

Auf dem Weg zu einer erwachsenenpädagogischen Netzwerkarchitektur

Ein institutionstheoretisches Instrument zur Netzwerkanalyse

Ortfried Schöffter¹

*Die folgenden Überlegungen entfalten zunächst ein Mehrebenenmodell institutioneller Staffe-
lung von Weiterbildungsorganisation. Sie bieten hierdurch im ersten Annäherungsschritt eine
theoretische Hintergrundfolie, auf der sich im zweiten Schritt unterschiedliche Netzwerk-
strukturen an ihren spezifischen Sinnkontexten begrifflich kennzeichnen und zukünftig genau-
er untersuchen lassen.*

Teil I: Operationskreise der Institutionalisierung und didaktische Handlungsebenen

Die Diskussion um Netzwerkstrukturen in der Weiterbildung geht in der Regel von einer Teilperspektive des Institutionalisierungsprozesses aus - meist von der Handlungsperspektive ausgewählter Akteursgruppen wie z. B. des Bildungsmanagements. Sie beachtet dabei nicht hinreichend, dass sich im Weiterbildungssystem mittlerweile Prozesse der Vernetzung auf unterschiedlichen Handlungs- und Gestaltungsebenen herausgebildet haben und sich dabei auf jeweils eigentümliche Weise miteinander in Bezug setzen. Der im Folgenden unternommene Versuch, am Modell didaktischer Handlungsebenen (Flehsig 1977, Schöffter 1985) und am Modell institutioneller Operationskreise (Schöffter 2001) zwischen differenten Ebenen einer „horizontalen Netzbildung“ zu unterscheiden, bietet daher Möglichkeiten der Rekonstruktion einer „vertikalen“ Strukturbildung zwischen den Netzwerken unterschiedlicher Akteursgruppen. Insgesamt schält sich hierbei auch ein mehrstufiges Geflecht institutionalisierter und informeller Arbeitsbeziehungen im Rahmen organisierter Bildungsarbeit heraus, das ein zusätzliches Licht auf Organisationsstrukturen der Weiterbildung wirft und realistische Instrumente für eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse schrittweise erschließen hilft.

Bezug genommen wird in den folgenden Überlegungen auf das Konzept einer institutionalisierten Staffelung des Weiterbildungssystems (Schöffter 2001), in dem zunächst grob zwischen drei „Operationskreisen“ - Ordnungspolitik, Organisationspolitik und Lebenswelt - unterschieden wird. Sie bieten den Erklärungshintergrund für zwei gegenläufige Strukturierungsbewegungen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen:

- a) eine *aufsteigende Richtung der Institutionalisierung*, die in lebensweltlichen „alltagsdidaktischen“ Vorstrukturierungen ihren Ausgang nimmt, sich in spezifisch „fluiden“ Organisationsformen auf der Einrichtungsebene operationalisiert und schließlich entsprechende politische Strategien im ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen in Bezug auf gesellschaftliche Funktionsbestimmung, Legitimation und Finanzierungsregelungen ausbildet.
- b) gegenläufig hierzu - wenn auch systemisch komplementär zu verstehen - verlaufen Prozesse einer *absteigenden Institutionalisierung* von Erwachsenenbildung, die in der Funktionsbestimmung im ordnungspolitischen Operationskreis ihren Ausgang nehmen, dort über Verfahren einer Ermittlung und Entwicklung von Weiterbildungsbedarf einen programmatisch formulierten Bildungsauftrag mit Finanzierungsmodalitäten herausarbeiten, der schließlich auf der Ebene der Organisationspolitik in den Weiterbildungseinrichtungen spezifiziert und in Weiterbildungsprogramme umgesetzt wird, bis er schließlich in die

¹ Prof. Dr. Ortfried Schöffter lehrt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Lebenswelten der Bildungsadressaten und Teilnehmergruppen als „Dienstleistung“ hineingetragen wird.

„Vernetzung“ als soziale Strukturierungsform erhält daher auf den Handlungsebenen der drei Operationskreise eine weitgehend unterschiedliche Bedeutung, je nachdem ob sie Bestandteil einer aufsteigenden oder absteigenden Richtung der Institutionalisierung zugeschrieben werden muss.

Eine Schlüsselstellung nimmt in dieser Frage jedoch die mittlere (intermediäre) Ebene der Weiterbildungseinrichtung ein, bei der sich am empirischen Fall zeigen lässt, dass Organisationspolitik vielfach eine vermittelnde Aufgabe zwischen lebensweltbezogenen Vorstrukturierungen durch ordnungspolitische Institutionalisierungen zu übernehmen hat und hierdurch wichtige bildungspraktische Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten erschließt.

Im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse wird es deshalb notwendig, die vertikale Staffelung im „Operationskreis Weiterbildungseinrichtung“ weiter auszudifferenzieren und dabei im Anschluss an Flechsig's Modell der didaktischen Handlungsebenen der Binnendifferenzierung innerhalb einer Weiterbildungsorganisation besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Hierbei zeigt sich, dass didaktische Handlungsebenen der *Organisationspolitik* (z.B. Institutionsdidaktik) auf Schnittstellenprobleme zur *Ordnungspolitik* bezogen sind, während „tiefere“ didaktische Handlungsebenen zwischen Aufgabenbereichsdidaktik und Veranstaltungsorganisation Passungsprobleme zur Lebenswelt der Bildungsadressaten und Teilnehmergruppen zu identifizieren und zu bearbeiten haben.

Netzwerkstrukturen im Rahmen der vertikalen Ausdifferenzierung von Weiterbildungsorganisation im Operationskreis „Weiterbildungseinrichtung“ sind daher in bezug auf die jeweils relevante Schnittstellenproblematik zum über- bzw. nachgeordneten Operationskreis zu untersuchen.

Das systemische Modell einer Staffelungsstruktur von drei Operationskreisen wird in folgender Skizze veranschaulicht und danach in ihren einzelnen Aspekten erläutert.

EINBAUEN Abb.1 FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG

Die drei Operationskreise sind nicht nur systemanalytisch im Sinne einer kognitiven Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das Schema der strukturell verkoppelten Operationskreise 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/ Schäffter 1997)

1. Systemische Deutungen von Institution und Organisation in der Weiterbildung

Der Begriff „Operationskreis“ wurde gewählt, weil herausgestellt werden sollte, dass es sich um drei in sich geschlossene „Kontexturen“ (Günther 1980) mit je spezifischen Relevanzmustern von Bildung und Lernen handelt, vor allem aber, dass man es hier jeweils mit einer spezifischen Entwicklungslogik und Entwicklungsgeschichte zu tun bekommt, die mit den

anderen Relevanzbereichen nicht linear verknüpft sind. Empirisch führt dies zu weit auseinander liegenden Beschreibungen von pädagogischer Wirklichkeit und zu differenten 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.

Soziale Sinnkontexte haben ihre mehr oder weniger deutlich markierten Grenzen. Für personale Akteure sind derartige Relevanzgrenzen jedoch „überschreitbar“ - und dies oft genug innerhalb derselben Situation, aber nicht notwendigerweise nur in einem räumlichen Sinn. Auf einer handlungstheoretischen Ebene lässt sich daher beschreiben, wie dieselbe „Person“ zwischen funktionalen Sinnkontexten zu wechseln vermag und einmal als Kursleiter bzw. Teilnehmer agiert, in einem anderen Sinnzusammenhang als Vertreter oder Mitarbeiter der Einrichtung und wieder anders als Akteur in Verbandsarbeit und (z.B. regionaler oder kommunaler) Bildungspolitik. Gerade diese personale Fähigkeit zum Kontextwechsel innerhalb einer Situation oder eines kürzeren Zeitraums beruht auf einer Verknüpfungsleistung, die es erforderlich macht, deutlicher bei sich und anderen unterscheiden zu können, welche der Handlungskontexte und Relevanzen gerade im Vordergrund stehen. Im Rahmen von pädagogischer Organisationsberatung wird dies als Bedarf an „Rollenberatung“ erkennbar. Viele Kommunikations- und Kooperationsprobleme der Weiterbildungspraxis beruhen auf einem mangelnden Kontextwissen in Verbindung mit geringem Relationsbewusstsein, so dass statt eines bewussten Kontextwechsels ein heilloses Durcheinander angerichtet wird. Diffusion und Vermischung von Relevanzen lässt die an sich schon große Komplexität unnötig zur Undurchschaubarkeit werden.

Im Folgenden werden die drei Kontexturen in ihren spezifischen Profilen skizziert und dabei der jeweils dominante Diskurs im Sinne einer Kommunikationsgemeinschaft charakterisiert. Dies bietet zugleich die Möglichkeit zu zeigen, wie wissenschaftliche Diskurse jeweils involviert sind und über eine reflexive Begleitung hinaus auch zu ihrer Konstitution und professionellen Profilierung beitragen.

1.1 Ordnungspolitischer Operationskreis: Ebene der Funktionsbestimmung

Im *Operationskreis I* wird Institutionalisierung von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden. Bis vor kurzem hieß dies z.B. die Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im „quartären Bildungssektor“. (vgl. Jagenlauf 1995) 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 administratives Verständnis von Institution herrührt und aus denen es seinen spezifisch ordnungspolitischen Sinn bezieht. „Institutionalisierung“ meint hier zunächst schlicht den Aufbau, das rationale Ausgestalten und die Weiterentwicklung von Trägerverbänden und ihren Verbandstrukturen in 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. Auf einer „programmatischen Ebene“ der sich hier in ihren Leistungsprofilen ausdifferenzierenden Trägerinstitutionen verknüpfen sich unterschiedliche Teilaufgaben wie Professionalisierung, Qualitätssicherung, gesellschaftlicher Legitimation und Vertretung berufsständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen- oder in regionalen Politikfeldern.

Schließlich sind hier die Formen struktureller Kopplung zu anderen Funktionssystemen (wie z.B. Wirtschaft, Kultur, Recht, Erziehung, Wissenschaft, Recht etc.) anzusiedeln, soweit sie nicht auf der Leistungsseite (Einrichtungsebene) relevant werden. Die Akteure im ordnungspolitischen Operationskreis, also die „Verbandsmenschen“, verstehen und verständigen sich innerhalb ihres Sinnkontextes zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen der Gesellschaft z.T. weit schneller und reibungsloser, als dies im eigenen System oft möglich ist. Dies erklärt sich aus der Strukturähnlichkeit der Relevanzen auf der Ebene desselben Operationskreises und dem Strukturbruch, der sich zwischen dem Operationskreis I und II, also z.B. zwischen einem bundesweiten Trägerverband und einer lokalen Einzeleinrichtung aufzutut.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, 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 hängen sie zusammen und zielen auf dasselbe Phänomen sozialer Strukturbildung, wenn auch aus unterschiedlicher Perspektive. Der Rückgriff auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen und „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) einschließt, lässt daher die üblich gewordene administrative Begriffsverwendung nicht obsolet werden, sondern bindet sie wieder in einen größeren Zusammenhang gesellschaftlicher Institutionalisierungsprozesse zurück, so wie dies im organisationstheoretischen Diskurs des „Neo-Institutionalismus“ verfolgt wird.

1.2 Organisationspolitischer Operationskreis: Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im *Operationskreis II* erhält Institutionalisierung die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive Diskussion in Verbindung mit der Suche nach neuen Problemlösungen statt, dass die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf die institutionsdidaktische Ebene „Bildungsmanagement“ zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im *ordnungspolitischen* Kontext einerseits und im *organisationspolitischen* andererseits unterschieden. Das wäre jedoch schon deshalb von praktischer Bedeutung, weil vieles, was sich organisationspolitisch gibt, letztlich nur ein Rückzug aus nicht mehr lösbaren ordnungspolitischen Entwicklungen auf die nächst tiefere Ebene darstellt, sich aber nicht an Relevanzen der Bildungseinrichtung orientiert. Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung findet seine 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 „Einrichtung“ von der „Bildungspolitik“ verstehen und damit als eine Bemühung um strukturelle Autonomie gegenüber dem ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen. Natürlich ist dies nur im Zusammenhang mit den gleichzeitig zu beobachtenden Veränderungen im ordnungspolitischen Operationskreis und somit letztlich mit der Schwächung seiner Strukturvorgaben erklärlich.

Organisationspolitische Entwicklungen auf der institutionsdidaktischen Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen daher als ein mehr oder weniger bewusster Prozess der Abkopplung von den Störungen auf der Ebene der Trägerpolitik. Dies dient allein schon dem Selbstschutz und dem Bestandserhalt. Mit der „organisatorischen Wende“ in der Weiterbildung (vgl. v.Küchler/Schäffter 1997, 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 Bildungseinrichtung zum zentralen Relevanzkriterium erhebt. Auch wenn zuweilen der Eindruck entsteht, dies sei ausschließlich ein Symptom für finanziellen Engpass, 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 „Leitinstitutionen“ 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. 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; sie haben die originär erwachsenenpädagogischen Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoben (vgl. Meisel 1994).

Strukturell betrachtet wird daran erkennbar, dass sich die pädagogischen Fachdiskurse über die Ebenen der Veranstaltungsdidaktik und der Aufgabenbereichsdidaktik hinaus auf die Ebene der Einrichtung ausgeweitet haben und hier ein gehöriges Maß an Verselbständigung erfahren. Es ist sicher nicht übertrieben, wenn man auch hier Strukturierungen beschreibt, die zunehmend einem eigenen Denken und einer eigenen Entwicklungslogik folgen und die die pädagogische Umwelt aus einer jeweils sehr spezifischen Weise wahrnehmen und deuten. Der Operationskreis Weiterbildungseinrichtung beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art strukturell zu schließen. Dies ruft aber auch eine immer deutlichere Sinngrenze zu den anderen Operationskreisen hervor. Was bereits im Verhältnis zum ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen angesprochen wurde, lässt sich auch im Bezug auf den Operationskreis III belegen: Geradezu kennzeichnend für das Selbstverständnis von Bildungsmanagement ist auf der Ebene der Einrichtung die Tendenz, sich von Relevanzen der „mikro-didaktischen Ebene“ abzukoppeln und sie als Entscheidungsmöglichkeiten offen zu halten. Konzepte, Teilnehmer, Kursleiter, Themen, am besten auch Zeiten und Orte werden dadurch kontingent und nach betrieblichen Kriterien entscheidbar. Dies macht Einrichtungen organisatorisch flexibler und gestaltungsfähiger, keineswegs aber unabhängiger 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 Entscheidungen, die unter früheren Bedingungen als simples Konditionalprogramm abgearbeitet werden konnten, also nach dem „Wenn-dann-Muster“ möglich waren.

1.3 Binnendifferenzierung des organisationspolitischen Operationskreises in Gestalt didaktischer Handlungsebenen

Folgt man der institutionellen Staffelung „abwärts“, so lassen sich innerhalb des Operationskreises der Weiterbildungseinrichtung einrichtungsinterne Handlungsebenen unterscheiden,

die jeweils für die nächst nachfolgenden eine reflexive Steuerungsebene bieten und für sie dadurch einen übergeordneten didaktischen Entscheidungskontext bereitstellen.

1.3.1 Ebene der Institutionsdidaktik

Dieser Handlungsbereich umfasst Entscheidungen und Begründungen bei der Umsetzung von Vorgaben im ordnungspolitischen Operationskreis durch die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es bei „Bildungsmanagement“ nicht um eine „Punkt für Punkt“-Übertragung bildungspolitischer und förderungstechnischer Vorgaben auf Ziele und Strategien gehen kann, sondern um eine konkretisierende Operationalisierung programmatischer Vorgaben, die notwendigerweise immer einen breiten Spielraum der erwachsenenpädagogischen Ausdeutung und Spezifizierung enthalten.

1.3.2 Ebene der Programmplanung

Erwachsenenpädagogisches Planungshandeln ist immer auch „Programmpolitik“ der Einrichtung im Hinblick auf Zielpräferenzen der Art des Adressatenbezuges (z.B. durch Zielgruppenauswahl) sowie in Bezug auf Themen, Inhalte, Zeitorganisation und Veranstaltungsformen. Die Programmziele einer Einrichtung sind allerdings nur selten explizit formuliert und unmittelbar beobachtbar. Dennoch stellen sie eine wesentliche, meist unausgesprochene Vorentscheidung im Hinblick auf die allgemeine Ausrichtung der Adressatenorientierung dar, bei der im Rahmen der Programmplanung häufig nur noch kontextgesteuerte Teilentscheidungen zur Disposition stehen.

1.3.3 Ebene der Aufgabenbereichsdidaktik

Aufgaben- bzw. Fachbereiche haben ihre je eigenen Leitziele, an denen didaktische Planung orientiert ist. Hierbei beschränkt sich die Bereichsdidaktik nicht mehr auf eine Analyse der Voraussetzungen, sondern setzt auch die Bedingungen für die weitere Detailplanung. Dieser Gestaltungsspielraum ist der zentrale Aufgabenbereich des hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiters (HPM), der in starkem Maße organisatorische Tätigkeiten umfasst. Auf dieser Ebene muss die Realisierung des Geplanten materiell abgesichert werden. Da im Gegensatz zur Schule weder Lehrplan noch Stundentafel vorgegeben sind, ist eine Abstimmung der Veranstaltungen aufeinander erforderlich, müssen Möglichkeiten der Kooperation geprüft, muss das notwendige Arbeitsmaterial beschafft, müssen Verhandlungen mit freien Mitarbeitern über die Planung geführt werden.

Auf der hier beschriebenen Ebene geht es z. B. um die Organisation von Baukasten-Systemen für bestimmte Qualifikationsziele, um die Konzipierung eines Verbunds von Zertifikatskursen oder von institutionsübergreifenden Programmen für bestimmte Adressatengruppen, um längerfristige Planungen im Bereich politischer und außerschulischer Bildung, um die Erarbeitung von Sonderprogrammen für Zielgruppen oder um die Entwicklung dezentralisierter, entschulter Bildungsformen in der politischen oder sozio-kulturellen Arbeit. Dabei gilt es, für den jeweiligen Aufgabenbereich zu präzisieren, welche der Intentionen für den Programmteil ausschlaggebend sind. Es handelt sich hierbei um Entscheidungen auf der Richtzielebene von Veranstaltungen, d.h. um wesentliche Weichenstellungen für die Ausrichtung der Kurse, Arbeitskreise und Lehrgänge. In diesen Entscheidungen sind letztlich auch Gesichtspunkte zur Auswahl von Kursleitern, Dozenten oder Referenten enthalten.

1.3.4 Ebene der Veranstaltungsorganisation

Auf dieser Ebene müssen die Vorentscheidungen auf der Bereichsebene in die didaktische Planung der Kurse, Lehrgänge und Gesprächskreise umgesetzt werden. Es geht um die Vor-

bereitung dieser Veranstaltungen. Damit ist die mikrodidaktische Ebene angesprochen², auf der die Kriterien der Angebotsentwicklung geklärt werden, das Methodeninventar reflektiert wird und die Frage der Passung von Zielen, Teilnehmergebungen und Arbeitsweisen bedacht wird. Erwachsenenbildung unterscheidet sich von anderen Bildungsbereichen vor allem in dem Planungsprinzip der Teilnehmerorientierung. Die Vorbereitung einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung muss daher neben ihrer grundsätzlichen Orientierung an bestimmten Inhalten, die meist mit der Fachkompetenz des Kursleiters zusammenhängen, an einer latenten oder manifesten Nachfrage anknüpfen. Wo eine Mindestteilnehmerzahl für das Zustandekommen und die Finanzierung einer Veranstaltung festgesetzt ist, kann kein Kursleiter von einem garantierten Bestand seiner Lehrtätigkeit ausgehen. Damit enthält die Veranstaltungsplanung über fachdidaktische und erwachsenenpädagogische Gesichtspunkte hinaus auch ökonomische und statusbezogene Anteile. Zentraler Gesichtspunkt aller Planungsüberlegungen wird somit die Frage nach der Attraktivität und Werbewirksamkeit des Angebots.

1.3.5 Ebene der Verfahrensdidaktik

Bei dieser Handlungsebene geht es um die situative Gestaltung und um den Verlauf des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen. Sie bezieht sich auf die Planung der einzelnen Einheiten und auf die methodische Strukturierung erwachsenenpädagogischer Situationen. Kompetentes Handeln in diesen Bereich sollte unabhängig von der Konzentration auf einzelne Situationen im Lernangebot aber immer auch berücksichtigen können, in welcher Weise Entscheidungen mit den anderen Handlungsbereichen verknüpft sind und welche Wirkungen und Einflüsse erfahrbar werden, die ihren Ursprung in Vorentscheidungen auf den übergeordneten Ebenen haben. Dies gilt besonders, wenn die didaktische Analyse zur Behebung von Lehr-/Lernstörungen beitragen soll.

Die Planung und Vorbereitung von Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung wird vielfach mit der Grobplanung vor Beginn eines Kurses oder eines Blockseminars gleichgesetzt, was zur Folge hat, dass beim Zusammentreffen mit den Teilnehmern alle wesentlichen Vorbereitungen abgeschlossen sein müssen. Flexibilität wird ggf. durch Alternativen in der Planung gewährleistet, wobei sich häufig der Einfluss der Teilnehmer auf den Verlauf in der Wahl zwischen vorgegebenen Möglichkeiten erschöpft.

Das häufig anzutreffende Missverhältnis zwischen der Gesamtplanung und dem tatsächlichen Verlauf ist auf ein falsches Verständnis von Angebotsentwicklung zurückzuführen, das Planung auf die Zeit vor Beginn der Veranstaltung beschränkt und die Bedeutung der Vielzahl von Planungsentscheidungen zwischen den einzelnen Lerneinheiten vernachlässigt. Gerade auf diesen Aufgabenbereich, den man als „intermittierende Auswertung und Planung“ bezeichnen kann, bezieht sich die hier beschriebene Dimension. Es handelt sich dabei um einen Tätigkeitsbereich, der unter dem Einfluss schulpädagogischer Konzepte gern als „Stundenvorbereitung“ bezeichnet wird, dadurch aber in seiner Beschränkung auf die didaktisch-methodische Aufbereitung inhaltlicher Schwerpunkte den Ansprüchen einer Erwachsenenbildungsveranstaltung nicht gerecht werden kann. Die Planung einzelner Kursstunden in der Erwachsenenbildung hat durch die Tatsache, dass es sich in der Regel um eine befristete Veranstaltung mit Teilnehmern handelt, die immer wieder neu zur Mitarbeit, d.h. zum Wiederkommen, gewonnen werden müssen, erheblich mehr Gesichtspunkte zu berücksichtigen, als dies beim Schulunterricht der Fall ist, da die Planung unter Erfolgsdruck steht. Neben dem latenten Bestandsrisiko, das bei Fehlentwicklungen akut wird, ist immer mit unvorhersehbaren Problemen zu rechnen, die sich aus unterschiedlichen Interessen oder Vorerfahrungen bei den Teilnehmern ergeben.

² ... im Unterschied zur makrodidaktischen, die in der Erwachsenenbildung die Programmplanung betrifft.

1.4 Lebensweltbezogener Operationskreis: 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“ und als Ausgangspunkt einer Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ist für das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung keineswegs neu. Nur bekommt man es hier mit einem anderen Politikbegriff zu tun, was darauf aufmerksam macht, dass sich demokratietheoretisch die Steuerungsvorstellungen von Ordnungspolitik und Einrichtungspolitik näher stehen, als die zwischen Einrichtungspolitik und einer alltagsnahen Politik von sozialen Lernbewegungen der unterschiedlichsten Art. Hier stößt die Darstellung auf einen sehr tiefgehenden Strukturbruch, der auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft eine wichtige Bedeutung hat.

An dieser Stelle muss zunächst der Hinweis genügen, dass die Lebenswelt der Adressaten durch spezifische „alltagsweltliche Vorstrukturierungen“ erst die Voraussetzungen zur Institutionalisierung im Sinne „gefestigter Erwartungsstrukturen“ bietet. An den Schnittstellen zu Funktionssystemen, wie z.B. dem Weiterbildungssystem, bildet die Lebenswelt Grenzflächen heraus, auf denen entweder von vornherein wechselseitige Anschlussfähigkeit möglich ist oder wo erst durch koevolutive Prozesse strukturelle Koppelung möglich gemacht werden kann. Dies wird im Folgenden als Herausbilden alltagsweltlicher Kontexte und Lernmilieus im Sinne des aktiven Hervorrufens (der „Produktion“) eines spezifischen „Publikums“ charakterisiert, das für jede funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Anders ausgedrückt: ohne diese „lebensweltliche Fundierung“ löst sich jedes Funktionssystem in Potentialität auf.

Aufgrund des oben angesprochenen Politikverständnisses sind allerdings alltagsweltlich gebundene Lernbewegungen nicht notwendigerweise von ordnungspolitischen Zielen legitimiert. Typischerweise herrscht - wie überhaupt in reformpädagogischen Kontexten - ein eher anti-institutioneller Impetus vor. Durch Kontrastierungen gegenüber den etablierten „Institutionen“ wird die Tatsache in der Latenz gehalten, dass es sich gerade in alltagsgebundenen reformerischen Strukturierungen 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“ (Rogers: „Lernen in Freiheit“), so wird erkennbar, dass es sich hier um eine Ebene der Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen handelt, die ebenfalls eine politische, nämlich basale alltagsnahe Dimension besitzt.

„Bildungspolitik“ findet daher nicht allein im Operationskreis ordnungspolitischer Entscheidungen statt und auch nicht nur als Organisationspolitik auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch und nicht zuletzt in der mehr oder weniger bewussten Formierung von alltagsweltlicher Praxis. Zunächst erscheint dies als ein höchst subjektiver Standpunkt und im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dies als Prozess der „Individualisierung“ im Rahmen von „Zivilgesellschaft“ gefasst.

Individualisierung ist jedoch nicht allein als reflexiver Auflösungsprozess tradierter Strukturen zu sehen, sondern stellt vielmehr die gegenwärtig dominante Form der Vergesellschaftung dar. In diesem Transformationsprozess werden die wachsenden Strukturierungsleistungen dem individuellen Subjekt zugemutet. Gerade darüber bilden sich gleichzeitig aber Relevanzmuster auf einer überindividuellen Ebene heraus, auf die Individuen („Bewußtseins-

systeme“) zurückgreifen und die sie subjektiv mit Bedeutung anreichern können. Gerhard Schulze hat dies in einer umfassenden Studie über subjektive Wirklichkeitskonstruktion in der Erlebnisgesellschaft herausgearbeitet und hierbei zwischen einer Reihe von Formierungen als sog. „soziale Milieus“ differenziert (Schulze 1992). Im Rahmen des hier vorgestellten Strukturmodells lassen sie sich als „lebensweltliche Vorstrukturierungen“ konzipieren, an denen Prozesse der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen ihre konstitutiven Voraussetzungen finden. Aus der Perspektive des Funktionssystems meint dies zunächst nur, dass seine strukturelle Koppelung zu den Bildungsadressaten dadurch möglich wird, dass die lebensweltlich fundierende Umwelt des Systems nach kompatiblen Strukturen abgetastet wird. Von der wechselseitigen Kompatibilität hängt es nun ab, ob bestimmte Formen und Stile der Aneignung auf Dauer gestellt werden und somit „didaktisierbar“ sind oder ob sie eine nicht wiederholbare, singuläre Form der Aneignung bleiben.

1.5 Strukturelle Kopplung der Operationskreise

In der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift das Weiterbildungssystem als gesellschaftliches Funktionssystem alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als ein verschiedene Teilperspektiven integrierendes „pädagogisches System“. In dieser Sicht wird eine intermediäre (Teil-) Funktion des Operationskreises II erkennbar. Die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen vermitteln zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen Diskurs und der davon strukturell entkoppelten Dynamik in lebensweltlichen Lernmilieus und ihren sich wandelnden alltagsgebundenen Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale“ Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur dann produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn im organisationspolitischen Diskurs auf der Einrichtungsebene für beide Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt wird.

Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen oder zumindest inkompatiblen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der basalen Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitisch-institutionalisierten Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung und befindet sich strukturell in einer Phase der „Perturbation“.

Betrachtet man die drei Operationskreise in ihrem komplementären Verhältnis zu einander, so wird erkennbar, dass sie unterschiedliche Teilfunktionen zur Systemintegration übernehmen:

- Im *Operationskreis I* wird die Anschlussfähigkeit des Systems an die jeweils dominante gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenlernen über einen fachlichen Dauerdiskurs zur Aufgabenbestimmung von Weiterbildung geführt. Er erfüllt damit auch eine Legitimationsfunktion. Hierzu bildet sich inzwischen ein fachliches Subsystem mit eigener professioneller Logik heraus.
- Im *Operationskreis II* geht es um die Leistung des Funktionssystems für seine gesellschaftlichen Umwelten, insbesondere für ausgewählte „Systeme in der Umwelt“ im Sinne von Adressatenbereichen.
- Im *Operationskreis III* dagegen wird die „lebensweltliche Fundierung“ als konstitutiver „Realitätskontakt“ gewährleistet. Alltagsweltliche Vorstrukturierungen werden in bezug auf ihre Relevanz für Lernprozesse „abgetastet“, auf bestehende Angebotsformen oder mit neuartigen Lernmöglichkeiten beantwortet. Hierbei bleibt noch offen, von welcher Seite eine Institutionalisierungsbewegung ausgeht.

Teil II: Netzwerkstrukturen in den Operationskreisen und im Kontext der didaktischen Handlungsebenen

Versucht man im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse Funktion und Bedeutung von Netzwerkstrukturen am empirischen Fall zu klären, so ist es zunächst erforderlich, Strukturen der *Vernetzung* deutlich von Handlungsstrategien der *Kooperation* zu unterscheiden. Nicht jedes strukturelle Ineinandergreifen, nicht jedes koordinierte Abstimmungsverhalten in der Weiterbildungsorganisation erfüllt bereits das Kriterium „soziales Netzwerk“ (vgl. Schäffter: In den Netzen der lernenden Organisation. In: Teil II des vorliegenden Dokumentationbands. Kap. 5).

1. Kriterien zur Bestimmung sozialer Netzwerke

Für die Selbstklärung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung im Rahmen beiläufiger oder bewusst organisierter Organisationsentwicklung ist es sicherlich hilfreich, wenn die Diskussion in Bezug auf den Netzwerkcharakter der eigenen Institution auf einige Kriterien zurückgreifen kann, wie sie aus der vorangegangenen Begriffsklärung zusammenfassend erkennbar wurden, und daher genauer zwischen Netzwerkstrukturen auf den beschriebenen Ebenen und ihren Sinnkontexten zu unterscheiden vermag. Eine erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse -sei sie angeleitet oder aus dem kollegialen Zusammenhang heraus selbstreflexiv betrieben - wird sich auf folgende Definition sozialer Netzwerke zu beziehen haben:

1.1 Soziales Netzwerk (Definition)

Lockerer Verknüpfen eigenständiger und differierender Einheiten zu einer für alle Beteiligten vorteilhaften Beziehungsstruktur auf der Basis einer hierdurch aktivierten Gemeinsamkeit.

1.2 Einzelmerkmale eines sozialen Netzwerks

In dieser Definition sind folgende Merkmale enthalten:

- *Polyzentrische Struktur*
Es gibt eine Vielzahl sich wechselseitig profilierender Einzelzentren „aus eigenem Recht“ und das bedeutet, dass keine Position über eine privilegierte Definitionsmacht in bezug auf die Gesamtstruktur verfügen kann. Informationell und praktisch zugänglich wird ein soziales Netzwerk nur aus der Binnenperspektive und somit nur aus der besonderen Position eines der Beteiligten.
- *Netzwerk*
Es geht nicht um okkasionelle Interaktionsbeziehungen auf Zeit, sondern um eine institutionalisierte Beziehungsstruktur, die kollektiven Charakter hat und somit nicht ausschließlich von individuellen Beziehungsdefinitionen abhängig ist.
- *Beziehungspotential*
In dieser Kennzeichnung liegt die Betonung auf „-potential“. Die Beziehungsstruktur befindet sich in ihrer komplexen Gesamtheit in der Latenz - sie wirkt im Sinne von implizitem Wissen. Beobachtbar werden Netzwerkstrukturen immer nur insoweit, wie sie anlassbezogen konfiguriert werden. Dabei hängt es deutlich vom Anlass ab, welche Beziehungsstrukturen konfiguriert werden. Dies bedeutet, dass soziale Netze im Gegensatz zu

Kooperationsbeziehungen nicht zielabhängig - je nach Bedarf - aufgebaut werden, sondern im Sinne alltagsweltlicher Vorstrukturierungen bereits in unspezifischer Weise vorhanden sind, so dass auf sie fallweise zurückgegriffen werden kann. Netzwerkanalyse lässt latente Beziehungsnetze als soziale Ressourcen (Soziales Kapital) erkennen und macht sie einem bewussteren Zugriff zugänglich.

- *Potentielltes Tauschprinzip*
Der Nutzen beruht auf Gegenseitigkeit (Symbiose), jedoch nicht notwendigerweise im Sinne von bilateraler Wechselseitigkeit, sondern als kollektives Austauschverhältnis im Kontext einer komplexen Netzwerkstruktur (Prinzip des Ringtauschs).
- *Komplementarität zu formalen Beziehungen*
Vernetzung ist eine zusätzliche Ebene organisationalen Handelns, nicht aber sein prinzipieller Gegensatz. Es gilt daher zu untersuchen, ob sich im Rahmen eines sozialen Netzwerks unterschiedliche Organisationen herausbilden oder ob im umgekehrten Fall Organisationen den Kontext zur Herausbildung „informeller“ Beziehungsgeflechte bieten. Im Rahmen von Organisationsentwicklung ist hier die Unterscheidung zwischen fluiden und kristallinen Organisationsstrukturen von praktischer Bedeutung. (v. Küchler/Schäffter 1997, 80)
- *Synergie*
Netzwerke ermöglichen Synergieeffekte durch *Strukturaufbau*; sie bieten daher eine Alternative zu klassischen Rationalisierungsstrategien durch *Strukturabbau*. Kooperation wird als bilaterale Beziehung gedacht, die strategisch eingegangen wird, während Netzwerke durch eine oft unüberschaubare Vielfalt von Beziehungen gekennzeichnet sind. Hieraus mag sich erklären, dass *Kooperation sachorientiert* und *aufgabenzentriert* angelegt ist, *Netzwerke* hingegen universell *beziehungsorientiert* motiviert werden und Vertrauen auf der Basis von Verschiedenheit herstellen.

2. Netzwerkarchitektur im Funktionssystem Weiterbildung

SCHAUBILD Netzwerkarchitektur im Funktionssystem Weiterbildung EINFÜGEN

2.1 Bedeutungsvarianten von Netzwerkstrukturen

Entsprechend der Operationskreise und den didaktischen Handlungsebenen im Organisationskontext einer Weiterbildungseinrichtung lassen sich verschiedene Bedeutungsvarianten der Netzwerkstruktur feststellen.

- 2.1.1 **Im ordnungspolitischen Operationskreis** bedeuten Vernetzungsstrategien den Aufbau *einrichtungübergreifender* Strukturen. Diese finden sich z. B. als bildungspolitische oder institutionspolitische Verbände und locker verkoppelte Zusammenschlüsse auf der Basis sozialer Netzwerke. Netzwerke lassen sich in diesem Zusammenhang als Hintergrundstruktur politischer Interessenvertretungen auffassen, also als ordnungspolitische Supportstruktur.

Eine übergeordnete Funktionsbestimmung von Weiterbildung bieten *regionale Netzwerke*. Sie stellen die Arbeit und die Entwicklung der beteiligten Bildungseinrichtun-

gen in einen übergeordneten, oft *bildungsbereichsübergreifenden* Funktionszusammenhang, für den Weiterbildung neben Schule, Sozialwesen, Wirtschaftsunternehmen, Sportverbänden etc. ihren spezifischen Beitrag in lockerer Abstimmung mit den anderen Akteuren zur Regionalentwicklung zu leisten haben. Netzwerk erhält hierdurch den Charakter eines übergreifenden Rahmens zur Präzisierung und Legitimation eines eher funktional verstandenen Bildungsauftrags.

Eine wiederum andere Variante liegt vor, wenn im ordnungspolitischen Operationskreis *fachgebundene Netzwerke* (z. B. Frauenbildung, interkulturelle Arbeit etc.) entwickelt werden. Hier geht es um eine *einrichtungsübergreifende* Vernetzung als professionspolitische Strategie mit der die qualitätssichernde Entwicklung von Fachkompetenz vorangetrieben wird und mit der gleichzeitig Legitimation und Reputation der Arbeit politisch abgesichert werden.

- 2.1.2 Während für den *ordnungspolitischen* Operationskreis einrichtungsübergreifende Netzwerkstrukturen kennzeichnend sind, finden sich im **organisationspolitischen Operationskreis** der Weiterbildungseinrichtung *einrichtungsinterne* oder *dienstleistungsbezogene*, nach außen gerichtete *Netzwerkstrukturen*. *Einrichtungsinterne Vernetzung* lässt sich als integratives Organisationsprinzip des „Bildungsmanagements auf der didaktischen Handlungsebene der Institutionsdidaktik“ beobachten - auf einer eher inhaltlichen Ebene führt Vernetzung zu einer integrativen Variante beim Programmplanungshandeln zu *fächer- bzw. aufgabenbereichsübergreifendem* „*vernetztem Planungsdenken*“.

Dienstleistungsbezogene Netzwerkstrukturen finden sich auf der Ebene der Aufgabenbereichsdidaktik, wenn sich eine Einrichtung nicht als Gesamteinstitution, sondern nur in einem Teilbereich und darauf spezialisierten Mitarbeitergruppen an einem horizontal die Einrichtung schneidenden *Querschnittsnetzwerk* beteiligt und für dieses *aufgabenbereichsgebundene Netzwerk* Supportfunktionen übernimmt bzw. aus ihm Unterstützung bezieht.

Eine andere Variante eines *dienstleistungsbezogenen Netzwerks* findet sich auf der Ebene der Veranstaltungsdidaktik, wenn Einzelveranstaltungen als Teilmodule einer komplexen vernetzten Angebotsstruktur konzipiert und durchgeführt werden. Dieses *Angebotsnetzwerk* ist sowohl als einrichtungsinterne Programmstruktur realisierbar, aber auch als einrichtungsüberschreitendes Zusammenspiel mit Netzwerkpartnern einer Region oder eines fachlichen Schwerpunkts.

Eine noch ungewohnte Variante *dienstleistungsbezogener Vernetzung* findet sich in den Fällen, in denen Einzelveranstaltungen als komplexes *Netzwerk von Lernsituationen* konzipiert werden. *Situativ vernetzte Lernarrangements* finden sich in einer lockeren Verkoppelung von erlebnisbetonten Events wie z. B. bei „Lernfesten“, „Lange Nacht der Museen“, Exkursionen, Stadtralleys oder Ausstellungen an verschiedenen Orten, die mit Shuttle-Bussen verknüpft werden.

- 2.1.3 Im **Operationskreis lebensweltlicher Aneignungsstrukturen und Lernmilieus** finden sich vorwiegend *ressourcenbezogene Netzwerke*, die von der Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf Themen, Kursleiterkompetenzen und Adressatengruppen als lebensweltliche Fundierung ihrer Bildungsarbeit genutzt werden. Auch ohne dies bewusst zu intendieren, rufen hier Weiterbildungseinrichtungen soziale Strukturierungen in Form sozialer Netzbildung hervor, die bei Adressatenbereichen zu so etwas wie „Publikum“ (*Teilnehmernetzwerke* von „Ehemaligen“) und bei den Kursleitern zu einem abrufbaren Kompetenzpool führen, die von Seiten der WB-Einrichtung bewusst

wahrgenommen und erst dann als „Sozial-Kapital“ verstanden und als soziale Ressource genutzt werden können.

Im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse ließe sich nun am konkreten empirischen Fall zeigen, dass die unterschiedlichen Vernetzungen in den Operationskreisen und auf den didaktischen Handlungsebenen komplex aufeinander bezogen sind und sich vielfach gegenseitig bedingen. Hierzu lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Hypothesen formulieren. Große Bedeutung erhält das Verhältnis einer Einrichtung zu ihrem regionalen Umfeld und seinem spezifischen Strukturangebot. **Regionalorientierung** scheint für den Aufbau *einrichtungübergreifender, einrichtungsinterner* und *ressourcenbezogener* Vernetzung eine Schlüsselrolle einzunehmen. Ähnlich wichtig scheint die Praxis *einrichtungsinterner Vernetzung* für die Qualität pädagogischer Außenwahrnehmung und Außenbeziehungen zu sein. Das vorgeschlagene Analyseschema bietet somit ein begriffliches Instrument, mit dem zukünftig Vernetzungsansätze in der Weiterbildung differenzierter untersucht und von den Beteiligten evaluiert werden können.

Literaturverzeichnis

Flehsig, K.-H., Haller, H.-D.: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1977

Günther, G.: Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3.Bd., Hamburg 1980, S. 183-210

Jagenlauf, M/ M. Schulz/ G. Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied 1995

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.391-408

Küchler, F. von; Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997

Meisel, K.: Marketing für die Erwachsenenbildung in der Diskussion. In: ders. u.a.: Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn 1994, S. 13-58

Schäffter, Ortfried: Kursleiterfortbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt am Main 1985

Schäffter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung Baltmannsweiler 2001

Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main 1992, 4. Aufl.

