

KGSt: Das neue Steuerungsmodell. KGSt-Bericht 5/1993. Köln 1993
Krämer, R.: Das Tübinger Modell der Verwaltungsorganisation und Verwaltungsführung. SGK-Argumente Nr. 8. Düsseldorf 1992
Niedersächsischer Volkshochschulverband: Die Volkshochschule als kaufmännisch geführte nichtwirtschaftliche kommunale Einrichtung der Weiterbildung. Tagungsdokumentation v. 30.8.1992. Ms Hannover 1992
Rechnungshof der Freien und Hansestadt Hamburg: Jahresbericht 1991 (Abschnitt: Steuerung von Landesbetrieben und größeren Regiebetrieben). Hamburg 1992
Reichard, C.: Auf dem Wege zu einem neuen Verwaltungsmanagement. In: J. Goller u.a. (Hrsg.): Verwaltungsmanagement, 8. Ergänzungslieferung. Stuttgart 1992. (1992a)
Reichard, C.: Kommunales Management im internationalen Vergleich. In: Der Städteatlas 1992, S. 843-848. (1992b)

*In: Report Weiterbildung 1994, Heft 1,
S. 25-42*

Martin Becher/Irina Dinter/Ottfried Schäffer

Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung*

1. Selbstorganisation als Ausdruck von Strukturwandel

Die gegenwärtige Weiterbildungslandschaft ist gekennzeichnet durch eine unübersichtliche Vielfalt von Aufgabefeldern, Angebotsformen und Adressatenbereichen, die sich ständig weiter ausdifferenziert. Dabei tritt in den letzten Jahren eine Tendenz zur Selbstorganisation von Bildungspraktikern hervor, die nicht, wie manchmal unterstellt wird, bedeutet, daß hier „freies Unternehmertum“ den öffentlichen Bildungseinrichtungen den Rang ablaufen will. Weit nüchterner als dies das Schlagwort von den „Neuen Selbständigen“ suggeriert, zeigt sich eine Gruppe von „Bildungsexperten der Praxis“ entschlossen, nicht mehr länger den Anzeigenteil der Zeitung nach dem Traumjob vergeblich durchzusehen. Stattdessen will sie ihren Arbeitsplatz in der Weiterbildung als finanzierungsfähiges Projekt in eigener Regie konzipieren und auf eigenes Risiko durchführen. Dabei läßt die Beobachtung, daß die Entstehung selbstorganisierter Weiterbildungsprojekte eng an persönliche Entscheidungsfähigkeit und an subjektive Vorstellungen von beruflicher Selbstverwirklichung gebunden ist, einen engen Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlich wirksamen Prozessen der Individualisierung herstellen. Der hier zum Ausdruck gelangende Strukturwandel der Weiterbildung ist ein integraler Bestandteil von immer neuen Schüben gesellschaftlicher Modernisierung, die zunächst allerdings als „Freisetzung“ aus überkommenen Ordnungsmustern erfahrbar werden. Eine solche Auflösungsproblematik ergibt sich momentan aus einer Überlagerung von zumindest vier Entwicklungssträngen: von bildungspolitischen Umbrüchen, Verwerfungen auf dem Arbeitsmarkt, kurzfristigen Finanzierungsmodi und von methodisch-konzeptionellen Innovationen.

1.1 Stagnation der Verberuflichung

Mit den bildungspolitischen Reformen, die Ende der sechziger Jahre begannen, wurde eine Verberuflichung der Weiterbildung als Hauptziel der Professionalisierung angestrebt. Sie setzte die Errichtung neuer Studiengänge voraus, damit Planstellen im Öffentlichen Dienst (z.B. an kommunalen VHS) sachgerecht besetzt werden konnten. Diese Bestrebungen standen in enger Verbindung mit einem Institutionalisierungsprozeß, der über Weiterbildungsgesetzgebung und Rechtsverordnungen eine mittelfristige Bildungsplanung ermöglichen und legitimieren sollte. Wenn Weiterbil-

* Der hier vorliegende Beitrag wurde mit freundlicher Genehmigung der Universität Hannover dem 36. Band der Reihe *Theorie und Praxis*: R. Brodel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung am Beginn der Transformation*, Hannover 1993, entnommen.

dung öffentlich verantwortet werden sollte, mußte sie zunächst von okkasionellen Zufälligkeiten gelöst werden. (Zur Hist. Dimension Brödel 1988, S. 24 ff.)
Veränderungen im bildungspolitischen Grundkonsens sowie fiskalische Restriktionen ab Mitte der siebziger Jahre ließen diese Vorhaben nicht zu Ende bringen. Mit diesen Entwicklungen verloren auch Professionalisierungskonzepte an Bedeutung, die sich an tarifpolitischen Aufgabendefinitionen und entsprechenden beruflichen Qualifikationsprofilen orientiert hatten (vgl. Siebert 1988). Für Hochschulabsolventen aus Studiengängen, die gerade in Hinblick auf die geplante Berufsentwicklung in der Erwachsenenbildung eingerichtet worden waren (erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge), verringerten sich die Beschäftigungschancen drastisch. Hierin liegt eine Wurzel selbstorganisierter Projektarbeit durch Hochschulabsolventen.

1.2 Akademikerarbeitslosigkeit

Ganz allgemein verschlechterten sich seit Mitte der siebziger Jahre die Berufsperspektiven und Beschäftigungsbedingungen von Hochschulabsolventen geistes- und sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zusehens. Lag in den Vorkriegsjahren die Übergangsquote in den öffentlichen Dienst zunächst noch bei 70 %, so fiel sie zu Beginn der achtziger Jahre auf 15 % ab (vgl. Hegelheimer 1984). Als Folge dieser Entwicklung bildete sich ein Phänomen heraus, das euphemistisch als „neue Art von Selbständigkeit“ (Vonderach 1980) bezeichnet wurde. In der Weiterbildung kam es aufgrund dieses neuen Erwerbsverhaltens zu einer verstärkten Selbstorganisation von meist Hochqualifizierten, was sich in sehr unterschiedlichen Formen ausdrücken begann (Schäffler 1985; 1988; Scherer 1987). Sie erweist sich als eine Zwangsalternative zur Arbeitslosigkeit, als ein zwar gering bezahlter, aber produktiver Zugang zur Berufspraxis und als Ausweg aus versperrten Berufskarrieren. Darüber hinaus kann sie jedoch auch als persönliche Entscheidung aufgefaßt werden, die Planung des eigenen Berufsweges nicht mehr fatalistisch anderen zu überlassen, sondern sein Leben selbst in die Hand zu nehmen.

1.3 Übergang zur Projektfinanzierung

Ein weiterer Faktor für den Strukturwandel in der Weiterbildung rührt aus der Zunahme drittmittelfinanzierter Angebote her, die durch die Restriktionen in den öffentlichen Haushalten mitbedingt ist. Dies zeigt sich am augenfälligsten an dem Stellenwert, den nun langfristige Arbeitsmaßnahmen, wie berufsbezogene Lehrgänge, zielgruppenbezogene Kompaktkurse oder andere sozialpolitisch begründete Projektmaßnahmen, innerhalb der Weiterbildung erhielten. Hierdurch veränderte sich die Mitarbeiterstruktur in den herkömmlichen Einrichtungen öffentlicher Trägerschaft. Außer hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter/innen und den „klassischen nebenberuflichen“ Kursleiter/innen sind zunehmend mehr freiberuflich tätig. Durch die Übernahme langfristiger Bildungsmaßnahmen versucht diese Personengruppe, ihre berufli-

26

che Existenz zu sichern. Eine Vielzahl neuer, jeweils auf Einzelvorhaben beschränkter Finanzierungsprogramme wird aufgelegt. So entsteht momentan für private Bildungsträger und selbstorganisierte Projekte ein „Weiterbildungsmarkt“, der sich nur noch z. T. mit dem Aufgabenspektrum der herkömmlichen Institutionenformen überschneidet.

1.4 Alltags- und Zielgruppenorientierung der Angebote

Die beschriebenen Entwicklungen verstärken die quantitative Expansion des Weiterbildungssektors insgesamt; sie beschleunigen zugleich die eingangs angesprochene Ausdifferenzierung in immer neue Aufgabenbereiche und spezialisierte Tätigkeitsfelder der Weiterbildung. Charakteristisch hierfür ist ein Bildungsverständnis, das nun quer zu den herkömmlichen Organisationsformen zum Tragen kommt: Es handelt sich hierbei um einen sozialpädagogisch eingetribten Lernbegriff, der vor allem auf alltägliche Lernanlässe und auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse immer neuer Adressatenbereiche und Zielgruppen Bezug nimmt.
Aus dem Zusammenspiel der bisher skizzierten Entwicklungstendenzen bezieht der Strukturwandel in der Weiterbildung seine Dynamik. Wir nehmen an, er verläuft synchron zu den Schüben der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung, die u. E. zur Parzellierung in immer neue Lebensbereiche und Subkulturen, zur Entstehung immer neuer Institutionenformen führt. Die Selbstorganisation von Weiterbildungspraktikern ist hierbei Ausdruck derartiger Diskontinuitäten und trägt selbst wiederum zu diesen Prozessen bei. Für die „freigesetzten“ Hochschulabsolventen bietet die Weiterbildung gerade dadurch, daß sie auf die Umbrüche und den dadurch hervorgerufenen Orientierungsbedarf reagiert, Ansatzpunkte zur eigenständigen Existenzsicherung auf der Basis von Freisetzungprozessen: Sie wird reflexiv. Es werden flexible Organisationsformen benötigt, die ein Zusammenspiel des je vorhandenen Erfahrungswissens, der persönlichen Fähigkeiten und Interessen der Kursleiter mit den dazu passenden Bildungs-, Orientierungs- und Unterhaltungsbedürfnissen verschiedener Adressatengruppen ermöglichen. Dieses Zusammenspiel läßt sich immer weniger über antizipatorische Planung herstellen. In der Gesamtheit selbstorganisierter Bildungsprojekte hingegen schält sich eine „dynamisierte Institutionenform“ heraus, die erheblich konsequenter die Persönlichkeitsstruktur und die biographisch erworbenen Lebenserfahrungen sowohl der Teilnehmer wie der Bildungsanbieter zum organisierenden Prinzip erheben können.

Bevor der Frage nachgegangen werden kann, was dies über die Entwicklungslogik des Weiterbildungssystems insgesamt aussagen vermag, soll zunächst ein Überblick über die Spielarten von selbstorganisierten Weiterbildungsprojekten gegeben werden. Hierfür werden die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens herangezogen, das von uns in Berlin durchgeführt wurde (1).

27

2. Untersuchungsergebnisse über selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung

2.1 Methodisches Vorgehen

Im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte hat sich in Berlin (West) ein breites Spektrum selbstorganisierter Weiterbildungsprojekte herausgebildet. Die Vielfalt dieser Projekte kommt in unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und konzeptionellen Ansätzen zum Ausdruck. Die Autoren haben dies in einer Tätigkeitselderschlussenden Studie empirisch untersucht, und zwar in Form einer institutionellen Bestandsaufnahme in Verbindung mit einer didaktischen Strukturanalyse (Becher/Dinter 1991).

Ausgehend von ca. 180 Adressen wurden 90 Projekte aus Berlin (West) anhand ihrer Informationsmaterialien und Werbescriften ausgewertet. Dabei handelte es sich in der Regel um kurze Selbstdarstellungen oder um das Veranstaltungsprogramm. Einige Bildungsprojekte stellten auch ihren Jahresbericht oder Förderungsanträge zur Verfügung. Diese Materialien wurden durch telefonische Nachbefragungen zum Teil ergänzt. Außerdem wurde der persönliche Kontakt mit den Projekten und Einrichtungen gesucht, um die Arbeit der beteiligten Personen besser einschätzen zu können und um für die Untersuchung Unterstützung zu gewinnen. Mit dieser Absicht wurden ein Dutzend Interviews u.a. mit beteiligten Projekten durchgeführt und zudem zwei offene Abende veranstaltet, wo wir die Projektmitglieder über die Ergebnisse und den Forschungsverlauf informierten und Rückmeldungen zu Einzelaspekten unserer Studie erhielten.

2.2 Der persönliche Entschluss zur Selbstständigkeit

Viele Hochschulabsolventen gründeten Vereine und machten sich auf diese Weise selbstständig. Derartige Entwicklungen konnte man in allen bundesdeutschen Ballungsgebieten beobachten: in Berlin (West) jedoch entwickelte sich aufgrund der besonderen Situation – wie unsere Untersuchung zeigt – ein auffallend breites Spektrum an Projekten. Der Trend zur Selbstorganisation von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften macht offensichtlich auch Rückwirkungen auf die Hochschulen erforderlich. Im Hinblick auf die Ausbildung von Diplompädagogen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung läßt sich erkennen, daß sich das Berufsbild entsprechend veränderte. Es werden verstärkt extrafunktionale Kompetenzen (Flexibilität, Zurechtfinden in unstrukturierten Situationen usw.) als berufsfelderschließende Kompetenzen erforderlich, die formale Qualifikationen wissenschaftlicher Ausbildung, insbes. hinsichtlich fachlicher Schwerpunkte, zu ergänzen haben. Wichtig für das professionelle Selbstbild ist vor allem auch eine unmittelbare Affinität zu spezifischen Problemfeldern, damit die Projekte überzeugender und wirkungsvoller mit den von ihnen angesprochenen Adressatengruppen zusammenarbeiten können.

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen der Projekte

Die zeitliche Spanne, in der die untersuchten Projekte gegründet wurden, umfaßt 17 Jahre (1972–1989). Drei Gründungswellen lassen sich feststellen, die in den Jahren 1978, 1983 und 1987 ihren jeweiligen Höhepunkt haben. Deren Hintergründe sind in den sogenannten neuen sozialen Bewegungen (1978 und 1983) und in der Einrichtung verschiedener Förderprogramme (z.B. des Berliner Selbsthilfefonds) 1983 und 1987 zu sehen. Zwei Drittel der Projekte wurden von informellen Arbeitsgruppen gegründet. Initiatoren waren also Personen, die sich bereits aus anderen Zusammenhängen (z.B. gemeinsames Hochschulstudium oder als freie Mitarbeiter/innen einer Volkshochschule) kannten. Einige Projekte gehen auf die Initiative von Personen aus traditionellen Einrichtungen zurück. Solche Projekte entstanden im Umfeld der evangelischen Kirche (z.B. „Frauencafé Glogauer Straße“) und der Gewerkschaften (z.B. „life“ beim Bildungswerk der Deutschen Angestellten Gewerkschaft).

Als Rechtsform wird von den meisten Projekten der eingetragene Verein gewählt (80 %). Andere gewählte Rechtsformen sind die Gesellschaft bürgerlichen Rechts und die Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Die Vorrangstellung des eingetragenen Vereins hat eindeutige Gründe. So ist kein Gründungskapital notwendig, und die formelle Prozedur – Eintragung in das Vereinsregister – ist nicht sehr aufwendig. Ein hoher Anteil der Projekte ist *mischnanziert* (Eigenmittel, Mittel der öffentlichen Hand, sonstige Finanzierungsarten wie Stiftungszuwendungen). Fast alle Vorhaben verfügen über Eigenmittel in Form von Teilnahme- oder Mitgliedsbeiträgen und Spenden. Zwei Drittel aller Projekte erhalten öffentliche Mittel. Knapp 40 % dieser Projekte finanzieren sich über Landesmittel. Vermutlich liegt hier die Ursache für das inhaltlich und konzeptionell breite Spektrum unterschiedlicher Weiterbildungsprojekte in Berlin: Aufgrund der bisher günstigen finanziellen Förderungsstelle (die Hälfte des jeweiligen Landeshaushalts wurde durch Subventionen des Bundes ebracht) konnte eigentlich nur hier eine derartige Vielzahl an Projekten unterstützt werden. Meistgenannte Finanzierungsmöglichkeiten sind nach unseren Erhebungen folglich auch der 1982 vom damaligen Sozialsenator Fink eingerichtete „Selbsthilfefond“ (2), die Mitte der achtziger Jahre begonnene „Qualifizierungsoffensive“ (3) und das darin integrierte „Frauenförderungsprogramm“.

Innerhalb der Projekte bestehen zwei verschiedene Arten von *Beschäftigungsverhältnissen*: Honorarverträge und sozialversicherungspflichtige Anstellungen; sie basieren entweder auf ABM- oder zumindest auf befristeten (Teilzeit-)Verträgen. Hieraus ergeben sich Probleme hinsichtlich der beruflichen und sozialen Situation pädagogisch Tätiger; sie betreffen aber auch die kontinuierliche Existenzfähigkeit der Projekte.

Insgesamt werden bei den 90 Projekten als Mitarbeiter/innen angegeben (Mittelwert):

- 265 Angestellte,
- 80 ABM-Kräfte,
- 550 freiberufliche Mitarbeiter/innen.

2.4 Konzeptionelle Ansätze der Projekte

Will man sich einen Überblick über Formen und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit von selbstorganisierten Projekten verschaffen, so führt die klassische Einteilung in allgemeine, berufliche und politische Bildung nicht weiter. Statt dessen wählen wir als Hauptunterscheidungskriterien drei didaktische Planungskategorien: die Bildungsinhalte, die Bildungsintentionen und die Form der Adressatenbestimmung. In ihrer Kombination ergeben sich daraus acht „Projekt-Typen“. Davon sollen hier die sechs wichtigsten vorgestellt werden:

- „**Qualifizierungsprojekte**“ (13 von 90 untersuchten Projekten) bereiten ihre Teilnehmer/innen auf formalisierte Tätigkeiten vor (z.B. Personal- oder Betriebsführung) und sind im Bereich der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung tätig (z.B. „In-Berlin-SeminarDienst GmbH“, „Institut für Sozialforschung und Betriebspädagogik“, „Forum Berufsbildung“). Diejenigen Projekte, die eng mit Wirtschaftsunternehmen zusammenarbeiten, finanzieren sich ausschließlich durch Teilnehmerbeiträge; es handelt sich bei ihnen um Gesellschaften bürgerlichen Rechts oder um Gesellschaften mit beschränkter Haftung. Die außerbetrieblich tätigen Projekte sind ausnahmslos eingetragene Vereine, die durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe oder die Bundesanstalt für Arbeit gefördert werden. Alle Einrichtungen charakterisiert eine gewisse Fachorientierung, die sich häufig darin zeigt, daß die Initiatoren und Lehrgangsmitarbeiter/innen selbst einmal im entsprechenden Berufsfeld tätig waren (Zweiter Bildungsweg).
- „**Unterstützungsprojekte**“ (13 von 90 Projekten) beziehen sich auf spezifische Probleme in beruflichen oder außerberuflichen Lebenssituationen und leiten hieraus auch ihre Adressatenbestimmung ab. Umfassende (z.T. „ganzheitliche“) Angebote für bestimmte Zielgruppen wie Ausländer/innen, Suchtmittelabhängige oder Les- und Schreibschwache werden in diesen Tätigkeitsfeldern konzipiert. (z.B. „Elist Evi“, „Extra Dry“, „Lesen und Schreiben“). Bei diesen Projekten sind in der Regel die Mitarbeiter/innen selbst von der entsprechenden Problematik unmittelbar oder mittelbar betroffen gewesen (z.B. suchtmittelabhängig), bevor sie die pädagogische Arbeit mit dieser Zielgruppe aufgenommen haben. Dadurch läßt sich vielfach das biographische Erfahrungswissen der Projektmitarbeiter kaum noch von den Zielen und Inhalten der Bildungsarbeit trennen. Aufgrund der hohen Selbstbetreffenheit werden viele dieser Projekte auch unter sehr schlechten finanziellen Rahmenbedingungen durchgeführt und bleiben häufig selbst unter großer persönlicher Belastung der pädagogisch Tätigen aufrecht erhalten. So ist zu erklären, daß zuzugsprojekten“ schon erstaunlich lange als eingetragene Vereine bestehen.
- „**Informationsprojekte**“ (21 von 90 Projekten) vermitteln Kenntnisse über ausgewählte Sachgebiete (z.B. Sprachen, Politik und Geschichte, Informationstechnologien) und entwickeln ihr Profil durch Spezialisierung auf bestimmte Themen (z.B. „Fokus“, „Die neue Schule“, „Aktives Museum Faschismus und Widerstand“, „Stattreisen“). Bei ihnen handelt es sich meist um eingetragene Vereine (nur einige Sprachschulen sind Gesellschaften bürgerlichen Rechts), die von verschiedenen

staatlichen Stellen (einzelne Senatsverwaltungen, Landeszentrale für politische Bildung) finanziell gefördert werden. Sie verfügen jedoch nicht über genügend Mittel zur Einrichtung von unbefristeten, festen Stellen. Insbesondere im Bereich der politischen Bildung läßt sich eine unmittelbare Verknüpfung alternativer Lebenslaufmuster mit den Bildungsangeboten beobachten: Meist waren die Projektmitglieder im Bereich der Neuen Sozialen Bewegungen (Friedens-, Ökologie- oder Frauenbewegung) engagiert und versuchen, aus ihrer besonderen Perspektivität heraus gesellschaftliche Umbrüche als subjektiv bedeutsamen Bildungsbedarf aufzugreifen.

- „**Förderprojekte**“ (7 von 90 Projekten) beruhen auf einem intensivierten und differenzierten Wahrnehmungsvermögen der Projektmitarbeiter für aktuelle soziale Brennpunkte und versuchen, Menschen in sehr spezifischen Krisensituationen (z.B. arbeitslose Jugendliche) zu unterstützen, indem sie diese für bestimmte Tätigkeiten (meist im handwerklich-technischen Bereich) qualifizieren und dabei sozialpädagogisch betreuen (z.B. „Wohnwerkstatt“, „Werkschule“, „Bildungsmarkt“). Diese Projekte bezeichnen sich meist als „freie Träger“ der Jugendhilfe und sind durch mehrere Senatsverwaltungen bzw. das Arbeitsamt. Der persönliche Bezug durch Pädagogen zu den betroffenen Jugendlichen kommt in einem Engagement zum Ausdruck, das vor allem in sozialer Nähe besteht, so z.B. durch Wohnen im selben „Kiez“. Auch durch die gemeinsame Erfahrung von beruflichen und sozialen Freisetzungproblemen ergibt sich eine gewisse Nähe in den lebensweltlichen Deutungsmustern bzw. die Fähigkeit zur Perspektivübernahme.

- „**Beratungsprojekte**“ (4 von 90 Projekten) bereiten Informationen über bestimmte Tätigkeitsfelder (wie z.B. Betriebsgründung, Projektfinanzierung) für Personen pädagogisch auf, die in ähnlicher Weise wie sie selbst mit Problemen des „Managements“ selbstorganisierter Projekte zu tun haben oder die ihr Wissen und ihre Kompetenzen diesbezüglich erweitern wollen (z.B. „StattWerke“, „Büro für Projektberatung“). In dieser Projektvariante resultiert die Beratungskompetenz weitgehend aus einer Reflexion der eigenen Berufserfahrungen im Projektmanagement. Bildungsanbieter und Teilnehmer entstammen also demselben politischen, sozialen und beruflichen Milieu. Sämtliche Beratungsprojekte erhalten öffentliche Mittel, dennoch spielen die Eigenmittel, meist Mitgliedsbeiträge und Spenden, bei diesen Vereinen eine große Rolle.

- „**Orientierungsprojekte**“ (12 von 90 Projekten) versuchen, Menschen in bestimmten problematischen Lebensphasen durch Informationsvermittlung und Problemlösung in ihrer individuellen Lebens- und Bildungsplanung zu unterstützen (z.B. „life“, „Perspektive“, „Kobra“). Viele dieser Projekte führen sog. Wiedereingliederungskurse durch (z.B. „Raupe und Schmetterling“, „Flotte Lotte“). Diese Projekte gehören – vom Entstehungszeitpunkt her betrachtet – zum jüngsten Typus. Je nach Aufgabenstellung erhalten sie Mittel der öffentlichen Hand; diese reichen von der vollständigen Finanzierung im Rahmen der Qualifizierungsoffensive („life“) bis zur Fehlbearbeitungsfinanzierung.

2.5 Biographische Bezüge der Projekte

In die Beschreibung der Projekttypen floß bereits als Ergebnis ein, daß sich in den selbstorganisierten Projekten die subjektiven Voraussetzungen und die jeweilige Lebenssituation der beteiligten Mitarbeiter/innen untrennbar mit den gewählten Formen ihrer Bildungsarbeit verbinden können. Es läßt sich dabei vielfach belegen, daß nicht die systematisch erworbenen Wissensbestände, sondern die biographisch bedeutsamen Erfahrungen der Initiatoren für das einzelne Projekt konstitutiv sind. So machen nicht spezifische Inhalte oder die Art der methodischen Durchführung einer Veranstaltung ihre Besonderheit aus: Wenn z.B. Kurse zur „Wiedereingliederung von Frauen ins Berufsleben“ durch das Projekt „Raue und Schmetterling“ durchgeführt werden, so werden diese für die beteiligten Frauen zu ihrem eigenen Vorhaben, d.h. zum alltäglichen Bestandteil ihres Lebens. Eine auf „subjektorientierte“ Weise organisierte pädagogische Situation wird daher erst durch eine Überschneldung der Biographien der Bildungsanbieterinnen mit denen der Teilnehmerinnen möglich. Hierdurch unterscheidet sich ihre „didaktische Produktivität“ deutlich von formalisierten Beziehungsstrukturen traditioneller Qualifizierungsmaßnahmen oder von marktformigen Kursangeboten. (Zur Dimension institutioneller Lehr-/Lern-Beziehungen vgl. Schäffer 1981, S. 29 f.)

Am wenigsten deutlich treten die beschriebenen Überschneidungen bei Qualifizierungsprojekten zutage. Hier zeigt sich die Übereinstimmung zunächst nur in bezug auf das gleiche Berufsfeld: Die einen beherrschen diesen Beruf bereits, die anderen wollen ihn erst noch erlernen. Die pädagogische Beziehung beruht somit auf einem klassischen Kompetenzgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, allerdings mit der Besonderheit, daß in vielen Projekten die Mitarbeiter zuvor ebenfalls arbeitslos waren. Die erwachsenendidaktische Bedeutung dieser Tatsache, daß hier nämlich vormals Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit Gefährdete Bildungsprojekte initiieren, in denen sie nun arbeitslos Teilnehmer für den Umgang mit dieser Situation qualifizieren wollen, bleibt in Zukunft noch hinsichtlich ihrer selbstreferentiellen Strukturen zu erforschen. Auffällig ist jedoch bereits, daß derartig rückbezügliche Prozesse in der praktischen Bildungsarbeit verstärkt zu beobachten sind.

Bei *Förderprojekten* teilen Pädagogen und Jugendliche die Subkultur eines bestimmten Berliner Bezirks, eines „Kiez“, wie z.B. den Postleitzahlbezirk SO 36 in Kreuzberg. Entscheidende Kompetenzen für die (sozial-)politische Bildungsarbeit stellt hier Übereinstimmung oder zumindest Affinität hinsichtlich der gesellschaftlichen Deutungsmuster oder hinsichtlich der Formen des politischen Engagements (z.B. den Neuen Sozialen Bewegungen) dar. Bei *Beratungsprojekten* ermöglichen sowohl die politischen wie die sozialen und beruflichen Komponenten die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zwischen Berater/innen und Beratenen.

Die eigene berufliche, soziale und politische Situation, das Interesse an einem bestimmten Themengebiet und das Einbeziehen des persönlichen Lebenszusammen-

hangs kommen in den gewählten Formen der didaktischen Organisation und im pädagogischen Arrangement der Projekte in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck. Die pädagogische Arbeit kann hierdurch auch in einer schmerzlichen Weise zum Medium des individuellen Selbstausdrucks werden: Sie wird „passioniert“ betrieben im doppelten Sinne des Wortes „leidenschaft“. Allerdings lassen sich hier Intensitätsgrade unterscheiden. Während sich die biographischen Elemente bei Qualifizierungs-, Förderungs- und Beratungsprojekten hauptsächlich auf Motivation und Empathie für die Situation ihrer Zielgruppe beschränken, erweisen sie sich bei den Unterstützungs-, insbesondere aber bei Orientierungsprojekten als ein herausgehobenes Prinzip der didaktischen Organisation. Die problematische Lebenssituation, die auch von den Lehrenden erlebt wurde, schafft ein besonderes pädagogisches Verhältnis und konstituiert eine andere didaktische Situation, als wenn die betroffenen Menschen sogenannte (nicht-betroffene) Experten zum Gegenüber hätten. Genauer wird dies in Fallstudien zu ausgewählten Projekten zu untersuchen sein, was in unserer explorativ angelegten Untersuchung noch nicht möglich war.

Erkennbar wird aus den Ergebnissen bereits, daß die enge Verschränkung von eigener Betroffenheitserfahrung und pädagogischem Engagement eine konstitutive Komponente für diese neuartige Variante von Professionalität darstellt. Joseph Huber hat dies als „Pädithen-Syndrom“ bezeichnet (Huber 1987) und weist mit diesem Begriff auf eine bemerkenswerte Tendenz zur Rollenüberlagerung bei selbsthilfeförmigem professionellen Engagement hin.

Sie läßt sich am Beispiel des von uns untersuchten Projekts „Flotte Lotte – Frauen aus dem Berliner Norden“ illustrieren. Den Pädagoginnen und ihren Adressaten ist hier gemeinsam:

- das *Geschlecht* (Frauen) und die daraus resultierenden Lebensbedingungen: Sie definieren ihre Lebenssituation aus den besonderen gesellschaftlichen Bedingungen von Frauen und leiten hieraus gemeinsame Ziele ab. Bildungsarbeit beruht in diesem Verständnis auf der untrennbaren Mischung von persönlichem, fachlichem und gesellschaftspolitischem Engagement.
- das *Wohnumfeld* des Berliner Nordens und insbesondere das als problematisch angesehene Märkische Viertel: Das Projekt zieht sein Verständnis aus einem „Lernen vor Ort“, d.h., es versteht sich als ein Vorhaben, das sich auf eine gemeinsame regionale Identität bzw. deren Unsicherheiten stützt und sich hiermit auf kollektive Bildungswirkungen richtet.
- das *Lebensalter*: Frauen „nach der Familienphase“ und „in der Lebensmitte“ mit den damit verbundenen Fragen und Problemen einer beruflichen oder nachberuflichen Perspektive.

2.6 Arbeitsperspektiven der Projekte

Damit selbstorganisierte Projekte auf Dauer ihre Existenz sichern können, streben die Mitarbeiter eine verbesserte finanzielle Absicherung an. Verbunden sind damit Erweiterungen im Angebotspektrum und bei den konzeptionellen Ansätzen. Die Festlegung des Qualifikations- und Kompetenzprofils der pädagogisch Tätigen durch Fort- und Weiterbildung sowie die Bereitschaft zur punktuellen Kooperation mit anderen Einrichtungen trägt ebenso dazu bei, die Projekte in ihrer Existenz abzusichern. Dies fällt umso leichter, je deutlicher sie das Spezifische ihres pädagogischen Ansatzes und ihrer Herangehensweise im Vergleich zu traditionellen Institutionen veranschaulichen können. Hieraus wird erkennbar, daß es nicht um einen universellen Typus von Weiterbildungseinrichtung geht, der die früheren abzulösen vermag. Über eine „Individualisierung von Institutionalformen“ können sich personennahe Organisationsformen überall dort herausbilden, wo sich neuartige oder komplexe Bildungsbefürfnisse nicht mehr über herkömmliche Bedarfsanalysen antizipieren lassen, sondern nur auf eine situations- und subjektbezogene Weise aufgegriffen werden können.

Für die untersuchten Berliner Projekte wird sich durch die veränderte politische Situation und um die Stadt vieles verändern. Zum einen wird die Förderung aus dem Landeshaushalt drastisch zurückgehen, zum anderen eröffnen sich in den neuen Bundesländern und im ehemaligen Ost-Berlin neue Aufgabenfelder und Adressatenbereiche. Dies bietet insbesondere den „Qualifizierungsprojekten“ und „Beratungsprojekten“ große Chancen, während es für „Unterstützungsprojekte“ und „Informationsprojekte“ aufgrund der geringer werdenden Zuschüsse eher eine Gefährdung darstellt. Jedoch wird bei einer sich zuspitzenden sozialpolitischen Krisenlage im Osten Deutschlands der Bedarf an Selbstorganisation von Bildungsprojekten aller genannten Typen erheblich anwachsen. Aus bildungspolitischer und erwachsenenpädagogischer Sicht ist daher zu wünschen, daß die konzeptionelle Vielfalt erhalten bleibt und daß es möglich wird, die unübersichtliche Bedarfslage über selbstorganisierte Projekte zu erschließen.

3. Individualisierung als organisierendes Prinzip der Erwachsenenbildung: Diskussion der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund unserer Untersuchungsergebnisse läßt sich nun in einem theoretischen Zugang die Frage stellen, worin eigentlich das Besondere und strukturell Neuartige von selbstorganisierten Weiterbildungsangeboten besteht. Die Tatsache allein, daß es immer wieder zu Neugründungen von Weiterbildungseinrichtungen kommt, so z.B. als Reaktion auf bildungspolitische Diskontinuitäten, arbeitsmarktpolitische Einbrüche oder im Zuge gesellschaftspolitischer Umwälzungen, läßt sich weit eher als die hinlänglich bekannte Flexibilität des Weiterbildungssystems bewerten, als daß derartige Entwicklungen prinzipiell bemerkenswert wären. Bei genauerem Hinsehen erweisen sich jedoch die aktuellen Veränderungen in der Weiterbildung-

praxis dazu geeignet, radikaler als bisher der Frage nachzugehen, welcher Entwicklungslogik eigentlich dieser langfristige Strukturwandel unterworfen ist.

3.1 Weiterbildungsorganisation – eine „Ordnung im Zweifelt“

Gerade aufgrund der bisherigen Erfahrungen wird es immer zweifelhafter, ob die Entwicklungsschübe wirklich, wie oft unterstellt wird (vgl. z.B. Gieseke 1990; Siebert 1988, S. 16 f.), einer kalkulierten politischen Rationalität unterliegen und hierüber einer öffentlichen Steuerung zugänglich werden. Je länger die institutionelle Ausdifferenzierung des gesamten Weiterbildungsbereichs zu einem Funktionssystem der Gesellschaft andauert, umso deutlicher läßt sich vielmehr erkennen, daß unterhalb einer normativen Ebene der Selbstbeschreibung und Legitimierung eine Grundströmung verläuft, die einer latenten Normativität folgt (Schäffler 1990). Als institutionelle Tiefenstruktur des Weiterbildungssystems wird sie in nur geringem Maße von diskursiv aushandelbaren Zielvorgaben beeinflusst, sondern von einem dynamischen Geflecht personengebundener Kompetenzen und Bedürfnislagen getragen. In Bezug auf diese pädagogische Faktizität besteht ein erheblicher Bedarf an theoretischer Reflexion und „strukturhermeneutischer“ Praxisforschung. Erst seit es unter dem Einfluß ethnomethodologischer Ansätze möglich wurde, die soziale Konstruktion der Wirklichkeit auch in gesellschaftsinternen (z.B. fachlichen) Subkulturen nachzuvollziehen, schält sich ein Verständnis heraus, demzufolge die Struktur von Erwachsenenbildung nicht mehr an die Substanzhaftigkeit von Einheitskonzepten gebunden ist (vgl. Schäffler 1987). Was man oftmals selbstkritisch als einen noch unzureichenden Entwicklungsstand der Erwachsenenbildung gewertet hat, ist nun eher als symptomatisch zu bewerten: Ihre strukturelle Offenheit und „fachliche“ Diffusität hat offenbar weit mehr „System“, als unter den früheren rationalistischen Fortschrittskonzepten erkennbar wurde (Scherer 1987). Dies verlangt eine Neubewertung der Funktionen und Strukturen des Weiterbildungssystems, was auch erhebliche Konsequenzen für die Einschätzung professioneller Kompetenzen und von Entwicklungen, wie die hier diskutierten Tendenzen zur Selbstorganisation, nach sich zieht (Schäffler 1990).

3.2 Übergänge von der Reproduktions- zur Reflexionsfunktion

Bereits in ihren elementaren Voraussetzungen verfolgt Erwachsenenbildung weniger Funktionen einer Sozialisationsagentur, die das Erziehungssystem in die Lebensläufe hinein zu verlängern hat. Die gesellschaftliche Bedeutung des immer dichteren Netzwerks organisierter Lernens von Erwachsenen würde erheblich unterschätzt, wenn man es auf die Expansion schulischer und berufsqualifizierender Maßnahmen, d.h. auf eine Totalisierung von Reproduktionsleistungen reduzieren wollte. Wäre dies wirklich der Fall, so setzte dies genau die Eindeutigkeit und lineare Planbarkeit voraus, von der die klassische Moderne ausging und die sich nun als irrealer Traum einer sich verabsolutierenden Vernunft herausstellt. Erwachsenenbildung als Ausdruck

einer epochalen Entwicklung moderner Gesellschaft weist vielmehr immer da Ansatze zu einem neuartigen, über das Erziehungssystem hinausreichenden Funktionssystem auf, wo es den sozialen Resonanzboden für einen kontroversen und fluiden gesellschaftlichen Lernbedarf bildet und sich damit auf Lernanlässe spezialisiert, die in sich noch ungeklärt sind und daher für pädagogisch kanonisierte Wissensbestände oder für Funktionalisierungen un erreichbar sind. Weit mehr als in schulischen und beruflichen Bildungssektoren, die überwiegend mit fachlich-inhaltlichen Vorgaben zu arbeiten haben, besteht die konstitutive Voraussetzung für den Systemcharakter von Weiterbildung darin, daß hier die Bedingungen der eigenen Möglichkeit ständig aus sich selbst heraus entstehen müssen. Das System der Weiterbildung hat gesellschaftliche Bruchstellen und Divergenzen als Lernanlässe zu definieren, an die es seine spezifischen Reflexionsleistungen anzuschließen vermag und aus denen sich schließlich spezifische Systemoperationen herauszubilden vermögen. Stellt man dies nun in den Theoriezusammenhang autopoietischer Selbstkonstitution (Maturana 1982; Luhmann 1984), so erhält organisiertes Lernen eine grundsätzlich neue Dimension. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht mehr primär darauf, einem extern vorgegebenen Qualifikationsbedarf nachzukommen, sondern bezieht sich in seinen Operationen auf die Klärung eben dieser Qualifikationsanforderungen. Dies verlangt den Einbau reflexiver Mechanismen in die Lernorganisation (vgl. Schäffer 1984).

3.3 Die Berücksichtigung relevanter Differenzen durch „Individualisierung“ der Angebote

Die bekannte Klage über Heterogenität und Diffusität in der Erwachsenenbildung geht daher geradewegs an den eigenen Konstitutionsbedingungen vorbei: Nur dort, wo gesellschaftliche Diskontinuitäten als Sinnbrüche in individuellen Lebensläufen, d.h. als Orientierungsnot und Reflexionsbedarf zum Ausdruck gelangen können, entsteht überhaupt erst die Möglichkeit für ein organisiertes Weiterlernen, das mehr ist als die bloße Reproduktion tradierter Strukturen. Weiterbildung bietet nicht mehr die Vermittlung konventionell legitimierter Wissensbestände und Kompetenzprofile, sondern den Rahmen zur Produktion von „Nicht-Wissen“, das als offener Lernanlaß aufgegriffen werden kann.

Die Herausforderung der gegenwärtigen Entwicklungsphase besteht daher darin, daß von universalistischen Ansprüchen Abschied genommen werden muß. Mit der wachsenden gesellschaftlichen Differenzierung und dem damit einhergehenden Übergang zur Institutionalisierung von Dauerreflexion (Schelsky 1957) erweisen sich alle bislang für universell gehaltenen Bildungsvorstellungen als Sonderperspektiven. Es gibt daher keine ernstzunehmende gesellschaftliche Gegenwartsdiagnose mehr, aus der substantielle Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung allgemeingültig abzuleiten wären. Die Enddinglichkeit des Sozialen löst jeden Anhaltspunkt zum Konsens auf, weil sich jeder Versuch bei genauerer Überprüfung als kontextgebundene Perspektivität herausstellt und von anderen Perspektiven relativiert wird.

In einem „differenztheoretischen“ Zugang bedeutet dies für die Bildungstheorie, daß es weniger um die Klärung von Übereinstimmungen und eine Vermittlung „gesicherten Wissens“ gehen kann, sondern um das Herausarbeiten und Verarbeiten von bedeutsamen Unterschieden. Erwachsenenbildung hat daher „Sensibilität für Fremdheit“ als professionelle Kompetenz auf allen didaktischen Entscheidungs- und Handlungsebenen zu entwickeln. Das bedeutet, daß innerhalb der didaktischen Organisation Heterogenität nicht abzubauen, sondern situativ so zu inszenieren ist, daß sie hierdurch als Lernanlaß wirksam werden kann. „Homogenität“ in der Teilnehmerstruktur war ein Erfordernis technokratischer Steuerung, das gleichzeitig reduktionistisch Lernformen nach sich zog. In einem neuen Verständnis bedeutet Planung nicht notwendigerweise Verminderung von Komplexität, sondern geradezu ihre Vermehrung, sofern hieran realistische Lernprozesse anzuschließen sind. „Die Wirklichkeit ist komplex; größere Komplexität (nicht Kompliziertheit) bedeutet daher, daß Planung realistischer wird“ (Jantsch 1982, S. 364).

In diesem Verständniszusammenhang zeigt sich, daß Individualisierung Ursache und Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist, in der sich Erwachsenenbildung immer stärker von der Reproduktionsfunktion des Erziehungssystems löst und eine Reflexionsfunktion zu übernehmen beginnt. Vor diesem Deutungs Hintergrund läßt sich Individualisierung als konstitutives Prinzip der Angebotsentwicklung begründen. Diese systemtheoretische Sicht schließt weitgehend an traditionelle pädagogische Selbstbeschreibungen der „Teilnehmerorientierung“ an (vgl. Tietgens 1983).

3.4 Das Passungsverhältnis als organisatorisches Leistungsproblem

Neu ist jedoch die Einsicht, daß dies nicht nur für die „Aneignungsseite“ von Bildung gilt, d.h. nicht nur auf die Individualisierung der sich ausdifferenzierenden Lernmöglichkeiten zutrifft. Auch auf der Anbieterseite orientiert sich Weiterbildungsorganisation von jeher nur nachrangig an extern vorgegebenen Fachsystematiken, an der Stoffstruktur legitimierter Wissensbestände oder den Vorgaben tätigkeitsfeldspezifischer Qualifikationsprofile. Auch wenn man immer wieder versucht hat, Weiterbildungsorganisation der sicheren Obhut des Erziehungssystems mit seinen Kanonisierungen und Ausbildungsregelungen zu unterstellen, so führt der strukturelle Zwang zum „Abschlußlernen“ in der Erwachsenenbildung mit inhärenter Gestaltungsmacht doch immer wieder dazu, daß sie eine äußerst komplexe Verbindung unterschiedlicher Kompetenzen herstellen muß. Auch wenn dies professionstheoretisch noch nicht hinreichend geklärt und den Praktikern nur selten bewußt ist, setzt die empirisch vorfindbare Weiterbildungspraxis notwendigerweise ein Kompetenzprofil voraus, in dem das angestrebte Passungsverhältnis zum jeweiligen Adressatenbereich bereits im Habitus des Kursleiters, Teamers oder Lehrgangsfelders verkörpert ist bzw. sich hier im Zuge tätigkeitsfelderspezifischer Selbstqualifizierung erst ausbilden muß (Schäffer 1981; 1988). Die faktische Logik des Weiterbildungsangebots von solchen

Projekten und Einrichtungen, die sich nicht über Konditionalprogramme nach dem „Wenn-Dann-Muster“ instrumentalisieren lassen, beruht daher weniger auf einem Verständnis, das ausgehend von extern vorgegebenen Zielen über die Bedarfsermittlung nach der Adressatenbestimmung schließlich bei Veranstaltungskonzeption und Teilnehmerrekrutierung landet. Charakteristisch ist vielmehr ein offen inszeniertes Zusammenspiel von individualisierten Lebensläufen auf Seiten der Teilnehmergruppe mit dem jeweils entsprechenden Lebenshintergrund und fachlich pädagogischen Habitus dazu „passender“ Kursleiter (vgl. Kade 1989a). Sofern Weiterbildungsorganisation keinen substantiell vorgegebenen Erziehungsauftrag zu wirklichen hat, ist sie weit angemessener als Operationalisierung der Folgen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse zu verstehen. Sie hat hierzu einen lernförderlichen Verschränkungszusammenhang zwischen den Biographien der Lerninteressenten und denen der Bildungsanbieter als Organisationsstruktur herauszubilden. Dies hat zur Folge, daß sehr spezieller und nur wenig antizipierbarer gesellschaftlicher Lernbedarf seine pädagogischen Tätigkeitsfelder selbst hervorbringt und sich hierdurch seine besonderen Realisierungschancen verschafft.

Mit dieser generellen Beschreibung ist die besondere Leistungsproblematik von Erwachsenenbildung getroffen, nämlich das, was in der Didaktik als Problem der Passung (Tietgens 1974, S. 21 ff.) zwischen organisierten Lernangeboten und möglichen Lerninteressenten (Adressaten) diskutiert wird und was zu immer neuen konzeptuellen Überlegungen führt.

Die Passungsproblematik stellt sich in der Erwachsenenbildung gleichzeitig auf unterschiedlichen Handlungsebenen, nämlich in bildungspolitischen Entscheidungszusammenhängen, in den Instanzstrukturen, im Zusammenspiel der Programmplanung und in der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation der Lerngruppen. Erfahrung wird sie durch ein überfordertes Ausmaß an „Faktoren-Komplexion“ (Winfeld 1967 S. 34), das jedes lineare Steuerungsverfahren schnell dysfunktional werden läßt. Hinzu kommt, daß die Ausweitung der Zuständigkeit von Erwachsenenbildung auf alltagsbezogene Lernprozesse eine einseitige Orientierung am Expertenstatus (Formalqualifikation) des Lehrenden zunehmend problematischer erscheinen läßt. Die Passungsproblematik wird daher durch Prozesse gesellschaftlicher Individualisierung von beiden Seiten her so verschärft, daß die begrenzte Verarbeitungskapazität didaktischer Organisation durch den wachsenden Umfang der zu berücksichtigenden Faktoren bei weitem überfordert wird. Daß sie hierauf bisher mit unrealistischen Selbstimplikationen reagieren mußte, gehört zu den Bedingungen, die in der Weiterbildungspraxis zu verstärktem Orientierungsverlust und Funktionsstörungen führten. Besonders gilt dies immer dann, wenn man versucht, beim Organisieren von Lernprozessen alle relevanten Faktoren „wissenshaftlich“ zu kontrollieren: „Technologie-Deiftiz“.

3.5 Reflexive Mechanismen didaktischer Organisation

Es wird in diesem Zusammenhang immer deutlicher, daß sich die Zuspitzung des Passungsproblems schon lange nicht mehr allein auf der interaktionellen Ebene der Lehr-/Lernsituation stellt und hier zu lösen ist, sondern daß die didaktische Verarbeitungskapazität zunehmend auch auf der Ebene der herkömmlichen Programmorganisation überfordert wird. An dieser Stelle der Argumentation wird es möglich, das Phänomen selbstorganisierter Weiterbildungsangebote über ihre historisch-politischen Voraussetzungen hinaus auch in ihrer Bedeutung für die Strukturentwicklung eines sich ausdifferenzierenden Weiterbildungssystems zu beurteilen.

Die Ausbildung reflexiver Mechanismen in der didaktischen Organisation hat sich im Zuge des Individualisierungsprozesses ausgehend von der Einsicht in die „didaktische Selbstwahl“ der Teilnehmer schrittweise auf die jeweils übergeordneten Handlungsebenen fortgesetzt und hierdurch jeweils Rahmenbedingungen ausgebildet, mit denen das mit traditionellen Mitteln nicht mehr lösbare Passungsproblem eine strukturelle Selbststeuerung ausbildete. Daß hierdurch der interne Zusammenhalt von Weiterbildungseinrichtungen nicht gesprengt wurde, erklärt, weshalb gerade „lockere Koppelung“ eine hohe systemspezifische Funktionalität für Bildungsorganisation besitzt (vgl. Schaffner 1987, S. 155 ff.).

Mit den oben beschriebenen Bildungsprojekten hat die Ausbildung reflexiver Mechanismen nun auch die Ebene der „Institutionsdidaktik“ erreicht. Die subjektiven Aneignungsmodi von Lernmöglichkeiten und Bildungsangeboten in Verbindung mit einer Biographisierung von Lehrtätigkeit und pädagogischer Kompetenz in der Erwachsenenbildung, die aus der Sicht der klassischen Institution in ihrer subjektiven Personengebundenheit nur als irrationale Unübersichtlichkeit und als Auflösung von Ordnungsstrukturen wahrgenommen werden können, werden in diesem Spannungsfeld jeweils zu konstitutiven Elementen, auf denen selbstreferentielle soziale Systeme ihre Emergenzbedingungen finden. Während die Personengebundenheit der Bildungsangebote die klassischen Organisationskonzepte „von innen her brüchig werden läßt“ (Kade 1989b, S. 799), so bildet sie für die selbstorganisierten Projekten geradezu das organisierende Prinzip.

Der eingangs beschriebene und an den Untersuchungsergebnissen erkennbare Strukturwandel stellt daher mehr dar als institutionelle Verfasserungsprozesse, die sich letztlich mit dem Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung für inhaltlich gestaltende Weiterbildungspraktiken erklären ließen. Statt dessen zwingt der beobachtbare Auflösungsprozeß von traditionellen Planungsstrukturen zu einem neuen Verständnis von organisiertem Lernen im Erwachsenenalter, das über die bisherigen Realisierungsformen hinausreicht und das den Gesamtzusammenhang des Weiterbildungssystems zu berücksichtigen vermag. Wenn es zutrifft, daß in dem sich herauskristalisierenden Funktionssystem Weiterbildung die Dauerreflexion der Gesellschaft auf ihre Divergenzen und Sinnbrüche institutionalisiert wird, so kann dies nicht mehr hinreichend in den herkömmlichen Organisationsformen gesehen.

Eine solche Sichtweise hat weitreichende Konsequenzen für die weitere professionelle Selbstvergewisserung und für berufspolitische Ziele der Erwachsenenbildung. Systemische Zusammenhänge zwischen den Institutionalformen und ihnen entsprechenden gesellschaftlichen Lernanlässen kamen bisher nur selten in den Blick; meist wurden sie als historisch überkommener Pluralismus und als kaum veränderbare Rahmenbedingungen abgetan. Notwendig wird daher ein Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das über die einzelne Einrichtung und die jeweiligen Trägerverbände hinausreicht. Dabei muß Anschluß gefunden werden an den gesamtgesellschaftlich bereits eingeleiteten Prozeß des Umdenkens von technokratischer zu kybernetischer Problemsicht (Vester 1980; Watzlawick 1981; Jantsch 1982). Es reicht daher nicht mehr aus, die Formen von Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung aus der Sicht der traditionellen Einrichtungen als Prozesse innerer Auflösung oder externer Konkurrenz zu interpretieren. Statt dessen wird es erforderlich, die selbstorganisierten Projekte als Varianten von struktureller Innovation zu begreifen, die in unterschiedlicher Weise das gesamte Weiterbildungssystem erfaßt hat.

Professionstheoretisch wird es in der weiteren Zukunft dabei vor allem um das Problem gehen, wie das ungeheure Ausmaß an Komplexität institutionell bewältigt werden kann, mit dem es die Organisation von Weiterbildung in einer turbulenten gesellschaftlichen Umwelt zu tun bekommt. Da von außen keine allgemeingültigen Ordnungsstrukturen mehr vorgegeben sind, wird Erwachsenenbildung nolens volens für Simproduktion und Orientierungsbedarf in allen Lebensbereichen zuständig. Es liegt auf der Hand, daß sich dieser Funktionswandel von Erwachsenenbildung nur dann in institutionalisierten Strukturen und Prozessen zu konkretisieren vermag, wenn sich auch innerhalb des Weiterbildungssystems reflexive Mechanismen herausbilden können. Dies erklärt, weshalb Weiterbildungsorganisation seit geraumer Zeit unter steigenden Differenzierungsdruck geraten ist, und dies zunächst mikrodidaktisch in bezug auf die Steuerung von Lernsituationen innerhalb der Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. Schäffler 1984), nun aber immer stärker auch makrodidaktisch hinsichtlich der Programmplanung und der Institutionalformen.

Selbstorganisierte Projekte in der Erwachsenenbildung lassen sich daher als der bisher letzte Modernisierungsschub zur Ausbildung reflexiver Mechanismen von Weiterbildungsorganisation verstehen.

Anmerkungen

- (1) Die Studie wurde 1988–1990 im Rahmen eines berлиндienlichen Forschungsprojekts unter dem Titel „Zukünftiger Arbeitsplatz Weiterbildung in Berlin (West) jenseits von öffentlichen Planstellen“ von I. Dinter und M. Becher unter Betreuung von J. Dikau und O. Schäffler erarbeitet. Sie kann angefordert werden bei Prof. Joachim Dikau, Institut für Arbeits- und Berufspädagogik der Freien Universität Berlin, Amimallee 9, 1000 Berlin 22.
- (2) Hierbei wurden nur Projekte gefördert, die „Hilfe zur Selbsthilfe“ betreiben. Sie erhielten Zuschüsse, die jährlich neu zu beantragen waren.

- (3) Es handelte sich dabei um Projektförderung aus dem Berliner Landeshaushalt zur Verbesserung des beruflichen Qualifizierungspotentials in West-Berlin, insbes. der mittelständischen Wirtschaft.

Literatur

- Becher, Martin/Dinter, Ina: Selbstorganisierte Projekte der Weiterbildung in Berlin. In: Berichte der Berufsforschung, Berlin 1991
- Brödel, Rainer (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. In: Theorie und Praxis, Bd. 17, FB Erziehungswiss. I der Universität Hannover. Hannover 1988
- Gieseke, Wiltrud: Zur Notwendigkeit und zu den Hemmnissen von empirischen Realanalysen. In: Kade, Jochen, u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1990
- Hegelheimer, Armin: Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung. Bielefeld 1984
- Huber, Joseph: Die neuen Helfer. Das „Berliner Modell“ und die Zukunft der Selbsthilfebewegung. München 1987
- Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums. München 1982
- Kade, Jochen: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn 1989(a)
- Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989(b), H. 6, S. 789–808
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984
- Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig 1982
- Schäffler, Ortfried: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie. Braunschweig 1981
- Schäffler, Ortfried: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, H. 3, S. 249–271
- Schäffler, Ortfried: Die „Neuen Selbständigen“. Strukturveränderungen in der Erwachsenenbildung und das berufliche Selbstverständnis als Kursleiter/in. In: Volkshochschule im Westen 1985, H. 4, S. 223–227
- Schäffler, Ortfried: Organisations- und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- Schäffler, Ortfried: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, Wiltrud, u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 76–117
- Schäffler, Ortfried: Pädagogische Experten aus eigenem Recht? Überlegungen zur Normalität der Erwachsenenbildungspraxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1990, H. 4, S. 304–312
- Schelsky, Helmut: Ist die Dauerreflexion institutionalisierbar? In: Zeitschrift für evangelische Ethik 1957, H. 1, S. 153–174
- Scherer, Alfred: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Koing, Bernhard: Professionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. u.a. 1987, S. 59–112
- Siebert, Horst: Ist die öffentliche Erwachsenenbildung in Gefahr? In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. Hannover 1986, S. 16–23
- Tietgens, Hans: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen. Braunschweig 1974
- Tietgens, Hans: Teilhemenorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M. 1983

Vestier, Fredric: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart, 1980

Vonderach, Gerd: Die „neuen Selbständigen“. 10 Thesen zur Soziologie eines unvormalten Phänomens. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1980, H. 2, S. 153–169

Watzlawick, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München, Zürich 1981

Winnfeld, Friedrich: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. In: Erziehung und Psychologie, Beiheft Nr. 7 zur Zeitschrift „Schule und Psychologie“. München, Basel 1967

Brigitte Reinbold

Ganzheitliche Organisationsentwicklung in Non-Profit-Organisationen

Es ist unübersehbar: Organisationsentwicklung und Sozialmanagement werden immer stärker zu zentralen Themen in der Diskussion um die Weiterentwicklung sozialer Arbeit und ihrer Träger, der sozialen Organisationen. Ausgehend von der harschen Kritik an der Aufgabenwahrnehmung vor allem der etablierten Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, die in der zurückliegenden Zeit zunehmend öffentliche Medien, aber auch die Fachöffentlichkeit beschäftigte, wird nunmehr verstärkt auch in den Bereichen kleiner und mittlerer Träger kritisch danach gefragt, ob denn die entwickelten organisatorischen Strukturen effektiv genug sind, ob denn die „Macher“ (natürlich ist hier weniger von den „Macherinnen“ die Rede) über ausreichende Kompetenzen verfügen.

Und dieser „Boom“ ist nicht nur für Deutschland festzustellen, sondern hat – wie internationale Tagungen belegen – seine Entsprechung auch im deutschsprachigen Ausland (vgl. Dreiländer-Tagung 1990: Soz. Planung/Sozialmanagement, 3. Nationale Forumsveranstaltung der LAKO/Sozialforum Schweiz: Wie soziale Institutionen mit Beweggründen überzeugen können, 1991).

Von seiten der Verbände, von seiten der Forschung, in den Fachministerien wird eine Fülle von Analysen zu Strukturproblemen sozialer Organisationen vorgelegt. Zentrale Kritikpunkte hierbei sind die Feststellungen der bürokratischen Erstarrung der sozialen Großorganisationen zu Apparaten, die sich immer weiter von den realen Lebenslagen ihrer Klienten entfernen und zunehmend damit beschäftigt sind, ihren Platz in der Verteilungsstruktur staatlicher Finanzen zu erhalten. Von unprofessioneller interner Abwicklung ist die Rede, vor allem von der Notwendigkeit, die Leitungsebenen stärker für ihre Aufgaben professionell zu qualifizieren. Im Zuge dieser Diskussion wird die Frage nach Sozialmanagementkonzepten in der Aus-/Fort- und Weiterbildung zu einem zentralen Thema vor allem auch im Fachhochschulbereich – eine zweite Welle der Professionalisierung scheint sich anzubahnen.

Begleitet wird diese Entwicklung von einer zunehmend unübersichtlichen Diskussion um Sinn und Nutzen von Organisationsentwicklung und Sozialmanagement für die soziale Arbeit, die zunehmend heftiger geführt wird. Befürchtungen einer undifferenzierten Auseinandersetzung, die von „Organisationsfetischistinnen“ (vgl. Hinte 1991) auf der einen Seite und Vertretern der „Basisinteressen“ auf der anderen Seite redet, zeichnen sich ab (vgl. Reinbold 1990).

In dieser Situation scheint es mir angebracht, innezuhalten und eine kritische Zwischenbilanz zu versuchen. Ziel dieser Bemühung ist die Frage danach, welche Rolle Organisationsentwicklung bei der notwendigen Innovation sozialer Institutionen spielen