

Schrader, Josef

## Reproduktionskontexte der Weiterbildung

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 267-284*



Quellenangabe/ Reference:

Schrader, Josef: Reproduktionskontexte der Weiterbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 267-284 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71466 - DOI: 10.25656/01:7146

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71466>

<https://doi.org/10.25656/01:7146>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Frühpädagogik*

*Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach*

Einführung in den Thementeil ..... 151

*Frithjof Grell*

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen ..... 154

*Marcus Hasselhorn*

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-  
psychologischer Sicht ..... 168

*Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers*

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –  
Ergebnisse einer Meta-Analyse ..... 178

*Bernhard Kalicki*

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung  
und Familie ..... 193

*Werner Thole*

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –  
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes ..... 206

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ ..... 223

### *Allgemeiner Teil*

*Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer*

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? ..... 229

<i>Petra Bauer</i>	
Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht .....	249
<i>Josef Schrader</i>	
Reproduktionskontexte der Weiterbildung .....	267
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Fritz Osterwalder</i>	
Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. ....	285
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.): Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland	
David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions	
Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain .....	288
<i>Kerstin Rabenstein</i>	
Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. ....	291
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht. ....	293
<i>Merle Hummrich</i>	
Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens- bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. ....	296
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	300
Impressum .....	U 3

Josef Schrader

## Reproduktionskontexte der Weiterbildung

**Zusammenfassung:** Organisierte Weiterbildung erscheint in der wissenschaftlichen und öffentlichen Wahrnehmung als ein sehr heterogener Bereich, dessen institutionelle Struktur nur schwer „auf den Begriff zu bringen“ und systematisch zu erfassen ist. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag im Anschluss an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien ein Modell, das die Vielfalt an Organisationen der Weiterbildung begrifflich stringent, trennscharf und erschöpfend ordnet. Das Modell nimmt seinen Ausgangspunkt von der Frage, wie sich Organisationen der Weiterbildung notwendige Ressourcen und Legitimationen verschaffen können. Abschließend werden Nutzen und Grenzen des Systematisierungsvorschlags für verschiedene Felder der empirischen Weiterbildungsforschung sowie für die öffentliche und politische Debatte erörtert.

### 1. Weiterbildung in der wissenschaftlichen und öffentlichen Wahrnehmung

Was sehen wir, wenn wir auf die organisierte Weiterbildung blicken? Es scheint, als sei diese Frage negativ leichter zu beantworten als positiv: Beobachter aus Politik, Praxis und Wissenschaft stimmen gewöhnlich schnell darin überein, in der Weiterbildung, anders als in Schule und Hochschule, keine einheitliche institutionelle Struktur zu erkennen. Die Differenzen beginnen aber bereits bei der Frage, ob denn überhaupt „Struktur“ sichtbar ist, ob es sich also um mehr handelt als „ein historisch gewachsenes Konglomerat [...], das sich an den guten Absichten seiner Träger und ihres Personals legitimiert“ (Luhmann 1997b, S. 11), und wenn ja, wie diese Struktur zu „begreifen“ ist. Die Bedeutung der Strukturfrage lässt sich ebenso wie die damit einhergehenden Unklarheiten an der Fachdiskussion, an der empirischen Bildungsforschung sowie an der Bildungsberichterstattung sowie an der öffentlichen Debatte illustrieren. Dies sei im Folgenden beispielhaft aufgezeigt.

In grundlegenden Publikationen der Fachdisziplin wie Handbüchern oder Einführungen in das Studium der Erwachsenenbildung findet sich regelmäßig die Klage über die „Unübersichtlichkeit und Heterogenität des Tableaus an Institutionen“ (z.B. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 171). Folgerichtig wird gefragt, ob der Strukturbegriff für die Weiterbildung nicht überhaupt irreführend sei und man (vorerst) nicht besser an Metaphern wie der von der Weiterbildungslandschaft festhalten solle (Nuissl 2000, S. 125ff.). Ältere Einführungen orientieren sich am Modell des korporativen Pluralismus (Tietgens 1979, S. 81ff., 1981, S. 50ff.; Weinberg 2000, S. 90), um den Preis, die kommerzielle und innerbetriebliche Weiterbildung zu vernachlässigen. Andere Autoren arbeiten mit mehreren Gliederungsprinzipien gleichzeitig und gewinnen Ordnungsperspektiven aus der Unterscheidung freier und gebundener Anbieter, offener und ge-

schlossener Einrichtungen, von öffentlichem und privatem Sektor oder von Staat und Markt (Arnold 2006, S. 95ff.). Faulstich und Zeuner (2008, S. 186ff.) wiederum beschreiben die Weiterbildung als ein „pluralistisches Institutionensystem“ von Staat (öffentlich), Interessenorganisationen (partikular) und Unternehmen (privat); als Institutionentypen werden öffentliche und partikulare Erwachsenenbildungsträger, betriebliche Bildungsabteilungen und Weiterbildungsunternehmen ausgewiesen. Wittpoth (2006, S. 107) verwendet den in der Zeit der Bildungsreform geprägten Begriff des quartären Sektors, setzt ihn aber in Anführungszeichen, da er um die Grenzen der Tragfähigkeit weiß; da „theoriegeleitete Zustandsbeschreibungen“ fehlten, beschränkt er sich auf eine „empirisch-deskriptive Annäherung an Strukturen und Aktivitäten“. Forneck und Wrana (2005, S. 201) schließlich begreifen Weiterbildung im Anschluss an Bourdieu (1985) Theorie sozialer Felder als ein parzelliertes Feld, unterlassen aber den Versuch, die Vielfalt an Organisationen der Weiterbildung feldtheoretisch abzubilden. Insgesamt sind die divergierenden Ordnungsvorschläge (bzw. der Verzicht auf sie) weniger Ausdruck theoretischer Kontroversen, wie sie in einer entfalteten Wissenschaftsdisziplin üblich wären, sondern eher, wie Wittpoth (2006) betont, Ausdruck theoretischer Zurückhaltung.

Schwierigkeiten, organisierte Weiterbildung systematisch zu erfassen, begegnen uns auch in der empirischen Bildungsforschung bzw. in der Bildungsberichterstattung (zuletzt Dietrich/Schade 2008). Auch hier mögen einige Beispiele genügen. Das Berichtssystem Weiterbildung stützt sich auf eine Stichprobe der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im erwerbsfähigen Alter, die im Abstand von drei Jahren regelmäßig nach Weiterbildungsaktivitäten befragt wird; der Bericht unterscheidet folgende „Träger“: Arbeitgeber und Betriebe, Volkshochschulen, private Institute, Kammern, Verbände (nicht Berufsverbände), Berufsverbände, (Fach-)Hochschulen, kirchliche Stellen, Akademien, nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Berufsgenossenschaften, Parteien, Fernlehrinstitute, Fachschulen und Sonstige (z.B. Urania, Krankenkassen) (Kuwana u.a. 2006, S. 284). Diese Kategorisierung mag unter pragmatischen Gesichtspunkten genügen, auch mit Rücksicht auf die begrenzte Urteilskraft der befragten Adressaten von Weiterbildung (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 100), sie folgt jedoch weder einer einheitlichen Systematik (Einrichtungs- und Trägergruppen bzw. Rechtsformen werden in einer Kategorie zusammengefasst) noch ist sie trennscharf (z.B. kirchliche Stellen versus Akademien) und erschöpfend (in der Erhebung des Jahres 2003 entfiel auf „Sonstige“ mit 8% die viertgrößte Zahl der Teilnahmefälle). Im neu konzipierten Bildungsbericht für Deutschland, der Bildung im Lebenslauf indikatorengestützt abbilden möchte, stehen anbieter- und angebotsbezogene Daten hinter teilnehmerbezogenen zurück. Für Anbieter und Angebote der Weiterbildung bedient sich der Bericht vorliegender Statistiken und Erhebungen, etwa der Kirchen und Volkshochschulen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 127f.) oder der CVTS-Unternehmensbefragungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Dem entspricht, dass die nationale Bildungspolitik sich nach wie vor schwer tut, die Heterogenität der Weiterbildung angemessen zu erfassen. 30 Jahre nach dem Versuch, einen „quartären Bildungsbereich zu etablieren“ (Deut-

scher Bildungsrat 1970), wird die Struktur organisierter Weiterbildung immer noch mit „Vielfalt und Wettbewerb der Träger und der Angebote“ (BMBF 2008, S. 81) beschrieben.

Noch deutlicher treten Schwierigkeiten dieser Art in international-vergleichenden Studien hervor.<sup>1</sup> Der Adult Education Survey (European Commission 2005) ist eine von Eurostat im Auftrag der Europäischen Gemeinschaften verantwortete Erhebung über das Ausmaß von Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die derzeit in mehr als 20 europäischen Ländern erprobt wird. Der von Eurostat verantwortete Master-Fragebogen orientiert sich an der europaweit inzwischen üblichen Unterscheidung von formalem, non-formalem und informellem Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Für formal education wird zwischen universitärer und beruflicher Ausbildung unterschieden, für non-formal education müssen die träger- und anbieterbezogenen Daten länderspezifisch konkretisiert werden. In Deutschland wurde dazu eine Liste genutzt, die derjenigen aus dem Berichtssystem Weiterbildung gleicht (Infratest Sozialforschung 2007). Angesichts der Schwierigkeiten, Anbieter (provider) international-vergleichend zu erfassen, hat die Europäische Kommission das National Institute of Adult Continuing Education beauftragt, in Kooperation mit der European Association for the Education of Adults (EAEA) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung eine Studie zu erstellen, die methodologische Vorschläge zur Datensammlung in diesem Bereich macht (European Commission 2005, S. 38ff.; NIACE 2006). Die dabei erfolgte Zusammenstellung vorliegender Daten führte das zentrale Problem einer heterogenen, unvollständigen, auf den öffentlich geförderten Sektor fixierten und nicht-harmonisierten Datenstruktur vor Augen. Die gravierenden Schwierigkeiten einer konsistenten Erfassung von Weiterbildungsanbietern in international-vergleichender Perspektive zeigen sich auch bei der aktuell betriebenen Harmonisierung von Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 99ff.).

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des Beitrages, einen Vorschlag zu entwickeln, der es erlaubt, organisierte Weiterbildung im Anschluss an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien theoretisch anschlussfähig, trennscharf und erschöpfend zu erfassen. Vorgestellt wird ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, das die Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausgangspunkt nimmt. Abschließend wird illustriert, inwieweit das vorgeschlagene Modell nützlich sein kann für die Bearbeitung einiger der beschriebenen Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der institutionellen Struktur der Weiterbildung.

---

1 Die OECD-Berichte Education at a Glance (2005, 2006, 2007) konzentrieren sich – wie der Bildungsbericht für Deutschland – auf teilnehmer- und adressatenbezogene Daten (z.B. Bildungsbeteiligung nach Alter, Geschlecht, erreichtem Bildungsabschluss, Art der Beschäftigung usw.).

## 2. Kontexte zur Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung

### 2.1 Begriffliche Klärungen

Wenn in der Weiterbildung über organisierte Formen des Lernens gesprochen wird, geschieht dies nicht in einheitlicher Begrifflichkeit (Arnold u.a. 2003): Mal wird von Einrichtungen, mal von Institutionen, mal von Organisationen gesprochen, in historischen Phasen der Erwachsenenbildung mit wechselnder Präferenz, jedoch häufig ohne präzise begriffliche Klärung (Schrader i.E.). Der Begriff der Einrichtung, mit dem die Disziplin der Erwachsenenbildung ihre Erörterung des Organisatorischen beginnt, wurde in der Zeit der (auf rechtlich reglementierte Strukturbildung fokussierten) Bildungsreform durch den Begriff der Institution verdrängt. Als Institution galt – in einem verwaltungswissenschaftlichen Sinne – ein juristisch definiertes Gebilde des öffentlichen oder privaten Rechts, „das so konstruiert ist, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht nur einmal, oder hin und wieder, sondern ausdauernd zustande kommen“ kann (Weinberg 1985, S. 90). In der jüngeren Diskussion wiederum, die unter Stichworten wie Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung oder lernende Organisation die Bedingungen thematisiert, unter denen Organisationen der Weiterbildung unter veränderten Rahmenbedingungen erfolgreich (weiter-)existieren können, verdrängt der Organisationsbegriff den Begriff der Institution.

Die in Soziologie und Betriebswirtschaft übliche Unterscheidung von Institution und Organisation eröffnet auch der Weiterbildung neue Forschungsperspektiven. Insbesondere die neo-institutionalistisch orientierte Organisationsforschung hat (mit einem vielschichtigen Theorieangebot) an einer institutionstheoretisch informierten Organisationstheorie gearbeitet, um das Verhältnis von Organisation und Gesellschaft thematisieren zu können (Türk 1997, S. 125; für die Weiterbildung adaptiert von Schäffter 2001). Hieran knüpfen die folgenden Überlegungen an. Zunächst kann man festhalten, dass sich sowohl der Begriff der Institution als auch jener der Organisation auf Phänomene der geregelten Kooperation von Menschen beziehen. In der Soziologie meint der Begriff der Institution gewöhnlich „eine Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert“ (Gukenbiehl 2008, S. 146). Indem sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen und versagen, stellen Institutionen sicher, dass Anforderungen, die sich immer wieder stellen, in gleichartiger und vorhersehbarer Weise gelöst werden. Damit entlasten sie sowohl Personen als auch Gesellschaften von ständig zu wiederholenden Aushandlungsprozessen. Durkheim (2002) sah Institutionen als soziale Tatsachen, als Dinge (trotz ihrer nicht materiellen Natur), die den Personen zur zweiten Natur werden. Unterschiede in der Verwendung des Institutionenbegriffs zeigen sich u.a. darin, ob eher die sozialen Handlungsmuster oder eher ihr kultureller Sinn betont wird. In diesem Beitrag wird der Institutionenbegriff in beiden Bedeutungen genutzt. Fragt man nach der Entstehung von Institutionen, so verweisen Berger und Luckmann (2000) in einem phänomenologischen Zugang auf Gewohnheit und Routine, die sich in Alltagswissen niederschlagen.

Damit vernachlässigen sie die ebenfalls gegebene Möglichkeit der Stiftung einer Idee, die mit sozialer Macht durchgesetzt und gegebenenfalls rechtlich verankert wird. Eine gesellschafts- und ideologiekritische Variante neo-institutionalistischer Forschung begreift Institutionen daher vor allem als bewusst gepflegte, „gesellschaftlich hegemoniale Beschreibungen ‚idealtypischer‘ Art, die der Konfigurierung und (Re-)Interpretation von Ereignissen, Strukturen und Prozessen dienen“ (Türk 1997, S. 159).

Im Unterschied zu Institutionen werden Organisationen zumeist als *geplante*, nicht *gewachsene* Formen geregelter Kooperation bestimmt, die durch Mitgliedschaft, normierte Kommunikationswege und Programme definiert werden (so z.B. Luhmann 2000). Während Institutionen *entstehen* bzw. *erzeugt* werden, lässt sich bei Organisationen fragen, warum und wozu sie *gegründet* wurden. In der neo-institutionalistischen Organisationsforschung wird der Institutionenbegriff in zweifacher Bedeutung gebraucht, einmal als Verweis auf die institutionelle gesellschaftliche Umwelt von Organisationen, zum anderen zur Bezeichnung der Organisationsform als Institution. Zu dem Verhältnis von Institution und Organisation variieren die Deutungsangebote zwischen deterministisch-kausaler und struktureller Kopplung (Türk 1997, S. 156f.). Stellt man auf den Gründungsakt ab, so wäre zu fragen, inwieweit die Gründer beim Organisieren eine Wahl haben oder inwieweit zirkulierende Institutionen Organisationen und ihre Formen konstituieren (Türk 1997, S. 132; Meyer/Rowan 1977). Begrifflich wird dies durch die Unterscheidung von Agentschaften und Akteuren zum Ausdruck gebracht. Für unseren Zusammenhang können wir diese Fragen zurückstellen.

## 2.2 Grundannahmen des Modells

Die Ausgangsfrage der folgenden Überlegungen lautet, unter welchen Bedingungen sich Organisationen reproduzieren, also ihre Fortexistenz sichern, *nachdem* sie gegründet sind. Warum auch immer Organisationen gegründet werden, sobald sie da sind, kosten sie Geld (so lapidar bei Luhmann 2000, S. 405). Doch Geld ist für Organisationen nicht die einzige Bedingung der Fortexistenz. Die neo-institutionalistische Forschung betont, dass Organisationen sich in einer Doppelstruktur von technischen und symbolischen Kontexten bewegen und daher nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen benötigen (Meyer/Rowan 1977).

Wie können Organisationen sicherstellen, dass ihnen beides dauerhaft zugestanden wird? Eine allgemeine Antwort würde lauten, dass sie an Institutionen anschließen, die in ihren Umwelten kursieren. Um die Antwort zu präzisieren, hilft die Beobachtung, dass Organisationen vor allem ein Merkmal moderner Gesellschaften sind. Folgt man sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorien (Parsons 1977), die in den 1970er Jahren auch in der Geschichtswissenschaft für die Analyse der „Epochenwende“ (Fehrenbach 2008, S. 137) vom 18. zum 19. Jahrhundert adaptiert wurden (grundlegend Koselleck 1977; Gumbrecht 1978), so besteht ein grundlegendes Merkmal moderner Gesellschaften darin, dass Staat, Gesellschaft und (religiöse) Gemeinschaften im Übergang von einer ständisch-agrarischen zu einer industriekapitalistischen und liberaldemokratischen



Gesellschaft auseinanderfallen. Diese „kopernikanische Wende“ (Roessler 1961) wird am Beispiel der Erziehung der nachwachsenden Generation u.a. sichtbar an der Betonung von (Selbst-)Erziehung zum „persönlichen Stand“ statt geburtsständischer Sozialisation (bei Roessler: „Umgangserziehung“), an der Etablierung einer Erziehung in öffentlichen Schulen statt im „ganzen Haus“, an der Durchsetzung von staatlicher statt kirchlicher Kontrolle des Schulwesens, an der Vergabe von Ämtern und Berufen nach Bildung statt nach Herkunft; insgesamt: an der Unterscheidung von häuslicher, kirchlicher und schulischer Erziehung und beruflicher Ausbildung. Modernisierungstheorien betonen die Herauslösung der Individuen aus traditionellen Bindungen und ihre Inklusion in Recht und Wirtschaft einer Gesellschaft der Freien und Gleichen, einer Vertrags- und Tauschgesellschaft von Staatsbürgern und Marktteilnehmern. Der Staat (bzw. die Öffentlichkeit) als Repräsentant des Allgemeinen wird neben der Sicherung der Rahmenbedingungen zur Realisierung privater Interessen auch für die Sicherung (historisch variabler) Kollektivgüter (wie etwa dem der Bildung) zuständig, die bei einer vollständigen Privatisierung vernachlässigt zu werden drohen (Meyer 2005).

Das grundlegende Faktum des Auseinanderfallens von Allgemeinem und Partikularem, von Öffentlichem und Privatem prägt auch die Form und die Legitimation des Austausches von Gütern und Leistungen, der in modernen Gesellschaften zwar nicht exklusiv, aber doch in herausgehobener Weise durch Organisationen realisiert wird. Dieser Austausch (zwischen Staat und Gesellschaft bzw. innerhalb der Gesellschaft) beruht in bürgerlichen Gesellschaften „freier“ Subjekte nicht mehr primär auf Macht, (traditionaler und charismatischer) Herrschaft (Weber) oder Bindung, sondern auf Vereinbarungen. Unter gleichberechtigten Bedingungen nimmt eine Vereinbarung die Form des Vertrages an, unter hierarchischen Bedingungen die Form des Auftrages. Der Vertrag gilt als freiwillige, gemeinsame Willenserklärung zweier im Prinzip gleichberechtigter Vertragspartner. Er ist ein Mittel zur Gestaltung persönlicher oder wirtschaftlicher Verhältnisse, eine Willenserklärung, die durch Angebot und Nachfrage zustande kommt. Der (schriftlich oder mündlich dokumentierte) Auftrag setzt Weisungsbefugnis voraus, aufgrund derer die beauftragte Stelle oder Person zur Erbringung einer bestimmten Leistung verpflichtet werden kann. Die Mitglieder moderner Gesellschaften sind (wie auch Organisationen und Staaten) im Prinzip frei darin, Verträge einzugehen und auszugestalten.

Der Austausch von Leistungen benötigt aber – jedenfalls dann, wenn er unter Mithilfe von Organisationen stattfindet – auch noch eine entsprechende Legitimation. Mit Legitimation ist im Unterschied zur bloßen Legalität (also der Rechtsförmigkeit im Sinne Weinbergs (1985)) gemeint, dass Organisationen für die Anerkennungswürdigkeit ihrer Zwecke sorgen müssen.<sup>2</sup> Mit dem Auseinanderfallen von Staat, Gesellschaft und Gemeinschaften bestehen zwei fundamentale, gesellschaftlich institutionalisierte

2 Die Begrifflichkeit knüpft an Kants Unterscheidung von Legalität und Moralität bezogen auf das sittliche Handeln an. Die Begriffe Legitimation und Legitimität werden in der neo-institutionalistischen Forschung oft ohne klare Unterscheidung gebraucht. Im Sinne des Grundgedankens dieses Ansatzes scheint es sinnvoll, mit Legitimation den Prozess zu betonen, der auf kognitive, pragmatische oder moralische Legitimität zielt. Legitimität kann sowohl erworben als auch zugeschrieben werden (Hellmann 2006).

Legitimationsmöglichkeiten: Organisationen können sich bei ihrem Beitrag zum Austausch von Gütern und Dienstleistungen auf öffentliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Interessen berufen, oder auf private bzw. partikulare Interessen.

Damit sind Grundformen des Leistungsaustausches und seiner Legitimation benannt, die für die Reproduktion von Organisationen in *allen* Bereichen moderner Gesellschaften bedeutsam sind. Verknüpft man die vorgeschlagenen Dimensionen (Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen) miteinander und nimmt ihre Merkmalsausprägungen (Vertrag versus Auftrag, öffentliche versus private Interessen) als Endpunkte stetiger, voneinander unabhängiger Skalen, so ergibt sich ein Koordinatensystem mit vier Feldern, das den Bewegungsraum konstituiert, innerhalb dessen sich Organisationen reproduzieren können. Sie lassen sich als institutionelle Felder interpretieren, in denen unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen, an die Organisationen anschließen können, um ihre Fortexistenz zu sichern. Die spezifische Verknüpfung institutioneller Muster zur Beschaffung von Ressourcen über Verträge oder Aufträge sowie der Beschaffung von Legitimationen durch Berufung auf öffentliche oder private Interessen konstituiert die Reproduktionskontexte der (Werte- und Interessen-)Gemeinschaften<sup>3</sup>, des Staates, der Unternehmen<sup>4</sup> und des Marktes. Diese Kontexte stehen untereinander in einem nicht-hierarchischen Verhältnis. Im Kontext der Gemeinschaften reproduzieren sich Organisationen über Verträge und die Berufung auf öffentliche Interessen, im Kontext des Staates (bzw. des öffentlich-rechtlichen Bereichs) werden Aufträge zur Erfüllung öffentlicher Interessen erteilt, im Kontext der Unternehmen stehen Aufträge und private Interessen im Vordergrund, im Kontext des Marktes erfolgt Ressourcenbeschaffung über Verträge unter Berufung auf private Interessen.<sup>5</sup>

Übertragen wir diese Überlegungen auf die Weiterbildung. Als Organisationen (oder Anbieter) werden hier die kleinsten organisatorischen Einheiten betrachtet, die für ein

3 Den Begriff der Gemeinschaft verwende ich im Sinne von Tönnies (1979, S. 4) als definiert durch einen einheitlichen Willen. Der Kontext der Gemeinschaften wird in anderen Diskursen, etwa zum Wohlfahrtsstaat bzw. zur Wohlfahrtsgesellschaft oder zur sozialen Arbeit, häufig auch als Non-Profit- oder Dritter Sektor, gelegentlich auch als intermediärer Bereich bezeichnet (Anheier u.a. 1998; Evers/Olk 1996; in international-vergleichender Perspektive Salamon/Anheier 1997). Auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann ich an dieser Stelle nicht eingehen.

4 Die Begriffe Betrieb und Unternehmen bzw. Unternehmung werden in der Betriebs- und Volkswirtschaft sowie der Rechtswissenschaft häufig synonym, gelegentlich aber auch im Sinne von Über- und Unterordnung (allerdings mit wechselnden Lösungsvorschlägen) gebraucht. Ich entscheide mich für den Begriff Unternehmen, weil er in der Volkswirtschaft für Organisationen bzw. Betriebe mit dauerhafter Gewinnerzielungs- bzw. Gewinnmaximierungsabsicht gewählt wird. Dies soll hier betont, wenn auch nicht ausschließlich gemeint sein. Denn es ist gleichzeitig auch üblich, zwischen privaten, gemischt-wirtschaftlichen und öffentlichen Unternehmen zu unterscheiden.

5 Im Unterschied zum berühmten AGIL-Schema von Parsons (1977) betont das Modell der Reproduktionskontexte lediglich die Formen des Leistungsaustausches zwischen Organisationen und ihren Umwelten (Öffnung), während die Formen der internen Verarbeitung dieses Austausches (Schließung) ausgeklammert werden. Andererseits teilt das Modell mit dem AGIL-Schema die Skepsis gegenüber dichotomen Systematiken.

Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen (NIACE 2006, S. 121). In diesem Sinne gelten sowohl eine in der Rechtsform des eingetragenen Vereins arbeitende Umweltbildungsinitiative, eine von der Kommune getragene Volkshochschule, die Weiterbildungsabteilung eines Industrieunternehmens als auch ein kommerzielles Spracheninstitut in der Rechtsform der GmbH als Organisationen. Materielle Ressourcen können sich Organisationen der Weiterbildung nach dem zuvor Gesagten auf zwei Arten beschaffen: durch Verträge oder durch Aufträge. Eine vertragsförmige Form der Ressourcenbeschaffung liegt z.B. dann vor, wenn Werte- oder Interessengemeinschaften eingetragene Vereine gründen, um Weiterbildungsangebote für die (potentiellen) Mitglieder des Vereins bzw. der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln. Die Gründung eines Vereins beruht zwar nicht auf gegenseitigen Verträgen der einzelnen Vereinsmitglieder, sie lässt sich als Gesamtakt jedoch als Vertrag betrachten, der in einer Satzung seinen Ausdruck findet. Als weiteres Beispiel lässt sich die Gründung von Personen- oder Kapitalgesellschaften anführen. Bei den Interessen- und Wertegemeinschaften handelt es sich im ökonomischen Sinn um neoklassische, also langfristige Verträge, im Bereich der marktförmigen Weiterbildung werden klassische, also i.d.R. auf eine kurzfristig zu erbringende Leistung begrenzte Verträge bevorzugt. Mit dem Auftrag, Weiterbildung zu organisieren, erteilt z.B. durch eine Kommune, einen Betrieb, einen Unternehmensverband oder eine staatliche Einrichtung, werden in der Regel Geld, Räume, Personal usw. bereit- bzw. in Aussicht gestellt. Bei beiden Formen der Beschaffung von Ressourcen sind Organisationen der Weiterbildung in der Regel gezwungen, zusätzliche Verträge mit den unmittelbaren Nutzern des Leistungsangebots, den Teilnehmenden selbst bzw. den für sie zahlungsbereiten Organisationen, zu schließen.

Wie ist es Organisationen möglich, Legitimität zu gewinnen? Innerhalb der Weiterbildung lassen sich Organisationen – sehr vereinfacht – danach unterscheiden, ob sie sich bei der Erbringung ihrer Leistungen auf öffentliche oder auf private, partikulare Interessen berufen. Der Begriff des öffentlichen Interesses betont als ein unbestimmter Rechtsbegriff die Belange der Allgemeinheit gegenüber Individual- oder Partialinteressen, er ist Gegenstand politischer Auseinandersetzungen und wird historisch unterschiedlich gefüllt. Im öffentlichen Interesse (zum Bedeutungswandel Hölscher 1978) liegt die Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung sozialer Gruppen, auch mit den Mitteln der Weiterbildung, so z.B. bei Berufsverbänden, Gewerkschaften, politischen Gruppierungen oder Randgruppen, die sich zu Interessen- oder Wertgemeinschaften zusammenschließen. Von privaten Interessen gehen wir üblicherweise dann aus, wenn die Leistungen der Organisationen der Weiterbildung primär einzelnen Personen oder (gewinnorientierten) Unternehmen zugute kommen. Dies gilt etwa dann, wenn innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen Qualifikationen und Kompetenzen als Rationalisierungsressource aufbauen, oder aber dann, wenn kommerzielle Sprachanbieter die Sprachkompetenz der Teilnehmenden zu fördern suchen, die diese für private Zwecke nutzen. Der Bereich der Weiterbildung, in dem private oder partikulare Interessen verfolgt werden, ist durch (weiterbildungs-)rechtliche Normierungen weitgehend freigelassen. Über die Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen hinaus könnten in einer dritten Dimension noch Organisationen unterschieden werden, die sich an einen eher of-

fenen bzw. einen eher geschlossenen Adressatenkreis wenden. Diese Dimension wird im Folgenden nur beiläufig mitbehandelt.

### 2.3 Typen von Organisationen der Weiterbildung

Die vier Reproduktionskontexte bringen in der Weiterbildung je spezifische *Typen von Organisationen* hervor, die an einen Rechts- oder Unterhaltsträger gebunden sind oder auch eigenständig agieren. Beschränken wir uns zunächst auf die Rechtsform (Legalität), die in den Debatten der Erwachsenenbildung traditionell eine hohe Aufmerksamkeit gefunden hat. Im Kontext der Gemeinschaften dominieren Vereine und Korporationen, im staatlichen Bereich ist es typischerweise das Amt, der Eigenbetrieb oder die gemeinnützige GmbH, im Kontext von Unternehmen die Abteilung, das Profit-Center oder der Verband, im marktlichen Bereich die Personen- oder Kapitalgesellschaft.<sup>6</sup>

Im Bereich der Werte- und Interessengemeinschaften<sup>7</sup> sind jene Organisationen beheimatet, die öffentliche Interessen auf der Grundlage eingegangener Verträge verfolgen. Dazu gehören z.B. Umwelt- oder Frauenbildungsinitiativen, politische oder religiöse Gemeinschaften, die sich mit ihren Weiterbildungsangeboten an eine (potentiell) interessierte breite Öffentlichkeit wenden. Die zweite Gruppe bilden Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, die auf der Grundlage von freiwilligen oder auch von Zwangs-Mitgliedschaften in Vereinen, Innungen oder Kammern die Interessen der jeweiligen Berufsgruppe verfolgen und sich an einen eher geschlossenen Adressatenkreis wenden. Organisationen in diesem Kontext, in dem die Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen sichergestellt wird, lassen sich noch einmal danach unterscheiden, wie stark sie staatlich reguliert sind bzw. wie stark ihre korporatistische Selbstverwaltung ausgeprägt ist. Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden werden hier dem Bereich der Werte- und Interessengemeinschaften zugeordnet, unbeschadet des rechtlichen Tatbestandes, dass z.B. Rechtsanwalts- oder Ärztekammern als Körperschaften öffentlichen Rechts Teil der mittelbaren Staatsverwaltung sind, was für die Berufsverbände von Kosmetikerinnen, Tischlern oder Kurzzeittherapeuten nicht gilt. Der öffentlich-rechtliche Status führt jedoch nicht zur Versorgung mit Ressourcen für die Weiterbildung, vielmehr wird lediglich die ordnungspolitische Arbeit rechtlich privilegiert.

Den zweiten Reproduktionskontext bildet der Staat bzw. der öffentlich-rechtliche Bereich. In diesem Kontext agieren u.a. Volkshochschulen und, sofern öffentlich-recht-

6 Die vielfältigen Varianten in der Beziehung zwischen Rechts- und Unterhaltsträger einerseits und Weiterbildungseinrichtung andererseits, für öffentlich anerkannte Weiterbildung unter dem Begriff der institutionellen Staffelung diskutiert (z.B. Tietgens 1979, S. 81–85; 1995), können hier nicht im Detail behandelt werden. Zu der steuer- oder verwaltungsrechtlich bzw. innerorganisatorisch „optimalen“ Rechtsform für Volkshochschulen siehe von Küchler (2007).

7 Ich vernachlässige im Folgenden die Differenz von „organisierten“ Gemeinschaften und Protestbewegungen, die (für begrenzte Zeit) ohne formale Organisation im Sinne von Mitgliedschaftsregeln auskommen.

lich anerkannt, Weiterbildungsanbieter großer Korporationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, die auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen und einen breiten Adressatenkreis ansprechen. Hinzu kommen u.a. Berufs- und Fachschulen, die, sofern sie Angebote zur beruflichen Weiterbildung entwickeln, eher geschlossene Adressatenkreise ansprechen. Im dritten Reproduktionskontext, dem Bereich der Unternehmen, werden auf der Grundlage von Aufträgen private Interessen verfolgt. Zu diesem Bereich zählen zunächst die innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis (die Mitglieder des Unternehmens) wenden. Eine zweite Gruppe bilden die von Unternehmen oder Unternehmensverbänden gegründeten Organisationen, die ebenfalls primär betriebsbezogene Weiterbildungsangebote unterbreiten, sich aber an einen offeneren Adressatenkreis (die Mitglieder mehrerer Unternehmen) wenden. Der vierte und letzte Reproduktionskontext schließlich ist der Bereich des Marktes, in dem auf der Grundlage von Verträgen private Interessen verfolgt werden. Hier agieren zum einen kommerzielle Weiterbildungsorganisationen, die vorwiegend Umschulungs- oder Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeitsverwaltung realisieren, und private Trainings- und Beratungsinstitute, die innerbetriebliche Weiterbildungen für Fach- und Führungskräfte anbieten (institutionelle Vertragspartner und geschlossener Adressatenkreis), zum anderen Sprachen- oder EDV-Bildungsorganisationen, die sich an private Nachfragende wenden (Personen als Vertragspartner und offener Adressatenkreis). Abbildung 1 illustriert die bisherigen Überlegungen mit der Verortung beispielhafter Anbieter.

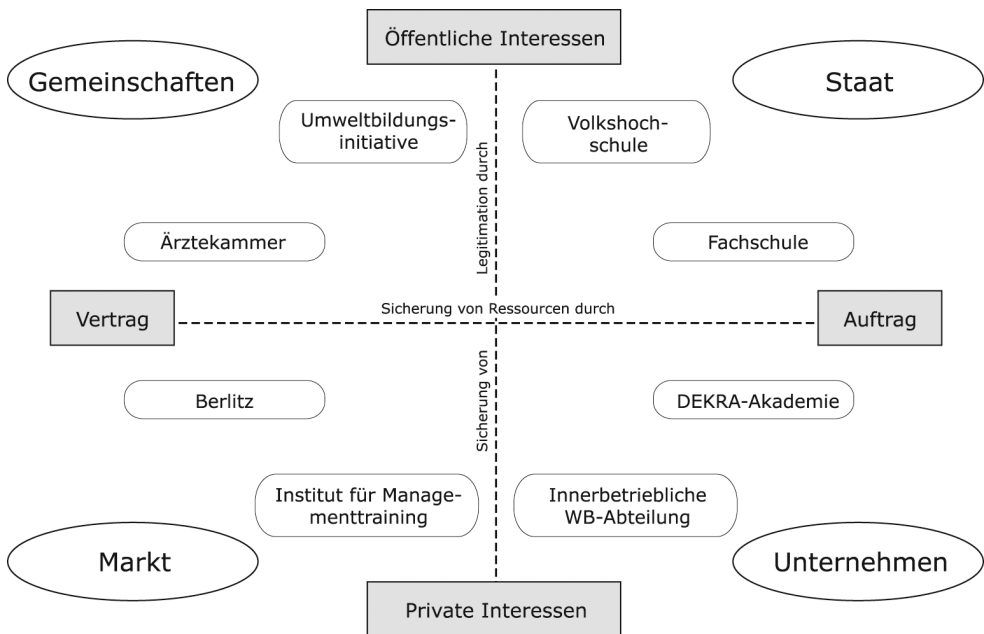


Abb. 1: Reproduktionskontexte der Weiterbildung – Zuordnung beispielhafter „beweglicher“ Anbieter

## 2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen der Organisationsarbeit

Die Reproduktionskontexte lassen sich als institutionelle Felder<sup>8</sup> begreifen, die über die basalen Reproduktionsbedingungen hinaus weitere institutionelle Arrangements, d.h. habitualisierte Formen des Handelns und der sozialen Interaktion (s.o.) bereithalten, welche die Arbeitsbedingungen der Organisationen prägen. Erst die begriffliche Unterscheidung von Organisation und Institution erlaubt es, „die organisatorische Dimension [...] mit den tätigkeitsfeldspezifisch verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen in Beziehung zu setzen“ (Schäffter 2001, S. 42). Dazu werden im Folgenden hypothetische, typisierende Annahmen formuliert, auch im Rückgriff auf weitergehende theoretische Perspektiven, deren Anschlussfähigkeit an dieser Stelle nicht diskutiert werden kann. Institutionelle Arrangements betreffen die legitimen Akteure, die Formen und Medien der Koordination sozialer Handlungen, die jeweils legitimen Rationalitätsprinzipien sowie die erbrachten und erwarteten Leistungen. *Akteure* sind zielgerichtet handelnde Einheiten, die sich durch spezifische Fähigkeiten, Wahrnehmungen und Präferenzen auszeichnen. Sie werden durch sogenannte Agentchaften kulturell konstruiert, u.a. mit Blick auf die Fähigkeit und die Befugnis, für sich selbst zu handeln (Meyer/Jepperson 2005, S. 57, S. 64). In der Weiterbildung können – neben den politisch legitimierten Akteuren wie inter- und supranationalen Organisationen, Bundes- oder Landesministerien – individuelle (z.B. Weiterbildende oder Teilnehmende), kollektive (z.B. soziale Bewegungen) und korporative (z.B. Träger- oder Berufsverbände) Akteure unterschieden werden (Scharpf 2000). Je nach Kontext treffen wir auf unterschiedliche Akteurskonstellationen, die steuernd Einfluss auf das Angebot, die Nutzung und die Wirkung organisierter Weiterbildung nehmen (können). Dies betrifft z.B. die Lehrkräfte und Adressaten bzw. Teilnehmenden, die in der Umwelt der Weiterbildungsorganisationen angesiedelt sind. Die Adressaten und Teilnehmenden besitzen im Kontext der Gemeinschaften den Status von Mitgliedern, im Kontext des Staates den Status von Klienten, in Unternehmen sind sie (weisungsgebundene) Mitarbeiter und im Markt Kunden. Ihre Zahlungen werden mal als Beiträge, mal als Gebühren, mal als Preise behandelt. Die Lehrkräfte erscheinen aus Sicht der Organisationen entweder als (an die Werte und Interessen der Gemeinschaften gebundene) „Honorar-“Kräfte, als nebenberufliche Mitarbeiter, als Lieferanten oder als Geschäftspartner. Institutionell geprägt sind auch die Formen der *Koordination sozialer Handlungen* innerhalb der Kontexte. Erweitert man hierzu eine Unterscheidung, die im akteurzentrierten Institutionalismus entwickelt wurde (Scharpf 2000; Lange/Schimank 2004, S. 19ff.), so erfolgt Handlungskoordination im Kontext der Gemeinschaften primär über Mehrheitsentscheidungen, im Kontext von Staat und Unternehmen teils über hierarchische Anweisungen, teils über Verhandlungen, im Kontext des Marktes über wechselseitige Beobachtungen und Verhandlungen. Im Prozess der Koordination sozialer Handlungen kommen unterschiedliche *Medien* zum Einsatz. Adaptiert man Luhmanns

8 Inwieweit es sich hierbei um *organisational*e Felder im Sinne von DiMaggio/Powell 1991 handelt, wäre empirisch zu prüfen.

Unterscheidung symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien, die Handlungen wahrscheinlich machen, Selektionen koordinieren, Erwartungen produzieren und damit der (Fern-)Kommunikation Wahrscheinlichkeit sichern (Luhmann 1997a, S. 190ff.), so leisten dies im Kontext von Gemeinschaften geteilte Werte und Interessen, im öffentlich-rechtlichen Bereich sind es Normen und Gesetze, im Bereich von Unternehmen ist es Macht und im Kontext des Marktes ist es Geld. Schließlich kursieren in den definierten Kontexten unterschiedliche *Rationalitätsprinzipien*. Diese können als Wert-, Norm- und Zweckrationalitäten bezeichnet werden. Als vernünftig und damit legitim gilt, was den geteilten Werten und Interessen sozialer Gemeinschaften dient, was den Normen und Gesetzen des Staates folgt, was dem Unternehmenszweck hilft oder was zweckmäßig ist für die Behauptung am Markt. Schließlich ergeben sich für die Organisationen der Weiterbildung je nach Kontext unterschiedliche *Leistungsversprechen und Leistungserwartungen*. Im Bereich der sozialen Gemeinschaften ist Weiterbildung ein Mittel der gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Integration, im öffentlich-rechtlichen Bereich ein soziales (öffentliches) Gut, im Feld der Unternehmen ein Instrument sekundärer Rationalisierung und nur im Bereich des Marktes eine Dienstleistung (Schlutz 2006) im ökonomischen Sinn. Diese Stichworte müssen an dieser Stelle genügen, bevor abschließend einige Nutzungsmöglichkeiten des Modells thematisiert werden.

### 3. Nutzung und Grenzen des Modells

Der hier entwickelte Vorschlag für ein bislang unzureichend gelöstes Forschungsproblem zielt im Anschluss an die neo-institutionalistische Forschung und sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien darauf ab, Weiterbildung über die institutionellen Bedingungen zu bestimmen, unter denen ihre Organisationen sich Ressourcen und Legitimationen beschaffen. Welche Forschungen zur institutionellen und organisatorischen Struktur der Weiterbildung durch das vorgeschlagene Modell stimuliert und integriert werden können, soll im Folgenden an eigenen und fremden Projekten exemplifiziert werden. Dabei werden die einleitend skizzierten Fragen wieder aufgegriffen.

Zunächst liefert das Modell der Reproduktionskontexte die Grundlage für ein theoretisch anschlussfähiges, trennscharfes und erschöpfendes Klassifikationssystem zur Erfassung von Organisationen der Weiterbildung. Die operationale Umsetzung in ein- oder mehrdimensionale Klassifikationssysteme kann je nach Fragestellung und Verfügbarkeit empirischer Materialien über das Verhältnis der Organisation zu Rechts- und Unterhaltsträgern, die Rechtsform, die Legitimationspraxis, die Finanzierungsbedingungen, die erbrachten Leistungen usw. erfolgen. Das Modell kann zudem dazu genutzt werden, um den Strukturwandel der Weiterbildung zu analysieren, und zwar sowohl in historischer Perspektive als auch mit Blick auf die Reaktion von Organisationen auf veränderte Reproduktionsbedingungen. Bei historischen Untersuchungen wird der Blick auf die Bedeutungsgewinne und -verluste von Organisationen aus unterschiedlichen

Kontexten gerichtet (Körper u.a. 1995; Schrader 2000, 2001a, b). In einer solchen Perspektive zeigt sich, dass organisierte Weiterbildung im 18. und 19. Jahrhundert im Umfeld von Werte- und Interessengemeinschaften entsteht, bevor sie dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals vom Staat bzw. den Gebietskörperschaften „inkorporiert“ wurde, in der Zeit des Nationalsozialismus bzw. des Zweiten Weltkrieges, dann vor allem wieder seit den 1980er Jahren als innerbetriebliche Weiterbildung expandierte und schließlich mehr und mehr in kommerzieller Form etabliert wurde. In der Dichotomie von Markt und Staat (Benner/Kell/Lenzen 1996; Derichs-Kunstmann u.a. 1997) ist dieser Prozess nicht angemessen zu beschreiben.

Für Organisationen der Weiterbildung stellt sich die dauerhafte Aufgabe, auf veränderte Reproduktionsbedingungen zu reagieren, sonst droht ihnen der Untergang. Die Dynamik im Feld ist oft beschrieben worden (z.B. Feller 2008). Nimmt man das Modell der Reproduktionskontexte, so bestehen prinzipiell zwei Optionen: Die eine besteht darin, mehrere Reproduktionskontexte als Bewegungsräume zu nutzen. Diese Option wurde Volkshochschulen angesichts rückläufiger öffentlicher Förderung teils aufgenötigt, teils von ihnen offensiv genutzt, indem sie (über den öffentlichen Auftrag hinaus) verstärkt auf marktgängige Angebote gesetzt oder die Kooperation mit Unternehmen in Form von „Bildung auf Bestellung“ gesucht haben. Der Preis besteht darin, als *hybrider* Anbieter divergierende Rationalitätskriterien „unter einem Dach“ austarieren zu müssen, z.B. bei der Planung von Angeboten im Spannungsfeld von betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen (Dollhausen 2008). Eine weitere Option stellt der Kontextwechsel in Form einer Neu- oder Ausgründung dar; so haben z.B. gemeinnützige Weiterbildungsanbieter in der Umwelt- und Frauenbildung, die am Markt erfolgreich waren, sich als GmbHs oder GbRs neu gegründet, mit dem Risiko des Identitätsverlustes (z.B. Beyersdorf 1996). Welche Teilnehmer- und Kursleitermilieus in den jeweiligen Kontexten jeweils erreicht werden (können), wäre empirisch zu prüfen (Barz/Tippelt 2004).

Anregungen könnte das Modell auch für Forschungen zur *Organisationsentwicklung* bereithalten. Organisationen des Bildungssystems werden gemeinhin als lose gekoppelte Systeme betrachtet, charakterisiert durch offene Zielvorgaben, unbestimmte Mittel und Technologien und stark fluktuierende Mitarbeiter (Weick 1976). Folgt man der neo-institutionalistischen Organisationstheorie, so verändern sich Organisationen weniger aufgrund interner technischer Notwendigkeiten, vielmehr reagieren sie auf Außenanforderungen innerhalb ihrer organisationalen Felder in Form von (gesetzlichem) Zwang, normativem Druck (der Peers) oder Mimese (der Praxen des organisationalen Feldes) (DiMaggio/Powell 1991). Die Qualitätsdebatte und die Einführung von Verfahren der Qualitätssicherung eignen sich als Beobachtungsfall für diese Annahme. In einem Projekt, das die staatlich geförderte Implementierung des Qualitätsmanagementsystems LQW in das System der Weiterbildung untersucht, zeigt sich, dass QM-Systeme unterschiedliche Akzeptanz in den Kontexten der Weiterbildung finden (ISO eher im Kontext der Unternehmen und des Marktes, LQW eher im öffentlich-rechtlichen Kontext). Diese Differenzen können mit unterschiedlichen Legitimationspraxen und Rationalitätsprinzipien erklärt werden, die in den jeweiligen



Kontexten dominieren, sowie mit den daran anschließenden mimetischen Prozessen (Hartz 2008).

Dass das Modell geeignet ist, Orientierung und Selbstverständigung in der Praxis der Weiterbildung zu erhöhen, scheint eher unwahrscheinlich, da kontextspezifische Terminologien z.T. langjährig eingeschliffen sind. Immerhin erlaubt es, zunehmende Praxen der Selbstorganisation der beruflich Tätigen im Spannungsfeld von Kontext-, Korporations- und Professionsorientierung zu analysieren. Will man das Modell für eine Debatte über Steuerung in der Weiterbildung nutzen, so führt es einerseits die Vielfalt der Kontexte, der Akteure, der Formen und Medien zur Koordination sozialer Handlungen vor Augen, andererseits die vorherrschende Kontextspezifität von Steuerungspraxen. Damit wird die fundamentale Differenz der Möglichkeit zur Steuerung von (staatlich reglementierter) Schule und kontextbezogener Weiterbildung deutlich, die durch die Einheitsformel vom lebenslangen Lernen verdeckt zu werden droht. Dies sei am Beispiel des Staates illustriert. Es ist zu erkennen, dass der Staat je nach Kontext eher seine Leistungs-, seine Gestaltungs- oder seine Ordnungsfunktion (Faulstich 1997) betont. Als Akteure begegnen uns im öffentlich-rechtlichen Kontext vor allem die Länder und Kommunen, die als Gesetzgeber bzw. als ausführende Gebietskörperschaften Einfluss auf die allgemeine Weiterbildung nehmen. Im Kontext der Gemeinschaften agiert der Bund mit seiner Zuständigkeit für die berufliche Aufstiegsfortbildung sowie für das AFG bzw. das SGB III, sowohl in seiner Leistungs- als auch in seiner Ordnungsfunktion. Darüber hinaus begegnen uns hier vor allem die Berufs- und Trägerverbände, als Kammern in der Form der staatlich legitimierten und beauftragten Selbstverwaltung. Im Kontext der Unternehmen sind es vor allem die Unternehmen selbst, darüber hinaus in den letzten Jahren verstärkt auch die Gewerkschaften, die z.B. über Tarifverträge Einfluss auf die Gestaltung innerbetrieblicher Weiterbildung zu nehmen versuchen. Auch hier beschränkt sich der Staat auf seine Ordnungsfunktion, ebenso wie im Kontext des Marktes, etwa im Bereich des Fernunterrichts. Im Markt agieren vor allem Berufsverbände der Weiterbildenden.

Neben kontextspezifischen Steuerungspraxen beobachten wir seit einigen Jahren jedoch vermehrt auch kontextübergreifende, etwa als Implementierung von Qualitätsmanagement, als Etablierung kompetenzbasierter Bildungsstandards oder in Form einer europaweit harmonisierten Bildungsberichterstattung, die vor allem den „Output“ des Systems abzubilden versucht. Steuerung der Weiterbildung thematisieren zu wollen, etwa im Kontext einer evidenzbasierten Bildungspolitik, erfordert zunächst, sie vollständig wahrzunehmen, und zwar als Ergebnis einer Ko-Konstruktion von Akteuren in unterschiedlichen Kontexten und Akteurskonstellationen (Fend 2001, S. 200; Hartz/Schrader 2008; Schrader 2008).

Insgesamt erwiesen sich die bisherigen Versuche, die Nützlichkeit des Modells in der empirischen Weiterbildungsforschung zu erproben, als ermutigend. Daher stelle ich es hiermit zur Diskussion.

**Literatur**

- Anheier, H.K./Priller, E./Seibel, W./Zimmer, A. (Hrsg.) (<sup>2</sup>1998): Der Dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel. Berlin: WZB/ Edition Sigma.
- Arnold, R. (<sup>5</sup>2006): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl, E./Schlutz, E. (2003): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Erziehungswissenschaft 14, H. 26, S. 41–69.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2 Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Benner, D./Kell, A./Lenzen, D. (Hrsg.) (1996): Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale. 35. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (<sup>17</sup>2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main: Fischer.
- Beyersdorf, M. (1996): Von der Selbstverwirklichung zur Betriebswirtschaft. Leben, Lernen und Arbeiten der selbstorganisierten Bildungsarbeit im Wandel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 38, S. 85–91.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. Bonn u.a.: BMBF.
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Institutionelle Strukturen der Anbieter in der Weiterbildung. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2 Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: Bertelsmann, S. 45–56.
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In: DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago u.a.: University of Chicago Press, S. 63–82.
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: Bertelsmann.
- Durkheim, E.T. (2002): Die Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben und eingeleitet von René König. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Evers, A./Olk, T. (1996): Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrtsgesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- European Commission (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxemburg. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-CC-05-005/EN/KS-CC-05-005-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CC-05-005/EN/KS-CC-05-005-EN.PDF) [08.03.2009].
- Faulstich, P. (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 77–97.

- Faulstich, P./Zeuner, C. (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Fehrenbach, E. (2008): *Vom Ancien Régime zum Wiener Kongreß*. München u.a.: Oldenbourg.
- Feller, G. (Hrsg.) (2008): *Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fend, H. (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Forneck, H.J./Wrana, D. (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gukenbiehl, H.L. (2008): *Institution und Organisation*. In: Korte, H./Schäfer, B. (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 145–162.
- Gumbrecht, H.-U. (1978): *Modernität, Moderne*. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 93–131.
- Hartz, S. (2008): *Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs*. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–270.
- Hartz, S./Schrader, J. (2008): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema?* In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–30.
- Hellmann, K.-U. (2006): *Organisationslegitimität im Neo-Institutionalismus*. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–88.
- Hölscher, L. (1978): *Öffentlichkeit*. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 413–467.
- Infratest Sozialforschung (2007): *Deutschland-Fragebogen des AES 2007. Stand 3.1.2007*. München.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Körber, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über lebenslanges Lernen*. SEK 1832. Brüssel. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> [08.03.09].
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koselleck, R. (Hrsg.) (1977): *Studien zum Beginn der modernen Welt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Küchler, F. von (Hrsg.) (2007): *Organisationsveränderungen in Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S. (2006): *Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn u.a.: BMBF.
- Lange, S./Schimank, U. (Hrsg.) (2004): *Governance und gesellschaftliche Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b): *Erziehung als Formung des Lebenslaufs*. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 11–29.

- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. v. G. Krücken. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meyer, J.W./Jepperson, R.L. (2005): Die „Akteure“ der modernen Gesellschaft. Die kulturelle Konstruktion sozialer Agentschaft. In: Meyer, J. W.: *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. v. G. Krücken. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 47–84.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, H. 2, S. 340–363.
- National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (2006): *Final report for Study on Adult Education Providers*. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulteducation.pdf> [08.03.2009].
- Nuissl, E. (2000): *Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- OECD (2005): *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publ. <http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2005n15/s1/p11> [08.03.2009].
- OECD (2006): *Education at a Glance. OECD Indicators 2006*. Paris: OECD Publ. <http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2006n12/s1/p11> [08.03.2009].
- OECD (2007): *Education at a Glance. OECD Indicators 2007*. Paris: OECD Publ. <http://oberon.sourceoecd.org/vl=4076549/cl=17/nw=1/rpsv/ij/oecdthemes/99980029/v2007n10/s1/p11> [08.03.2009].
- Parsons, T. (1977): *Some Problems of General Theory in Sociology*. In: Parsons, T. (Hrsg.): *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York u.a.: Free Press u.a., S. 229–278.
- Roessler, W. (1961): *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1 Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Salamon, L.M./Anheier, H.K. (Hrsg.) (1997): *Defining the Nonprofit Sector. A Cross-national Analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- Schäffter, O. (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scharpf, F.W. (2000): *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlutz, E. (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schrader, J. (2000): *Systembildung in der Weiterbildung unter den Bedingungen halbiertes Professionalisierung. Weiterbildungsprogramme und Weiterbildungsinstitutionen im Wandel*. Habilitationsschrift Bremen.
- Schrader, J. (2001a): *Abschied vom korporativen Pluralismus? Zum Wandel von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik im Lande Bremen*. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.): *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 136–163.
- Schrader, J. (2001b): *Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform*. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 225–238.

- Schrader, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–64.
- Schrader, J. (i.E.): Einrichtungen – Träger – Institutionen – Organisationen der Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München: Juventa.
- Tietgens, H. (1995): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart u.a.: Klett, S. 287–302.
- Tönnies, F. (1979): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Türk, K. (1997): Soziologischer Institutionalismus und polit-ökonomische Ansätze. In: Ortman, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 124–176.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1–19.
- Weinberg, J. (1985): Perspektiven einer Institutiongeschichte der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–102.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

**Abstract:** In both the scientific and the public perception, organized further education appears to be a rather heterogeneous area. Its institutional structure is neither easy to define in clear terms nor to grasp systematically. Against this background and following neo-institutionalist research as well as social-science theories of modernization, the author develops a model that allows categorizing the diversity of organizations of further education in a conceptually consistent, clear-cut and exhaustive manner. This approach starts out from the question of how organizations of further education are able to procure the necessary resources and legitimations. In a final step, the use and limits of this proposal for systematization are discussed for different fields of empirical research on further education and for both the public and the political debate.

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Josef Schrader, Universität Tübingen, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung,  
Münzgasse 11, DE-72070 Tübingen  
E-Mail: josef.schrader@uni-tuebingen.de