

77. Weiterbildung im Umbruch.

Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen.

In: Andrea Faulseit-Stüber, Johanna Gernentz, Ulrike Kron, Karin Weiss (Hrsg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld (Bertelsmann) 2009 S. 44-57

Ortfried Schäßter

Weiterbildung im Umbruch.

Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen

1. Umgang mit Unbestimmtheit als neuartige Anforderung

Die Bezeichnung "Transformationsgesellschaft" wurde zunächst zur Charakterisierung von Übergangsgesellschaften der post-sozialistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas benutzt. Sie bezog sich hierbei auf die historische Sondersituation eines Übergangs von der sich auflösenden östlich-sozialistischen Struktur hinein in eine vermeintlich stabile „westliche“ Ordnung. Unterdessen stellte sich allerdings heraus, dass sich das Phänomen einer Gesellschaft in strukturellem Wandel nicht auf die Situation postsozialistischer Staaten beschränkt, sondern auch in den westlichen Ländern zur Normalität postindustrieller Gesellschaften im Prozess der Globalisierung geworden ist¹.

So zeigte sich das Phänomen einer „Transformationsgesellschaft“ historisch zwar zunächst im Osten Europas. Es erweist sich inzwischen aber als Ausdruck eines umfassenden epochalen Übergangs von der bislang dominierenden Industriegesellschaft hinein in offene Strukturierungen einer spätmodernen Dienstleistungsgesellschaft. Diese Offenheit wird in einer wachsenden Unbestimmtheit über eine „Prekarität“ der Lebensverhältnisse und als Orientierungsnot erfahrbar². Die mit tiefgreifenden Irritationserfahrungen verknüpfte Transformationsgesellschaft weist insgesamt sechs Merkmale auf³:

1. *Politischer Strukturwandel* in Form eines Übergang von einer bipolaren Weltordnung in eine polyzentrische weltpolitische Ordnungsstruktur
2. *Ökonomische Kontextveränderung* durch eine Dominanz neoliberaler Wirtschaftsordnungen mit hegemonialen Deutungsansprüchen.

¹ In den innenpolitischen Auseinandersetzungen Frankreichs bezeichnet man diese Situation zutreffenderweise als „société précaire“ und die hierbei erfahrbare Problematik als „précarité“.

² vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M 1986

³ Vgl. Schäßter, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001

3. *Globalisierung gesellschaftlicher Entwicklung* durch weltweite Rückkopplungs-mechanismen, in informationstechnologischer, ökonomischer und ökologischer Dimension.
4. *Demographischer Wandel* in einer Mehrzahl ehemaliger Industriestaaten mit sozialen Folgen einer „alternden Gesellschaft“ bzw. in Differenzen zwischen „jungen“ und „alten“ Gesellschaften
5. *Sozio-kulturelle Verschiebungen*, wie ein Auflösen traditioneller sozialer Milieus, der gewohnten Geschlechts- und Altersrollen, dramatisch erlebter Wertewandel, Dynamisierung und Reflexivwerden traditioneller Institutionalformen.
6. *Temporaler Strukturwandel*, in dem die „Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungen“⁴ erfahrbar und als Auflösung linearer Zeitmodelle problematisch wird. Erforderlich wird die Beachtung von „Veränderungen zweiter. Ordnung“ d.h. die Form von Veränderung verändert sich.

Charakteristisch für das Konzept der Transformationsgesellschaft ist eine mehrfache Interferenz, d.h. die wechselseitige Verschränkung ihrer Merkmale. Man hat daher von einem Netzwerk sich gegenseitig überlagernder und sich unvorhersehbar verstärkender Veränderungsprozesse auszugehen. So bekommt man es gesellschaftsweit mit einem hohen Grad an Unbestimmtheit zu tun.

Der so konkretisierte Begriff der „Transformationsgesellschaft“ lässt sich über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie verstehen. Die historische Diagnose konfrontiert die herkömmlichen erziehungswissenschaftlichen Theorien mit Fragen des Pädagogischen in einer „reflexiven Moderne“⁵ Gesellschaftspolitische Veränderungen werden als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen und mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialen Selbsthilfebewegungen, sozialpolitischen Hilfen und personenbezogener Erwachsenenbildung beantwortet. Hier setzen die Begründungen für Konzepte lebenslangen Lernens an und zwar nicht allein in ihren

⁴ zur „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ vgl. Kim, Djongkil: Zur Theorie der Moderne. „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“. Göttingen 1993

⁵ vgl. Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996; vgl. auch: K. Baldauf-Bergmann; F. von Küchler; Chr. Weber (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel- Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler 2005

ökonomischen Deutungen, sondern als Bestandteil von selbstorganisiertem Lernen in allen Feldern der Zivilgesellschaft.⁶ Strukturelle Transformation und die damit verbundenen prekären Lebenslagen, wie sie zum Beispiel im Zuge der deutschen Vereinigung auftraten, nun aber generell als Begleiterscheinung von Rückkopplungsprozessen der Globalisierung erfahrbar sind, werden in pädagogischer Perspektive als individueller wie auch kollektiver Lernanlass gedeutet. Neben der Fülle „informeller“ Lernprozesse werden sie auch in formalen Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand bearbeitet. Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung antizipierbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemlagen festzustellen. Dies wird in Konzeptionen „Selbstgesteuerten Lernens“ operationalisiert. In Folge reicht es zum gegenwärtigen Stand gesellschaftlichen Strukturwandels nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscurricula aufzulegen, die letztlich dann doch dem Grundmuster themenbezogenen Unterrichts und fachlicher Instruktion folgen.

Nun lässt sich jedoch gerade an der Frage, inwieweit lebenslanges Lernen zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine Verschiebung ihrer Funktionsbestimmung festmachen. Waren Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt lebenslangem Lernen in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei (global) außer Kontrolle zu geraten droht, immer mehr die Bedeutung der „Entschleunigung“ zu. Sie hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psychosozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Lebenslanges Lernen wechselt damit von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“⁷.

2. Erwachsenenbildung wird zum aktiven Bestandteil gesellschaftlichen Wandels

⁶ vgl. als Überblick Dohmen, Günther: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn 1999

⁷ vgl. Schäffter, Ortfried: Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichsdidaktik. In: R. Arnold/I. Schüßler (Hrsg.): Ermöglichsdidaktik. Baltmannsweiler 2003, S.48-62

Die Institutionalisierung von Bildung stand schon immer in einem engen Bezug zur jeweiligen Zukunftsorientierung einer Gesellschaft. In der Transformationsgesellschaft allerdings sieht man sich zunehmend konfrontiert mit einer in ihrer Ungleichzeitigkeit verschiedener Entwicklungszustände, im chronologischen Sinne aber gegenwärtig gleichzeitiger Geschichten⁸. Die Spannung zwischen Vergangenenem und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität eines stetigen Fließens, sondern als abruptes Hereinbrechen einer unerwarteten „neuen Zeit“ erlebt - einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit“ wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien“⁹ eine Erfahrung von Kontingenz, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin lernbereit nachvollzogen werden muss. Die fortwährende Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen im Zuge der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit wird dabei zum Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“. Erwachsenenbildung erhält in diesem Funktionszusammenhang die Aufgabe, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige Ausdifferenzierung¹⁰ der Weiterbildung in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbereiche.

In dieser *reflexiven Funktion* jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position einer Qualifizierung zur permanenten Anschlussfähigkeit an gesellschaftliche Veränderungsprozesse, um „auf der Höhe der Zeit“ zu bleiben, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von Lernbewegungen, die zunächst nicht pädagogischen Relevanzen folgen, sondern in komplexe „Netze der Lebenswelt“¹¹ eingebunden sind. Erwachsenenbildung wird damit im Zuge ihrer Institutionalisierungsprozesse selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewusstseins.

⁸ vgl. oben Transformationsgesellschaft: Merkmal 6

⁹ Koselleck, Reinhard: „Neuzeit“. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: *Vergangene Zukunft*. Frankfurt/M. 1984, S.330

¹⁰ vgl. Tippelt, Rudolf: *Expansion und Differenzierung in der Weiterbildung*. In *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)* 1998, Heft 3 S.130-132

¹¹ vgl. Waldenfels, Bernhard: *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M. 1985

Das im internationalen bildungspolitischen Diskurs ins Spiel gebrachte Konzept des „Lifelong Learning“ bietet hierbei den Begründungsrahmen für ein neues Verständnis von Weiterbildung.

3. Veränderungsanforderungen

3.1 Ordnungspolitische Rahmenbedingungen

Vor dem Hintergrund von deutlich erkennbaren „Grenzen institutionalisierten Lernens“ in der heutigen Transformationsgesellschaft, wie sie insbesondere in den „Maßnahmekulturen“ arbeitsmarktbezogener Qualifizierung auftreten, gehört in der weiterbildungspolitischen Diskussion eine institutionenkritische Attitude seit geraumer Zeit schon fast zum guten Ton. Sie ist die Reaktion auf eine Phase unterschiedlichster „Qualifizierungsoffensiven“ - mit einem dramatischen Höhepunkt im Zuge der Vereinigung Deutschlands - in der Weiterbildung mit überzogenen Erwartungen in Bezug auf ihre Lösungskapazität für politisch-strukturelle Problemlagen überfordert wurde. Nun schlägt die Überdehnung arbeitsmarktpolitischer Instrumente der Umschulung, Fortbildung und weiterbildender Berufsqualifizierung in Enttäuschung, Resignation oder Ressentiment um. Bemerkenswerter Weise sind hier oft gerade diejenigen Wortführer einer radikal formulierten Institutionenkritik, die einst zum Entstehen eines technokratisch begründeten „Mythos Weiterbildung“ beigetragen hatten.

Veränderungsanforderungen an Institutionen der Weiterbildung dürfen daher nicht nur in ihren einzelnen Argumenten nachvollzogen, sondern müssen auch in Bezug auf ihr zugrundeliegendes Gesellschaftsbild und ihre politische Intentionen beurteilt werden. Problemdiagnosen und Lösungskonzepte stehen notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen einer Strömung zur „De-Institutionalisierung“ der Weiterbildung einerseits und einem Beharren auf dem fragwürdig gewordenen Instruktionsparadigma und der ihr entsprechenden Maßnahmekultur in bestimmten Feldern der Weiterbildungspraxis andererseits. Beide Argumentationsrichtungen erweisen sich letztlich als innovationsfeindlich, besonders problematisch wirken sie jedoch in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel.

Ein prinzipielles Infragestellen der bisherigen Institutionalisierung und Professionalisierung von Weiterbildung in Verbindung mit der Forderung, die

Verantwortung für lebenslanges Lernen auf die individuellen Lerner und ihre lebensweltlichen Praxiskontexte zu verlagern, unterschlägt den strukturellen Unterstützungsbedarf, wie er für anspruchsvolle Prozesse selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens nachweisbar ist. Vor allem gilt dies, wenn ein gesellschaftliches Interesse an einer Mindestqualität des Lernens besteht und man sich nicht mit beiläufigem Lernen „en passant“ unter ständigem Anpassungsdruck zufrieden geben will. Ein Verzicht auf pädagogische Stützungsstrukturen geht von unterkomplexen Lernanforderungen aus und ist blind gegenüber der Notwendigkeit, daß gerade in gesellschaftlicher Transformation Freiräume für eine reflexive Neuorientierung und alltagsentlastende Gestaltungsräume für bislang unbekannte Lernformen geschaffen werden müssen. Forderungen in Richtung auf eine De-Institutionalisierung von Weiterbildung verwechseln daher eine zutreffende Kritik an historisch überholten Institutionenformen mit der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen als einem grundsätzlichen Erfordernis. Eine erwachsenenpädagogisch formulierte Institutionenkritik hingegen bezieht sich gerade auf den wachsenden Bedarf an einer entwicklungsbegleitenden lernförderlichen Infrastruktur, wie sie gegenwärtig als „neue Lernkultur“ gefordert wird. Diese Formen der Institutionalisierung werden nur noch ausnahmsweise in Form lehrstoffbezogener Curricula, sondern in offenen, zielgenerierenden Lernarrangements konzipiert, vor allem dann, wenn sie selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen im Sinne von Selbstlernkompetenz fördern sollen.

Die heutige „Gretchen-Frage“ in der Bildungspolitik: „Sind die Weiterbildungsinstitutionen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen hinreichend lernfähig?“ stellt sich vor dem Hintergrund der skizzierten bildungspolitischen Situation als eine unzulässige polemische Zuspitzung heraus. Es gilt genauer zu differenzieren und dabei auf den jeweiligen Veränderungskontext zu achten: Welchen strukturellen Zumutungen und politischen Erwartungen sehen sich die Weiterbildungseinrichtungen eigentlich in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage gegenüber? Befinden sie sich überhaupt in einem politischen Kontext, der auf Entwicklungsförderung und damit auf lernförderliche Unterstützung gerichtet ist? Schließlich kann es in diesem Zusammenhang doch nicht darum gehen, die Einrichtungen der Weiterbildung vor die Alternative zwischen panischer Anpassung und heroischem Untergang zu stellen. Hierfür gäbe es zudem keine legitime Instanz.

Außerdem müssten sich derartige Drohgebärden den Vorwurf gefallen lassen, dass sie hierdurch selber zu innovationshemmend wirkten.

Die von Seiten der Weiterbildungspraxis immer wieder gestellte skeptische Frage nach den ordnungspolitischen Intentionen und Rahmenbedingungen der gegenwärtigen institutionellen Umbruchphase in der Weiterbildung scheint mittlerweile geklärt zu sein. Unterschwelligen Tendenzen in Richtung auf De-Institutionalisierung wurden in den zahlreichen Programmen auf Bundes- und Länderebene eine klare Absage erteilt. Es geht nicht um eine Zurücknahme der Institutionalisierung und Professionalisierung zugunsten von individualisiertem Lernen in Alltagskontexten, sondern um eine bewusster Ausgestaltung unterschiedlicher Varianten von lernförderlichen Strukturen, sei es in Bezug auf größere Praxisnähe, sei es in Richtung einer reflexiven Distanzierung von Alltagszwängen. Lernorganisation hat beide Pole in ihrem Anforderungsprofil zu berücksichtigen. Gerade dies stellt die bildungspolitische Herausforderung für die bisherigen Institutionalformen dar. Ihnen wird über eine konventionelle Verortung hinaus eine bewußtere Standortbestimmung und fachliche Legitimation ihrer Arbeit abverlangt. „Lernorganisation als lernende Organisation“ steht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen unter der Anforderung, nachweisen zu können, wo und in welcher Weise sie für ihre Bildungsadressaten jenseits von blinder Anpassung tatsächlich lernförderliche Strukturen bietet. In bezug auf ihre primäre Funktion, nämlich „lernförderlich“ zu wirken, ist nun erproben, wie sie diesen institutionellen Auftrag auf „Handeln im Gemeinwesen“ zu übertragen und konzeptionell zu optimieren vermögen. An diesem Punkt setzen die gegenwärtigen bildungspolitischen Anforderungen an. Die hierzu erforderliche Selbstklärung und Wirksamkeitsanalyse in Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung ist daher eingebettet in eine breit angelegte Programmatik bildungspolitischer Programme. In ihnen werden einerseits Leitziele wie Unterstützung von Selbstlernkompetenz und selbstorganisiertem Lernen, Öffnung der Institutionen in bildungsbereichsübergreifenden, regional vernetzten Strukturen sowie Orientierung an Prozessen lebenslangen Lernens als Anforderungen vorgegeben. In mittlerer Sicht wird man diese Anforderungen sicherlich als Kriterien der Qualitätsentwicklung und damit von Finanzierungsregelungen fassen und verwaltungstechnisch operationalisieren. Innerhalb dieser ordnungspolitischen Programmatik, die auch eine europäische Dimension hat, besteht ein breiter Spielraum für die praktische

Realisierung der Leitprinzipien und für einen komplexen institutionellen Lernprozess, der eine aktive Gestaltung auf Seiten der Einrichtungen und ihrer Träger erforderlich macht. Einrichtungsübergreifende „Ordnungspolitik“ bietet daher gegenwärtig durch ihre Zielvorgaben durchaus entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen, bei denen nun von hohem Interesse ist, wie die Weiterbildungspraxis darauf reagiert und auf welche Weise sie es versteht, sie auf der Ebene von „Organisationspolitik“ in den Gestaltungsbereichen von Personalentwicklung und Angebotsentwicklung zu nutzen. Mit welchen Veränderungsanforderungen sehen sich die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung konfrontiert? Wie wird der Veränderungsdruck wahrgenommen und gedeutet und wie wird er bereits im Zuge der Veränderungsprozesse als struktureller Lernanlass genutzt? Im Folgenden werden einige der diskutierten Punkte zusammenfassend dargestellt und eine abschließende Beurteilung der Situation formuliert.

2. Dimensionen im Strukturwandel von Weiterbildungseinrichtungen

Organisationales Lernen in Weiterbildungseinrichtungen impliziert Lernen in einem doppelten Sinne. Im hier geäußerten Selbstanspruch geht es sowohl um das Lernen der Teilnehmer in ihrer konkreten Lernsituation und in dem sozialen Umfeld ihres Gemeinwesens. Es geht aber auch um strukturelles Lernen zwischen den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen einer Weiterbildungsorganisation. Weiterbildungseinrichtungen sind einerseits dafür da, für ihre Bildungsadressaten lernförderliche Arrangements zu schaffen und sollen sich dabei auch selber durch strukturellen Wandel lernbereit und lernfähig erweisen. Hat es eine Weiterbildungseinrichtung mit Adressatenbereichen zu tun, deren Lernen in Prozesse organisationalen Wandels eingebettet sind, so bekommt sie es in zweifacher Weise mit Personalentwicklung im Zuge von Organisationsentwicklung zu tun: bei dem Organisationswandel ihrer Adressaten und bei sich selbst. Beide Entwicklungen interferieren und führen zu hoher Komplexität der eingeleiteten Prozesse. Innovationsprobleme im Weiterbildungsbereich stehen daher in einem engen Zusammenhang mit dieser Spiegelungsproblematik: „Wie schaffen wir es, dass sich eine Weiterbildungseinrichtung als entwicklungsförderlicher und -begleitender Dienstleistungsbetrieb versteht und bei der Entwicklung neuer Angebotsformen gleichzeitig den Veränderungsanspruch, den sie andere stellt, auch auf ihre eigene Entwicklung beziehen kann?“

Die derzeitige Situation ist davon gekennzeichnet, dass die politische Programmatik nun sinngemäß in konkretes Handeln zu übertragen ist. Hierzu wird Erfahrungsaustausch und Orientierung an Beispielen von „good practice“ eine wichtige Unterstützung darstellen. Wenn hierbei im Fachdiskurs Unklarheiten und Verständigungsprobleme auftreten, so lassen sie sich in der Regel auf ein zu undifferenziertes Bild von Weiterbildungsorganisation zurückführen. Eine unterkomplexe Beschreibung der Veränderungsprozesse, die oft genug nicht hinreichend auf das spezifisch pädagogische Leistungsprofil der Einrichtung, nämlich auf den „Aufbau lernförderlicher Strukturen“ bezogen ist, bietet keinen hilfreichen Orientierungsrahmen bei der Diagnose und Steuerung des Entwicklungsverlaufs.

In einer systemtheoretischen Rekonstruktion lassen sich in Weiterbildungseinrichtungen vier Dimensionen der Systembildung unterscheiden, die für den Einfluss auf den Entwicklungsprozess von hoher Bedeutung sind. An ihnen lässt sich bei aller Unterschiedlichkeit der Einzelbewertungen herausarbeiten, welche Veränderungsanforderungen im Zuge von Personal- und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu berücksichtigen sind.

(Einfügen Schaubild: Dimensionen des Strukturwandels in Weiterbildungsorganisationen)

I. Konstitution

Die erste Dimension bezieht sich auf die Entstehungsbedingungen und lebensweltliche Fundierung einer Weiterbildungsorganisation. Hier geht es um ihre soziale Einbettung (embeddedness) in ihr sozial und regional Herkunftsmilieu und damit um die sozialstrukturellen Voraussetzungen, aus denen sie die „Erfolgsbedingungen“ ihres pädagogischen Handelns zu erschließen und sichern vermag. Erforderlich wird in Transformationsprozessen eine Rückversicherung auf den eigenen Ursprung und die Klärung, inwieweit sich z.B. die Ausgangsbedingungen und die sozialstrukturellen Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit verändert haben. Es geht aber auch die Frage, in welchem Maße die gesellschaftliche oder fachliche Positionierung der Einrichtung dem geforderten Strukturwandel Grenzen setzt. Umgekehrt lässt sich fragen, ob aus der „Einbettung“ in ein soziales Umfeld gerade ein solcher Zielwandel erforderlich wird, wenn man nicht den Kontakt zur sich verändernden sozialen Wirklichkeit verlieren will. Die konstitutiven Voraussetzungen der Einrichtung werden in den Einrichtungen

bisher wenig reflektiert, weil man sich in der konzeptionellen Diskussion noch überwiegend auf den Leistungsaspekt oder auf monetäre Rahmenbedingungen wie z.B. auf Finanzierungsmodalitäten konzentriert.

Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verständnis nach „Praxisbezug“ wird jedoch erkennbar, dass sich eine Bildungseinrichtung nicht allein an ihrem aktuellen „Leistungsprofil“ beschreiben lässt, sondern auch an den Formen, wie sie mit ihrem gesellschaftlichen und fachlichen Umfeld strukturell verknüpft ist. Es geht darum, auf welche soziale Netzwerke sie im Sinne von Sozialkapital und lebensweltnaher Ressourcen zurückgreifen kann bzw. in welcher produktiven Distanz sie zu den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten steht. Als Dimension von Veränderungsanforderungen wird es hier um Fragen von Praxiskompetenz, um unterschiedliche Formen der Gewinnung von Kursleitern, um die lebensweltliche Fundierung der Bedarfsermittlung und um die Öffnung der Einrichtung für neue Entwicklungen im sozialen Umfeld gehen. Vorausschauende und mitvollziehende Bildungsbedarfs-Analyse setzt voraus, dass die Einrichtung bereits aktiver Bestandteil gerade der sozialen Netzwerke ist, in denen neuer Lernbedarf geklärt und in Angebote übersetzt werden soll. Eine institutionsanalytische Klärung der lebensweltlichen Fundierung wird dabei auf Ansätze der sozialen Netzwerkanalyse und sozialer Milieus im Sinne einer Sozialraumanalyse zurückgreifen können.

II. Integration

Die zweite Dimension bezieht sich auf Binnendifferenzierung und auf das interne System vernetzter Arbeitsteiligkeit innerhalb von Programmplanungshandeln und bei der Entwicklung neuer Bildungsformate im Zusammenspiel mit den Praxisfeldern der Bildungsadressaten.

Es reicht heute nicht mehr aus, pädagogisches Handeln in der beruflichen Weiterbildung primär als personale Dienstleistung innerhalb vorgegebener situativer Lernarrangements zu verstehen und alles andere als gewährleistende betriebliche Rahmenbedingungen im Sinne ökonomischer Randgrößen zu betrachten. So problematisch die „Institutionenblindheit“ (Bernfeld) traditioneller Pädagogik bereits für die Organisation individueller Lernprozesse war, so hinderlich wirkt sie sich nun in der beruflichen Weiterbildung aus, wenn sie „kollektive Adressaten“ in Gestalt von Teams, Arbeitsbereichen, Firmen oder Wirtschaftsunternehmen konzeptionell berücksichtigen will. Da das pädagogische Beziehungsverhältnis gleichzeitig auf

unterschiedlichen Planungs- und Entscheidungsebenen „zwischen Organisation und Organisation“, nämlich zwischen einer Weiterbildungs-Organisation und dem sozialstrukturell fassbaren Praxisfeld der Lernenden (z.B. einem Gemeinwesen), ausgehandelt wird, muss man sich auf Seiten der Weiterbildung seiner eigenen organisationalen Voraussetzungen bewusst werden, um über sie im Sinne einer professionell zu gestaltenden Struktur verfügen zu können. Nicht nur die Person des Pädagogen wird so zum Instrument einer pädagogischen Einflussnahme, sondern auch das Programmformat, sein pädagogisch konzipiertes „Design“ und schließlich das organisatorische „Setting“ eines Lernarrangements werden zum wichtigen Medium, das lernförderlich oder lernhinderlich zu wirken vermag und das nach bewusster Gestaltung verlangt. Es geht somit um eine nach pädagogischen Prinzipien gestaltete interne Organisationsentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung. Unter einer medientheoretischen Sicht wird die Entwicklung neuer „Programmformate“ als zentrale Aufgabe des Bildungsmanagements beschreibbar, auf die es bisher nur unzureichend vorbereitet ist.

Überträgt man das medientheoretische Schema von „Formaten auf die institutionelle Staffelung von Weiterbildungsorganisation insgesamt, so werden schließlich auf der Ebene der „Einrichtungsdidaktik“ Formate erkennbar, die in herkömmlicher Sicht noch nicht als *Gestaltungsaufgabe des Weiterbildungsmanagements* erkennbar gewesen waren. Rückblickend wird allerdings implizite Strukturbildung¹² auch auf einer institutionsdidaktischen Ebene rekonstruierbar: Die „klassischen“ Programmformate wurden im Zuge eines „institutional development“ (Jepperson) meist im Sinne einer sich verfestigenden Tradition übernommen, wie z.B. Abendkurse, Fernstudium oder innerbetriebliche Berufsqualifizierung im Schulungsmodell. Andere „Programmformate“ werden erst seit Neuerem entwickelt, wie z.B. „blended learning“ oder „selbstgesteuertes Lernen“: Bei beiden handelt es sich in der hier vertretenen Sichtweise um neuartige *Programmformate*, nicht jedoch um Varianten bekannter Veranstaltungsformen oder Methodenkonzeptionen. Das scheint für ein genaueres Verständnis einer innovativen Strukturentwicklung von Weiterbildung entscheidend zu sein.

¹² Dies lässt sich institutionstheoretisch als Prozess einer „basalen Organisationsentwicklung“ rekonstruieren. Vgl. von Küchler, Felicitas; Schäffter, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/Main, S. 99-102

Im Hinblick auf das Anforderungsprofil an Weiterbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass die bisherige Konzentration der Wahrnehmung allein auf die „Leistungsseite“ der Lernorganisation wichtige Aspekte unberücksichtigt ließ. Zu erweitern ist der Blick nun auf die Binnenstruktur und ihren internen Entwicklungsbedarf an Lernen (Personalentwicklung). Diese - das situative Lernarrangement überschreitende - institutionsanalytische Perspektive pädagogischer Ausgestaltung beruflicher Weiterbildung in „didaktische Handlungs- und Entscheidungsebenen“ bei der Planung, Begleitung und Evaluation unterschiedlicher Formen von Lerndienstleistung ist nicht zuletzt deshalb neu, weil hier ein Bezugsrahmen für Veränderungsprozesse angeboten wird, der sowohl die Verengung auf Unterricht, als auch die Anpassung an externe Förderrichtlinien und die wenig innovative Fixierung auf Marktlogik durchbricht. Kompetenz zur erwachsenenpädagogisch angeleiteten Organisationsentwicklung eröffnet bei der Bestimmung des eigenen Standorts pädagogisch relevante Dimensionen der Entscheidung und Gestaltung, die zuvor als objektive, pädagogisch nicht steuerbare „Rahmenbedingung“ vorausgesetzt wurden.

III. Leistung

In der dritten Dimension wird der Übergang von der Anbieterorientierung zu einem Verständnis Bildung als „Lerndienstleistung“ für ausgewählte „Nutzergruppen“ thematisierbar. Der Leistungsaspekt einer Bildungseinrichtung beruht notwendigerweise auf einer selektiven Auswahl möglicher Erwartungen, die aus der gesellschaftlichen Umwelt an sie herangetragen werden und mit denen ein wechselseitiges Passungsverhältnis hergestellt werden kann. Leistung meint daher nicht allein das von Pädagogen entwickelte Produkt im Sinne eines „Angebots“, sondern umfasst gleichzeitig auch seine Anschlussfähigkeit aus der Sicht der Nutzer und ihrer beruflichen Praxisfelder. So werden häufig genug Bildungsangebote mit hoher fachlicher Kompetenz entwickelt, erweisen sich dann in Bezug auf mögliche Nutzer im Einzugsbereich einer Einrichtung jedoch nicht (oder noch nicht) anlußfähig. Zu einer „Leistung“ im systemtheoretischen Sinne werden sie erst bei gelungener Passung. Der Leistungsaspekt ist daher nicht allein von einer Seite allein bestimmbar, sondern ein relationales Phänomen. Strukturell ist dabei von Bedeutung, ob Passung als konventionalisierte Voraussetzung vorweg gegeben ist und daher über ein gewisses Maß an Standardisierung und Routinen der Leistungserstellung

abgearbeitet werden kann. Ist dies der Fall, so besteht geringer Innovationsbedarf; ganz im Gegenteil pflegt in konventionalisierten Kontexten zu viel pädagogische Phantasie die Lerner zu verunsichern und abzuschrecken. Konventionelle Passung und Standardisierung von Bildungsangeboten werden jedoch in gesellschaftlichen Transformationsprozessen hinsichtlich ihrer Wirksamkeitschancen zunehmend problematisch. Erforderlich wird daher, die Anschlussfähigkeit von Lernarrangements nicht allein durch Marketingkonzepte und datenbankgestützte Beratung zu verbessern, sondern passgerechte und zielgenaue Bildungsangebote in direktem Kontakt mit den Nutzergruppen zu entwickeln. Entwicklungsarbeit ist nicht allein als technisches Problem externer Produktentwicklung zu verstehen, sondern in die reguläre pädagogische Arbeit zu integrieren. Dies wird als neues Verständnis von pädagogischer Dienstleistung beschrieben. Partizipatorisch angelegte Entwicklung passungsfähiger Lernarrangements orientiert sich nur sekundär an manifester Nachfrage oder am „Anbieter-Markt“, sondern versteht die Klärung von Bedarfslagen bereits als Bestandteil der pädagogischen Beziehung zu ihren „Kunden“. Hierdurch sind Konzepte der Beratung nicht nur für das pädagogische Handeln in den situativen Lernarrangements (Lernberatung) bedeutsam, sondern werden auf übergeordneten Planungsebenen zum organisierenden Prinzip der ng und dem beruflichen Praxisfeld der Lernenden.

IV. Funktion

In der vierten Dimension systemischer Entwicklung geht es um den Bezug der Weiterbildungseinrichtung zum gesellschaftlichen Gesamtsystem, d.h. in der Regel zu ihren ordnungspolitischen Rahmenbedingungen. Diese Bezugnahme konkretisiert die gesellschaftliche Funktion, die die Bildungsarbeit der Weiterbildungseinrichtung über einzelne Dienstleistungen hinaus für übergeordnete Entwicklungen zu erfüllen hat. Sie dient daher der Formulierung und Legitimierung von Leitziele sowie der Gewinnung und Sicherung von (meist öffentlichen) Ressourcen. Auf den pädagogischen Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung wird diese Funktion in der Regel als „Organisationspolitik“ verstanden und als Aufgabe der Gesamtleitung betrachtet, obwohl organisationspolitische Entscheidungen bei der Konzeptionalisierung von Einzelmaßnahmen oder einzelner Angebotsbereiche auf allen Handlungsebenen getroffen werden (z.B. als Regionalorientierung, Vernetzung von Angeboten, Kooperation mit Praxisfeldern) Faktisch ist Organisationspolitik

daher eine Querschnittsaufgabe, bei der unterschiedliche Mitarbeitergruppen einschließlich der Kursleiter beteiligt sind. Personalentwicklung im Sinne einer Qualifizierung für diese Dimension pädagogischen Handelns läßt sich somit als Kernbereich von Organisationspolitik verstehen.

Mögliche Veränderungsanforderungen beziehen sich auf Fragen der Standortbestimmung (institutionelles Profil) in größeren Zusammenhängen und eng damit verbunden mit Problemen der Finanzierung. Organisationspolitik erscheint unter diesem Blickwinkel primär als Finanzierungspolitik, wobei ein Vergleich zwischen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung zeigt, dass sie sich aufgrund unterschiedlicher Organisationspolitik offenkundig in sehr unterschiedlichen Teilrealitäten bewegen. Organisationspolitik enthält daher auch die Entscheidung, in welcher spezifischen Umwelt sich eine Einrichtung befindet, mit welchen Unterstützerguppen sie sich vernetzt und wie sie aus der für sie spezifischen Realitätssicht ihre Entwicklungschancen und Erfolgsaussichten definiert.

3. Veränderungsanforderungen in den vier institutionellen Dimensionen

Im Folgenden werden einige Veränderungsanforderungen, wie sie in der Arbeitsgruppe im Brainstorming formuliert und diskutiert wurden, im Rahmen der Veränderungsdimensionen beispielhaft aufgeführt.

*** Praxisbezug**

Die organisationstheoretische Dimension: „Konstitution“ wurde in bezug auf die Sicherung des Praxisbezugs von Weiterbildungseinrichtungen diskutiert.

- Es ging dabei um die Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Praxisfeldern der Lernenden. „Standardkonzepte sind einerseits out - andererseits läßt es sich weiterhin gut von ihnen leben.“ Eine Forderung lautete: „Weg von der Standardisierung, eigene Identitäten sollen herausgebildet werden, Botschaften müssen gelebt werden.“

- Bedarfsorientierung bedeutet, sich von curricularen Regelungen zu verabschieden und sich an Interessenlagen zu orientieren. „Voraussetzung für pädagogische Dienstleistung ist das Recht und die Möglichkeit einer Weiterbildungseinrichtung zur Distanzierung von der Berufspraxis.“ Das macht aber wechselseitige Kenntnis und Akzeptanz im Sinne einer gemeinsamen Basis erforderlich.

- Die Differenz zwischen Lernbedürfnissen und extern bestimmtem Weiterbildungsbedarf ist als Konfliktfeld zu beachten. „Praxisbezug steht als ambivalente Forderung zum Gegenwartsbezug. Es ist wichtig, sich mehr an der Zukunft zu orientieren. Es sind neue Formen zu entwickeln, den Nachfragern zu verdeutlichen, wie sie sich weiterentwickeln können.“ Beteiligung an einer vorausschauenden Bedarfsermittlung und Bedarfentwicklung setzt Wahrnehmungsfähigkeit der Weiterbildungsorganisation für die Alltagssituation in den Praxisfeldern ihrer Bildungsadressaten voraus.

- Manche Weiterbildungseinrichtungen haben von ihrem Ursprung her den Auftrag, Praxis zu verändern, andere sind entstanden, um sich an einer manifesten Bedarfslage zu orientieren. Die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der jeweils praktizierten und stillschweigend vorausgesetzten Bedarfsermittlung sind zu überprüfen. Methoden, Haltungen und Selbstverständnis sind zu hinterfragen. Eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungseinrichtungen besteht gegenwärtig darin, ihren jeweiligen Praxisbezug zu klären und als spezifisches Profil zu präzisieren.

*** Lernende Organisation**

Die organisationstheoretische Dimension: „Integration“ wurde an der Forderung „Lernorganisation als lernende Organisation“ diskutiert.

- Die Anforderung an „Lernende Organisation“ steht in engem Bezug zur Verbesserung der internen Strukturen und zur Personalentwicklung. Drei Lernebenen wurden benannt:

- + gemeinsames Lernen von Leitung und Mitarbeitern
- + gemeinsames Lernen mit Kunden
- + gemeinsames Lernen mit anderen Bildungseinrichtungen.

- Mitarbeiterentwicklung beruht vermehrt auf selbstorganisiertem Lernen. Auf organisatorischer Ebene sind deshalb Voraussetzungen zu schaffen, durch die sich Formen selbstorganisierten Lernens mit Rahmenbedingungen, Mitarbeiterstrukturen, Führungsverständnis und anderen Faktoren verbinden lassen. Organisationsentwicklung meint dabei, daß in der konkreten Arbeit mit dem Team Veränderungsprozesse begleitet werden. Durch Coaching und Unterstützung der Mitarbeiter kann Konsens hergestellt werden.

- „Noch werden die Ideen der Mitarbeiter kaum aufgegriffen. Die Stärken der Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen müssen mehr einbezogen bzw. ihre Kompetenzen stärker entwickelt werden.“
- „Übergreifende Szenarien, über die Hierachiestufen hinweg, sind zu entwickeln und somit die Kompetenzen der Mitarbeiter zu sammeln.“
- „Aus Dozenten, Organisatoren und Kundenkontaktern sollten führungsübergreifende Teams gebildet werden.“
- Die Kompetenz des Selbstlernens steht stärker im Mittelpunkt. Dies verlangt nach anderen Methoden und neuen Formen bei der Strukturierung der Lerninhalte. Hierbei sind die Mitarbeiter häufig überfordert und sollten daher verstärkt Weiterbildung erhalten.
- In der „lernenden Organisation“ bekommt „Lernen“ einen neuen Stellenwert. Oft haben aber auch die Mitarbeiter in bezug auf ihr Verständnis von Lernen Nachholbedarf. Wie kann man sie konstruktiv „verstören“, damit sie über sich nachdenken? Welche Effekte werden veränderte Lernformen auf die Mitarbeiter haben und welche Auswirkungen auf die Formen selbstorganisierten Lernens werden die Berufsbiographien der Lehrkräfte mit sich bringen?

*** Dienstleistung**

Die organisationstheoretische Dimension: „Leistung“ wurde an der Forderung nach einer bewußteren Dienstleistungsperspektive pädagogischen Handelns diskutiert.

- Es sind immer nur die Leistungsbereiche verfügbar, die dem bislang entwickelten Bild der eigenen Einrichtung von ihrer pädagogisch relevanten entsprechen. Geschäftsfelder im Sinne des „Kerngeschäfts“ sind bewußter zu definieren und dabei auch die Grenzen der Dienstleistung zu benennen. Ein zentraler Anspruch bezieht sich auf „professionelle Selbstbeschränkung“. Zur Profilbildung gehört auch die Beschreibung dessen, was man nicht zu tun beabsichtigt.
- Unter Kundenorientierung wird verstanden, daß Bildungsunternehmen nicht nur die Definitionsseite des Anbieter einnehmen, sondern ihre Position auch von Seiten der Nutzergruppen nachvollziehen können. So läßt sich eine „Vertrauenskette“ zwischen den Innen- und Außerverhältnissen auf der Leistungseite aufbauen.

- Bedarfsanalyse wird auf der Leistungsseite einer Einrichtung als Steuerung von systematisch strukturierten Kundenkontakten praktiziert. Marketing meint in diesem Zusammenhang das Herstellen produktiver Beziehungen zu den Teilnehmern und das gemeinsame Entwickeln neuer Außenbereiche. Die Einrichtung differenziert so ihre Außenwahrnehmung.
- „Bildungsdienstleistung verlangt im Kontext von Wissensmanagement, daß Lernumgebung, Soft-und Hardware mit Pädagogik und Didaktik in integrierten Lernarrangements zu verbinden sind.“
- „Im Rahmen eines Weiterbildungsverbands werden Grenzen zwischen Innen und Außen fließend. Ausschlaggebend wird die Außenperspektive. Es geht darum, zusammen mit den Kunden zu lernen.“
- Hinsichtlich der Anforderung, sich spezialisieren zu müssen, wird die Gefahr gesehen, daß man unversehens „weg vom Fenster“ ist. Reflexion der Entwicklungsziele verlangt hohe Aufmerksamkeit für die Nutzerakzeptanz in bezug auf bislang gewohnte und für neue Angebote.
- Das Leistungsprofil könnte in Form von Leitbildentwicklung (z.B. nach der Methode Zukunftswerkstatt) geklärt werden. Da viele Einrichtungen zu klein und zu spezialisiert sind, sollte mit anderen Dienstleistern kooperiert werden. Probleme treten hier bei konkurrierenden Standardmaßnahmen auf. Zusammenarbeit ist eher bei der Erstellung neuer Maßnahmen zu erwarten, bei denen ein wechselseitiger Nutzen erkennbar wird.

*** Organisationspolitik**

Die organisationstheoretische Dimension „Funktion“ wurde hinsichtlich der Anforderungen an eine bewussteren Organisationspolitik von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung diskutiert.

- Einrichtungsübergreifende Strukturen sind zu schaffen. „Netzwerk“ wird zum „Mussbegriff“.
- „Wenn Märkte enger werden, werden Einrichtungen breiter.“ Um Überleben zu können, gehen Einrichtungen in Felder, wo schon andere sind, womit die Konkurrenz zunächst wächst. Bringen die Neuen jedoch zusätzliche Kompetenzen ein, werden Verbundlösungen oder Netzwerkstrukturen sinnvoll. Allerdings sind die Voraussetzungen für Vernetzung genau zu klären und bei der Organisationspolitik der Einrichtung zu berücksichtigen. Dazu bedarf es neuer Kompetenzen, die über das

bisherige Kerngeschäft hinausreichen. Personalentwicklung ist dann als ein notwendiger Teil von Organisationspolitik anzusehen.

- Es geht auch um die Verbindung von Regionalität und Vernetzung. Diese Entwicklung steht gerade in den neuen Bundesländern auf der Tagesordnung. Bildungseinrichtungen entwickeln sich hier zu „Dienstleistungszentren für die Region“. Dabei ist es notwendig, den Bezug der eigenen Organisation zur Region herzustellen und die Kooperation mit Betrieben und anderen Einrichtungen aufzubauen.

- In dem zeitlich befristeten Projekt „Weiterbildungsinitiative Nürnberg“ geht es um die Errichtung eines Netzwerks von fünf Einrichtungen, die in Betrieben der Region Informationsveranstaltungen anbieten wollen. In dieser Werbearbeit geht es um das Thema „Hilfe zur Selbsthilfe“ bzw. wie Betriebe aktuelle Probleme durch Qualifizierung der Mitarbeiter lösen können.

- Organisationspolitik ist zu großen Teilen Finanzierungspolitik. Da ein Großteil der Bildungsangebote über öffentliche Programme finanziert werden, sind Bildungsunternehmen keine „normale Unternehmen“. Oft besteht ein enger Bezug zu Finanzierungsregelungen und zur Weiterbildungspolitik. Hierbei sollten unterschiedliche Varianten in der Abhängigkeit von öffentlichen Mitteln und bestimmten Zuwendungsgebern genauer geklärt und als Institutionenformen unterschieden werden.

- Der Organisationsbegriff schließt auch einen Kulturbegriff ein. Es sollte beachtet werden, daß Weiterbildungsorganisation auch kulturbildende Vorgänge in sich trägt. Eine Überwindung der Verbandspolitik, die Schaffung flacher Hierarchien und Kundenorientierung gehören zu lernförderlichen Organisationskulturen.

- Was meint in der derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung „Dienstleistung“? An welchen vorangegangenen Entwicklungen der letzten Jahre läßt sich anknüpfen?

4. Zusammenfassung

(1) Anforderungen an ein neues Organisationsverständnis von Weiterbildungseinrichtungen

- Wandel von der Anbieterorientierung zu einem Verständnis Bildung als „Lerndienstleistung“ für ausgewählte „Nutzergruppen“
- Strukturelle Einbettung der Weiterbildungseinrichtungen in ihr soziales Umfeld: „Öffnung“ der Einrichtungen für neue Nutzergruppen, Lernzeiten,

für neue Lernorte, für alltagsnahe Lernanlässe und Lernarrangements („Aufbau einer Infrastruktur für Kompetenzentwicklung“ wie Lernbörsen, Lernagenturen etc.)

- Entwicklung von Lerndienstleitungen für alltägliche Lernanlässe in einem ko-produktiven Prozess mit den Nutzergruppen

(2)Einrichtungsinterne Flexibilisierung

- Entwicklung von aufgabenbereichsübergreifenden Strukturen und von Projektmanagement
- Entwicklung und Ausbau didaktischer Lernarrangements zur Förderung von Selbstorganisation und Selbststeuerung durch die Lernenden (SOL)
- Nutzung neuer Medien zur Individualisierung und Flexibilisierung von selbstverantworteten Lernprozessen (PC und Internet) in unterschiedlichen Aufgabenbereichen
- Öffnung der Einrichtung für bislang benachteiligte Gruppen von Lernern
- Als grundsätzliche Forderung wird eine entschiedenere Orientierung von Lerndienstleistungen an alltäglich relevanten Entwicklungsthemen und entsprechenden Handlungskompetenzen formuliert.

(3)Einrichtungsübergreifende Veränderungsanforderungen

- Regionalisierung der „Lerndienstleistungen“
- Aufbau von fachlichen und regionalen Netzwerkstrukturen
- Aufbau von sozialen Supportstrukturen für spezifische Adressatenbereiche
- Integration von Weiterbildungsberatung, Lernberatung und Programmentwicklung als Kern von pädagogischer Organisationsentwicklung
- Generell wird eine stärkere Integration der Weiterbildung in ein zu entwickelndes Gesamtbildungssystem gefordert und als eine, unterschiedliche Bildungsbereiche übergreifende, Infra-Struktur für lebenslanges Lernen verstanden. Dies war z.B. eine zentrale Zieldimension des BLK-Programms: Lebenslanges Lernen.

Der Katalog von Veränderungsanforderungen dient nur der Verdeutlichung von Eckpunkten und ist sicher nicht vollständig. Er zeigt allerdings, dass sich die

Weiterbildungspraxis seit geraumer Zeit von außen wie von innen unter wachsenden Legitimationsdruck befindet, auf den mit Ansätzen einer entwicklungsbegleitenden Beratung reagiert werden muss, wie sie im Rahmen des hier vorgestellten Projekts ausgearbeitet wurden.