischen den Funktionssystemen

Das Stakeholder-Konzept bietet die Chance, Beziehungen zwischen den großen Funktionssystemen der Gesellschaft (wie Politik, Wirtschaft, Religion, Bildung) als wechselseitiges Beteiligtsein an der Systemkonstitution, Funktionsbestimmung, Leistungsdefinition und Reflexion zu fassen. Es geht dabei nicht nur um die Beschreibung von Anspruchsgruppen an die eine oder andere Organisation, sondern um die Rekonstruktion von Inter-system-beziehungen zwischen den jeweils relevanten Anspruchsgruppen. Zu beachten gilt in diesem Zusammenhang, daß man bei Beziehungen zwischen Funktionssystemen nicht von räumlich-segmentär differenzierter Ordnungsstruktur ausgehen kann, sondern daß sich in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft die Relevanzgrenzen zwischen funktionalen Sinnkontexten am selben Ort zur selben Zeit überschneiden können. Als Beispiel ließen sich Institutionenformen des Weiterbildungssystems wie Betriebliche Weiterbildung nennen, wo ein erwachsenenpädagogischer Sinnkontext im räumlichen Handlungsfeld eines Wirtschaftsunternehmens ausdifferenziert wurde, weshalb man gerade in diesen Fällen besonders deutlich zwischen „Lernsituation“ und „Arbeits-situation“ unterscheiden muß. Maßgeblich für die Bestimmung von funktionalen Sinn-grenzen ist die Feststellung, worin jeweils die *dominante Funktion* besteht und die Frage, inwieweit bei Konkurrenz in bestimmten Handlungsfeldern ein Funktionssystem gegenüber anderen eine größere Definitionsmacht und strukturelle Gestaltungskraft besitzt. Eben dies ist eine Frage, die sich handlungstheoretisch auf Stakeholder und ihre jeweiligen kollektiven und personalen Akteure beziehen und an ihren spezifischen Wirksamkeitsschancen wechselseitig untersuchen läßt. Es gilt daher zukünftig, in Inter-system-Beziehungen genauer zu klären, wo welches Funktionssystem bei anderen seine „stakes“ eingeschlagen hat und wie dies in Gestalt von Anspruchsgruppen organisationspolitisch zum Ausdruck gelangt. Dabei geht es um eine systemtheoretisch angeleitete Strukturanalyse von „Mikro-Politik“ (Neuberger 1995) zwischen gesellschaftlichen Institutionen und

ihren Organisationen. Folgende Fragen werden bereits an dieser Stelle formulierbar:

- (1) Welche Bedeutungsunterschiede erhalten Stakeholder-Beziehungen im Zusammenhang mit der zugrundeliegenden Bewegungsrichtung der Institutionalisation und somit zwischen „fluiden“ und „kristallinen“ Institutionalformen? Lassen sich Nähe und Distanz zwischen den Funktionssystemen an der Art ihrer Strukturierungsrichtung erklären?
- (2) Wie läßt sich das wechselseitige Verhältnis des Weiterbildungssystems zu anderen Funktionssystemen an der Art der stakeholder - vor allem aber in der Beziehungsstruktur der stakeholder untereinander festmachen? Inwieweit bietet hier das sozial-ökologische Modell von Bronfenbrenner auf einer institutionenpolitischen Ebene neue Erklärungsansätze?
- (3) Welche stakeholder bzw. stakeholder-Netzwerke lassen sich auf der Ebene von Leistungsbeziehungen zwischen dem WB-System und relevanten Funktionssystemen feststellen?
- (4) Wo finden sich zwischen dem WB-System und anderen Funktionssystemen übereinstimmende Legitimationsmuster bei der Funktionsbestimmung? Lassen sich in diesem Zusammenhang Stakeholder-Beziehungen im ordnungspolitischen Operationskreis im Sinne von politischen Allianzen oder umgekehrt im Sinne funktionaler Divergenzen feststellen?
- (5) Wo lassen sich zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen gemeinsame lebensweltliche Fundierungen feststellen, in denen sie eine basale Übereinstimmung in ihrer Sicht der Welt herstellen? Lassen sich hier Stakeholder-Beziehungen im Sinne von lebensweltlicher Solidarität beschreiben bzw. trifft man umgekehrt auf divergente lebensweltliche Fundierungen mit der Folge einer interkulturellen Fremdheit zwischen Funktionssystemen und ihren Institutionenformen?

Hintergrund dieser Fragen ist die Überlegung, daß auf Irritationserfahrungen mit äußerst unterschiedlichen Reaktionsmustern und Strukturierungen geantwortet werden kann; z.B. mit Helfen, Heilen, Sichern, Missionieren - aber auch mit Lehren. (vgl. Schäffer 1997) Jedes der Reaktionsmuster wurde inzwischen zum Ausgangspunkt gesellschaftlicher Institutionalisation mit daran anschließenden Funktionssystemen. Stakeholder-Beziehungen zwischen den Funktionssystemen aktivieren diese konträren Muster existentieller Weltdeutung. Sie lassen sich daher als intermediäre Bereiche konzipieren, in denen Kontextwechsel, also interkulturelle Kompetenz auf der Grenzfläche zwischen divergenten Sinnbezirken unserer Gesellschaft, erforderlich wird. Mit dieser Problembeschreibung gesellschaftlicher Integration tut sich ein breiter Forschungsbereich einer gesellschaftspolitisch bedeutsamen Institutionsanalyse auf, für die der Stakeholder-Ansatz die notwendigen Konkretisierungen bereitstellt.

Literatur

- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.
- Barz, H., Tippelt, R. (1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung, in: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 122-158.
- Becher, M., Dinter, I., Schäffer, O. (1993): Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 32, S. 25-42.
- Berger, P., Luckmann, L. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/Main.
- Dräger, H., Günther, U. (1995): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik, in: K. Dierichs-Kunsmann u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt/Main, S. 143-152.
- Evans, P. u.a. (Hrsg.) (1985): Bringing the State Back in, Cambridge.
- Friedland, R., Alford, R.R. (1991): Bringing Society Back, in: Symbols, Practices and Institutional Contradictions, in: W.W. Powell, P.J. DiMaggio (Hrsg.): The New Institutionalism in Organization I - Analysis, Chicago/London, S. 232-263.
- Hasse, R., Krützen, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus?, in: Soziale Systeme H.1, S. 91-112.
- Huber, J. (1987): Die neuen Helfer, München/Zürich.
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789-808.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S. 391-408.
- Kade, J., Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag, Opladen.
- Keck, O. (1991): Der neue Institutionalismus in der Theorie der Internationalen Politik, in: Politische Vierteljahresschrift 1991, S. 635-653.
- Küchler, F. von, Schäffer, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1981): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften, in: ders.: Soziologische Aufklärung, Bd.3, Opladen, S. 321-334.
- Luhmann, N. (1970): Institutionalisation. Funktionen und Mechanismen im sozialen System der Gesellschaft, in: Schelsky, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution, Bielefeld, S. 27-41.
- Mayntz, R., Scharpf, F. (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus, in: dies. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbststeuerung und politische Steuerung, Frankfurt/Main, S. 39-72.
- Neuberger, O. (1995): Mikro-Politik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen, Stuttgart.
- Schäffer, O. (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig.
- Schäffer, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung, in: Tiegens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, S. 147-171.
- Schäffer, O. (1991): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung, in: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen, Frankfurt/Main, S. 70-93.
- Schäffer, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie, Frankfurt/Main (a).
- Schäffer, O. (1992): Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung in Niedersachsen (eb) (b), H.1, S. 22-25.
- Schäffer, O. (1997): Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung, in: Report 1997, H. 40, S. 33-47.
- Schäffer, O. (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses, in: H.-H. Krüger, J.-H. Olbertz (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt, Opladen, S. 691-708.
- Schlutz, E. (1997): Erwachsenenbildung als Dienstleistung, in: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdW-Ph) Juli 1997, Textziff.: 4.10.10.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/Main, 4. Aufl.
- Senzky, K. (1977): Systemorientierung in der Erwachsenenbildung, Stuttgart.
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma, in: Zeitschrift für Pädagogik 1986, S. 205-223.
- Ulrich, P. (1997): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie, Bern, Stuttgart/Wien.
- Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung, in: Soziale Welt 1996, S. 315-343.
- Weick, K. (1985): Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt/Main.

Renn, O. und Webler, T. (1994): Kooperation in der Umweltpolitik – Theoretische Grundlagen und Handlungsvorschläge, in: oikos, Umweltökonomische Studenteninitiative an der HSG (Hg.): Kooperationen für die Umwelt - Im Dialog zum Handeln, Chur und Zürich: Verlag Ruegger, S. 11-52.

Renn, O. und Webler, T. (1996): Der kooperative Diskurs: Grundkonzeption und Fallbeispiel, in: Analyse und Kritik - Zeitschrift für Sozialwissenschaften, 18. Jg., Nr. 2, S. 175-207.

Renn, O. et al. (Hg.) (1995): Fairness and Competence in Citizen Participation - Evaluating Models for Environmental Discourse, Dordrecht u. a.: Kluwer Publishers.

Seiler, H. und Webler, T. (1995): Prozedurale Demokratie - Ein Beitrag zur schweizerischen Demokratiereform?, in: Zeitschrift für Schweizerisches Recht, N. F., Bd. 114, Heft 2 1995: 171-199.

Trapp, W. (1992): Kleines Handbuch der Maße, Zahlen, Gewichte und der Zeitrechnung, Stuttgart: Reclam Verlag.

Widmaier, H. P. (1996): Individuelle Genesung durch Gemeinschaft - Ein Beitrag zur Begründung demokratischer Sozialpolitik, in: Biesecker, A. und Grenzdörffer K. (Hg.): Kooperation, Netzwerk, Selbstorganisation - Elemente demokratischen Wirtschaftens, Pfaffenweiler: Centaurus, S. 87-110.

Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen

Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen

Ortfried Schöffler

1. Einleitung

Versucht man, das Stakeholder-Konzept auf Tätigkeitsfelder und Organisationen der Erwachsenenbildung anzuwenden, so stößt man rasch auf unzureichend geklärte Fragen in bezug auf institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen. Im Gegensatz zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Politik oder Kindererziehung wird das Verhältnis zwischen den Institutionen der Erwachsenenbildung zu ihren relevanten Anspruchsgruppen weniger als Leistungsproblematik erfahren und abgearbeitet, sondern als konstitutives Problem, also als Spannung zwischen „Sein und Nichtsein“ gefaßt und als permanente strukturelle Krise behandelt. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Unternehmungen gehört es zur Struktur von Erwachsenenbildung, daß man nie sicher sein darf, ob die geplanten Veranstaltungen trotz hoher Qualität „zustandekommen“ und wachsenbildung ist auf ihrer Leistungsseite nicht wie andernorts in Form von festen Grundangeboten, thematischen Curricula oder normierten Bildungsgängen auf Dauer gestellt, sondern hat diese ständig zu erneuern und dabei das überragende Scheitern auch bewährter Bildungsangebote als Normalform zu behandeln. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung erscheinen erwachsenepädagogische Leitbegriffe und Problemformeln wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Alltagsorientierung als Bemühungen, innerhalb des Funktionssystems Weiterbildung eine erhöhte strukturelle Sensibilität für pädagogisch relevante „stakeholder“ zu entwickeln und in spezifischen didaktischen Arrangements zu berücksichtigen.

Bemerkenswerterweise sind dies allerdings vorwiegend Konzepte, die primär auf der mikro-didaktischen Ebene angesiedelt sind, also in pädagogischen Handlungsbereichen der Gestaltung von Einzelveranstaltungen und einzelnen

Lehr-/Lernsituationen. Weniger deutlich kommen in den klassischen Leitbegriffen die makro-didaktischen Handlungsfelder in den Blick, obwohl Entscheidungen über Bildungsadressaten, Programmbereiche, Einrichtungsprofil, Trägerstruktur oder regionale Netzwerke für das Stakeholder-Konzept von höherer Relevanz wären.

Eine Anschlussfähigkeit an das Stakeholder-Konzept wird sich in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung daher erst auf der Grundlage einer allgemeinen Theorie institutionalisierten Lernens herstellen lassen. Erforderlich hierfür ist eine Organisationstheorie von Weiterbildung, mit der Weiterbildungsorganisation in den größeren Zusammenhang gesellschaftlicher Differenzierung von Funktionssystemen gestellt werden kann. Erst hierdurch läßt sich beschreiben, daß die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erwachsenenlernen in der herkömmlichen Bezugnahme auf Massenorganisationen und ihren Verbändepluralismus nur unzureichend in den Blick gerät. Voraussetzung hierfür ist daher ein erweitertes Konzept gesellschaftlicher Institutionalisierung, mit dem sich soziale Strukturierungsbewegungen rekonstruieren lassen, in denen Anspruchsgruppen als gesellschaftliche Akteure identifizierbar werden und in denen sie als stakeholder für unterschiedliche Formen institutionalisierten Lernens strukturelle Wirksamkeit entfalten. Um diese hypothetischen Überlegungen in einer Strukturanalyse fassen zu können, die sich letztlich als heuristische Rahmen für empirische Untersuchungen und für pädagogische Organisationsberatung eignet, werden im weiteren folgende Argumentationsschritte durchlaufen:

- Zunächst werden Überlegungen zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie in den Diskurs des „Neo-Institutionalismus“ gestellt.
- Anschließend geht es um das Verhältnis zwischen Institution und Organisation, wobei Organisation als intermediäre Verknüpfungsstruktur von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen erkennbar wird.
- Als systemischer Zusammenhang schält sich hierbei die Verschränkung von drei Operationskreisen von Weiterbildungsorganisation heraus.
- Je nach Ausgangspunkt und dominanter Bewegungsrichtung des Institutionalisierungsprozesses lassen sich Varianten der Institutionalisierung und daran anschließende Organisationstypen von Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden.
- Vor dem Hintergrund des strukturanalytischen Rasters lassen sich nun Anspruchsgruppen an Weiterbildung verorten und in ihrer jeweiligen erwachsenenpädagogischen Relevanz beurteilen. Im Rahmen dieses Beitrags kann dies nur noch holzschnittartig an der Unterscheidung zwischen konstitutiven, legitimatorischen, reflexiven und leistungsbezogenen Gruppen von stakeholdern verdeutlicht werden.

- Abschließend wird das Verhältnis zwischen Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen angesprochen und auf die Wechselseitigkeit von Stakeholderbeziehungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen und ihren Institutionenformen als Forschungsbereich aufmerksam gemacht.

2. Neo-Institutionalismus und der Begriff der Institution

Der Institutionenbegriff schien einige Zeit von dem Organisationsbegriff abgelöst worden zu sein - zumindest wurden die Unterscheidungen nicht mehr einheitlich benutzt. Institution wird seit jeher sowohl auf soziale Gebilde als auch auf sozial normierte Verhaltensweisen angewendet.

„Versuche, den Institutionenbegriff auf abstrahierte ... Regeln zu beschränken und für soziale Gebilde statt dessen den Begriff der Organisation zu verwenden ... haben sich zwar bisher nicht durchgesetzt, doch werden mit dem Institutionenbegriff übereinstimmend Regelungsaspekte betont, die sich vor allem auf die Verteilung und Ausübung von Macht, die Definition von Zuständigkeiten, die Verfügung über Ressourcen sowie Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse beziehen.“ (Mayntz/Scharpf 1995, 40)

Die gegenwärtige Rückkehr des Institutionenbegriffs in die Organisationstheorie erklärt sich vor allem aus einer bedauerlichen Verengung und Instrumentalisierung des Organisationsbegriffs, wodurch übergeordnete, gesellschaftliche Strukturzusammenhänge ausgeblendet und nicht mehr als ordnungspolitische Dimension erkennbar waren. Das Verständnis von Organisation reduzierte sich dadurch begrifflich auf ein engeres soziales System eigener Art zwischen Gesamtgesellschaft und zwischenmenschlicher Interaktion. Der Begriff der Institution rückt nun in die Lücke ein, die hier entstanden war.

Definitionsvorschlag: Institution bezieht sich auf einen *gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang*, der mögliche Spielarten von Organisation übergreift. Institutionelle Strukturen liegen daher auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen: sie konstituieren verfestigte Erwartungsstrukturen *zwischen* Organisationen, aber auch zwischen Handlungskontexten *innerhalb* von Organisationen.

Institution ersetzt somit nicht den Organisationsbegriff, sondern „hebt die Bedeutung über die Organisation hinausweisender *legitimatorischer* und *symbolischer* Dimensionen in besonderer Weise hervor.“ (Hasse/Krücken 1996, 99) Friedland und Alford stellen daher den „Neuen Institutionalismus in der Organisationsanalyse“ unter den programmatischen Titel: „Bringing Society Back In.“ (Fried-

land/Alford 1991) Ähnliche Bemühungen ließen sich schon früher am Beispiel des „politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus“ beobachten, wo unter dem analogen Motto: „Bringing the State Back In“ (Evans u.a. (Hg.) 1985) eine „Renaissance der institutionellen Sichtweise“ einsetzte. Mit ihr konnten organisations-theoretische Ansätze wieder stärker zum Verständnis der Funktionsweise des politischen Systems in einem weiter gefaßten Verständnisszusammenhang beitragen. (Vgl. Keck 1991; als Überblick vgl. Mayntz/Scharpf 1995)

Mit ähnlichen Problemen bekommt man es gegenwärtig bei der Organisationsanalyse und Organisationsberatung im Bildungssystem zu tun. Nur steht hier bislang noch eine Rezeption des neo-institutionalistischen Forschungsansatzes aus. Zwar läßt sich in den Fachdiskursen und in der Praxis der Weiterbildung gegenwärtig eine „organisationsbezogene Wende“ (vgl. Küchler/Schäffler 1997, 43) konstatieren, dennoch bleibt sie noch überwiegend auf eine betriebswirtschaftlich verengte Problembeschreibung beschränkt. Das gestörte Verhältnis von Pädagogen zur organisatorischen Dimension ihres Handelns gehört leider zu einem ihrer „traditionellen Dilemmata“ (Terhart 1986), und so fällt auch noch heute eine integrative Sicht schwer. Statt dessen wird das Pädagogische auf die unmittelbare Interaktion „von Person zu Person“ reduziert, wobei man das Organisatorische zur außerpädagogischen Rahmenbedingung erklärt und somit aus einer professionell erwachsenepädagogischen Wahrnehmung ausgegrenzt. Der Aspekt einer organisationsübergreifenden Institutionalisierung von Erwachsenenlernen im Sinne gesellschaftlich verfestigter Erwartungsstrukturen gerät hierdurch völlig außerhalb des Blickfeldes - zumindest lassen sich erwachsenepädagogische Fragen nur noch unzureichend mit organisationstheoretischen verknüpfen. (Eher Ausnahmen stellen daher Ansätze bei Senzky 1977; Kade 1989; Schäffler 1992; Schlutz 1997 dar.)

Letztlich bleibt daher eine Organisationstheorie der Erwachsenenbildung unzureichend, wenn sie nicht in der Lage ist, die organisatorische Dimension erwachsenepädagogischen Handelns mit den tätigkeitsfeldspezifisch verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen in Beziehung zu setzen. Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für die institutionelle Perspektive innerhalb der organisatorischen Dimension böte daher die Chance, wieder originär erwachsenepädagogische Gesichtspunkte und Strukturierungselemente in einen von betriebswirtschaftlichem Denken überformten Diskurs des Bildungsmanagements einzubringen. Analog zu den genannten Problemfeldern des organisationssoziologischen und politikwissenschaftlichen Neo-Institutionalismus läßt sich der Anspruch bereits heute für den Bereich von Weiterbildungsorganisation auf die programmatische Formel zuspitzen: „Bringing Learning Back In.“

Eine theoretisch zentrale Bedeutung erhält der soziologische Institutionenbegriff nun dadurch, daß sich mit ihm unterschiedliche Varianten organisierten Lernens als gesellschaftlich präformierte soziale Erwartungsstrukturen rekonstruieren und in spezifischen Bedeutungskontexten empirisch untersuchen lassen.

In diesem Zusammenhang gilt es, den Begriff *Institution* zu präzisieren: er beschreibt relativ verfestigte, in Routinen zugeschlossene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln nicht nur begrenzen, sondern die als „Möglichkeitsraum“ wirken, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können. Institutionen fungieren somit als „enabling structures“, sie machen den Akteuren spezifische handlungssteuernde „performance scripts“ überhaupt erst verfügbar. (vgl. Hasse/Krücken 1996, 97)

Der heutige Institutionenbegriff gewinnt sein Profil und seine Deutungskraft durch eine wissenssoziologische Fundierung: Prozesse der Institutionalisierung werden als zentraler Bestandteil der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1970) erkannt. Institutionalisierung meint daher den Prozeß sozialer Strukturbildung, in dem gesellschaftliche Akteure eine gemeinsame „Definition“ ihrer sozialen Wirklichkeit aufbauen. Unter anderem geschieht dies durch erfolgreiche Unterstellung von „Selbstverständlichkeit“, oder anders ausgedrückt, über das Herausbilden von common-sense-Strukturen und ihren „taken-for-granted-Regeln“. Über das Verfestigen eines gemeinsamen, impliziten Weltbildes oder bereichsspezifischer Leitbilder steuern common-sense-Strukturen die Wahrnehmung und die Deutungsmuster der beteiligten Akteure in der Weise, daß die so erfahrbaren Ereignisse als „selbstverständlicher Aspekt einer vorgegebenen Realität“ erscheinen. (vgl. Vollmer 1996, 316)

„Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen Prozeß der *Objektivierung sozialen Wissens*. Institutionen objektivieren Wissenselemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für spätere Wissensaufnahme.“ (ebenda)

Auf Erwachsenenbildung bezogen heißt dies, daß Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen als Strukturierungsprozeß in bezug auf Erwartbarkeit, alltäglicher Normalisierung und systematischer Verstetigung begriffen werden muß. In bestimmten Lebenslagen oder unter spezifischen Lebensbedingungen wird institutionalisiertes Lernen von Erwachsenen in bestimmter Weise erwartbar. Anders herum erscheint nun „Nicht-Lernen“ als „Widerstand gegen Bildung“ (Axmacher 1990) und somit als Enttäuschung normativer Erwartungsstrukturen, bis hin zu „abweichendem Verhalten“, wenn z.B. eine Umschulung nicht akzeptiert, aber dennoch Arbeitslosenhilfe in Anspruch genommen wird. An solchen Fällen wird erkennbar, welche Varianten von Erwachsenenlernen gesellschaftlich im Sinne gefestigter Erwartungsstrukturen institutionalisiert sind. J. Kade formuliert dies so:

„Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellen zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsene-

ner noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich *institutionalisierten Moment* seiner je individuellen Biographie. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den *Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution* bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel ... der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint.“ (Kade 1989, 802 Hervorh. O.S.)

Auch Kade hält es für notwendig, „konsequenter als bisher *zwischen Institution und Organisation zu unterscheiden* ... und unter Rückgriff auf einen reflexiven Begriff von Institutionalisierung (vgl. Luhmann 1970) die Entwicklung von Erwachsenenbildung als einen Prozeß der Institutionalisierung von Bildung zu interpretieren.“ (ebenda - Hervorheb. durch O.S.)

3. Zum Verhältnis zwischen Institution und Organisation

Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß gesellschaftliche Institutionalisierung und Organisation nicht identisch sind, wenngleich sie in einem engen und mehrdeutigen Verhältnis zueinander stehen. Institution ist ein übergeordneter strukturbildender Sinnzusammenhang, in dem einerseits interne Routinisierungen formaler Organisation oder auch informeller Organisationskulturen ihren Ursprung haben, der darüber hinaus aber auch organisationstibergreifende makrosoziale Phänomene mit einschließt. Institution wird in diesem Verständnis als Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation konzipiert: in dem Verhältnis zwischen Institution und Organisation drückt sich die strukturelle Kopplung (embeddedness) eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt aus.

Die strukturelle Kopplung läßt sich an zwei *Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung* beschreiben. Hierbei wird es möglich, den Prozeß der Institutionalisierung von Lernen und von Bildung von zwei Aktivitätspolen her als eine sich komplementär ergänzende Strukturierung zu rekonstruieren. Die daran beteiligten Akteure lassen sich als stakeholder bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen verstehen und als Bestandteil eines umfassenden Funktionszusammenhangs „Weiterbildungssystem“ wahrnehmen.

(1) Vom *Pol der gesellschaftlichen Alltagswelt* her als eine zunehmende Verdichtung von Erwartungsstrukturen in bezug auf das, was an Möglichkeitsräumen für dauerhaftes Lernen im Lebenslauf gesellschaftlich verfügbar ist (vgl. Kade/Settler 1996). Hier findet Institutionalisierung im Sinne einer Gewinnung von Orientierungsgewißheit für die beteiligten Akteure statt und wird in neuen „Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit“ auch empirisch beobachtbar. Im

Umkreis dieser alltäglichen Verdichtung von Wissensstrukturen zeigt sich der Prozeß der Institutionalisierung auch an einer sozialen Formierung von „Publikum“, das sich als Bildungsadressat, als Klient, als Patient oder als Kunde verstehen lernt und dementsprechende komplementäre Rollen ausbildet. Bildungssoziologisch ist dies die Stelle, an der die Rezeption der Lebensstil- und Milieuforschung eine konstitutive Bedeutung für eine Institutionstheorie der Erwachsenenbildung erhält, die weit über Aspekte des Bildungsmarketings hinausreicht (als Überblick vgl. Barz/Tippelt 1994). Die sozialstrukturelle Seite gesellschaftlicher Institutionalisierung bezieht sich auf milieuspezifische Normalformen im Umgang mit Irritation und damit auf die wissenssoziologischen Voraussetzungen der Inklusion aller Akteure in gesellschaftliche Funktionssysteme. Ihre Zugänglichkeit für alle muß zumindest als prinzipielle Wahlmöglichkeit in Form eines gesellschaftlichen Wissensbestandes gegeben sein. *Beispiel*: Ich komme mit der Programmierung meines Video-Recorders nicht klar und habe die Wahl zwischen der *Rolle des Hilfflosen* (In meinem Alter brauche ich dazu Hilfe: wo findet sich ein hilfreicher „junger Mensch“?), *des Kunden* (Wo ist die Service-Hotline? Was kostet sie?), *des Verstörten* (Elektronische Geräte bringen mich in Panik, sie machen mich einfach krank: wer heilt meine Macke?) oder der *Rolle des Bildungsadressaten* (Gibt es einen geeigneten VHS-Kurs: Umgang mit elektronischen Geräten? Wer bringt mir das Nötige bei?).

Folgenreicher, aber auch riskanter erweist sich die skizzierte Entscheidung zwischen den gesellschaftlichen Funktionen „Helfen, Heilen und Lehren“ (vgl. Schäffer 1997) in existentiell bedeutsamen Lebenslagen wie z.B. bei dauerhaftem Arbeitsplatzverlust, Ortswechsel, Krankheit oder bei abrupter Statuspassage im Übergang in eine neue Lebensphase.

Verdichtung von Wissensstrukturen in „Deutungsgemeinschaften“ (Schulze 1993, 224) und gesellschaftliche Formierung des jeweiligen „Publikums“ für die dazu gehörige Organisation ruft eine spezifische „Bedarfslage“ hervor, die sich objektivieren läßt als ein selbstverständlich gewordener, allgemein geteilter Anspruch an Institutionen des Helfens, Heilens oder Lehrens. Das *Herausbilden von Anspruchsgruppen in alltäglichen Lebenszusammenhängen* ist daher eine konstitutive Bedingung gesellschaftlicher Institutionalisierung. Dies jedoch ist nur eine, die lebensweltgebundene Seite.

(2) Vom *Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung* her stellt sich die Frage, welche *Aufgaben der Problembewältigung* sich erfahrungsgemäß nicht nur ausnahmsweise und okkasionell stellen, sondern regelmäßig in erwartbarer Weise auftreten. Sobald derartige strukturell gefestigte Anforderungen ein bestimmtes Maß an Komplexität und Qualität überschreiten, so daß das Risiko von Folgeproblemen bei miblingender Problembewältigung wächst und dadurch Beeinträchtigungen für die Gesamtgesellschaft drohen, sind wichtige *Voraussetzungen für das Herausbilden eines Funktionensystems* gegeben. Die Problembewältigung wird nicht

mehr verschränkt mit anderen Aufgaben „beiläufig“ in Alltagszusammenhängen nebenher mitbearbeitet, sondern als spezifische Funktion formuliert und als gesellschaftlicher Sonderbereich institutionalisiert. Es reicht beispielsweise nicht mehr aus, wenn Berufstätige sich nebenher im Rahmen ihrer Arbeit „auf dem Laufenden halten“ und dabei ihren jeweiligen fachlichen Interessen folgen. Auch unabhängig von alltagsweltlichen Wirklichkeitsbeschreibungen, okkasionellen Lernanlässen und höchst voraussetzungsreichen Motivilagen bei möglichen Lerninteressenten setzt sich eine übergeordnete gesellschaftsstrukturell hervorgetriebene Notwendigkeit als generalisierter Anspruch durch, bestimmte Formen des Lernens im Erwachsenenalter von situativen, motivationalen, sozialen oder zeitlichen Bedingungen unabhängig zu machen und als gesellschaftliche Funktion auf Dauer zu stellen. Auch hierfür lassen sich Anspruchsgruppen als soziale Akteure benennen; sie sind stakeholder für bildungspolitisch motivierte Ziele und ihren gesellschaftlichen Begründungsrahmen.

4. Gesellschaftliche Institutionalisation als Verschränkung beider Strukturierungsbewegungen

Gesellschaftliche Institutionalisation beruht auf einem gelungenen Zusammenwirken der Strukturierungsbewegungen aus *beiden Bewegungsrichtungen*: die Operationalisierung und das Auf-Dauer-Stellen neuer gesellschaftlicher Funktionen auf der ordnungspolitischen Seite des Spannungsbogens benötigt auf der lebensweltlichen Seite eine entsprechende Verfestigung von okkasioneller Interaktion im Sinne von alltäglichen Erwartungsstrukturen. Diese Brücke wird über *betriebsförmige Organisation* im Sinne einer Scharnierstelle gebildet.

Im Rahmen einer allgemeinen Systemtheorie läßt sich daher die Emergenz von Funktionssystemen charakterisieren als Konstitution einer *Differenz zwischen funktional abgrenzbaren, situationsunabhängigen Sinnkontexten einerseits und alltagsweltlich gebundenen Wissensstrukturen andererseits*, zwischen denen sich „Organisationen“ im Sinne von „*Institutionalformen*“ als gestaffelte intermediäre Struktur ausdifferenzieren. Bei unterschiedlichem oder gleichzeitigem Entwicklungsverlauf beider *Strukturierungsbewegungen* gesellschaftlicher Institutionalisation geraten die *Institutionalformen* legitimatorisch, vordergründig aber in ihrem jeweiligen *organisatorischen Leistungsvermögen* unter erheblichen Druck. Ihre strukturelle Integrationsleistung wird in ihrem Organisationsaspekt erheblich auf die Probe gestellt. Es ist daher kaum verwunderlich, wenn im Zuge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen zunächst nach neuen Lösungen auf der *betrieblichen Organisationsebene* eines Funktionssystems gesucht wird und so z.B. innovatives Management hoch im Kurs steht. Nur darf dabei nicht vergessen werden, daß es dabei nicht um die Optimierung bisheriger organisatorischer Lösungen

im bisherigen Sinnkontext gehen kann (Lösungen 1. Ordnung), sondern daß organisatorische Lösungen für eine sich verändernde gesellschaftliche Funktion (Lösungen 2. Ordnung) gesucht werden müssen. Organisatorische Innovation bezieht sich in dieser Situation nicht auf Optimierungen bei der Umsetzung, sondern auf eine *Neubestimmung des jeweiligen „gesellschaftlichen Auftrags“* im Verhältnis zu sich ebenfalls verändernden lebensweltlichen Kontexten und Milieustrukturen.

Metaphorisch ließe sich dieser wechselseitige Strukturierungsprozeß einer Institutionalisation von Weiterbildung am Verhältnis zwischen Schloß und Schlüssel veranschaulichen:

- In einem Fall verfügen die Lerner bereits über den Schlüssel, und es muß noch das Schloß zu den Türen möglicher Bildungswelten im Sinne eines Erschließens von Weiterbildungsoptionen installiert werden, zu denen sie Zugang suchen,
- im anderen Fall stehen Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungswelten als Optionen zur Verfügung, nur müssen die Lerninteressenten für sich noch den Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens entwickeln und als spezifische Lernmilieus herausbilden.

Erst da, wo Schlüssel und Schloß wechselseitig zueinander passen, läßt sich von einer Institutionalisation des Erwachsenenlernens sprechen. Diese Strukturierungsleistung ist in der heutigen Transformationsgesellschaft schwerer geworden, und so häufen sich die Klagen, daß der jeweilige Schlüssel nicht zum Schloß paßt. Dies erklärt sich u.a. daraus, daß es heute mehr unterschiedliche Passungsverhältnisse gibt als früher, wo man mit nur wenigen Institutionalisierungsvarianten auskommen konnte und wo unterrichtsförmige Lernkonzepte offenbar einen Passpartout für die meisten Varianten darstellten.

Organisationspolitisch betrachtet geht es um die *Synchronisation* und die *operationale Abgleichung* von zwei gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisation. Die Scharnierstelle zwischen beiden Suchbewegungen im Sinne einer intermediären Struktur zwischen *Institutionalform* und *Lernmilieu* liegt in den *Varianten von Weiterbildungsorganisation*. Hier werden Passungsprobleme als *Leistungsproblematik des Weiterbildungssystems* gegenüber anderen Funktionssystemen wahrnehmbar und strukturell als *Anforderung an Organisationsentwicklung* beantwortbar. Hieraus erklärt sich auch, daß im Zuge der gegenwärtigen Transformationsprozesse und des Funktionswandels von Bildung in Richtung auf lebensbegleitende Bildung die Organisationsstrukturen auf der Ebene von Weiterbildungseinrichtungen unter erheblichen Veränderungsdruck geraten sind. Das kann kaum überraschen. Eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie muß daher viel stärker und konsequenter als gewohnt die Spannung zwischen dem sich herausbildenden Funktionssystem Bildung und den alltagsgebundenen Formen des Lernens bei den Bildungsadressaten als konstitutiven Strukturbruch berücksichtigen. Dies

erst führt zu einem systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das auch die Aneignungsseite von Bildung (Kade 1993) mit ihren lebensweltlichen und milieuspezifischen Strukturierungsleistungen einzubeziehen vermag.

5. Drei systemische Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

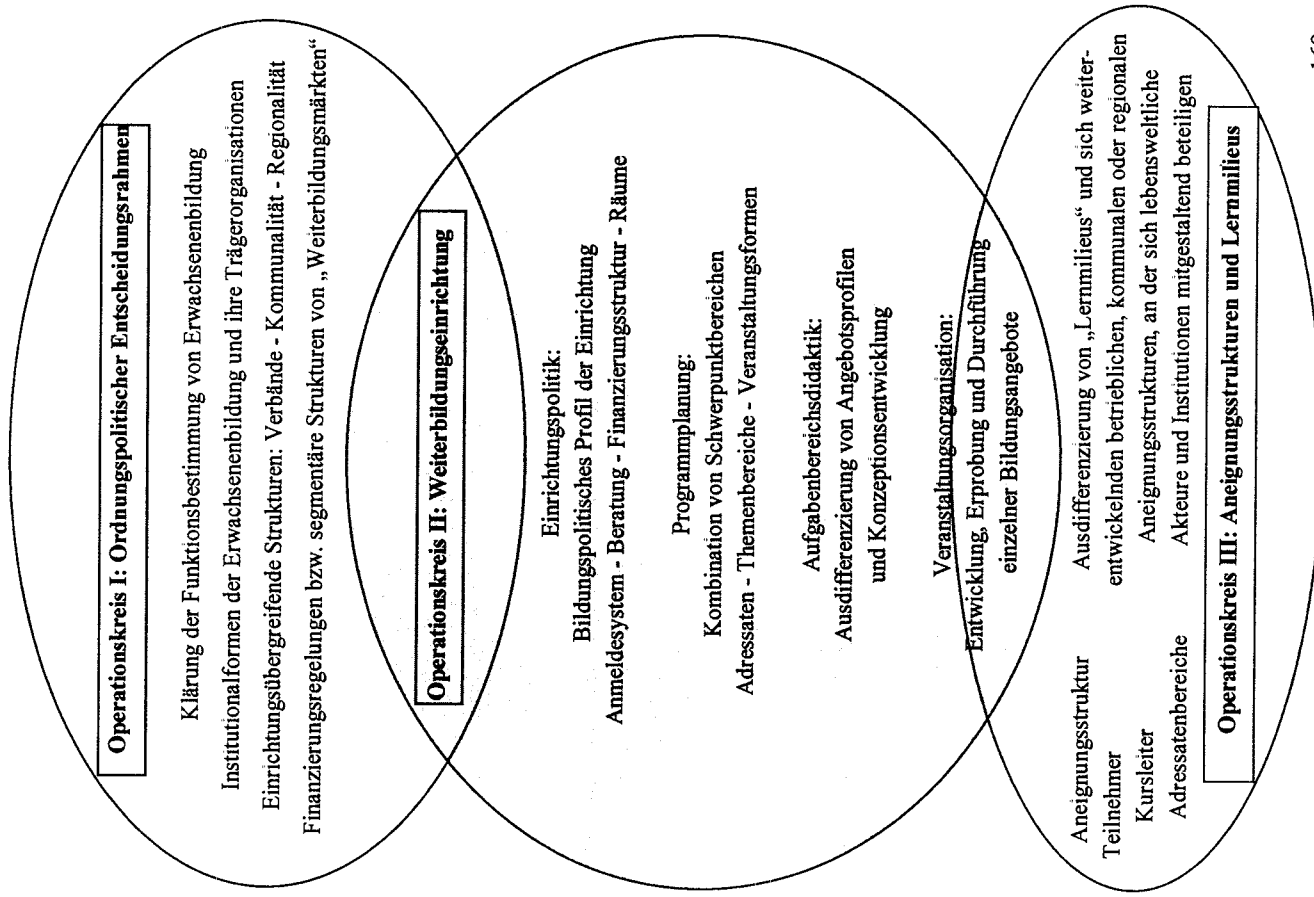
Für ein differenziertes Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränkt sich Weiterbildungsorganisation nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten Operationskreisen zu fassen. Dabei handelt es sich um

- einen ordnungspolitischen Regelkreis der Institutionalformen (Operationskreis I),
- den Regelkreis alltagsweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus (Operationskreis II),
- deren Strukturentwicklungen locker verkoppelt werden durch einen intermediären Regelkreis von Organisationsvarianten auf der Ebene der Bildungseinrichtungen (Operationskreis III).

Die drei Operationskreise sind nicht nur analytisch im Sinne einer Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der vertikal verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument der Organisationsanalyse in der Weiterbildung und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden. Mit ihm lassen sich zudem unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unterscheiden (vgl. Küchler/Schäffler 1997):

- Im *Operationskreis I* wird die Organisation von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden als Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im quartären Bildungssektor. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen.
- Im *Operationskreis II* erhält Weiterbildungsorganisation die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Einrichtungstrukturen.
- Im *Operationskreis III* kommt Organisation im Sinne von organisierenden Tätigkeiten in Alltagskontexten, also von Strukturen der Bildungsaneignung zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation als wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis Berücksichtigung finden.

Abbildung 1: FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG



Im Kontext der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift das systemische Organisationskonzept alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als ein verschiedene Teilperspektiven integrierender und aufeinander beziehender „pädagogischer“ Sinnzusammenhang. In dieser Sicht wird die *intermediäre Funktion des Operationskreises II* als ein struktureller Schwachpunkt im Sinne eines „bottleneck“ erkennbar. Die betriebsförmige Einrichtungsstruktur vermittelt zwischen den Entwicklungen in der Ordnungspolitik und der davon meist unberührten Dynamik in den konkreten Lernmilieus und ihren sich wandelnden Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale“ Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn in der Einrichtung für beide Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt wird. Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitischen institutionellen Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung.

6. Institutionalisierung zwischen ordnungspolitischer und lebensweltlicher Strukturbildung

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in die Gefahr, von einem statischen Organisationsmodell auszugehen und daran strukturelle Wirkungsreihen festzumachen. Dies wird jedoch der fluiden Struktur von Weiterbildung nicht gerecht. Hier bekommt man es weit mehr mit Problemen zu tun, die sich aus Strukturbrüchen und aus zu offenen Verknüpfungen herleiten als aus starrer Überregelung. Mit dem dreistufigen Modell von Weiterbildungsorganisation und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens aus zwei gegensätzlichen Richtungen her beschreiben und in ihren erwachsenpädagogischen Konsequenzen beurteilen lassen.

Wenn man auf die Differenz der Bewegungsrichtungen achtet, so lassen sich zwei verschiedene Zugangsweisen zur Lernorganisation auseinandertreten:

- eine ordnungspolitisch dominierte Strukturbildung mit der Tendenz zur Anbieterperspektive und *kristallinen Einrichtungsstrukturen* und
- eine lebensweltlich gebundene Strukturbildung mit der Tendenz zur Selbstorganisation und eher *fluiden Einrichtungsstrukturen*.

Die Unterscheidung ist geeignet, den Blick für zwei entgegengesetzte Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit weitreichenden organisationspolitischen Konsequenzen zu schärfen.

1. Entstehungskontext: Bildungspolitisch dominierte Strukturbildung

Im ersten Fall geht die Bewegungsdynamik vom Operationskreis I, also vom ordnungspolitischen Handlungsfeld aus. Aufgrund einer bildungspolitischen Analyse wird Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipiert. Die Lernbewegung wird hier von gesellschaftlichen Akteuren getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Man schafft aus übergeordneten Begründungszusammenhängen heraus institutionalisierte Lernmöglichkeiten, für die man Teilnehmer zu gewinnen sucht. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von Bildungswerbung ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von Anbietern und Nutzern erklärt es geradezu zur Verpflichtung, sich nicht nur den Lerninteressenten des eigenen sozialen Milieus zuwenden oder nur sein Klientel zu bedienen, sondern sich einem gesellschaftsweiten Bildungsbedarf zu stellen. Hieraus erklärt sich die z.T. normative Überbetonung von „noch nicht erreichten Adressatengruppen“, besonders wenn sie aus der Perspektive einer gesellschaftlichen Lernbewegung heraus als „bildungsmaßig unterprivilegiert“, als „bildungsferne soziale Schicht“ erscheinen, die in ihrer Lebenslage nicht aus sich heraus zu ihrem Recht kommt und für die daher besondere institutionelle Rahmungen und organisatorische Anstrengungen erforderlich werden.

Institutionalisiertes Lernen und ihre organisatorischen Lösungsversuche bilden aus diesem Begründungszusammenhang heraus die grundlegende Voraussetzung dafür, daß Erwachsenenlernen nicht nur von bildungsmäßig „privilegierten“ genutzt wird, sondern daß Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereit gestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu „möglichen Bildungswelten“ hätten.

Gesellschaftliche Lernbewegungen der Anbieterperspektive und ihre Akteure sind von der Überzeugung getrieben, daß in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf besteht und daß sich dieser Lernbedarf objektivieren und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse „didaktisch“ bestimmen ließe. Diese Überzeugung stellt eine zentrale Ausgangsbedingung für die Verberuflichung dar; eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, noch andere Varianten von Professionalität außerhalb der Anbieterstruktur wahrzunehmen.

In der strukturellen Trennung zwischen anbietender Lernbewegung im bildungspolitischen Operationskreis I und den zu erreichenden Lernmilieus und den lebensweltlichen Aneignungsstrukturen der Bildungsadressaten im Operationskreis III können sich rasch *Probleme der Passung* ergeben: oft stimmt die „Adresse“ nicht und die Botschaft kommt nicht an. Gerade wenn man in der Einschätzung des Bildungsbedarfs zu sicher ist, folgen Probleme der Teilnehmergewinnung auf dem Fuße. Weiterbildungsorganisation bekommt es nun im Operationskreis II auf der Ebene der Einrichtung mit praktischen Abstimmungsproblemen zu tun, zwischen den (aus externer Sicht) bedarfsgerechten Lehrangeboten und den weitgehend ungeklärten Lerninteressen und dem „Bewußtsein“ der Teilnehmer. Oft genug erfolgt diese Abstimmung mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionalform ein Problem, auf das sie in der Folge ein Großteil ihrer Energie und pädagogischen Kreativität auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verwenden muß. (kritisch hierzu Dräger/Günther 1995)

Die *Problemlösungsformel der Institutionalform „Bildungsanbieter“* lautet: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie das lernen, was in den Handlungsfeldern des Operationskreises I entschieden wurde.

Die Problembeschreibung geht - in vielen Fällen zu Recht - davon aus, daß die Gruppe der Lehrenden dynamisch und die der Lernenden eher widerständig ist. (vgl. Schäffler 1981) Diese Sicht hat nicht nur Bedeutung für das Menschenbild der pädagogisch Tätigen, sondern auch erhebliche praktische Konsequenzen für die Art der Weiterbildungorganisation - in bezug auf die Planung, Teilnehmerwerbung und letztlich auch für die Methodenwahl. Gerade weil es (leider?) keine wie auch immer geartete „Weiterbildungspflicht“ geben kann, müssen sich die Erwachsenenbildner unter diesen Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit Problemen der sozialen Distanz und der Überwindung von Lernbarrieren beschäftigen.

2. Entstehungskontext: Lebensweltliche Strukturierung

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden im Operationskreis III: sie sind bereits von sich aus „in Bewegung“, und das meint schließlich der Begriff „motiviert“. Die pädagogisch Tätigen hingegen reagieren erst auf diese Aktivität, werden hinzugezogen oder versuchen, an den Lernprozessen beteiligt zu werden.

Das Kennzeichnende dieser Perspektive besteht darin, daß die Institutionalisierung des Lernens von der Aneignungsseite im Operationskreis III ausgeht. Lernorganisation auf der Grundlage dieser Institutionalform hat zu berücksichtigenden, daß das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und

Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten hatte alltagsgebundenes Lernen schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, im Vereinsleben, im „Prozeß der Arbeit“, im Rahmen anspruchsvoller Liebhabereien oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen.

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und man wünscht sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführungen oder Vertiefungen, Freiräume für Probandeln oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Auseinandersetzungen. Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens heraus entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. So bekommt man es auch unter den Ausgangsbedingungen alltagsgebundenen Lernens mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun - nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall: nicht die Teilnehmergewinnung ist das zentrale Strukturproblem, sondern die Gewinnung geeigneter, milieugebundener Pädagogen und der Zugang zu praxismaher „Fachlichkeit“. Problematisch bleibt letztlich die öffentliche Legitimation der meist okkasionell und höchst subjektiv entstandenen Lerngelegenheiten.

Die Rolle der pädagogisch Tätigen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die große Nähe zum „Lernmilieu“ als besonders vielschichtig. Die typische Kompetenz ließe sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als „pädagogisch gesteuertes Mithandeln“ bezeichnen. (vgl. für pädagogische Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987; für Betriebspädagogik die „Qualitätszirkel“)

Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, daß die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive einer mitvollzogenen Betroffenheitslage mit pädagogischer Kompetenz mitgestalten. Sie repräsentieren die interne Variante, wie soziale Bewegungen zu Lernbewegungen transformiert werden können. Bildungsveranstaltungen bleiben so Bestandteil des lebensweltlichen Selbstausdrucks der sozialen Bewegung, sind Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und werden daher nicht als schulmeisterliche „Qualifizierungsoffensive“ oder als bildungspolitische Entmündigung erlebt. Gerade hierin liegt die strukturelle Stärke dieser Variante von Institutionalisierung. Wenn Lernorganisation ihre Dynamik aus dem Operationskreis III bezieht und ihr Bildungsverständnis aus den beiläufigen, informellen Lernprozessen des täglichen Lebens ableitet, darf sie nicht von einer Fachsystematik oder dem Fachwissen der Lehrenden ausgehen. Statt dessen hat sie die zunächst eher zufällig und assoziativ wirkenden Lernanlässe sensibel aufzugreifen, zu ihrer Intensivierung, thematischen Verdeutlichung und emotionalen Unterstützung einen angemessenen, meist alltagsnahen Rahmen be-

reitzustellen und sie nachträglich in einem ordnungspolitischen Rahmen als gesellschaftliches Erfordernis zu legitimieren.

Das „*organisierende Prinzip*“ des Strukturierungsprozesses besteht in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Unterstützungsstrukturen und entsprechende didaktische Konzepte mit hierfür geeigneten Organisationsformen; dies aber immer nur insoweit, wie die autonomen Lernbewegungen und ihre lebensweltlichen Akteure hieran anschlussfähig bleiben.

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieu-naher Lernbewegungen auch als eine „Fortsetzung von Alltagshandeln mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschniegsame Passung an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen sowie an Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppen und ihrer Erwachsenenbildner benötigt - und das hat natürlich seinen Preis: Während Lernorganisation aus der Anbieterperspektive ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern findet, so Lernorganisation im Kontext von Selbstbewegungen in einer zu großen Nähe.

7. Gesichtspunkte für die Institutionsanalyse von WB-Einrichtungen

Aufgrund des Entstehungshintergrunds und der jeweiligen Richtung der Institutionalisierungsbewegung lassen sich zwei Strukturtypen auf der Ebene der Einrichtungorganisation unterscheiden: der dienstleistungsbestimmte und der entwicklungsbestimmte Strukturtyp.

(1) Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp

bezieht seine objektivierenden Aufgabenbeschreibungen aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis.

Ausgangspunkt und Rahmen dieses Typs von WB-Einrichtungen ist ein *fest umrissener Bildungsauftrag*, auf den ihre Organisation zurückgreift, dem sie sich verpflichtet sieht oder den sie sich gibt. Kennzeichnend für die dienstleistungsbezogene Zielbestimmung ist der *Gründungszusammenhang* dieses Einrichtungstyps: Voraussetzung und Ausgangspunkt der WB-Organisation ist ein festgestellter Bedarf an pädagogischen Leistungen einschließlich der Regelung von Finanzierungs- und Ausstattungsfragen.

Zielwandel stellt sich in dieser Struktur als Problem: Wenn Zielwandel in Transformationsprozessen nicht mehr hinreichend über eine behutsame Ausgestaltung und Neudefinition des bisherigen Rahmens erfolgen kann, kommt es zu einer geradezu dramatischen, wenn nicht sogar panikartigen Suche nach einem veränderten Bildungsauftrag, mit dem sich der Verlust an alten Sicherungen kompensieren läßt.

In gesellschaftlichen Umbruchsituationen zeigen sich die Grenzen und Kostendienstleistungsbestimmter Organisations-Strukturen und seiner bisherigen Tendenz zu Spezialisierung und Perfektionierung in ihrem Scheitern. Häufig genug wird es nötig, die lebensweltliche Verankerung zu erneuern oder zu sichern. Begriffe wie Lebensweltorientierung und Alltagsorientierung dominieren in dieser Situation die erwachsenenpädagogischen Fachdiskurse.

(2) Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp

bezieht Entstehungsanlaß und den Bedarf an einem entwicklungsfördernden Rahmen aus den Strukturierungsprozessen im basalen (lebensweltlichen) Operationskreis mit den sich eigenständig herausbildenden Lernmilieus und Lernformen („Lernkulturen“).

Der Entstehungszusammenhang dieser Organisationsvariante ist davon gekennzeichnet, daß Menschen für ihre gemeinsamen Tätigkeiten einen entlastenden, öffentlich erkennbaren und ökonomische Sicherheit bietenden Rahmen benötigen, der gleichzeitig aber auch flexibel genug ist, um Einengungen und formale Reibungsverluste gering zu halten. Die hierfür geschaffene Weiterbildungseinrichtung gibt keinen extern bestimmten Auftrag vor, der von den Mitarbeiter/innen zu akzeptieren und schließlich „umzusetzen“ wäre. Es ist statt dessen umgekehrt: die Einrichtung dient als pragmatisches Instrument, das sich flexibel den Vorstellungen, Plänen und überraschenden Gestaltungswünschen der Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen anzupassen hat. Entsprechend „fluide“ geraten denn auch die Strukturen der empirisch vorfindlichen Weiterbildungseinrichtungen. Dies kommt in Bezeichnungen wie Bildungsinitiative, Projekt, Qualitätszirkel, didaktisches Institut o.ä. zum Ausdruck. Die Stärke des entwicklungsbestimmten Strukturtyps zeigt sich weniger an spezifischen Produkten, sondern an ihrer *Verknüpfungsleistung zwischen Menschen und Gruppen*. Durch diese Verknüpfungsleistung erschließt und erweitert dieser Organisationstyp für alle daran Beteiligten einen weiten Radius von Engagement, von bislang unerreichbaren Kompetenzen unterschiedlicher Art und löst durch synergetische Effekte erhebliche Innovationskraft aus. Die Stärke dieses Strukturtyps liegt daher in ihrer *Erschließungs- und Verknüpfungswirkung*. Das allerdings ist eine entscheidende Voraussetzung für ihr Gelingen. Sobald die Beteiligten sich in ihren (berufs-)biographischen Entwicklungszielen und Gestaltungswünschen nicht mehr wiederfinden können, fällt die fluide Organisationsstruktur in sich zusammen und löst sich in Richtung nichtinstitutionalisierter, lebensweltlicher Kontakte wieder auf.

Zielwandel zeigt sich hier als ein permanenter Prozeß diskursiver Entscheidungsfindung, von dem zumindest im Prinzip niemand ausgeschlossen ist. Dies macht diesen Strukturtyp in hohem Maße sensibel und reagibel für persönliche,

gruppengebundene, milieuspezifische und gesamtgesellschaftliche Fluktuationen und die von ihnen ausgehenden Lernbedürfnisse.

Der offenkundige Mangel an Systematik, Orientierungssicherheit, Verstetigung und Standardisierung ist allerdings ein hoher Preis, der vielfach auch mit geringem Vertrauen in die Verlässlichkeit und bildungspolitische Legitimität der WB-Einrichtung bezahlt werden muß.

8. Zwischenergebnis

Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp bezieht seine objektivierenden Aufgabenbeschreibungen aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungprozessen im ordnungspolitischen Operationskreis.

Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp bezieht Entstehungsanlaß und den Bedarf an einem entwicklungsfördernden Rahmen aus den Strukturierungsprozessen im basalen (lebensweltlichen) Operationskreis mit den sich eigenständig herausbildenden Lernmilieus und Lernformen („Lernkulturen“).

Beide Strukturtypen lassen sich in betrieblicher wie außerbetrieblicher Weiterbildung feststellen. Ihr komplementäres Zusammenspiel ist gerade bei der Strukturierung lebensbegleitenden Lernens als Differenz von Leistungsprofilen zu beachten. Entsprechend der zugrundeliegenden Strukturierungsbewegung und dem daran anschließenden Organisationstyp auf der Einrichtungsebene erhalten auch die beteiligten Anspruchsgruppen eine jeweils differente Bedeutung als gesellschaftliche Akteure:

Bildungspolitische stakeholder unterscheiden sich z.B. erheblich darin, ob das ordnungspolitische Handlungsfeld *Ausgangspunkt* einer Strukturierungsbewegung ist oder ob eine lebensweltliche Lernbewegung sich politisch bemerkbar macht, von ihnen aufgegriffen und schließlich auf Dauer gestellt wird.

Ebenso übernehmen *Initiatoren von Erwachsenenbildungsaktivitäten* eine weitgehend andere Rolle als Akteure der Institutionalisierung, je nachdem ob sie aus einer Anbieterperspektive oder aus einer lebensweltlich gebundenen Entwicklungsperspektive heraus handeln und hierbei Anforderungen an das Weiterbildungssystem durchzusetzen versuchen.

9. Konsequenzen für das Stakeholder-Konzept

Auf der Folie des Strukturmodells und der an ihm rekonstruierbaren Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenlernen lassen sich nun „stakeholder“ im Sinne von Anspruchsgruppen danach genauer bestimmen, in welcher Weise sie in einem der Operationskreise ihre Interessen investiert haben und wie sie in den entsprechenden Diskursen und Entscheidungsverläufen

beteiligt bzw. von ihnen betroffen sind. Ein wichtiger Erkenntnissertrag ist darin zu sehen, daß neben dem (betriebsförmig definierten) Leistungsaspekt von Weiterbildungsorganisation nun auch die Bedeutung von stakeholdern wahrnehmbar wird, die sich auf die Konstitution, die Reflexion und die gesellschaftliche Legitimation institutionalisierten Erwachsenenlernens beziehen. Eine systemische Sicht auf Weiterbildung bietet daher bei hinreichender Konkretisierung und Operationalisierung einen erkenntnisleitenden Rahmen, in dem sich stakeholder als funktionaler Bestandteil von Weiterbildungsorganisation in einem erweiterten Sinne beschreiben und in ihren jeweiligen Wirkungszusammenhängen bertücksichtigen lassen. Anders herum formuliert bietet das Stakeholder-Konzept die Möglichkeit einer „Respezifizierung“ und fallbezogenen Konkretisierung des zunächst hochabstrakten institutionstheoretischen Strukturmodells. Wie bereits oben erwähnt, bezeichnen die drei Operationskreise „Ordnungspolitik - WB-Einrichtung - lebensweltliche Aneignungsmilieus“ konkrete, empirisch vorfindliche Handlungsfelder von je besonderer Sinnstruktur und eigenem Entwicklungsverlauf. Im Rahmen einer theoretischen Rekonstruktion institutionalisierter Erwachsenenbildung, vor allem aber im Zuge einer empirischen Institutionsanalyse lassen sich individuelle und kollektive Akteure in bezug auf ihre „vested interests“ als sich ausdifferenzierendes Spektrum von Anspruchsgruppen den Operationskreisen zuordnen. Durch eine solche Identifizierung von Wirkungszusammenhängen wird über eine schlichte Zuschreibung hinaus auch die funktionale Bedeutung der jeweiligen stakeholder für das Weiterbildungssystem insgesamt erkennbar.

Im Gegensatz zu Konzepten, in denen Anspruchsgruppen in bezug auf die Organisation als externe Akteure erscheinen, deutet ein systemisches Konzept die stakeholder als funktionalen Bestandteil des Weiterbildungssystems. Dies erweitert den Blick in Richtung auf eine „sozial-ökologische Perspektive“ von Weiterbildungsorganisation, in der die Grenze zwischen Organisation und ihrer sozialen Umwelt als fließend und somit als ständig bestimmungsbedürftig erkennbar wird. Scheinbar selbstverständliche Zuordnungen zum „Innen“ und „Außen“ einer Organisation werden hierdurch kontingent und damit als organisationspolitisch folgenreiche Selbstbeschreibungen bzw. als Zuschreibungen aus der Position einzelner Akteurguppen sichtbar, die von der Institutionsanalyse nicht ungeprüft als Faktum übernommen zu werden brauchen, sondern die selbst zum Gegenstand von Analyse und Organisationsberatung erhoben werden können. Dies gilt beispielsweise für die geradezu klassische Entscheidung, ob nebenberufliche, freiberufliche oder gar ehrenamtliche Mitarbeiter zur Weiterbildungsorganisation gerechnet werden oder nicht. Ähnliches gilt für Innen/Außen-Zuschreibungen in bezug auf die Lernenden in Weiterbildungsveranstaltungen als Projektgruppenmitglied, Teilnehmer, Hörer, Kunde oder Klient.

Faßt man schließlich die Wissenschaftsdisziplin „Erwachsenenpädagogik“ als stakeholder im Weiterbildungssystem auf, so braucht sie trotz ihrer Zuordnung zum Wissenschaftssystem keineswegs als dem Weiterbildungssystem extern begriffen zu werden. Eine solche funktionale Zuordnung ist bislang noch eine irritierende Betrachtungsweise, weil man noch zu sehr an räumliche Positionsbestimmungen gewohnt ist. Gerade aus ihrer erziehungswissenschaftlichen Position heraus hat sie einen „stake“ im Weiterbildungssystem. Erst durch stakeholdership im Weiterbildungssystem erlangt die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ihre Bedeutung als einer *intermediären Instanz* und kann aus so einem distanzierenden Deutungskontext heraus Reflexionsprobleme innerhalb des Weiterbildungssystems mit Relevanz und Kompetenzen des Wissenschaftssystems aufspüren und bearbeiten. (vgl. Schäffer 1997)

Allgemein gesprochen, bietet das Stakeholderkonzept eine gute Möglichkeit, strukturelle Kopplungen zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen jenseits eines simplen Leistungsverhältnisses zu erkennen und im einzelnen zu beschreiben.

Bei den weiteren Überlegungen kann es aus Raumgründen zunächst nur um eine grobe Zuordnung von Akteurguppen als stakeholder zu den drei Operationskreisen und ihrem vertikalen Zusammenspiel gehen. Deutlich werden soll dabei einerseits das jeweilige Profil im Spektrum der Anspruchsgruppen und andererseits die spezifische Wirksamkeit von stakeholdern für bestimmte Systemreferenzen.

(1) Stakeholder-Profil im Operationskreis I: Funktionswandel und Funktionsbestimmung von Weiterbildung

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Weiterbildung als funktionalem Subsystem und dem es umgreifenden gesellschaftlichen Gesamtsystem. Stakeholder stellen als Anspruchsgruppe den Bezug zwischen institutionalisiertem Lernen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen her und erlangen hierdurch eine *legitimatorische Bedeutung*. Stakeholder im ordnungspolitischen Operationskreis gewähren oder entziehen bestimmten Varianten lebenslangen Lernens gesellschaftliche Legitimation und dies mit weitreichenden Konsequenzen für Institutionenformen, Finanzierung, Professionalisierung und Ausbildung. Insofern lassen sie sich als Akteure innerhalb eines machtorientierten Legitimationsdiskurses beschreiben und stellen als Akteursgruppe in ihrer Gesamtheit ungefähr das dar, was Ulrich als „general public“ bezeichnet. (Ulrich 1997, 449)

(2) Stakeholder-Profil im Operationskreis II: Leistungserstellung

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu „anderen Systemen in der Umwelt“, d.h. vor allem auf das Verhältnis zu anderen Funktionssystemen. Stakeholder stellen mit ihrem Engagement für Weiterbildung den Bezug zu möglichen Leistungserwartungen aus einer Außenperspektive dar, fordern Anschlußfähigkeit pädagogischer Leistungsprofile für außerpädagogische Sinnzusammenhänge ein und sichern damit die *Produktivität* des Funktionssystems für andere Funktionsbereiche der Gesellschaft. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft allerdings wächst die Bandbreite möglicher Außenanforderungen, die an das Weiterbildungssystem gerichtet werden. Hierdurch führt z.B. eine systematische Ermittlung von Weiterbildungsbedarf und planvolles Antizipieren von neuen Lernanlässen rasch zu Überforderung, wenn dies ausschließlich aus pädagogischer Sicht und durch organisatorische Lösungen auf der Ebene der Einzleinrichtung geschehen soll. Stakeholder erhalten hier die Bedeutung von „struktureller Sensibilität“ des Weiterbildungssystems für relevante Leistungsumwelten; sie sind Bestandteil eines institutionellen Wahrnehmungssystems, mit dem die Organisationsumwelt in Bezug auf Fragen der Praxisrelevanz, auf Weiterbildungsbedarf und auf Evaluation von Bildungswirkung abgetastet wird. Stakeholder aus anderen Funktionssystemen beteiligen sich somit durch ihr jeweiliges Involviertsein strukturell an Prozessen der Bedarfsermittlung und Qualitätssicherung im Weiterbildungssystem.

(3) Stakeholder-Profil im Operationskreis III: Sicherung der Konstitutionsbedingungen institutionalisierten Lernens

Die Wirkung der Anspruchsgruppen bezieht sich auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu seinen sozialstrukturellen Konstitutionsbedingungen und sichert damit die grundlegenden Voraussetzungen institutionalisierten Erwachsenenlernens. Stakeholder stellen in diesem Zusammenhang den Bezug zwischen Strukturierungen der Lebenswelt und didaktischen Funktionskontexten her. Sie bieten ihnen eine *lebensweltliche Fundierung* in soziale Milieus, lernmotivierende Lebenslagen, spezifische Lernkulturen und soziale Netzwerke, an die didaktische Arrangements im Sinne einer „Vorgeprägtheit des Wählbaren“ (Schulze 1993, 361) angeschlossen sind. Erwachsenenbildungsrelevante Vorstrukturierungen im Lebensalltag werden einerseits in Form von „Publikum“ und ihren jeweiligen Akteuren erkennbar, andererseits aber auch in allen Varianten sozialer Bewegungen, Initiativen, Vereinen oder Freizeitgruppen, die als grassroot-movements bei der Ausdifferenzierung sozialer Muster des Erwachsenenlernens und spezifischer Lernmo-

tive ihre Interessen, Erwartungen und Ansprüche ins Spiel bringen. Einen wichtigen Mittler stellt hierbei eine besondere Gruppe von Kursleiter/innen dar, die aus ihren Alltagserfahrungen und aus ihrem sozialen Engagement heraus Angebote der Erwachsenenbildung konzipieren und durchführen. Sie vollziehen den Konstitutionsprozeß institutionalisierten Lernens sozusagen im Medium ihrer eigenen Biographie (vgl. Becher/Dinter/Schäffer 1993) und erschließen hierdurch alltagsweltlich situative Vorstrukturierungen für institutionalisierte Arrangements, die dann über den konkreten Anlaß hinaus auf Dauer gestellt werden können.

(4) *Stakeholder-Profil bei der vertikalen Strukturkopplung:
Reflexionsprobleme im Weiterbildungssystem*

Über die drei Operationskreise mit eigener Logik und autonomem Entwicklungsverlauf hinaus gilt es noch, ihre wechselseitige vertikale Verschränkung zu beachten. Erst dann läßt sich von Systemschließung im Sinne eines Funktionalsystems sprechen. Zwar folgt jeder der drei Operationskreise seiner eigenen Logik - nämlich ordnungspolitischen Entwicklungen, betrieblichen Handlungszwängen oder lebensweltlicher Pragmatik. Ohne Bezugnahme auf die jeweils anderen Operationskreise im Sinne von Relationsbewußtsein und Integration in einen übergreifenden institutionellen Gesamtzusammenhang verliert jedoch jeder Teilkontext seinen Handlungssinn und funktionale Produktivität. Wichtig für eine systemische Sicht ist allerdings, daß Prozesse der Systemschließung und damit der Emergenz eines Funktionssystems nicht auf der Grundlage von Einheit, sondern auf der Produktivität von Spannungslagen und struktureller Differenz erfolgen. Strukturelle Kopplungen zwischen den Operationskreisen sind daher nicht auf Lenkung durch „höhere Instanzen“ zurückzuführen, von denen die widerstrebenden Kräfte aufeinander bezogen werden, sondern strukturelle Integration wird von Kontrastwirkungen zwischen den spannungstragenden Grenzflächen der Operationskreise hervorgerufen.

Integrativ wirkt daher die *Inszenerierung von Strukturbrüchen* z.B. zwischen Bildungspolitik und Trägerverband, zwischen Träger und Bildungseinrichtung, zwischen Einzelveranstaltung und Programmbereich, zwischen Programmbereich und angebots und der alltäglichen Verwendungssituation der Teilnehmer/innen. Wenn die für institutionalisiertes Lernen charakteristischen Strukturbrüche szenisch als Sinngrenze „zum Ausdruck gelangen“ und Handlungsrelevanz erlangen können, so werden sie für die daran beteiligten Akteure als Gestaltungsfeld zugänglich und zunehmend bewußter bearbeitbar. Als Anforderung im Sinne von Professionalität pädagogischen Handelns läßt sich dies als kompetenter Perspektivenwechsel zwischen Kontextwissen und Relationsbewußtsein beschreiben - und aus der Sicht von Anspruchsgruppen einfordern. (vgl. Küchler/Schäffer 1997, 62f.) Vertikale

Kopplung der Operationskreise auf der Grundlage von Differenzenerleben verlangt somit den reflexiven Rückbezug des Systems auf sich selbst. In Anschluß an Luhmann (1981) läßt sich hierbei unterscheiden zwischen *Reflexion* im Sinne von Selbstthematisierung, Selbstbeobachtung, und Selbstbeschreibung und *Reflexivität* von Arbeitsabläufen im Sinne eines Herausbildens rekursiver Rückbezüglichkeit von Prozessen auf sich selbst (reflexive Mechanismen der Selbststeuerung und Regelungsstrukturen). (genauer vgl. Schäffer 1991)

Bei der zuletzt verdeutlichten Problematik der vertikalen Kopplung zwischen den Operationskreisen bezieht sich die Wirkung von Anspruchsgruppen daher auf das Verhältnis des Weiterbildungssystems zu sich selbst. Stakeholder stellen den übergeordneten Zusammenhang zwischen den Teilkontexten her, indem sie Differenzenerleben und Strukturbrüche zwischen den Operationskreisen der Selbstthematisierung, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung zugänglich machen. Stakeholder bieten hierzu Möglichkeiten der Externalisierung von latenten Erfahrungen und Prozeßverläufen, die bei reiner Binnensicht blind blieben; sie bieten dem System somit einen Spiegel zur Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung. Akteure in dieser Gruppe von Stakeholdern sind Institutionen und Berufsgruppen, die in der Ausbildung, Fortbildung und Professionsentwicklung innerhalb des Weiterbildungssystems engagiert sind und hier die für stakeholder charakteristische Balance zwischen Engagement und Distanzierung (Norbert Elias) einnehmen. Wie bereits oben angesprochen, lassen sich hier auch Formen des Beteiligtseins relevanter Fächer und Disziplinen als Stakeholder aus dem Wissenschaftssystem zuordnen. Dies wirkt einen klärenden Blick auf das Wissenschaftssystem: ihre Leistung für andere gesellschaftliche Funktionssysteme besteht nicht allein in der Produktion von neuen Wissensbeständen, auf die anderenorts nach Bedarf zurückgegriffen werden kann (Wissenstransfer), sondern vor allem in der theoretisch angeleiteten Bearbeitung von systeminternen Reflexionsproblemen. Dies kann jedoch nur durch Engagement innerhalb des reflexionsbedürftigen Systems, d.h. durch die Positionierung

<i>Anspruchsdimension</i>	<i>Systemreferenz</i>	<i>Bedeutung der Stakeholder</i>
I. Ordnungspolitik	Funktionsbestimmung	Legitimation
II. Betriebsförmige Organisation	Leistung	Produktivität
III. Lebensweltliche Aneignungsstrukturen	Fundierung	Bestandssicherung
IV. Vertikale Kopplung	Selbstreferentialität	Systemschließung

Tabelle 1: Stakeholder nach Operationskreisen und Funktionen im System

als stakeholder geschehen. Nur durch „distanziertes Engagement“ ist eine Mitwirkung an der institutionellen Entwicklung durch wissenschaftliche Ausbildung und Fortbildung realisierbar. Stakeholder in diesem Problembereich bieten daher Möglichkeiten zum Herausbilden und zur Stärkung der professionellen und institutionellen Identität innerhalb eines Funktionssystems.

Zusammenfassend lassen sich die Gruppen von Stakeholdern in bezug auf ihre Anspruchsdimension und ihre Wirksamkeit je nach Operationskreis und zugehöriger vertikaler Kopplung unterschiedlich darstellen (vgl. Tab.1). Dies soll für das Weiterbildungssystem konkretisiert werden.

10. Stakeholderbeziehungen zwischen den Funktionssystemen

Das Stakeholder-Konzept bietet die Chance, Beziehungen zwischen den großen Funktionssystemen der Gesellschaft (wie Politik, Wirtschaft, Religion, Bildung) als wechselseitiges Beteiligtsein an der Systemkonstitution, Funktionsbestimmung, Leistungsdefinition und Reflexion zu fassen. Es geht dabei nicht nur um die Beschreibung von Anspruchsgruppen an die eine oder andere Organisation, sondern um die Rekonstruktion von Inter-systembeziehungen zwischen den jeweils relevanten Anspruchsgruppen. Zu beachten gilt in diesem Zusammenhang, daß man bei Beziehungen zwischen Funktionssystemen nicht von räumlich-segmentär differenzierter Ordnungsstruktur ausgehen kann, sondern daß sich in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft die Relevanzgrenzen zwischen funktionalen Sinnkontexten am selben Ort zur selben Zeit überschneiden können. Als Beispiel ließen sich Institutionalformen des Weiterbildungssystems wie Betriebliche Weiterbildung nennen, wo ein erwachsenenpädagogischer Sinnkontext im räumlichen Handlungsfeld eines Wirtschaftsunternehmens ausdifferenziert wurde, weshalb man gerade in diesen Fällen besonders deutlich zwischen „Lernsituation“ und „Arbeits-situation“ unterscheiden muß. Maßgeblich für die Bestimmung von funktionalen Sinngrenzen ist die Feststellung, worin jeweils die *dominante Funktion* besteht und die Frage, inwieweit bei Konkurrenz in bestimmten Handlungsfeldern ein Funktionssystem gegenüber anderen eine größere Definitionsmacht und strukturelle Gestaltungskraft besitzt. Eben dies ist eine Frage, die sich handlungstheoretisch auf Stakeholder und ihre jeweiligen kollektiven und personalen Akteure beziehen und an ihren spezifischen Wirksamkeitschancen wechselseitig untersuchen läßt. Es gilt daher zukünftig, in Intersystem-Beziehungen genauer zu klären, wo welches Funktionssystem bei anderen seine „stakes“ eingeschlagen hat und wie dies in Gestalt von Anspruchsgruppen organisationspolitisch zum Ausdruck gelangt. Dabei geht es um eine systemtheoretisch angeleitete Strukturanalyse von „Mikro-Politik“ (Neuberger 1995) zwischen gesellschaftlichen Institutionen und

ihren Organisationen. Folgende Fragen werden bereits an dieser Stelle formulierbar:

- (1) Welche Bedeutungsunterschiede erhalten Stakeholder-Beziehungen im Zusammenhang mit der zugrundeliegenden Bewegungsrichtung der Institutionalisation und somit zwischen „fluiden“ und „kristallinen“ Institutionalformen? Lassen sich Nähe und Distanz zwischen den Funktionssystemen an der Art ihrer Strukturierungsrichtung erklären?
- (2) Wie läßt sich das wechselseitige Verhältnis des Weiterbildungssystems zu anderen Funktionssystemen an der Art der stakeholder - vor allem aber in der Beziehungsstruktur der stakeholder untereinander festmachen? Inwieweit bietet hier das sozial-ökologische Modell von Bronfenbrenner auf einer institutionenpolitischen Ebene neue Erklärungsansätze?
- (3) Welche stakeholder bzw. stakeholder-Netzwerke lassen sich auf der Ebene von Leistungsbeziehungen zwischen dem WB-System und relevanten Funktionssystemen feststellen?
- (4) Wo finden sich zwischen dem WB-System und anderen Funktionssystemen übereinstimmende Legitimationsmuster bei der Funktionsbestimmung? Lassen sich in diesem Zusammenhang Stakeholder-Beziehungen im ordnungspolitischen Operationskreis im Sinne von politischen Allianzen oder umgekehrt im Sinne funktionaler Divergenzen feststellen?
- (5) Wo lassen sich zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen gemeinsame lebensweltliche Fundierungen feststellen, in denen sie eine basale Übereinstimmung in ihrer Sicht der Welt herstellen? Lassen sich hier Stakeholder-Beziehungen im Sinne von lebensweltlicher Solidarität beschreiben bzw. trifft man umgekehrt auf divergente lebensweltliche Fundierungen mit der Folge einer interkulturellen Fremdheit zwischen Funktionssystemen und ihren Institutionalformen?

Hintergrund dieser Fragen ist die Überlegung, daß auf Irritationserfahrungen mit äußerst unterschiedlichen Reaktionsmustern und Strukturierungen geantwortet werden kann; z.B. mit Helfen, Heilen, Sichern, Missionieren - aber auch mit Lehren. (vgl. Schäffler 1997) Jedes der Reaktionsmuster wurde inzwischen zum Ausgangspunkt gesellschaftlicher Institutionalisation mit daran anschließenden Funktionssystemen. Stakeholder-Beziehungen zwischen den Funktionssystemen aktivieren diese konträren Muster existentieller Weltdeutung. Sie lassen sich daher als intermediäre Bereiche konzipieren, in denen Kontextwechsel, also interkulturelle Kompetenz auf der Grenzfläche zwischen divergenten Sinnbezirken unserer Gesellschaft, erforderlich wird. Mit dieser Problembeschreibung gesellschaftlicher Integration tut sich ein breiter Forschungsbereich einer gesellschaftspolitisch bedeutsamen Institutionsanalyse auf, für die der Stakeholder-Ansatz die notwendigen Konkretisierungen bereitstellt.

Literatur

- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim.
- Barz, H., Tippelt, R. (1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung, in: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 122-158.
- Becher, M., Dinter, I., Schäffler, O. (1993): Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 32, S. 25-42.
- Berger, P., Luckmann, L. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/Main.
- Dräger, H., Günther, U. (1995): Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik, in: K. Derichs-Kunsmann u.a. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt/Main, S. 143-152.
- Evans, P. u.a. (Hrsg.) (1985): *Bringing the State Back in*, Cambridge.
- Friedland, R., Alford, R.R. (1991): *Bringing Society Back*, in: *Symbols, Practices and Institutional Contradictions*, in: W.W. Powell, P.J. DiMaggio (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organization 1 - Analysis*, Chicago/London, S. 232-263.
- Hasse, R., Krücken, G. (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus?, in: *Soziale Systeme* H.1, S. 91-112.
- Huber, J. (1987): *Die neuen Helfer*, München/Zürich.
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1989, H. 6, S. 789-808.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1993, H.3, S. 391-408.
- Kade, J., Seitter, W. (1996): *Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*, Opladen.
- Keck, O. (1991): *Der neue Institutionalismus in der Theorie der Internationalen Politik*, in: *Politische Vierteljahresschrift* 1991, S. 635-653.
- Küchler, F. von, Schäffler, O. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1981): *Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften*, in: *ders.: Soziologische Aufklärung*, Bd.3, Opladen, S. 321-334.
- Luhmann, N. (1970): *Institutionalisierung. Funktionen und Mechanismen im sozialen System der Gesellschaft*, in: Schelsky, H. (Hrsg.): *Zur Theorie der Institution*, Bielefeld, S. 27-41.
- Mayntz, R., Scharpf, F. (1995): *Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus*, in: *ders. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbststeuerung und politische Steuerung*, Frankfurt/Main, S. 39-72.
- Neuberger, O. (1995): *Mikro-Politik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*, Stuttgart.
- Schäffler, O. (1981): *Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung*, Braunschweig.
- Schäffler, O. (1987): *Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung*, in: Tietgens, H. (Hrsg.): *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn, S. 147-171.
- Schäffler, O. (1991): *Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung*, in: *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Studienbibliothek für Erwachsenenbildung* Bd. 3: *Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen*, Frankfurt/Main, S. 70-93.
- Schäffler, O. (1992): *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie*, Frankfurt/Main (a).
- Schäffler, O. (1992): *Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung*, in: *Erwachsenenbildung in Niedersachsen* (eb) (b), H.1, S. 22-25.
- Schäffler, O. (1997): *Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung*, in: *Report* 1997, H. 40, S. 33-47.
- Schäffler, O. (1997): *Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses*, in: H.-H. Krüger, J.-H. Olbertz (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt*, Opladen, S. 691-708.
- Schlutz, E. (1997): *Erwachsenenbildung als Dienstleistung*, in: *Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen* (GdW-Ph) Juli 1997, Textziff.: 4.10.10.
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/Main, 4. Aufl.
- Senzky, K. (1977): *Systemorientierung in der Erwachsenenbildung*, Stuttgart.
- Ternhart, E. (1986): *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1986, S. 205-223.
- Ulrich, P. (1997): *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*, Bern, Stuttgart/Wien.
- Vollmer, H. (1996): *Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenschaftlichen Aufarbeitung der Organisationsforschung*, in: *Soziale Welt* 1996, S. 315-343.
- Weick, K. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*, Frankfurt/Main.

Institutionelle und Sozial-Ökonomie
vorher: Ökonomie und soziales Handeln

herausgegeben von
Adelheid Biesecker
Wolfram Elsner
Klaus Grenzdörffer

Band 6

Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden: Erweiterte Stakeholder- Prozesse

Adelheid Biesecker
Wolfram Elsner
Klaus Grenzdörffer (Hg.)



Centaurus-Verlagsgesellschaft
Pfaffenweiler 1998