

59. Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie.

Aktualisierte und überarbeitete Fassung des 4. Kapitels aus Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft (2001)

In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung. DIE, Bielefeld (Bertelsmann) 2003, S. 59-81

Ortfried Schäffter

Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie*

*Bei dem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und überarbeitete Fassung des 4. Kapitels aus:
O. Schäffter: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der
Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 25. Baltmannsweiler 2001

1. Bildung im Zeichen von Organisationspolitik

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung standen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Eine lange Zeit vernachlässigte Sichtweise setzt sich nun mit einer solchen Emphase durch und verlangt so massiv nach Aufmerksamkeit, dass andere pädagogische Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund zu geraten drohen. Nach der „realistischen“, der „reflexiven“ oder der „qualifikatorischen“ Wende im Zuge immer „neuer Richtungen“ in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine „organisationsbezogene Wende“ an, die es produktiv zu durchlaufen gilt. Der zyklisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz mancher modischer Selbststilisierungen als institutioneller Selbstaussdruck ernst genommen werden. In ihm lassen sich die verschiedenen „Wenden“ als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils neuen Phasen einer strukturellen Entwicklung in der Erwachsenenbildung deuten. (vgl. Siebert 1994) Die gegenwärtige Übergangssituation bietet somit eine Vielzahl von Anlässen, um die meist blind verlaufende Organisationsentwicklung als Professionalisierungsprozess zu thematisieren, ihn verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten.

Reflexionsanlässe

Unmittelbaren Anlaß zur Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension gibt es reichlich:

- Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profitcenter, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Fülle sowohl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.
- Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können.
- Schließlich lässt sich nicht übersehen, dass die Teilnehmer nicht mehr dieselben sind in bezug auf ihr Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an „Kundenfreundlichkeit“ oder in ihrem Interesse an neuen, z.B. erlebnisbezogenen Lernformen.
- Oft genug kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung nichts prinzipiell Neues, sondern eher eine Variante des Leitmotivs: „Kontinuität im Wandel“.
- Alarmierend für alle Beteiligten scheint vielmehr das Heraufziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Umstrukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder „Abwicklung“ der vorhandenen Strukturen vorangeht. Organisationsentwicklung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution - und sei sie noch so etabliert - davon ausgehen, dass ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. Dies wiederum lässt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der Organisationsfrage - und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette - werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen“. Als Bestandteil von „Organisationspolitik“ erhält die gegenwärtige Suche nach einem

erwachsenenpädagogischen Organisationsverständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt.

Organisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung spezifischer Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden „Organisationspolitik“ verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlass. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozess, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

2. Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf „Verwaltungsreform“ auch das öffentliche Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, wo er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muss man sich dieser Herausforderung stellen. Wenn Lernorganisation in Zukunft nicht von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll, so wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen (ökonomischen oder

sozialpolitischen) Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt organisationstheoretische Deutungen an das Weiterbildungssystem heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Nur so werden Gestaltungspielräume in der Weiterbildung als spezifische Organisationspolitik erkennbar, in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man in Zuge weitgehend offener Transformationsprozesse die gesellschaftlich verfügbaren Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewußtsein für strukturelle Differenzen. Bei der Frage, welche Orientierungsleistung ein Funktionssystem für das andere zu bieten hat, kommt es darauf an, genauer zwischen den spezifischen Sinnkontexten, ihrer jeweiligen Entwicklungslogik und gesellschaftlichen Funktion unterscheiden zu können (Kontextwissen). Nur so lassen sie sich in ihrer strukturellen Verknüpfung und in ihrem wechselseitigen Leistungen rekonstruieren (Relationsbewußtsein). Einseitige Verabsolutierungen führen zu Orientierungsstörungen und der spezifische Leistungsgewinn funktionaler Differenzierung geht dabei verloren. Ökonomische Logik z.B. läßt sich daher nicht auf pädagogische Kontexte übertragen, ohne den Preis von Entdifferenzierung zu tragen: nämlich den der Ökonomisierung pädagogischer Aufgabenbeschreibungen.

Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen, bedeutet dies, dass bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen an andere Funktionssysteme nur im Sinne funktional äquivalenter Lösungsmöglichkeiten, nicht jedoch durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisation gemacht werden können. Die Funktionssysteme sind jedes für sich und auf ihre je spezifische Weise gezwungen, in einem *selbstreflexiven Reaktionsmodus* auf die Transformationsprozesse in ihrer Umwelt zu antworten. Es erweist sich daher als verwirrender, problemverschärfender Irrweg, wenn nach außerpädagogischen Orientierungshilfen gesucht wird, anstatt die systemintern relevanten Situationsdeutungen wie z.B. das pädagogische Prinzip der "lernförderlichen Kontexte" zum Ausgangspunkt von Problemlösungen zu machen. .

Zusammenfassend läßt sich die gegenwärtige Situation dahingehend charakterisieren, dass die heutige Gesellschaft nicht mehr von einem privilegierten, zentralen Standort ausdeuten und steuern lässt - und sei diese Beobachterposition ideologisch noch so einflussreich. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist polyzentrisch strukturiert und kann daher nur aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Sinnkontexte heraus rekonstruiert werden

Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, müssen jedoch unter spezifischen Kontextbedingungen unterschiedlich beantwortet werden. Eine derartige Reflexionsleistung steht dem Weiterbildungssystem noch bevor. Pointiert lässt sich dies als besondere Anforderung zuspitzen: erst wenn die selbstreflexive Funktionsbestimmung einschließlich ihrer Operationalisierung in spezifischen Institutionalformen und ihnen gemäßen Organisationsvarianten vollzogen ist, lässt sich überhaupt von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung als besonderem Subsystem im Bildungssystem einer Gesellschaft sprechen. Erst in diesem reflexiven Rahmen lassen sich schließlich auch Fragen der Professionalisierung zutreffend stellen und theoretisch weiterverfolgen. (vgl. zur reflexiven Professionalisierung Geißler 1997,807f.) In den Überlegungen zu einer Organisationstheorie der Weiterbildung muss daher die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Erwachsenenlernen als lebensbegleitender Prozess institutionalisiert, in den Mittelpunkt gestellt werden.

3. Das spezifisch Pädagogische von Weiterbildungsorganisation

Versucht man das Organisatorische in der Weiterbildung aus der bisherigen Engführung zu lösen und in einem umfassenden Sinn zu nutzen, so bietet sich eine „systemische“ Deutung an. Gemeint ist damit, daß Organisation als ein Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur verstanden wird. Für arbeitsteilige Organisation als komplexes System gilt, dass jede der fachlichen Sichtweisen in ihrem Sinne zutreffend ist, dass jedoch keine Einzelperspektive in Anspruch nehmen kann, die Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren. .

Betrachtet man in diesem Sinne Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird auch nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen“ Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche

ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne, herausgehobene Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern die Gesamtheit einer Weiterbildungsorganisation in ihrem vernetzten Zusammenspiel erfüllt - sofern es ihr überhaupt gelingt - eine spezifisch „pädagogische“ Funktion: sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich in fördernden Kontexten zu begleiten gilt. Organisiertes Lernen wird damit als mehrstufige Prozeßstruktur erkennbar im Sinne einer „community of practice“ (Wenger)

Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische“ substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer Leistung: nämlich das nicht zufällige, sondern intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade eine spezifische Organisationsstruktur, die sich als besondere Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche konstituiert und dabei in ihrem relevanten Zusammenspiel erst das „Pädagogische“ herstellt. Falls dies mißlingt, so ist ohne weiteres denkbar, dass diese Variante von Organisation mögliche andere Funktionen zu erfüllen vermag, z.B. Sicherheit und Ordnung, oder ökonomischen surplus nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine *pädagogische* Organisation. An diesem Gelingen und Mißlingen des Pädagogischen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine „pädagogische Funktion“ im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung“ zumessen will, als anderen unz.B. der „Lehrtätigkeit“ eine Priorität des „Pädagogischen“ zuerkennt. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden. Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewußtsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewußtsein). (Weinberg 1981)

Das hier angesprochene Spannungsverhältnis lässt sich mit einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten - z.B. in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund seiner jeweiligen Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert“ im „Rahmen“ eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen auf seinen Platz im Gesamtbild. Relationsbewußtsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt. Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. Relationsbewußtsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.

Was leistet nun diese Unterscheidung für ein systemisches Verständnis von Bildungsorganisation?

Kontextwissen

Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifische Sichtweise und besonderen Bewertungen als fachlichen Beitrag zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen und auch gegenüber den anderen Bereichen selbstbewusst vertreten zu können. Kontextwissen bedeutet in diesem Sinne auch Selbstbeschränkung: es ist das Wissen um das Begrenzte seiner eigenen Sichtweise.

Illustrieren lässt sich das an der Frage, wer Ziele und Selbstverständnis einer Weiterbildungsorganisation maßgeblich nach außen vertritt:

- * Ist es die Leitung des Bildungsträgers über Institutionspolitik, Finanzierung und Entwicklungsplanung?
- * Ist es die Leitung der Weiterbildungseinrichtung durch ihr formales Recht zur Aussenvertretung und zur Präsentation des Programmprofils?
- * Sind es die Mitarbeitergruppen, die über Werbung, Beratung, Erstkontakt, Anmeldeprozeduren, Abrechnungsmodalitäten, Raumnutzung oder Honorarordnungen sehr sensible Grenzflächen zu wichtigen Teilöffentlichkeiten darstellen?
- * Ist es die fachlich-inhaltliche Darstellungsweise aus den Fachbereichen, in der die Bildungsziele über die Fachkompetenz der Bereichsmitarbeiter/innen zum Ausdruck

gelangen? * Ist es die Art und Weise, in der die Dozenten, Kursleiter/innen oder Referenten ihre Veranstaltungen konzipieren und aufgrund ihres Könnens mit Leben erfüllen?

* Sind es nicht letztlich erst die Teilnehmer, die durch ihr Kommen, vor allem aber durch ihre persönlichen Lernanstrengungen dafür sorgen, dass aus einem „Angebot“ auch tatsächlich „organisiertes Lernen mit Erwachsenen“ wird?

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die Frage in einer funktionierenden Bildungsorganisation nicht einseitig beantworten lässt. In jedem der angesprochenen Handlungskontexte werden spezifische Aspekte von Weiterbildungsorganisation konkretisiert und schließlich einer relevanten Teilöffentlichkeit präsentiert. Warum sollten da die Zielbeschreibungen an der Spitze der Formalhierarchie die letztlich entscheidenden sein? *Kontextwissen* bezieht sich auf die pädagogische Relevanz einer jeden der beteiligten Sichtweisen. Es beruht auf einem selbstbewussten Wertschätzen der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als gemeinsamer Prozess. In einem wissenssoziologischen Zugang zur Organisationstheorie lässt sich die Entwicklung dieses relevanten Wissens als ein Ausbilden systemspezifischer Wahrnehmungsstrukturen auf einer konstitutiven Ebene der Systembildung konzipieren. Die Klärung von Kontextwissen kann in diesem Zusammenhang als eine *basale Form von Organisationslernen* betrachtet werden. „Es kommt ... nicht nur darauf an, Wissen zu verarbeiten, das in der Organisationsumwelt bereits in institutionalisierter Form vorliegt, sondern vor allem darauf, Wissen zu entwickeln, das die Organisationsumwelt für die Organisation überhaupt begreifbar macht. Weick hat dazu den Begriff „enactment“ in die Diskussion eingebracht ... (Weick 1985). Dieser Begriff versucht, die aktive Rolle zu beschreiben, die Organisationen bei der Schöpfung von Wissen für ihre Umwelt spielen müssen ... 'Enactment` meint den Prozeß der Sinngebung, mit dem Organisationen ihre Umwelt interpretieren und sich ihre Umwelt dabei buchstäblich erst erarbeiten.“ (Vollmer 1996,321) Entsprechend dieser allgemeinen wissenssoziologischen Deutung kann der Aufbau von erwachsenenpädagogischem Kontextwissen als systemspezifischer Prozeß basalen Lernens auf der Ebene struktureller Wahrnehmung von Wirklichkeit aus dem besonderen Sinnzusammenhang pädagogischer Relevanzen betrachtet werden. Dieses Herausbilden von Kontextwissen ist dabei einerseits als ein blind verlaufender Prozeß der Binnendifferenzierung anzusehen. Andererseits läßt er sich aus der Perspektive pädagogischer Organisationsberatung auch als ein Strukturierungsprozeß kontextspezifischer Institutionalisierung eines erwachsenenpädagogischen Deutungsvermögens beschreiben (zum Begriff der Institutionalisierung vgl. Hasse/Krücken 1996), also als ein professionsrelevanter

Strukturierungsprozeß, der auf einer konstitutiven Ebene funktionaler Systembildung auftritt und der als wichtiger Zielbereich von pädagogischer Organisationsberatung gelten kann. (vgl. V. Küchler/Schäffter 1997)

Relationsbewußtsein

Kontextwissen allein reicht indes nicht aus. Die Betonung der beteiligten Positionen führte sonst zur Verabsolutierung von Teilperspektiven, so daß der spezifische Beitrag nicht mehr in Relation zu den Vorarbeiten und zu den Anschlusstätigkeiten der anderen Arbeitsbereiche gebracht werden kann. Relationsbewusstsein steht daher in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme: es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche aus deren Sicht nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen. Relationsbewußtsein meint, seine eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von beiden Seiten her anschlussfähig bleiben müssen, damit die Organisation ihre Aufgabe erfüllen kann. Es bedeutet die Fähigkeit, seine eigenen Leistungen auf die der anderen beziehen und daran ihren Beitrag für die Bildungsfunktion der Weiterbildungsorganisation ermessen zu können. Der Aufbau von Relationsbewußtsein beruht also auf der Einsicht in die Differenz von Deutungen und bietet hierdurch überhaupt erst die Grundlage struktureller lernfähigkeit. Hendrik Vollmer zitiert in seinem inspirierenden Artikel über die „Institutionalisierung lernender Organisationen“ (Vollmer 1996) im Zusammenhang von Mehrperspektivität und Kontingenz von Sichtweisen C.M Fiol: „To learn as a community, organizational members must simultaneously agree and disagree.“ (Fiol 1994,404) Nach Vollmer ist eine Organisationsstruktur nur lernfähig, wenn „eine gewisse Unsicherheit des Wissens“ vorliegt, „die in einer Mehrzahl möglicher Interpretationen zutage tritt“. Organisationslernen bedeutet in diesem Zusammenhang nun, dass derartige Unsicherheiten in „erneuertem Interpretationswissen“ aufgelöst werden kann. (Vollmer 1996,326). Eben diese strukturelle (nicht allein an individuelle Kompetenzen gebundene) Integrationsfähigkeit auf der Basis von Differenzerfahrung ist hier mit dem Begriff „Relationsbewußtsein gemeint. Damit Relationsbewußtsein möglich wird, muß die *Kontingenz zutreffender Sichtweisen* in bezug auf das „Pädagogische“ einer Weiterbildungsorganisation mit zur Corporate Identity gehören. Erst die Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein setzt im Zuge der Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Deutungen den Systemcharakter von Weiterbildungsorganisation mit ihren synergetischen Effekten frei. Strukturtheoretisch läßt

sich dies als „vertikale Systemschließung“ bezeichnen; es meint die strukturelle Koppelung der drei systemischen Operationskreise. In der Praxis der Weiterbildung hat sich eine derartige Systemschließung erst ansatzweise herausgebildet. Hier liegt eine wichtige Ursache für unzureichende Effektivität (Zielerreichung) und für geringe Effizienz (rationaler Mitteleinsatz). Diese Entwicklung hin zu einem integrierten Organisationsverständnis und die Optimierung des Zusammenspiels der verschiedenen Arbeitsbereiche folgt allerdings nicht mit naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern muß durch institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung und pädagogische Organisationsberatung unterstützt werden.

4. Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

Bisher wurde noch sehr allgemein von unterschiedlichen Bereichen, Handlungskontexten und ihren Teilperspektiven gesprochen. Für ein institutionstheoretisches Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Wenn man sich die vorangegangene Problemanalyse und die dabei beschriebenen Prozesse eines offenen Strukturwandels vor Augen führt, so reicht es nicht mehr aus, nur die Berufspositionen innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu berücksichtigen.

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

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

Das systemische Modell einer Staffelungsstruktur von drei Operationskreisen wird in folgender Skizze veranschaulicht:

FUNKTIONSSYSTEM WEITERBILDUNG

Operationskreis I: Ordnungspolitischer Entscheidungsrahmen

Klärung der Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung
 Institutionalformen der Erwachsenenbildung und ihre Trägerorganisationen
 Einrichtungsübergreifende Strukturen: Verbände - Kommunalität - Regionalität
 Finanzierungsregelungen bzw. segmentäre Strukturen von „Weiterbildungsmärkten“

Operationskreis II: Weiterbildungseinrichtung

Einrichtungspolitik:

Bildungspolitisches Profil der Einrichtung
 Anmeldesystem - Beratung - Finanzierungsstruktur - Räume

Programmplanung:

Kombination von Schwerpunktbereichen
 Adressaten - Themenbereiche - Veranstaltungsformen

Aufgabenbereichsdidaktik:

Ausdifferenzierung von Angebotsprofilen
 und Konzeptionsentwicklung

Veranstaltungsorganisation:

Entwicklung, Erprobung und Durchführung
 einzelner Bildungsangebote

Aneignungsstruktur
 Teilnehmer

Ausdifferenzierung von „Lernmilieus“ und sich weiter-
 entwickelnden betrieblichen, kommunalen oder regionalen

Kursleiter	Aneignungsstrukturen, an der sich lebensweltliche
Adressatenbereiche	Akteure und Institutionen mitgestaltend beteiligen

Operationskreis III: Aneignungsstrukturen und Lernmilieus
--

Schaubild 8: 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)

5 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 „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 Entwicklungsgeschichte zu tun bekommt, die mit den anderen Relevanzbereichen nicht linear verknüpft sind. Empirisch führt dies zu weit auseinanderliegenden 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 Position, Rollenprofilen, sachlichen Anforderungen und Fachkompetenzen zu bestimmen. Im Rahmen der neueren Organisationstheorie bietet sich hierfür z.B. das Konzept des „Stakeholders“ an. (vgl. Schäffter 1998b)

Soziale Sinnkontexte haben ihre mehr oder weniger deutlich markierten Grenzen, für personale Akteure sind derartige Relevanzgrenzen jedoch „überschreitbar“, und dies oft genug innerhalb der selben Situation aber nicht notwendigerweise nur in einem räumlichen Sinn. Auf einer handlungstheoretischen Ebene läßt sich daher beschreiben, wie die selbe „Person“ zwischen funktionalen Sinnkontexten zu wechseln vermag und einmal als Kursleiter bzw. Teilnehmer agiert, in einem anderen Sinnzusammenhang als Vertreter/in 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 und 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.

(1) Erläuterung der Operationskreise

Im folgenden werden die drei Kontextierungen 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.

I. 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“. 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-korporatistisches 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. (vgl. oben 2.2) Auf der „Programmebene“ der sich hier ausdifferenzierenden Trägerinstitutionen verknüpfen sich

unterschiedliche Teilaufgaben wie Professionalisierung, Qualitätssicherung, Legitimation und Vertretung berufsständischer Interessen zu ordnungspolitischen Varianten von Bildungspolitik auf der Verbandsebene, in kommunalen- und regionalen Politikfeldern. Schließlich sind hier die Formen struktureller Kopplung zu anderen Funktionssystemen 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 (und sei es im Sinne eines „we agree to disagree“), als dies im eigenem System oft möglich ist. Dies erklärt sich aus der Strukturähnlichkeit der Relevanzen auf der Ebene des selben 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 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 verführt ansonsten zu konkretistischen Wirklichkeitsbeschreibungen und läßt so vergessen, daß hier nur ein Teilaspekt in einem umfassenderen Entwicklungszusammenhang berührt wird. Ähnlich wie dbei einer Verabsolutierung des Organisationsbegriffs, beider sein institutioneller Rahmen verlustig geht, so gilt dies auch für die Reduzierung des Begriffs der Institution auf korporatistische Strukturen. Es geht dabei nicht allein um begriffliche Klarheit - obwohl man auch dies in wissenschaftlichen Diskursen wertschätzen kann - sondern um die praktischen Folgekosten aufgrund mangelnder Unterscheidungsfähigkeit.

Wie meist bei geringen Relationsbewußtsein wird dann der je eigene Kontext mit dem gesamten System verwechselt. Im gegebenen Fall kann dies dazu führen, daß Transformationsprozesse in den ordnungspolitischen Strukturen von Weiterbildung in ihrer

Bedeutung nicht zutreffend eingeschätzt¹ und in bezug auf mögliche Problemlösungen falsch beurteilt werden.

Aus einer begrenzten Sicht werden gegenläufige, komplementäre oder von der Ordnungspolitik völlig abgekoppelte Entwicklungen nicht registriert oder nicht zutreffend gedeutet. So ließen sich die gegenwärtigen Auflösungserscheinungen bei den korporatistischen Trägerstrukturen auch als ihre wachsende Irrelevanz für die weiteren Entwicklungen im Weiterbildungsbereich interpretieren und als „Perturbationen“, aus deren Orientierungsnot überhaupt erst die Voraussetzungen zu einer funktionalen Strukturbildung hervorgehen könnten. Träfe nun diese Deutung zu, so erwiesen sich all die Bemühungen um eine „mittlere Systematisierung“ und damit die bisherigen bildungspolitischen Strategien von Strukturkommissionen als Sackgasse. (vgl. z.B. Faulstich/Teichler 1991; Landesreg. Schl.-Holst. 1989; Landesinstitut 1997) Zumindest erhalten sie in dieser Deutung den Charakter eines strukturkonservativen Abwehrkampfes gegenüber gesellschaftlicher Transformation, die an anderer Stelle bereits zu neuartiger (möglicherweise auch „innovativer“) Strukturbildung 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 Entwicklungsstrukturen oder an alltagsästhetische Formen rationaler Lebensführung anschmiegen. Darauf wird zurückgekommen.

Es sollte an dieser Stelle noch einmal betont werden, daß der Rückgriff auf den wissenssoziologischen Institutionenbegriff und seine Anwendung auf Prozesse gesellschaftlicher Systembildung, die auch lebensweltliche Strukturierungen und „Aneignungsverhältnisse“ (Kade 1993) einschließt, die üblich gewordene Begriffsverwendung nicht obsolet werden läßt, sondern wieder in einen größeren Zusammenhang zurückbindet. Grenzen institutionalisierten Lernens werden daher strukturanalytisch nicht hinreichend bestimmbar, wenn man sie an einem korporatistischen Institutionskonzept festmachen will.

II. Organisationspolitischer Operationskreis: Ebene der Weiterbildungseinrichtung

Im Operationskreis II erhält Institutionalisierung die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Organisationsstrukturen. Hier findet gegenwärtig eine derartig intensive

¹ Aus der Binnensicht des ordnungspolitischen Diskurses erscheinen sie möglicherweise als Zerstreung, Entgrenzung und Auflösung, kurz als „De-Institutionalisierung“, von der die Weiterbildung insgesamt erfaßt worden sei. (vgl. Nuissl 1997b ; Faulstich 1997b)

Diskussion in Verbindung mit der Suche nach neuen Problemlösungen statt, daß die Gefahr besteht, Fragen gesellschaftlicher Transformation ausschließlich auf „Bildungsmanagement“ zu reduzieren. Allerdings wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs nicht deutlich genug zwischen den Entwicklungen im ordnungspolitischen einerseits und im organisationspolitischen Kontext 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 Ebene der Weiterbildungseinrichtung verlaufen daher als ein mehr oder weniger bewußter Prozeß der Abkoppelung 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 Qualifikationsprofil² 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 und die originär erwachsenenpädagogische Themen wie Programmplanung und Angebotsentwicklung, Bedarfsentwicklung und Evaluation eher an den Rand geschoben haben. (vgl. Meisel 1994)

Wie man dies nun im einzelnen beurteilen mag, erkennbar wird daran, daß sich die Fachdiskurse über die Ebene der Einzelveranstaltungen und der Aufgabenbereiche 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 pädagogische Umwelt aus einer sehr spezifischen Weise wahrnehmen und deuten. Der Operationskreis Weiterbildungseinrichtung beginnt sich zu einem Sinnkontext eigener Art 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 ist für das Selbstverständnis von Bildungsmanagement 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

² Das Qualifikationsprofil, auf das sich erwachsenenpädagogische Aus- und Fortbildung einzustellen habe, sieht der Direktor des „Deutschen Institut für Erwachsenenbildung“ Ekkehard Nuissl in dem Strukturmodell einer „betriebswirtschaftlich agierenden Kerneinheit mit überwiegend freiberuflich arbeitenden Lehrenden“. (Nuissl 1996, 30) Die zunehmende Abkoppelung des Operationskreises II - und zwar sowohl von der mentalen Hegemonie der Gesellschaftspolitik (OK I) als auch von mikro-didaktischer Logik (OK III) kommt in proklamatorischen Unterscheidung von zwei „Grundtypen der erwachsenenpädagogisch Tätigen“ zum Ausdruck: es stehen sich „betriebliche Bildungsmanager und freiberufliche Vermittlungsexperten“ gegenüber. (ebenda) Um ein Auseinanderfallen der sich hierdurch deutlicher trennenden Relevanzbereiche zu verhindern, schlägt Nuissl die „Aufnahme betriebswirtschaftlicher Handlungs- und Wissenskomponenten in die erwachsenenpädagogische Grundausbildung“ (a.a.O. S.33) vor.

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 Optionen³ erhält sie für Entscheidungen, die unter früheren Bedingungen als simples Konditionalprogramm abgearbeitet werden konnten, also nach dem „Wenn-dann-Muster“ möglich waren.

III. 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 Gesellschaft⁴ eine wichtige Bedeutung hat.

Auf der theoretisch hoch bedeutsamen Differenz zwischen einem Funktionssystem und seiner „lebensweltlichen Fundierung“ wird im 6. Kapitel noch ausführlich zurückzukommen sein, wenn die Unterscheidung zwischen alltagsgebundenem und (funktional) institutionalisiertem Lernen eingeführt wird

An dieser Stelle muß zunächst der Hinweis genügen, daß die Lebenswelt der Adressaten durch spezifische alltagsweltliche Strukturierungen erst die Voraussetzungen zur

³ Weiterbildungseinrichtungen werden sich daher zukünftig eine(n) Programmleiter(in) und eine „Abteilung für Programmentwicklung“ leisten müssen - und sei es im Verbund mit anderen. An der Volkshochschule München ist dies bereits Realität.

⁴ Z.B. im Gesundheitswesen das Verhältnis zur häuslichen Pflege, im politischen System das zwischen Parteien und Wählervereinigungen, im Rechtswesen das zwischen Gerichten und außergerichtlichen Schiedskommissionen, in der Wissenschaft zwischen Forschungsinstituten und Laienforschung, im Religionsystem zwischen Klerus und Laien, bzw. zwischen Pastor und Gemeinde.

Institutionalisierung im Sinne „gefestigter Erwartungsstrukturen“ bietet. An den Schnittstellen zu den Funktionssystemen 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 von „Publikum“ charakterisiert, das für funktionale Institutionalisierung von konstitutiver Bedeutung ist. Anders ausgedrückt: ohne diese 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 - 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 diesen reformerischen Strukturbemühungen 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“, so wird erkennbar, daß es sich hier um eine Ebene der Vergesellschaftung von Erwachsenenlernen handelt, die ebenfalls eine politische 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“ gefaßt.

Individualisierung ist jedoch nicht allein als 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 („Bewußtseinssysteme“) zurückgreifen und 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 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 ihre strukturelle Koppelung zu den Bildungsadressaten dadurch möglich wird, daß die soziale 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.

Im Operationskreis III und seinen Relevanzen hat sich mittlerweile ein erwachsenenpädagogischer Fachdiskurs herausgebildet, der sich zunächst an Fragen selbstorganisierten Lernens in Alltagskontexten, an Konzepten der Zielgruppenarbeit, aber auch an Konzepten eines Lernens „im Prozeß der Arbeit“ (vgl. Hacker/Skell 1993) strukturierte. Zunehmend systematischere Beachtung finden lebensweltliche Vorstrukturierungen als Bedingung und Möglichkeit institutionalisierten Lernens von Erwachsenen gegenwärtig unter zwei Aspekten:

- einerseits im *bildungspraktischen Zusammenhang* mit der Entwicklung von Weiterbildungsberatung zu einer „intermediären Institution“. Im Zuge ihrer Professionalisierung lernt sie sich als strukturelle Scharnierstelle zwischen institutionalisiertem Lernen und den Lebenswelten möglicher Bildungsadressaten verstehen. Entscheidend ist hier, daß nicht mehr allein im Sinne einer „Kurswahlberatung“ von den Angeboten nach dem Code „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ 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 sogar erzeugt, an die sich neuartige Formen institutionalisierten Lernen 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. QUEM Bulletin 1996, H. 7)

- andererseits finden lebensweltliche Vorstrukturierungen von Erwachsenenlernen als *Forschungsperspektive* zunehmende Beachtung. Folgende 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 1998,175) 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“. (ebenda; 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 1998,175) Dies aber nur dann, wenn sie nicht mehr dem (Selbst-)Mißverständnis unterliegen und die Strukturen der funktionalen Kommunikation auf den Operationskreis II, also auf die betriebsförmigen Einrichtungsstrukturen und ihr „Zwischenprodukt“ Bildungsangebot beschränken. Selbstverständlich besteht kein unmittelbarer linearer Kausalnexus 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.

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

Die zuletzt angesprochenen Fragen gehen weit über den gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Diskurs hinaus. Sicher wird hierzu eine gründliche Auseinandersetzung über das Verhältnis zwischen Funktionssystem und alltagsweltlich strukturierten Kontexten erforderlich sein. Dennoch besteht bereits ein wichtiger Effekt aller drei Forschungsrichtungen darin, daß ein wachsendes „Relationsbewußtsein“⁵ im Verhältnis zwischen Anbieterperspektive und autonomen Aneignungskontexten herausgebildet hat. Der hier vorgetragene Theorieentwurf geht zwar ebenfalls von Strukturbrüchen und Trennungen aus, stellt sie allerdings in einen differenztheoretischen Zusammenhang und deutet Strukturbrüche als komplementäre Kontrastflächen, die - je deutlicher sie den Gegensatz auszudrücken vermögen - zu zwei Seiten einer Form werden und hierdurch systemintegrative Spannungsbeziehungen hervorrufen

Für die weitere Forschung bzw. die Auswertung von Ergebnissen aus biographietheoretisch und milieutheoretisch angelegten Untersuchungen wird daher die Unterscheidung zwischen den gegenläufigen Bewegungsrichtungen der Institutionalisierung 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 zweisinnig⁶ sind:

- einerseits können sie die lernbiographischen oder soziokulturellen Voraussetzungen bieten, an denen sich die Angebote der Weiterbildungseinrichtung „orientieren“. Im Rahmen von Angebotsentwicklung kann für neuartige lebensweltliche Strukturierungen Sensibilität

⁵ In seiner Deutung folgt man allerdings in der Regel noch den klassischen Dichotomien der pädagogischen Tradition wie z.B.: Organisation versus Individuum; System versus Lebenswelt; Autonomie versus Heteronomie; selbstbestimmt versus fremdbestimmt.

⁶ Die organisatorischen Ausformungen werden mit der Unterscheidung zwischen zwei Institutionalisierungstypen, der Differenz zwischen „kristallinen“ bzw. „fluiden“ Einrichtungsstrukturen genauer spezifiziert.

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 Struktur, sondern um das Durchsetzen neuer Varianten des Lernens aus der Sicht der Alltagswelt, was Veränderungen Programmatik der Einrichtungen und letztlich auch im ordnungspolitischen Kontext aufgrund lebensweltlicher Einflußnahmen auslöst.

(2) Strukturelle Koppelung der Operationskreise

In der hier zugrunde gelegten Deutung umgreift ein Funktionssystem alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als eine verschiedene Teilperspektiven integrierende und aufeinander beziehende „pädagogische Kontextierung“. 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. (vgl. Tabelle 3)

* 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.