

Gerade die »Veralltäglichung« der allgemeinen Weiterbildung läßt diese auf Dauer gebrauchsfähig und lebensnotwendig erscheinen. Freilich muß darauf hingewiesen werden, daß diese Tendenz über den so genannten Bereich der Alltagskompetenzen und des Allgemeinwissens, ja über die allgemeine Weiterbildung hinausreicht. Denn die Orientierung an der damit verbundenen Trias – schlagwortartig: Aktivierung, Anwendung, Alltag – ist auch in Angeboten der beruflichen Weiterbildung wiederzufinden. Weit diese Tendenz nicht nur einen Gewinn (an Nähe), sondern auch einen Verlust (an Ferne) darstellt, etwa auch im Hinblick auf die nötige politische Bildung, kann hier nicht erörtert werden.

Wieweit erscheint der Begriff der allgemeinen Weiterbildung nach der Betrachtung ihrer Inhalte und Ziele auch substantiell gerechtfertigt? Sicher werden **individuelle Kräfte** und Kompetenzen vertieft, es wird also (formale) Allgemeinbildung vermittelt. Sicher ist bislang auch immer noch der politische Wille spürbar, **Bildung für alle** anzubieten. Aber wie steht es mit der Bildung **an einem gemeinsamem Gegenstand**, die nach Klafki (1995) die dritte Bestimmung des klassischen Allgemeinbildungsgedankens darstellt? Paradox gesagt: Alle brauchen Allgemeinbildung, aber jeder braucht eine andere.

Literatur

- Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991.
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996.
 Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. 4 Bände, Bonn 1993.
 Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB, Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilkhaus, F.): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen 1995.
 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1995.
 Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremen 1994.
 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Evaluation der Weiterbildung. Gutachten. Soest 1997.
 Schlutz, E.: Die Bremer Volkshochschule. Geschichte, Programmentwicklung, Perspektiven. Bremen 1995.
 Tenorth, H.-E.: »Alle Alles zu lehren«. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.

IV. Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine »optische Täuschung« Gesellschaftliche Institutionalisierung von Lernkontexten als Ausdifferenzierung intermediärer Grenzflächen

Otfried Schöffler

Der Eindruck einer Entgrenzung pädagogischen Handelns entsteht aus der Perspektive segmentärer Differenzierung. Unter dem Blickwinkel funktionaler Differenzierung erweist sich diese Strukturdiagnose als eine »optische Täuschung«. Es wird daher eine Umstellung der bisherigen Konzeptionalisierungen von Institution und Organisation auf eine prozeßtheoretische Fassung vorgeschlagen. Mit einer wissenssoziologisch angelegten Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen läßt sich die systemische Verschränkung von segmentär getrennten Teilperspektiven zu einem institutionellen Funktionszusammenhang rekonstruieren. Phänomene der »Entgrenzung« und »De-Institutionalisierung« werden hierdurch als Strukturen »lockerer Koppelung« zwischen komplementären Handlungskontexten erlenntbar. Institutionalisierungen alltagsgebundenen Lernens erhalten dabei die Bedeutung einer »lebensweltlichen Fundierung« des Weiterbildungssystems und nicht seiner Auflösung. Dadurch wird eine berufsständische Beschränkung von Institutionen auf ordnungs- und organisationspolitische Handlungskontexte überwunden und auch die Aneignungsseite von Weiterbildung dem pädagogischen Funktionssystem zurechenbar.

1. Sind Weiterbildungsinstitutionen »harte Fakten«?

Ein entscheidendes Erkenntnis Hindernis in der Auseinandersetzung mit Fragen der Organisationsentwicklung beruht in dem Festhalten an einer zu kompakten Konzeptionalisierung von Institution und Organisation. Besonders in der pädagogischen Rezeption läßt sich eine Verweigerung gegenüber systemischen oder wissenssoziologischen Ansätzen der Organisationstheorie beobachten. So zählt z. B. Gerhard Strunk »Institution« unter Bezugnahme auf Schlutz/Voigt (1990) zu den »harten Bedingungen« pädagogischen Handelns und verlangt, daß »harte, d. h. objektivierbare Sach-

verhalte (wie z. B. Finanzierung, Personalausstattung, Konkurrenz mit anderen Einrichtungen, Verkehrs-, Wirtschafts-, Siedlungsstruktur des Einzugsgebietes, Bevölkerungsaufbau und Mitarbeiterpotential)« (Strunk 1990, S. 67) zunächst mit quantitativen Methoden zu untersuchen seien und erst zur Ausdeutung dieser »Sachverhalte« sozialhermeneutische Methoden ergänzend herangezogen werden dürften. Er weist die Forderung von Schäffler zurück, den Gegenstand der Institutionenforschung »als Frage nach der Konstitution einer gemeinsamen sozialen Welt zu formulieren« (Schäffler 1987, S. 158). Mit dieser Vorgehensweise würde s. E. »die Untersuchung »harter Bedingungen« schon bei der Formulierung von Forschungsfragen« ausgeschlossen (Strunk 1990, S. 67). Offenkundig tut sich hier eine paradigmatische Differenz sozialwissenschaftlicher Forschung auf, die nach Klärung verlangt. Aus einer systemischen Sicht macht sich eine objektivierende Institutionsanalyse, die meint, zwischen »harten« Fakten und ihrer Ausdeutung trennen zu dürfen, ganz gegen ihre Absicht die kontextgebundene Wahrnehmungsperspektive der im Alltag handelnden Akteure als implizite Wirklichkeitsbeschreibung zu eigen. »Hart« erscheinen soziale »Sachverhalte« immer nur dort, wo sie aus einer Binnensicht deshalb als »äußere Rahmenbedingungen« erfahrbar werden, weil sie in dem jeweiligen Sinn- und Handlungskontext nicht verfügbar, entscheidbar oder veränderbar sind. Was jedoch in dem einen Kontext eine objektivierbare Rahmenbedingung ist, kann in einem anderen als höchst kontingent erscheinen. Gerade wissenschaftlich angeleitete Institutionsanalyse muß hier differenzieren und zu einem kontextübergreifenden Reaktionsbewußtsein befähigen, ohne den eigenen Beobachterstandpunkt zu verabsolutieren.

In welchen Fällen Institutionenforschung im Einzelfall nun kontextgebundene Selbstbeschreibungen wie »Konkurrenz mit anderen Einrichtungen« oder »Mitarbeiterpotential« zur Grundlage quantitativer Erhebungen machen und ihnen damit den Status eines objektivierbaren Bedingungsrahmens zuerkennen sollte, hängt letztlich von dem »Distanzierungsniveau« des Forschungsansatzes ab (vgl. Elias 1983, S. 83). Problematisch wird es jedoch, wenn die empirische Beobachtung von kontextgebundenen Wirklichkeitsbeschreibungen nicht als Rekonstruktion, sondern als Nachweis ihrer Faktizität aufgefaßt wird. Empirische Forschung, die meint, über eine beobachterunabhängig vorfindliche Wirklichkeit zu verfügen und sich daher eine hermeneutische Rekonstruktion der jeweiligen sozialen Welt ersparen zu können, verbleibt nolens volens in den lebensweltlichen Selbstbeschreibungen der untersuchten Teilwelten verstrickt. Sie bleiben darauf beschränkt, sich an den Selbstbeobachtungen im Sinnkontext eines Praxisfeldes zu beteiligen und diese mit wissenschaftlichen Methoden zu vervollständigen und zu systematisieren. Als (unbeabsichtigte?) Nebenwirkung erzielt sie dabei allerdings den Effekt, daß damit die

kontextgebundenen Beschreibungen von Welt zu »objektiven Fakten« erklärt und damit die jeweilige Sicht der Dinge einen höheren Grad an Legitimität erhält. Hierdurch geraten Erfahrungsweisen wie »Konkurrenz« oder »Unterausstattung mit Personal«, aber auch »Organisation« oder »Institution« zu einem empirisch belegbaren »Faktum«. Institutionenforschung, die von kontextgebundenen Konstrukten der Akteure ausgeht und sie durch empirische Untersuchungen zu greifbarer Faktizität erhebt, beteiligt sich daher an der Wirklichkeitskonstruktion des untersuchten Praxisfeldes und ihrer Legitimierung. Hiernach besteht gewiß ein wichtiger Teil sozialer Produktivität von empirischer Forschung, wogegen im Sinne von wissenschaftlicher Dienstleistung oder alltagsweltlichem Engagement zunächst nichts einzuwenden ist (vgl. z. B. die Studie von Schiersmann u. a. 1998). Dies gilt aber nur, solange ihr erkenntnistheoretischer Status und begrenzter Aussagewert bewußt bleibt und nicht der Eindruck vermittelt wird, hier sei ein »Tatbestand« jenseits von Deutungsnotwendigkeiten ermittelt worden. Das allerdings ist das Problem.

Ein naiv empiristischer Zugang fällt hinter einen Entwicklungsstand zurück, wie er in der Praxis der Organisationsberatung bereits zum professionellen Standard gehört. Hier gilt es als wenig entwicklungsförderlich und kompetent, wenn signifikante Selbstbeschreibungen im Praxisfeld als »harte Fakten« einer objektivierbaren vorgegebenen Realität aufgefaßt werden. Organisationsberatung ist in solchen Fällen nicht mehr in der Lage, auf der Ebene der Wirklichkeitsbeschreibung und ihrer Problemdefinition zu intervenieren. Organisationsberatung setzt notwendigerweise eine Irritation von Alltagsüberzeugungen voraus und nicht ihre empirische Bestätigung und dies gerade dann, wenn sie zu praxisrelevanten Erkenntnissen gelangen will. Empirische Institutionenforschung nach einem strukturthermeneutischen Ansatz verlangt daher die systematische Beobachtung von erwachsenenpädagogischen Selbstbeschreibungen in unterschiedlichen Kontexten der Weiterbildungspraxis, nicht aber ihre systematisierende Reproduktion. Forschungspraktisch geschieht die Beobachtung von Selbstbeschreibungen durch eine methodische Verknüpfung von pädagogischer Organisationsberatung mit Instrumenten einer erziehungswissenschaftlichen Institutionsanalyse (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997).

Erwachsenenpädagogische Theoriebildung beginnt sich erst zögerlich von ihrer Verstrickung in Alltagstheorien der Bildungspraxis zu lösen und verwechselt »Kontextwissen« oft noch mit empirischer »Realität«. Erwachsenenpädagogik wird in diesen Fällen noch von einer berufsständischen Position der Bildungspraktiker her gedacht und bezieht hieraus ihre Forschungsfragen (und Ergebnisse). Dies erklärt, weshalb Institutionenforschung häufig nur unzureichend zu einem Perspektivwechsel zwischen professionellen Selbstbeschreibungen und lebensweltlichen Aneignungskontexten der Teilnehmer in der Lage ist. Formen der Institutionalisierung

von Erwachsenenlernen außerhalb des pädagogischen Einflußbereichs kommen so gar nicht erst in den Blick oder erscheinen als unstrukturierte Umwelt, vor der sich die klare Figuration der »veranstalteten Erwachsenenbildung« wohlthuend abhebt. Es ist diese Kartographie im Sinne einer mental map, die den Hintergrund für die Diagnose einer »Entgrenzung« abgibt. Kade spricht in diesem Zusammenhang explizit von einer »Entgrenzung hin zur Lebenswelt« und unterstellt dabei als Normalform die Kontrollphantasien eines Institutionenverständnisses, das nicht von Strukturen lockerer Koppelung, sondern von Definitionsmacht und hoher Durchgriffsintensität bestimmt ist:

»Wenn die Aneignung mehr von den besonderen individuellen Lebenswelten und Biographien abhängt als vom Handeln der Pädagogen, verliert die Erwachsenenbildung damit als Institution, die den Teilnehmern mit normativen Ansprüchen gegenübersteht, an Profil. Sie wird zum bloßen Angebot mit geringem Verpflichtungscharakter, das beliebig zu werden droht« (Kade 1997, S. 24).

Nur aufgrund eines konkretistischen Verständnisses gesellschaftlicher Institutionen erscheint plausibel, weshalb das lebendige Wechselspiel zwischen Funktionssystem und Lebenswelt als »Zerfaserungsprozeß« (Gieseke u.a. 1989) und nicht als sensible Ausdifferenzierung von intermediären Netzwerkstrukturen beschrieben wird. Insofern zeigt sich, daß ein überholtes Begriffsverständnis von Institution und Organisation eine »op-tische Täuschung« mit weitreichenden bildungspolitischen Konsequenzen nach sich zieht.

In den folgenden Überlegungen werden Eckpunkte einer Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen skizziert. In ihrem Rahmen läßt sich genauer begründen, weshalb ein korporatistisches Verständnis von Weiterbildungsinstitution und die Engführung von Organisation auf ihren betrieblichen Aspekt eine zwar nicht unzutreffende, aber unzulässig einseitige Wirklichkeitsbeschreibung ist, die von der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung und empirischen Institutionenforschung nicht kritikallos übernommen werden sollte. Was daher aus der Anbieterperspektive als »Entgrenzung« gedeutet werden kann, erscheint in einer systemischen Sicht als Festigung von bislang unbeachteten Strukturierungsmustern des Erwachsenenlernens im Zusammenhang gesellschaftlicher Modernisierung. Um dies zu rekonstruieren werden folgende Klärungsschritte erforderlich:

- Erstens ist der Blick nicht mehr auf konkrete »Institutionen« zu richten, sondern auf Prozesse gesellschaftlicher »Institutionalisierung« diesseits und jenseits des Weiterbildungssystems. Notwendig wird somit der Übergang von einer substantiellen zu einer prozessualen Sichtweise (vgl. Luhmann 1970).
- Zweitens ist Institutionalisierung in Beziehung zu setzen mit der Ausdifferenzierung von Organisationssystemen, in denen die Strukturie-

rung von Erwachsenenlernen auf einer operationalen Ebene manifest und gestaltbar werden.

- Drittens wird gesellschaftliche Institutionalisierung als eine doppelte, gegenläufige Prozeßkonfiguration beschreibbar, die sich weder allein deduktiv aus übergeordneten Funktionserfordernissen ableiten, noch nur induktiv aus situativen Bewältigungsanforderungen generalisierender läßt.

2. Der Bedeutungswandel von Strukturen »lockerer Koppelung« in der späten Moderne

Mit der Rekonstruktion soll nicht unterstellt werden, daß die Gegenläufigkeit gesellschaftlicher Institutionalisierung als eine historisch neuartige Konfiguration angesehen werden muß. Statt dessen läßt sich die These begründen, daß hier ein universelles Modell gesellschaftlicher Institutionalisierung entworfen wird, das sich fraglos auch für die Analyse von historisch frühen Formen der Strukturentwicklung eignet. Man muß daher davon ausgehen, daß sich im Zuge der Modernisierung nicht so sehr die Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung gewandelt haben, sondern daß sich der Sinnkontext darin verändert hat, auf welche Weise diese wahrgenommen werden und welche Bedeutung sie im Verlauf der Transformation erhalten. So wird man seit einiger Zeit wahrnehmungsfähiger für die Qualität von Strukturen »lockerer Koppelung« (vgl. Schäffter 1987). Während früher geringe Durchgriffschancen und das Fehlen übergreifender Steuerungsinstanzen unter dem Organisationsparadigma eines rationalen Maschinenmodells noch als defizitär und »unterentwickelt« erschienen, wird nun vor dem Hintergrund einer polyzentrischen Gesellschaft zunehmend ihre funktionale Stärke erkennbar und wertgeschätzt. Die Strukturen von Erwachsenenbildung waren offenbar von Beginn an »post-modern«, ohne daß man dies bereits wissen konnte. Somit haben sich im Zuge der Modernisierung weniger die Strukturen von Erwachsenenbildung und Weiterbildung geändert, als vielmehr ihre funktionale Bedeutung. Die heutige Diagnose einer Ausfransung und Entgrenzung läßt sich daher modernisierungstheoretisch als mentale Schwierigkeit beschreiben, sich von überholten Leitbildern des Einheitsdenkens und zentraler Steuerung zu lösen.

Umgekehrt läßt sich eine offenere und dynamischere Sicht von Institution und Organisation als Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierung verstehen und kann als Antwort auf den sich vollziehenden Übergang von einer segmentär zu einer funktional differenzierten Gesellschaft gelten. Mit

der Überwindung eines korporatistischen Verständnisses von Institution eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten im Spannungsfeld zwischen funktional strukturierten und alltagsdidaktischen Formen der Institutionalisierung. Professionalität beschränkt sich nun nicht mehr auf berufsständische Fragen innerhalb des Funktionensystems Weiterbildung und bezieht sich auf mehr als nur auf die Perfektibilität didaktisierter Kontexte. In den Blick kommt nun das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischem Funktionssystem und der Lebenswelt der Bildungsadressaten und zwar in unterschiedlicher Bedeutung: es kann gekennzeichnet sein von Indifferenz, Kontrastierung oder Komplementarität. Pädagogische Professionalität bezieht sich auf diese intermediäre Beziehungsebene, im Sinne einer Grenzfläche zwischen pädagogischem System und Lebenswelt, die es sensibel und lernförderlich zu gestalten gilt. Dies ist nun genau das Gegenteil von Entgrenzung. Es ist Grenzüberschreitung auf der Grundlage deutlicher Differenzlinien (vgl. Schäffler 1997). Differenztheoretisch gefaßt, bezieht sich erwachsenenpädagogische Systembildung auf den Strukturbruch zwischen funktional didaktisiertem und alltagsgebundenem Lernen (vgl. Schäffler 1998a). Sie greift den Strukturbruch als komplementäre Kontrastfläche auf, die damit als zwei Seiten einer Form erscheinen, in der systemintegrative Spannungsbeziehungen hervorgerufen und professionell ausgestaltet werden können.

3. Institution und Institutionalisierung

Die Rückkehr des Institutionenbegriffs in die Organisationstheorie erklärt sich vor allem aus der zunehmenden Verengung des Organisationsbegriffs, wodurch übergeordnete, gesellschaftliche Strukturzusammenhänge ausgeblendet und nicht mehr als ordnungspolitische Dimension erkennbar waren. Das Verständnis von Organisation reduzierte sich dadurch auf ein engeres soziales System eigener Art zwischen Gesamtgesellschaft und zwischenmenschlicher Interaktion. »Weiterbildungsorganisation« konnte dadurch nur noch in ihrem »betrieblichen« Aspekt wahrgenommen werden. Der Begriff der Institution rückt nun in die Lücke ein, die hier entstanden war. In dieser Akzentuierung bezieht sich Institution auf einen *gesellschaftlich gefestigten, 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 Orga-

Institution ersetzt somit nicht den Organisationsbegriff, sondern »hebt die Bedeutung über die Organisation hinausweisender *legitimatischer* und *symbolischer* Dimensionen in besonderer Weise hervor.« (Hasse/Krücken 1995, S. 99) Friedland und Alford stellen daher den »Neuen Institutionalismus in der Organisationsanalyse« unter den programmatischen Titel: »Bringing Society Back In.« (Friedland/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. 1985) eine »Renaissance der institutionellen Sichtweise« einsetzte. Mit ihr konnten organisationstheoretische 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 -beratung im Bildungssystem zu tun. Nur steht hier bislang noch eine Rezeption des neo-institutionalistischen Forschungsansatzes aus. Sie wird in dem hier skizzierten Theorieentwurf weiter vorangetrieben (vgl. Schäffler 1992, 1998a, 1998b). Eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit für die institutionelle Perspektive innerhalb der organisatorischen Dimension bietet die Chance, wieder originär erwachsenenpädagogische 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.«

In diesem Zusammenhang gilt es, den Begriff Institution zu präzisieren: er beschreibt relativ verfestigte, in Routinen zugeschiffene 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, S. 97). Institutionalisierung meint daher den Prozeß sozialer Strukturbildung, in dem gesellschaftliche Akteure eine gemeinsame »Definition« ihrer sozialen Wirklichkeit aufbauen (Berger/Luckmann 1972). »Der Prozeß der Institutionalisierung bezeichnet damit einen Prozeß der *Objektivierung sozialen Wissens*: Institutionen objektivieren Wissensselemente und strukturieren damit weitere Wissensmöglichkeiten, denn solches Wissen dient als Filter für spätere Wissensaufnahme.« (Hasse/Krücken 1996, S. 97) Auf Erwachsenenbildung bezogen heißt dies, daß Institutionalisierung von lebensbe-

gleitendem Lernen als Strukturierungsprozess in bezug auf Erwartbarkeit und selbst verstärkende Verstetigung begriffen werden muß. In bestimmten Lebenslagen oder unter spezifischen Lebensbedingungen wird damit 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.

3.1 Zwei Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung

Institution wird in diesem Verständnis als Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation konzipiert: in dem Verhältnis zwischen Institution und Organisation drückt sich die strukturelle Koppelung (»embeddedness« nach Granovetter 1985) eines organisierten Sozialsystems mit seiner spezifischen gesellschaftlichen Umwelt aus. Die strukturelle Koppelung zwischen Institution und Organisation läßt sich aus zwei *Interessenrichtungen* beschreiben:

- zum einen aus der Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Funktionssystemen, deren Institutionalformen sich auf der Ebene von Organisationen konkretisieren und damit für andere Systeme in der gesellschaftlichen Umwelt Leistungen erbringen können
- zum anderen aus dem Orientierungsbedarf, den organisierende Tätigkeiten im Alltag dadurch befriedigen, daß sie als Bestandteil eines übergeordneten, langfristigen Sinnkontextes verstanden werden und hierdurch übersituative Anschlußfähigkeit gewinnen (genauer vgl. Schäffler 1998a).

Bei der Rekonstruktion der strukturellen Koppelung zwischen Institution und Organisation kann nun zwischen zwei *Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung* unterschieden werden. Hierdurch wird es möglich, den Prozeß der Institutionalisierung von Lernen und von Bildung von zwei Aktivitätspolen her als sich komplementär ergänzende Strukturierungen nachzuzeichnen.

1. **Bestimmung gesellschaftlicher Funktionen:** Vom *Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung* her stellt sich die Frage, welche *Aufgaben der Problembewältigung* sich nicht nur ausnahmsweise und okkasionell stellen, sondern regelmäßig in erwartbarer Weise als allgemeiner Regelungs- und Strukturierungsbedarf auftreten. Sobald derartige struktu-

rell 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 einer Funktion* gegeben. Die Problembewältigung wird nicht mehr verschränkt mit anderen Aufgaben »beiläufig« in Alltagszusammenhängen nebenher mitbearbeitet, sondern 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 Motiven 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. Diese Form gesellschaftlicher Institutionalisierung läßt sich als »Rahmung« durch feste (kristalline) Strukturierungsvorgaben und Aufgabenbestimmung charakterisieren (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997, S. 81 ff.).

2. **Lebensweltliche Strukturen:** Vom *Pol der Alltagswelt* 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 Theorie der Institutionalisierung von 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: Verdichtung von Wissensstrukturen in »Deutungsgemeinschaften« (Schulze 1993, S. 224) und gesellschaftliche Formierung des jeweiligen »Publikums« als Voraussetzung 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 (vgl. Schäffler 1998b). Dieser Prozeß der Verdichtung wird als Herausbilden »fluider Strukturierung« bezeichnet (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997, S. 88 ff.).

3.2 Gesellschaftliche Institutionalisierung – die Verschränkung der Strukturierungsbewegungen

Gesellschaftliche Institutionalisierung beruht auf einem gelungenen Zusammenwirken der kristallinen und fluiden Strukturierungsbewegungen. 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. Beide Strukturierungsbewegungen verknüpfen sich erst aufgrund geeigneter Organisation und verfestigen sich dann zu einem Netzwerk vielfältiger, aber komplementär und kontrastiv aufeinander bezogener »Institutionalformen«. Dieser Entwicklungsprozeß bezeichnet seine Dynamik daher nicht aus dem (ökonomischen) Kalkül einer *Summe einzelner Weiterbildungsorganisationen* auf dem Weiterbildungsmarkt (Leistungsaspekt), sondern aus der wechselseitigen Durchdringung der »kristallinen« Vorgabe einer gesamtgesellschaftlich getragenen Bildungsfunktion als Rahmen mit den »fluiden« Strukturierungen von alltagsweltlichen Aneignungsmustern. Für diese Durchdringung werden jeweils adäquate organisatorische Lösungen gesucht. Die Scharnierstelle zwischen beiden Suchbewegungen im Sinne einer intermediären Struktur zwischen Institutionalform und Lernmilieu liegt in den zahlreichen *Varianten von Weiterbildungsorganisationen*. Hier werden Passungsprobleme als *Leistungsproblematik des Weiterbildungssystems* gegenüber anderen Funktionssystemen wahrnehmbar und strukturell als *Anforderung an Organisationsentwicklung* beantwortbar.

Mit der gelungenen organisatorischen Verkopplung beider Strukturierungsbewegungen ist der Übergang erfolgt von einer *segmentären Differenzierung*, bei der sich Weiterbildung noch als Systematisierung verschiedener lebensweltlicher Teilsegmente in korporatistischen Strukturen »institutionalisierte«, hin zu einer *funktionalen Differenzierung* im Sinne von »Systemschließung«. Vor dem Hintergrund dieser Problembeschreibung ist verständlich, daß die organisatorische Dimension von Weiterbildung

gegenwärtig ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist. Der skizzierte Systembildungsprozeß ist voll in Gang und bietet Gelegenheit zu begleitender Beobachtung. Für den betroffenen Zeitgenossen stellt sich der Übergang zunächst allerdings als Entgrenzung der bisherigen »festen« Institutionen und als Auflösung ihrer bislang gekannten Organisationsformen dar. Er kann als Prozeß der »De-Institutionalisierung« Nussli (1997) gedeutet werden, solange sich neuartige Strukturierungen noch nicht herausgebildet und verfestigt haben.

3.3 Drei systemische Operationskreise

Systemtheoretisch läßt sich die gegenläufige Überlagerung und Verfestigung der beiden Strukturierungsbewegungen in Organisationsstrukturen der Weiterbildung als dynamische Konfiguration zwischen drei in sich geschlossenen, aber mit einander »locker verkoppelten« Operationskreisen konzipieren.

Dabei handelt es sich um:

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

Das folgende Schaubild veranschaulicht das systemische Modell einer Staffelungsstruktur.

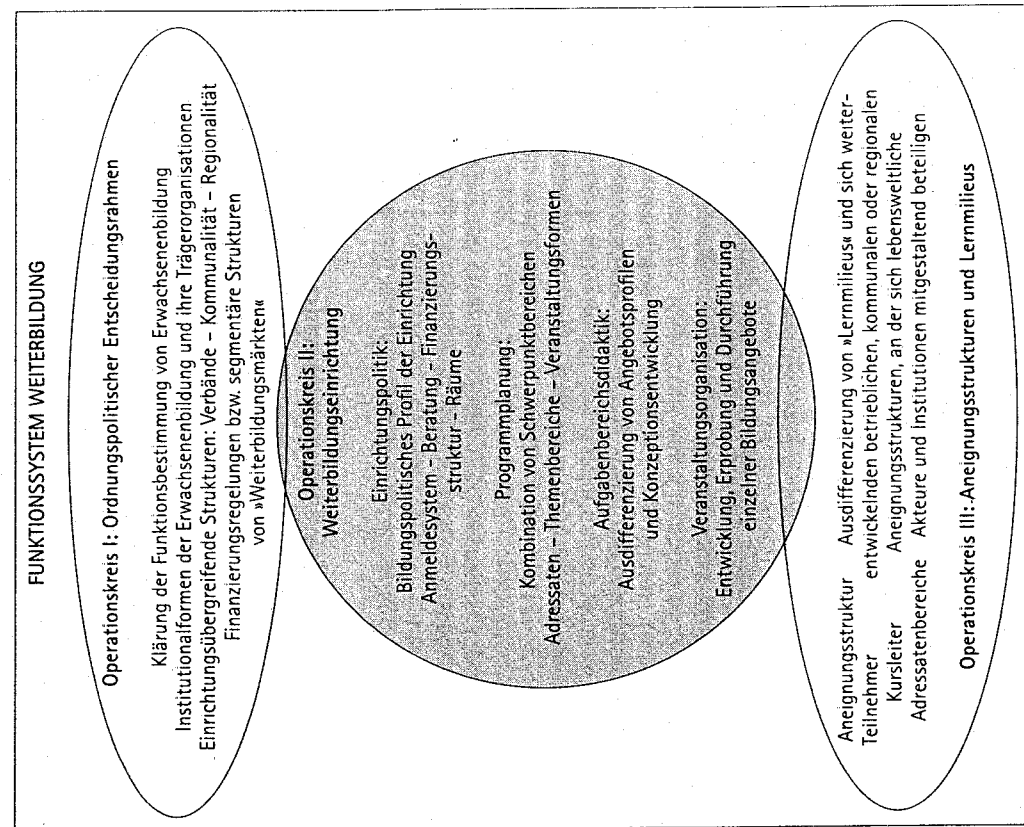


Abb. 1: Funktionssystem Weiterbildung

Die drei Operationenkreise sind nicht nur systemanalytisch im Sinne einer Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der strukturell verkoppelten Operationenkreise eignet sich daher auch als Instrument zur empirischen 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. v. Küchler/Schäffler 1997).

3.4 Deutungen von Institution und Organisation in der Weiterbildung

Der Begriff »Operationenkreis« wurde gewählt, weil herausgestellt werden soll, daß es sich um drei in sich geschlossene »Kontextierungen« (Günther 1979) mit je spezifischen Relevanzmustern von Bildung und Lernen handelt, vor allem aber, daß man es hier jeweils mit einer spezifischen Entwicklungslogik und -geschichte zu tun bekommt, die mit den anderen Relevanzbereichen nicht »Punkt-für-Punkt« verknüpft sind. Empirisch führt dies zu getrennten Beschreibungen von pädagogischer Wirklichkeit und zu unterschiedlichen Problemdefinitionen. Im Rahmen einer empirischen Institutionsanalyse wird es daher erforderlich, die hier strukturtheoretisch identifizierten Kontexte als konkrete Handlungsfelder mit ihren je besonderen Positionen, Rollenprofilen, sachlichen Anforderungen und Fachkompetenzen zu bestimmen. Im Rahmen der neueren Organisationstheorie bietet sich hierfür z. B. das Konzept des »Stakeholders« an (vgl. Schäffler 1998b).

3.4.1 Ordnungspolitischer Operationenkreis I: Ebene der Funktionsbestimmung

Im Operationenkreis I wird Institutionalisierung von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den »material« konkretisierbaren Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen. Hier treffen wir auf die Handlungszusammenhänge, aus denen ein *administrativ-korporatisches Verständnis von Institution* herrührt und aus denen es seinen spezifisch *ordnungspolitischen Sinn* bezieht. »Institutionalisierung« meint hier den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihrer Verbandsstrukturen zu einem rechtlichen und finanziellen Rahmen. Als ein wesentliches Element kommt allerdings der Aspekt der Legitimation hinzu, der eng mit der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung, der dominanten Funktion und der Wahl von »Anlehnsstrukturen« in Bezug auf »Leitinstitutionen« in anderen Funktionsbereichen zusammenhängt (vgl. Schäffler 1998a). Auf der »Programebene« der sich hier als »Verbände« ausdifferenzierenden Trägerinstitutionen verknüpfen sich unterschiedliche Teilaufgaben wie Professio-

nalisation, Qualitätssicherung, Legitimation und Vertretung berufständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen und regionalen Politikfeldern. Schließlich sind hier die Formen struktureller Koppelung zu anderen Funktionssystemen anzusiedeln, soweit sie nicht auf der Leistungsebene (Einrichtungsebene) relevant werden.

Festzuhalten ist, daß man im ordnungspolitischen Kontext einen Begriff von Institution und Institutionalisierung antrifft – und die Literatur ist voll davon – der sich ganz erheblich von der wissenssoziologischen Spielart unterscheidet. Und doch zielen beide auf das selbe Phänomen sozialer Strukturbildung, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive. Um so wichtiger wird es, bei der Verwendung des Institutionenbegriffs die unterschiedlichen Dimensionen im Auge zu halten und bei der Argumentation zu berücksichtigen. Das auf ordnungspolitische Strukturbildungen eingeschränkte Begriffsverständnis läßt vergessen, daß nur ein spezifischer Teilaspekt berührt wird, so daß der umfassende Entwicklungszusammenhang außer Betracht bleibt. Ähnlich wie durch die Verabsolutierung des Organisationsbegriff sein institutioneller Rahmen aus dem Blick geriet, so führte die ordnungspolitische Akzentuierung von Weiterbildungsinstitution zu seiner begrifflichen Reduzierung.

Aus einer begrenzten Sicht werden gegenläufige, komplementäre oder von der Ordnungspolitik völlig abgekoppelte Entwicklungen institutionalisierten Lernens nicht registriert oder nicht zutreffend gedeutet. So lassen sich die gegenwärtigen Auflösungserscheinungen bei den korporatistischen Verbandstrukturen der Trägerinstitutionen auch als Hinweis auf ihre wachsende Irrelevanz für lebensweltnahe Entwicklungen im Weiterbildungsbereich interpretieren, ohne daß dies schwerwiegende Konsequenzen für die weitere Strukturentwicklung haben muß. In systemischer Sicht geht es gar nicht um die Entgrenzung der Weiterbildung in ihrer Gesamtheit, sondern um Gestaltwandel in der Ordnungspolitik. Es handelt sich um »Perturbationen«, aus denen möglicherweise die Voraussetzungen zu einer neuartigen Strukturpolitik hervorgehen. Träfe nun diese Deutung zu, so erwies sich all die Bemühungen um eine »mittlere Systematisierung« und damit die bisherigen bildungspolitischen Strategien von Strukturkommissionen als Sackgasse. Zumindest erhalten sie in dieser Deutung den Charakter eines strukturkonservativen Abwehrkampfes gegenüber gesellschaftlicher Transformation, die an anderer Stelle bereits zu neuartiger (möglicherweise auch »innovativer«) Strukturpolitik geführt hat, ohne daß dies aus bisheriger ordnungspolitischer Sicht einer Beachtung wert erscheint. Angesprochen sind hier eher unspektakuläre Formen der Institutionalisierung, die sich an biographische Entwicklungstrukturen oder an alltagsästhetische Formen rationaler Lebensführung anschmiegen.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß an dieser Stelle betont werden, daß die Rückbesinnung auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen des Lernens einschließt, die üblich gewordene Begriffsverwendung von Institution als Trägerverband nicht obsolet werden läßt, sondern sie nur in einen pädagogischen Gesamtzusammenhang zurückbindet.

3.4.2 Organisationspolitischer Operationskreis II: Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im Operationskreis II erhält Institutionalisierung die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive Suche nach kontextspezifischen Problembeschreibungen statt, daß die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf »Bildungsmanagement« zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs noch nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im *ordnungspolitischen* einerseits und im *organisationspolitischen* Kontext andererseits unterschieden. Das wäre jedoch schon deshalb von Bedeutung, weil manches, was sich *organisationspolitisch* gibt, letztlich nur einen Rückzug aus nicht mehr lösbaren *ordnungspolitischen* Entwicklungen auf die nächst tiefere Ebene darstellt, sich aber nicht immer an den Relevanzen der Bildungseinstellung orientiert. Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung findet ihre Relevanzen aber nur in einem *betriebsförmig* gefaßten pädagogischen Kontext. Die gegenwärtigen Entwicklungen mit ihrer Betonung betrieblicher Regelungsstrukturen, von Management und der Definition der Außenbeziehung über Marketing und produktförmige Leistungen lassen sich daher auch als Prozeß der Emanzipation der »Einstellung« von der »Bildungspolitik« verstehen und damit als eine Bemühung um strukturelle Autonomie gegenüber der Hegemonie des ordnungspolitischen Entscheidungsrahmens. Natürlich ist dies nur im Zusammenhang mit den gleichzeitig zu beobachtenden Veränderungen im ordnungspolitischen Operationskreis und somit letztlich aus der Schwächung seiner Strukturvorgaben erklärlich.

Organisationspolitische Entwicklungen auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen gegenwärtig als ein mehr oder weniger bewußter Prozeß der Abkoppelung von den Turbulenzen auf der Ebene der Trägerpolitik. Mit der »organisatorischen Wende« in der Weiterbildung (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997, S. 43) hat sich neben dem traditionellen Diskurs auf der Ebene der Programmplanung, der Aufgabenbereichsdidaktik und der Veranstaltungsplanung ein alle Teildiskurse durchdringender Klärungsprozeß entwickelt, der den betrieblichen Aspekt der Bildungsein-

richtung zum zentralen Relevanzkriterium erhebt. Auch wenn zuweilen der Eindruck entsteht, dies sei ausschließlich Finanzierungsproblemen geschuldet, so zeigt sich bei genauerer Betrachtung, daß es um weit mehr geht. Schließlich ist Ressourcenknappheit für die Erwachsenenbildung kein neuartiges Problem und hat in früheren Phasen zu ganz anderen Entwicklungen geführt. Unübersehbar bildet sich mit der Entdeckung der Betriebsförmigkeit von Pädagogik ein eigenständiger Handlungskontext auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung heraus, der nach neuer Begrifflichkeit in der Problembeschreibung, nach ungewohnten Kompetenzprofilen und auch nach anderen »Letztinstanzen« (vgl. Schäffler 1998) verlangt, als dies bisher üblich war.

Wünschte man sich zu Zeiten, wo man auf der Einrichtungsebene meinte, Ordnungspolitik machen zu können, einen pädagogisch handelnden Politologen, so in der heutigen Entwicklungsphase einen pädagogisch denkenden, aber ökonomisch handelnden Betriebswirt. Wie immer die Diskussion ausgeht, so ist bereits jetzt erkennbar, daß sich im Operationskreis II ein spezifisches, erwachsenenpädagogisches Qualifikationsprofil mit deutlichen Grenzen zu anderen Relevanzbereichen herausbildet (vgl. Nuissl 1996, S. 30).

Dies kommt auch in der neuerdings bevorzugten bzw. rasch rezipierten Fachliteratur und deren Bezugswissenschaft zum Ausdruck. Managementtheorien und ihre Rezeptologien, Personalführungskonzepte, Marketing, Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity, dies sind die Themen, die den Diskurs gegenwärtig im organisationspolitischen Operationskreis bestimmen und die originär erwachsenenpädagogische Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoßen haben (vgl. Meisel 1994). Auch hier kann »Entgrenzung des Pädagogischen« als funktionale Differenzierung des Gesamtsystems gedeutet werden. Es sind Strukturierungen zu beobachten, die zunehmend einem eigenen Denken und einer eigenen Entwicklungslogik folgen und die pädagogische Umwelt aus einer sehr spezifischen Weise wahrnehmen und deuten. Der »Operationskreis: Weiterbildungseinrichtung« beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art zu schließen. Dies ruft eine immer deutlichere Sinngrenze zu den anderen Operationskreisen hervor. Was bereits im Verhältnis zum ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen angesprochen wurde, läßt sich auch an der Beziehung zum Operationskreis III belegen: Geradezu kennzeichnend für das neue Selbstverständnis von Bildungsmanagement auf der Ebene der Einrichtung ist die Tendenz, sich von Relevanzen der »mikro-didaktischen Ebene« abzukoppeln und sie als Entscheidungsoptionen offen zu halten. Konzepte, Teilnehmer, Kursleiter, Themen, am besten auch Zeiten und Orte werden dadurch kontingent und nach betrieblichen Kriterien entscheidbar. Dies macht Weiterbildungsein-

richtungen organisatorisch flexibler und gestaltungsfähiger, aber auch in ihrem Profil und Erscheinungsbild unterschiedlicher. Jede »Unternehmung« kann sich daher auch als Weiterbildungseinrichtung verstehen und in ihrem spezifischen Sektor pädagogische Verknüpfungsleistungen organisieren. Durch diese »Entgrenzung« werden sie jedoch keineswegs unabhängig von den sie jeweils »fundierenden« Lebenswelten. Je offener und differenzierter Organisationspolitik ihre Umwelt als pädagogisch relevante Ressource abtastet, um so mehr realisierungsfähige Optionen erhält sie für ihre Entscheidungen, die unter früheren Bedingungen als simples Konditionalprogramm abgearbeitet werden konnten.

3.4.3 Lebensweltbezogener Operationskreis III: Politik der Alltagspraxis

Im Operationskreis III kommt Institutionalisierung im Sinne biographischer und milieuspezifischer Strukturierungen der Bildungsaneignung zum Ausdruck, wobei auch informelle Organisation und Varianten von Selbstorganisation eine wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis erhalten.

Die Bedeutung lebensweltlicher Strukturierungen als »Fundierung« des Funktionensystems und als Ausgangspunkt »fluider« Strukturbildungsprozesse von Erwachsenenlernen ist für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung historisch keineswegs neu. Zu beachten ist nur, daß man es bei den hier zu beobachtenden Strukturierungen mit einem anderen Verständnis von Politik zu tun bekommt. Ordnungspolitische Entscheidungen stoßen an eine deutliche Grenze ihrer unmittelbaren Umsetzung. Sie erhalten damit eher den Charakter von formalen Rahmenvorgaben, die aus einer lebensweltlichen Perspektive nützlich oder irrelevant wahrgenommen werden. Sie verfügen jedoch über nur geringe Definitionsmacht. Dieser Bedeutungsunterschied läßt darauf aufmerksam werden, daß sich die Steuerungsvorstellungen von Ordnungspolitik und Einrichtungspolitik näher stehen, als die zwischen Einrichtungspolitik und einer alltagsgebundenen Politik von sozialen Lernbewegungen. Hier stößt die Darstellung auf einen sehr tiefgehenden Strukturbruch, der auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft eine wichtige Bedeutung hat (vgl. ausführlich Schäffler 1998a). An dieser Stelle muß der Hinweis genügen, daß die Lebenswelt der Adressaten durch spezifische alltagsweltliche Strukturierungen erst die Voraussetzungen zur Institutionalisierung im Sinne »gesellschaftlich verfestigter Erwartungsstrukturen« bietet. An den Schnittstellen zu den Funktionssystemen bildet die Lebenswelt Grenzflächen heraus, auf denen entweder von vornherein wechselseitige Anschlußfähigkeit gegeben ist oder wo durch koevolutive Prozesse strukturelle Koppelung möglich werden kann. Dies wurde bereits als Herausbilden alltagsweltlich-

cher Kontexte und Lernmilieus im Sinne von »Publikum« charakterisiert, das für funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Pointiert formuliert: ohne »lebensweltliche Fundierung« löst sich jedes Funktionssystem in Potentialität auf.

Aufgrund des oben angesprochenen Politikverständnisses sind allerdings alltagsweltlich gebundene Lernbewegungen nicht notwendigerweise von ordnungspolitischen Zielen getragen. Typischerweise herrscht ein »anti-institutioneller« Impetus vor. Durch Kontrastierungen gegenüber den etablierten »Institutionen« wird in Latenz gehalten, daß es sich gerade in lebensweltlichen Strukturierungsbemühungen um eine besonders wirkungsmächtige Form gesellschaftlicher Institutionalisierung handelt. Löst man sich als Beobachter von der Suggestion einer »Anti-Pädagogik«, der Betonung einer ausschließlich »subjektiven« Aneignung und den vielen Komposita mit der Vorsilbe »frei« oder »selbst«, so wird erkennbar, daß es sich hier um eine Ebene der Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen handelt, die ebenfalls eine politische Dimension besitzt.

Im Operationskreis III hat sich ein erwachsenenpädagogischer Fachkurs herausgebildet, der sich zunächst an Fragen selbstorganisierten Lernens in Alltagskontexten, an Konzepten der Zielgruppenarbeit, aber auch an Konzepten eines Lernens »im Prozeß der Arbeit« strukturierte. Zunehmend systematischere Beachtung finden lebensweltliche Vorstrukturierungen als Bedingung institutionalisierten Lernens von Erwachsenen gegenwärtig unter zwei Aspekten:

1. einerseits im *bildungspraktischen Zusammenhang* mit der Weiterentwicklung von *Weiterbildungsberatung* zu einer »intermediären Institution«. Im Zuge ihrer Professionalisierung versteht man sie zunehmend als strukturelle Scharnierstelle zwischen institutionalisiertem Lernen und den Lebenswelten möglicher Bildungsadressaten. Entscheidend ist hier, daß nicht mehr allein im Sinne einer »Kurswahlberatung« von den Angeboten nach dem Code »vermittelbar/nicht-vermittelbar« (vgl. Kade 1997) her gedacht wird. Vielmehr geht es gleichermaßen darum, subjektiven Klärungsbedarf reflexiv in biographisch bedeutsame Lernanlässe zu übersetzen (vgl. Gieseke u.a. 1995). Durch Weiterbildungsberatung werden biographische Strukturierungen aufgedeckt oder so gar erzeugt, an die sich neuartige Formen institutionalisierten Lernens im Rahmen von Konzeptentwicklung adaptiv anschließen lassen. Mit ähnlich doppelter Zielsetzung eines wechselseitigen Prozesses der Strukturanpassung – aber ohne das Setting von Bildungsberatung – verlaufen Entwicklungen zum Aufbau intermediärer Strukturen für ein »Lernen im sozialen Umfeld« (vgl. Bootz 1996; Bootz/Hartmann 1996),
2. andererseits finden lebensweltliche Vorstrukturierungen von Erwachsenenlernen als *Forschungsperspektive* zunehmende Beachtung. Fol-

- gende Ansätze lassen sich zur Zeit hierbei unterscheiden, ohne daß sie sich bereits als Schwerpunkte etabliert hätten:
- der biographische Ansatz zur Erforschung von Strukturen und Verläufen des Lernens im Lebenslauf,
 - milieutheoretische Rekonstruktion von spezifischen Lernkulturen, Erforschung von autodidaktischem, selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen in alltagsnahen Lernarrangements.

Am weitesten fortgeschritten sind hierbei Forschungen zur biographischen Strukturierung von Lernprozessen. Es läßt sich die Hypothese formulieren und zunehmend erhärten, daß »die Aneignung von Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen mehr durch die Bildungs- und Berufsbiographien der TeilnehmerInnen bestimmt ist als durch institutionelle Arrangements und professionelle Handlungsstrategien« (Kade/Seitter 1998, S. 175). Kade, der dieser Frage zwei große empirische Studien (Kade 1992; Kade/Seitter 1996) gewidmet hat, spricht in diesem Zusammenhang von einer »biographischen Zweitprogrammierung der Aneignung« (Kade/Seitter 1998, S. 175; vgl. auch Kade 1997). Die gewachsene »Autonomie biographisch gesteuerter Aneignung gegenüber den (...) pädagogischen Vermittlungsstrategien destabilisiert (...) letztlich die Erwachsenenbildungsorganisationen nicht, sondern zwingt sie zur Anerkennung ihrer Selbstbegrenzung mit eher stabilisierenden Wirkungen.« (Kade/Seitter 1998, S. 175) Dies aber nur dann, wenn sie nicht mehr dem (Selbst-)Milieuverständnis unterliegen und institutionalisierte Weiterbildung auf die betriebförmigen Einrichtungsstrukturen und ihr »Zwischenprodukt: Bildungsangebot« beschränken. Selbstverständlich besteht kein unmittelbarer linearer Kausalnexuss zwischen Bildungsangebot und Biographie. »Formung des Lebenslaufs« im Medium institutionalisierten Lernens unterliegt keiner extern kontrollierbaren Steuerungslogik. Sie folgt vielmehr »zieloffenen« Strukturierungsbewegungen, an denen institutionalisiertes Lernen über reflexive Arrangements beteiligt ist, die weit in lebensweltliche Relevanzen hineinreichen.

Fehldeutungen sind daher immer dort anzutreffen, wo die »lockere Koppelung« (vgl. Schäffter 1987) zwischen den Operationskreisen II und III nicht hinreichend berücksichtigt wird und daher von einer direkten Beziehung zwischen institutionellen Vorgaben in den oberen Operationskreisen und den lebensweltlich verankerten Lernbiographien als Normalform (zustimmend oder abwehrend) ausgegangen wird. Erst unter dieser Prämissen entsteht, ähnlich wie dies im Forschungsdiskurs zum Operationskreis I festzustellen war, der Eindruck von »Entgrenzung«, kurz das, was mit den Begriffen »Ent-Traditionalisierung« und »De-Institutionalisierung« thematisiert werden soll (vgl. Beck 1996; Giddens 1996; Faulstich 1997; Nuissl 1997). Hier liegt offenkundig eine »optische Täuschung« vor.

Zusammenfassend läßt sich die These formulieren, daß sich im Vorfeld des Funktionensystems – oder genauer gesagt auf einer sich intermedialer öffnenden Grenzfläche zwischen Weiterbildungseinrichtung und Alltagswelt – weitgehend autonome Sinnkontexte der Aneignung herausbilden. Sie sind zwar nicht aus der Logik des Operationskreises III beschreibbar, geschweige denn steuerbar, können aber dennoch mit institutionalisiertem Lernen kompatibel sein.

Für die weitere Forschung bzw. die Auswertung von Ergebnissen aus biographie- und milieutheoretisch angelegten Untersuchungen wird daher die Unterscheidung zwischen den gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisation von Erwachsenenlernen von Bedeutung sein. Es gilt dabei zu beachten, daß sich Strukturierungen im Operationskreis III auf den Grenzflächen zwischen alltagsgebundenem Lernen und »didaktisierten« Strukturen der Weiterbildungsangebote bewegen und dabei in ihrer Wirkungsrichtung prinzipiell zweisinnig sind:

- einerseits können sie die lernbiographischen oder sozialkulturellen Voraussetzungen bieten, an denen sich die Angebote der Weiterbildungseinrichtung »orientieren«. Im Rahmen von Angebotsentwicklung kann für neuartige lebensweltliche Strukturierungen Sensibilität entwickelt werden, was sich z. B. in Konzepten der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung bzw. in Bemühungen um Alltags- und Praxisbezug niederschlägt,
- andererseits können biographische oder milieuspezifische Aneignungsstrukturen – und dies überwindet die verbreitete Auffassung von Individualisierung als Vereinzelung – auch zum Ausgangspunkt für soziale Lernbewegungen und ihre jeweiligen Lernkulturen werden. Hier geht es nicht um selektives Aufgreifen durch Angebotsentwicklung im Rahmen der bisherigen ordnungspolitischen Struktur, sondern um das Durchsetzen neuer Varianten des Lernens aus der Sicht der Alltagswelt, was Veränderungen der Einrichtungs- und letztlich auch im ordnungspolitischen Kontext aufgrund lebensweltlicher Strukturierungsbegehungen auslöst.

3.5 Die Ausdifferenzierung intermedialer Grenzflächen

Ziel der Argumentation war es nachzuweisen, daß das, was aus einem pädagogischen Teilkontext als »Entgrenzung« erlebt wird, in einer systemtheoretischen Rekonstruktion als »lockere strukturelle Koppelung« und damit als fortschreitende Institutionalisation gedeutet werden kann. Zusammenfassend läßt sich dies für die drei Operationskreise stichwortartig charakterisieren:

Entgrenzung des pädagogischen Handelns

1. Der Eindruck einer »politischen Entgrenzung« im ordnungspolitischen Handlungsfeld geht auf strukturelle Transformationen zurück durch die sich gegenwärtig neue Muster der Einwirkung herausbilden:
 - Weiterbildungspolitik löst sich zunehmend von den korporatistischen Varianten der Verbandsorganisation und ihren »Anbieter-Institutionen« und stellt auf zieloffene Formen der Institutionalisation von Erwachsenenlernen um. Wichtiger Hinweis hierfür ist die wachsende Bedeutung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens in einer »polyzentrischen Gesellschaft«.
 - Staatliche Regelungen verlieren dabei an Verbindlichkeit und Durchgriffsintensität und erhalten den Charakter von Mediation zwischen konträren Positionen oder von intermedialen Strukturangeboten. (vgl. hierzu allg. Willke 1992).
 - Durch den Verzicht auf Globalsteuerung bzw. aufgrund ihrer Wirksamkeitsgrenzen werden die Voraussetzungen für eine einrichtungsübergreifende Ordnungspolitik durch Vernetzung geschaffen, in der neue Spielräume für Organisationspolitik erschlossen werden können.
2. Es bildet sich eine Ebene intermedialer Steuerung zwischen den ordnungspolitischen und den organisationspolitischen Handlungskontexten heraus. Hierbei entsteht Bedarf an intermedialen Netzwerken auf einer einrichtungsübergreifenden Ebene quer zur traditionellen Formation pluraler Verbandsstruktur. Dabei geht es um Unterstützungsstrukturen in bezug auf Mitarbeiterfortbildung, pädagogische Serviceleistungen und entwicklungsbegleitenden Support (vgl. Schäffter/Weber/Becher 1998).
 - Im Zuge dieser beginnenden Vernetzung erhalten öffentlich verantwortete Institutionalformen neben ihrer primären Bedeutung als Bildungsanbieter die zusätzliche Funktion einer intermedialen Entwicklungsbegleitung. Ihnen fällt die Aufgabe zu, einrichtungsübergreifende Entwicklungen wie Weiterbildungsberatung, Bedarfsanalyse, Neustrukturierung von Angebotsprofilen, Angebotsentwicklung, Personalentwicklung und Mitarbeiterfortbildung oder Moderation von Projektnetzwerken zu unterstützen und zu koordinieren.
 - Besonders auffällig zeigt sich dies im Zusammenhang mit Projekten und Initiativen der Regionalisierung von Weiterbildung bzw. der Mitwirkung der Weiterbildung an der Regionalentwicklung. Insgesamt führt die Ausdifferenzierung der intermedialen Handlungsfelder zu einem wachsenden Bewußtsein für einen institutionellen Gestaltungsrahmen von Weiterbildung, der über betriebsförderliche Einzelinteressen der Einrichtungen hinausgeht, aber doch auf

einer konkreteren Ebene verbleibt als staatliche oder trägerspezifische Rahmenvorgaben.

3. Intermediäre Strukturbildungen zwischen dem organisationspolitischen Operationskreis und alltagsgebundenen Lernprojekten sind Ausdruck von Entwicklungen, deren Bedeutung für die gegenwärtige Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung erst unzureichend verstanden werden. So wird z. B. noch nicht deutlich unterschieden, wo sich der Diskurs zum selbstorganisierten Lernen auf diesen Überschneidungsbereich bezieht, oder wo er eine spezifische »systeminterne« Variante von Didaktisierung meint. Von wachsender Bedeutung sind allerdings lebensweltliche Institutionalisierungen von Erwachsenenlernen in Kontexten der Gemeinwesenarbeit, der Dorferneuerung, im Prozeß der Arbeit oder in der nachberuflichen Lebensphase. Auch das wachsende Interesse am Vereinsleben als besondere »Kulturen alltagsgebundenen Lernens« (vgl. Schäffler 1998a) verweisen auf diese Schnittstelle. Hier werden lernförderliche Rahmenbedingungen innerhalb lebensweltlicher Handlungskontexte institutionell geschaffen oder zumindest gestützt, ohne daß man sie durch funktionale Didaktisierung zu überformen versucht.

Literatur

- Ahlheit, P.: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim, K./Bender, W. (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen 1996, S. 179–196.
- Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim 1990.
- Barz, H.: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus der Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Tippelt, R./Eckert, Th./Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996, S. 85–152.
- Barz, H./Tippelt, R.: Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 122–158.
- Bateson, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Ders. Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 1990, S. 362–399.
- Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994, S. 43–60.
- Beck, U. u.a.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M. 1996.
- Berger, P./Luckmann, L.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1972.
- Bootz, I.: Berufliche Weiterbildung – Kompetenzentwicklung – Lernen im sozialen Umfeld. In: QUEM Bulletin 1996, H. 7; S. 6–8.

- Bootz, I./Hartmann, Th.: Ziele und Organisation des Regionalen Modellprojekts (Lernen im Sozialen Umfeld). In: QUEM Bulletin 1996, H. 7; S. 15–17.
- Elias, N.: Engagement und Distanzierung. Frankfurt/M. 1983.
- Evans, P. u.a. (Hrsg.): Bringing the State back In. Cambridge 1985.
- Faulstich, P.: Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S. 29–46.
- Faulstich, P.: Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmänn, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997a, S. 7–10.
- Faulstich, P.: Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmänn, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997b, S. 60–77.
- Friedland, R./Alford, R.R.: Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions. In: Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (eds.): The New Institutionalism in Organization Analysis. Chicago/London 1991, S. 232–263.
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996.
- Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Zentrifugale und zentrifugale Kräfte in der Disziplin der Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Mainz 1989.
- Gieseke, W./Opelt, K./Ried, S.: Weiterbildungsberatung, II. Teil-Studienbrief 2001. Studienbereich IV für die Universität Kaiserslautern, ZFUW. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern 1995.
- Granovetter, M.: Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology 91 (1985), S. 481–510.
- Günther, G.: Life as Poly-Contextuality. In: Ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationstheoretischen Dialektik. 2. Bd., Hamburg 1979, S. 283–306.
- Hasse, R./Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme 1996, H. 1, S. 91–112.
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789–808.
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl., Weinheim 1992.
- Kade, J.: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmänn, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997a, S. 13–31.
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln und Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1997b, S. 30–70.
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996.
- Kade, J./Seitter, W.: Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 167–182.
- Keck, O.: Der neue Institutionalismus in der Theorie der Internationalen Politik. In: Politische Vierteljahresschrift 1991, S. 635–653.

- Küchler, F. von/Schäffer, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997.
- Luhmann, N.: Institutionalisation, Funktionen und Mechanismen im sozialen System der Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.): Zur Theorie der Institution. Bielefeld 1970a, S. 27-41.
- Mayntz, R./Scharpf, F.: Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: Dies. (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbststeuerung und politische Steuerung. Frankfurt/Main 1995, S. 39-72.
- Meisel, K.: Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: Ders. u.a.: Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn 1994, S. 13-58.
- Nuissl, E.: Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1996, S. 23-36.
- Nuissl, E.: Institutionalisation - Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1997b, S. 47-49.
- Schäffer, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171.
- Schäffer, O.: Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Ders.: Das Eigene und das Fremde. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin 1997, S. 89-122.
- Schäffer, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisation. Berlin 1998a (im Druck).
- Schäffer, O.: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisation von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung in Funktionssystemen. In: Biesecker, A./Grenzdörffer, K. (Hrsg.): Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden - auf dem Wege zu einer erweiterten Stakeholder-Ökonomie. Pfaffenweiler 1998b (im Druck).
- Schäffer, O./Weber, Chr./Becher, M.: Entwicklungsbegleitung beim Strukturwandel von Weiterbildung. Ein neuartiges erwachsenenpädagogisches Tätigkeitsprofil. In: Klein, R./Reutter, G. (Hrsg.): Ende des Lehrens? Hohengehren 1998 (im Druck).
- Schiersmann, Chr. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen 1998.
- Schlutz, E./Voigt, W.: Die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Weiterbildung. In: W. Mader (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1990, S. 161-189.
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. 4. Aufl., Frankfurt/M. 1992.
- Strunk, G.: Institutionenforschung in der Weiterbildung. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Erwachsenenbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung. Universität Bremen 1990, H. 1, S. 58-74.

- Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 1996; S. 315-343.
- Willke, H.: Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1996.

Inhalt

	Seite
Einleitung: Tendenzen und Formen politischer Gestaltung <i>Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke</i>	XI
Teil 1: Auflösung oder Weiterentwicklung der öffentlich verantworteten Weiterbildung?	
I. Bildungsinstitutionen, Staat und selbstorganisiertes Lernen <i>Ekkehard Nuissl</i>	3
II. Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt? <i>Rudolf Tippelt</i>	16
III. Veränderungen im Angebot diesseits und jenseits von Arbeit <i>Erhard Schlutz/Josef Schrader</i>	27
IV. Entgrenzung des pädagogischen Handelns – eine »optische Täuschung« <i>Ortfried Schöffler</i>	45
V. Von der beruflichen Weiterbildung zur neuen organisations- und handlungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung <i>Werner Markert</i>	70
Teil 2: Aktuelle weiterbildungspolitische Tendenzen	
VI. Bildungspolitische Interpretationen und Akzentsetzungen der Slogans vom lebenslangen Lernen <i>Wiltrud Gieseke</i>	93
VII. Weiterbildung im parteipolitischen Diskurs – Gleichförmigkeiten, Kontroversen und Defizite <i>Jürgen Wittpoth</i>	121
VIII. Aufbruch und Erneuerung? Die Weiterbildungspolitik der rot-grünen Koalition <i>Dorothee M. Meister</i>	139
IX. Tendenzen in der Gesetzesentwicklung auf Länderebene <i>Detlef Kuhlentkamp</i>	158
X. Die Weiterbildungspolitik des Bundes bis 1998 <i>Johannes Sauer</i>	177

Alle Rechte vorbehalten.
 © 1999 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel.
 Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
 Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
 Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.
 Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
 und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: arttec grafik Simon & Wagner, St. Goar.
 Satz: Satz · Bild · Grafik Marohn, Dortmund.
 Druck: Druckerei Kanters, Alblasterdam.
 Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ertlingen.
 Printed in the Netherlands, August 1999.

© Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

	Seite
XI. Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik <i>Edgar Sauter/Uwe Grünewald</i>	195
XII. Ohne Berufsausbildung zur permanenten Weiterbildung? – Zum gewandelten Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung <i>Antonius Lipsmeier/Ute Clement</i>	214
XIII. Wandel der Universitäten zu Selbst- und Fernstudien- einrichtungen – internationale Erfahrungen <i>Otto Peters</i>	234
Stichwortverzeichnis	259

Einleitung: Tendenzen und Formen politischer Gestaltung

Rolf Arnold/Wiltrud Gieseke

»Weiterbildung« hat sich seit den siebziger Jahren zu einem Fachbegriff entwickelt, der auch außerhalb des im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Sprachgebrauchs Verwendung findet – eine Entwicklung, die wohl seiner Popularität, nicht aber seiner begrifflichen Präzision bekam. Sprechen heute auch Personalentwickler, Managementberater und Betriebswirte von der Weiterbildung als einer vorrangigen Strategie des Human-Ressource-Development, so zeugt dies auf den ersten Blick von einer mittlerweile breiter gewordenen gesellschaftlichen Akzeptanz des Anliegens lebenslangen Lernens, erst dem genaueren Blick enthüllt sich aber, daß diese Akzeptanz mit gewissen Verkürzungen einhergeht: »Weiterbildung« wird in erster Linie als individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Fortschrittsmetapher genutzt, weniger als Bildungsmetapher. Im erwachsenenpädagogischen Diskurs wird deshalb zurecht immer wieder daran erinnert, daß die Bildung Erwachsener nicht nur der funktionalen Anpassung an den Arbeitsmarkt dienen darf, sondern es vielmehr darauf ankommt, möglichst allen Erwachsenen unserer Gesellschaft kontinuierlich Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer kritischen Urteilsfähigkeit und ihrer Potentiale zur selbstbestimmten Lebensführung zu offerieren.

Gleichwohl hat die Weiterbildung in den letzten Jahren in mehrfacher Hinsicht auch eine substantielle Bedeutungsaufwertung erfahren. Zum einen konnte sie doch in einem erheblichen Umfang die vom Deutschen Bildungsrat artikulierte Intention realisieren, sich »zur vierten Säule« des Bildungswesens zu entwickeln, zum anderen diffundierte sie aber auch in die Bereiche eines außerinstitutionellen Lernens Erwachsener. War die betriebliche Weiterbildung bereits seit Beginn der achtziger Jahre deutlicher Spitzenreiter bei den institutionalisierten Formen beruflicher Weiterbildung, so war es gerade auch dieser institutionell führende Bereich, der die Entgrenzung und Entinstitutionalisierung des Erwachsenenlernens beförderte. Das lebenslange Lernen – so der modernistische Slogan – sollte »am Arbeitsplatz«, »selbstgesteuert« und möglichst auch selbstfinanziert, zumindest mitfinanziert erfolgen. Und auch im außerberuflichen Bereich war ein deutliches Anwachsen der »Weiterbildung außerhalb der Weiterbildung« feststellbar, d. h. Erwachsene lernen zwar einerseits mit einer steigenden Intensität und Beständigkeit, doch tun sie dies mit einer abneh-

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

Rolf Arnold
Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungs- gesellschaft

Band 2: *Bildungspolitische Konsequenzen*

Um den Begriff „Weiterbildungsgesellschaft“ (auch „kognitive Gesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“) findet aktuell eine intensive Auseinandersetzung in Wissenschaft und Bildungspolitik statt. Gegenstand der Auseinandersetzung ist die Tatsache, daß in der Erstausbildung erworbene Qualifikationen und Kompetenzen sowohl für den Einzelnen als auch im gesellschaftlichen Kontext zunehmend an Bedeutung verlieren. Die Vermittlung „lebensbedeutender“ Qualifikationen (beispielsweise im Hinblick auf Chancen am Arbeitsmarkt, Berufskarrieren und Einkommensperspektiven) verlagert sich deshalb mehr und mehr in den Weiterbildungssektor.

Ursachen und Konsequenzen dieser Entwicklung werden in diesem zweibändigen Werk behandelt, wobei in Band 1 die wissenschaftliche, in Band 2 die bildungspolitische Dimension im Vordergrund steht.

Herausgeber:

Dr. Rolf Arnold ist Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern.

Dr. Wiltrud Gieseke ist Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Erwachsenen-/ Weiterbildung der Humboldt-Universität Berlin.

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

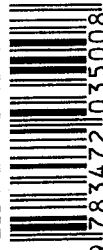
Rolf Arnold
Wiltrud Gieseke (Hrsg.)

Die Weiterbildungs- gesellschaft

Band 2:

Bildungspolitische Konsequenzen

ISBN 3-472-03500-5



0 3 6 0 0



9 783472 035008