

Karin Dollhausen

Die Organisation als zentrales Bildungsmittel

Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

Online-Erstveröffentlichung (Dezember 2014) in der Sammlung texte.online: aus Projekten und Arbeitsbereichen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle

vorgeschlagene Zitation: Dollhausen, K. [2014]: Die Organisation als zentrales Bildungsmittel.

Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-organisationsforschung-01.pdf>

Die Organisation als zentrales Bildungsmittel

Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung

Der Beitrag befasst sich mit der erforderlichen Weiterentwicklung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung unter der Prämisse der Organisation als zentraler Ermöglichungsbedingung bzw. als „Mittel“ der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener. Auf der Grundlage einer Kurzdiskussion des Titels wird die These unterstützt, dass sich die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung zukünftig stärker als bislang geschehen mit der empirischen Erkundung und Identifikation jener Organisationsfaktoren beschäftigen muss, die die Qualität und Effizienz von organisierten Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener sicherstellen. Daran anschließend wird anhand von drei Forschungsthemen aufgezeigt, wie der Perspektivenwechsel in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung vorstellbar ist.

texte.online richtet sich an alle in der Weiterbildung pädagogisch und administrativ Tätigen sowie an Studierende und Forschende in der Erwachsenenbildung und deren Nachbardisziplinen. Die hier veröffentlichten Dokumente tragen zu aktuellen Diskussionen bei und spiegeln Tendenzen in den verschiedenen Praxis- und Theoriefeldern der Weiterbildung wider. Das Spektrum der Texte reicht von Tagungsbeiträgen über statistische Auswertungen und Qualifikationsschriften bis hin zu Forschungsberichten.

Prof. Dr. Karin Dollhausen

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Programms „Organisation und Management“ des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE).

Kontakt: dollhausen@die-bonn.de

Tel.: +49 (0)228 3294-303

Lektorat: Dr. Thomas Jung

Kontakt: jung@die-bonn.de

Online veröffentlicht am: 5.12.2014

Stand Informationen: Oktober 2014

Abdruck, auch auszugsweise, unter Angabe der Quelle erwünscht, Belegexemplar erbeten.

Dieses Dokument wird unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Die Organisation als zentrales Bildungsmittel

Trends und zukünftige Anforderungen der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung^[1]

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der erforderlichen Weiterentwicklung der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung unter der Prämisse der Organisation als zentraler Ermöglichungsbedingung bzw. als „Mittel“ der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener. Auf der Grundlage einer Kurzdiskussion des Titels wird die These unterstützt, dass sich die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung zukünftig stärker als bislang geschehen mit der empirischen Erkundung und Identifikation jener Organisationsfaktoren beschäftigen muss, die die Qualität und Effizienz von organisierten Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener sicherstellen. Daran anschließend wird anhand von drei Forschungsthemen aufgezeigt, wie der Perspektivenwechsel in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung vorstellbar ist.

1. Einführung

Der Titel „Die Organisation als zentrales Bildungsmittel“ ist in mindestens zwei Hinsichten provokant. Dies betrifft zum einen die Zuschreibung der Organisation als Bildungsmittel. Sie wendet sich gegen die in der Weiterbildungspraxis wie auch in der erwachsenenpädagogischen Disziplin tradierte Auffassung, dass das Zustandekommen von Bildung in erster Linie vom pädagogischen Handeln der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen sowie der frei- und nebenberuflichen Lehrkräfte abhängt. In diesem Verständnis wären also die Erwachsenenbildner/innen als die relevanten Medien bzw. Mittler im Bildungsprozess anzusehen und die Organisation als

„äußere Rahmung des eigentlich zwischenmenschlichen, situativ bestimmten und von den pädagogischen Ambitionen der [Fach- und Lehrkräfte] geleiteten pädagogischen Geschehens“ (vgl. Böttcher & Terhart, 2004, S. 7).

Zum anderen gibt die Bezeichnung der Organisation als Bildungsmittel Anlass zur Kritik, wenn sie mit der Vorstellung verknüpft wird, dass die Organisation eine Form geordneter Rationalität bzw. eine Art Technologie ist, mit der sichergestellt wird, dass Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen einander begegnen. Auf diese Weise kann Präsenzlernen und somit Bildung stattfinden (vgl. von Küchler & Schäffter,

[1] Der vorliegende Text basiert im Kern auf dem Manuskript zu einem Vortrag, ist jedoch in weiten Teilen und zum Teil grundlegend zum Zweck der Veröffentlichung überarbeitet worden. Es handelt sich um einen Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Salon für Erwachsenenbildung“ im Wintersemester 2014/2015, hier speziell der Veranstaltung zum Thema „Organisation als zentrales Bildungsmittel“ am 23.10.2014. Die im Jahr 2013 auf den Weg gebrachte Reihe wird von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen (AEWB) in Kooperation mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung (nbeb) und dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz-Universität Hannover veranstaltet.

1997, S. 48). Gegen ein solches instrumentelles Organisationsverständnis kann die Erfahrung ins Feld geführt werden, dass die Organisation im Kontext von Bildung, resp. Weiterbildung, keineswegs einfach nutzbar und für das pädagogische Handeln weitgehend folgenlos ist. Seit den späten 1980er Jahren ist in der Erwachsenenpädagogik^[2] immer wieder kritisch darauf aufmerksam gemacht worden, dass die Organisation in Gestalt von formalen geregelten Strukturen und Prozessen den Möglichkeitsspielraum des pädagogischen Handelns und mithin die Art und Weise wie Bildung ermöglicht wird und stattfinden kann, in entscheidender Weise mitbestimmt (vgl. Ufermann, 1987; Fuhr, 1994; Schäffter, 2003).

Der Blick auf die genannten möglichen Einwände gegen den Titel dieser Veranstaltung zeigt allerdings auch, dass die Bedeutung und Wirkung der Organisation für das pädagogische Handeln und seine Ergebnisse entweder unter- oder überschätzt werden kann. Unterschätzt wird die Organisation, wenn sie als eine dem pädagogischen Handeln „äußerliche“ Rahmenbedingung behandelt wird. Vernachlässigt wird in dieser Perspektive die Tatsache, dass das alltägliche pädagogische Handeln der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen insbesondere seit den 1990er Jahren zunehmend auch organisatorische Belange des Qualitätsmanagements, der Finanzierung und der Organisationsentwicklung umfasst (vgl. Schiersmann & Thiel, 1999; Gieseke, 2003; Robak, 2003; Schäffter, 2003). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Handeln nicht nur durch den jeweiligen organisatorischen Kontext beeinflusst wird, in dem es stattfindet, sondern auch zu dessen Reproduktion beiträgt.

Überschätzt wird die Organisation hingegen, soweit ihr eine determinierende Wirkung auf das pädagogische Handeln und seine Ergebnisse zugeschrieben wird, wenn also davon ausgegangen wird, dass formale organisatorische Regelungen und Vorgaben für das pädagogische Handeln „ungefiltert“ ihren Niederschlag in den konkreten Handlungsentscheidungen der pädagogischen Mitarbeiter/innen finden. Eine solche Sichtweise übersieht leicht die in der soziologischen Organisationstheorie (vgl. Kieser & Ebers, 2014) vielfach beschriebene und empirisch belegte Tatsache, dass individuelles und kollektives Entscheidungsverhalten in Organisationen immer auch durch soziale, kulturelle und nicht zuletzt emotionale Faktoren beeinflusst wird. Diese entziehen sich der organisatorischen „Durchregulierung“. Insbesondere gilt das für Weiterbildungsorganisationen, welche – wie andere professionelle Organisationen (vgl. Klatetzki & Tacke, 2005) auch – die von ihnen erwartete Leistungserbringung letztlich nur dadurch sichern können, dass sie ihren pädagogischen Mitarbeiter/innen hinreichende Autonomiespielräume gewähren, die zur Entfaltung und Entwicklung eines fachlich, methodisch und sozial kompetenten pädagogischen Handelns erforderlich sind.

Diese kurze Diskussion mag den mitunter geäußerten Eindruck eines „ungeklärten“ erwachsenenpädagogischen Verhältnisses zur organisationalen Dimension bestätigen (vgl. von Küchler & Schäffter, 1997, S. 48). Zugleich ist damit aber auch auf einen nach wie vor bestehenden Bedarf für die weitergehende systematische Erforschung der Bedeutung und Wirkung der Organisation angezeigt. Unterstützt wird diese Vermutung nicht zuletzt durch die zahlreichen Publikations- und Tagungsaktivitäten der vergangenen Jahre, in denen die Organisation eine zunehmende Aufmerksamkeit als bedeutsamer „Akteur“ oder als relevante „Stellgröße“ für die Ermöglichung, Entwicklung und Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen thematisiert wird (vgl. Schrader, 2011, S. 26).

Ausgehend von diesen Überlegungen und Beobachtungen möchte ich einen – zugegeben selektiven – Einblick in die gegenwärtige erwachsenenpädagogische Organisationsforschung geben und dabei auf er-

[2] Ich verwende den Begriff der Erwachsenenpädagogik zur Bezeichnung der entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin, also des wissenschaftlichen Diskussions- und Forschungszusammenhangs, der sich mit Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsphänomenen befasst.

reichte Wissens- und Erkenntnisstände sowie auf zur Diskussion stehende zukünftige Anforderungen an die Forschung eingehen. Hierzu erscheint es aus meiner Sicht brauchbar, die folgenden Ausführungen an drei Fragestellungen zu orientieren:

- Was steckt eigentlich hinter der Aufmerksamkeitsverlagerung auf die Organisation?
- Was wissen wir über die Organisation als Bedingung für die Möglichkeit von Lern- und Bildungsprozessen?
- Welches Organisationswissen sollte in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung gegenwärtig und zukünftig stärkere Berücksichtigung finden?

Hieran anschließend werde ich resümierend einige Hinweise darauf formulieren, wie sich die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung auf den offensichtlichen Bedeutungszuwachs der Organisation im weiter gefassten Kontext der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung der institutionalisierten und organisierten Weiterbildung einstellen kann.

2. Begriffsklärung

In der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung über Organisationsfragen der Weiterbildung konkurriert der Organisationsbegriff seit jeher mit anderen Begriffen, wie dem der Einrichtung oder der Institution, wobei die Begriffswahl nicht immer explizit begründet wird. Aufgrund der gebotenen Kürze möchte ich an dieser Stelle auf eine historische und theoretische Begriffsdiskussion verzichten und hier nur angeben, wie ich bzw. die meisten Vertreterinnen und Vertreter des Fachs die Begriffe heute verwenden.

Mit dem Begriff der Einrichtung bezeichne ich die konkreten Orte, an denen Lern- und Bildungsprozesse für Erwachsene organisiert werden. Diese Einrichtungen sind qua Entscheidung, Satzung oder Verordnung dem Zweck der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen gewidmet und können als eigenständige Organisation oder auch als Bestandteil einer größeren organisatorischen Gesamtheit bzw. eines öffentlichen oder privaten Rechts- und Verwaltungsträgers etabliert sein.

Mit dem Begriff der Institution beziehe ich mich auf ein neo-institutionalistisch (vgl. Koch & Schemmann, 2009) geprägtes Institutionenverständnis, das heute auch in der erziehungswissenschaftlichen Governance-Forschung zugrunde gelegt wird (vgl. Mayntz, 2004; Schrader, 2008; Schemmann, 2014). Demnach bezeichnet die Institution eine Regulationsstruktur, die durch das Zusammenwirken einer Mehrzahl von Akteuren (aus Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft usw.) und unterschiedlichen Formen der kollektiven Regelung, von Vereinbarungen über Verträge, Satzungen bis hin zu gesetzlichen Vorgaben, zustande gebracht wird, und die wiederum den Verhaltensspielraum der Akteure einschränkt.

Den Organisationsbegriff verwende ich in zwei Hinsichten: Wenn ich von der Organisation im Singular spreche, beziehe ich mich auf eine spezifische Form der Strukturierung und Koordination von kollektiven Handlungsprozessen bzw. einen Typus von sozialen Systemen; wenn ich von Organisationen im Plural spreche, nehme ich Bezug auf die Ergebnisse des Organisierens, also auf organisierte Handlungs- bzw. genauer: Entscheidungszusammenhänge (vgl. Luhmann, 2000). Mit dem Begriff der „Organisationsebene“ oder „organisationalen Struktur“ der Weiterbildung beziehe ich mich auf die Handlungsebene im Bereich der Weiterbildung, die durch Organisationen konstituiert wird (vgl. Schrader, 2008).

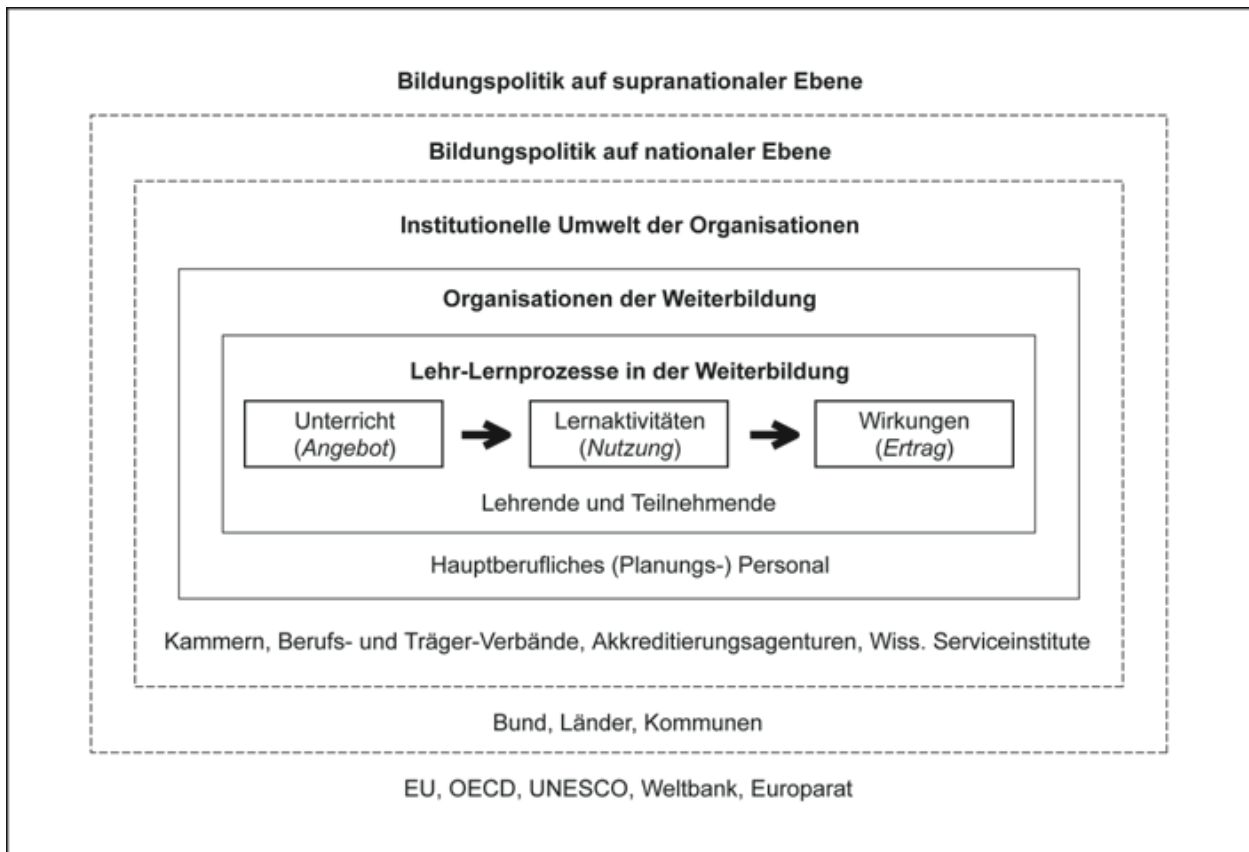
3. Was steckt „hinter“ der Aufmerksamkeitsverlagerung auf Organisation?

Die seit Jahren sowohl in der Weiterbildungspraxis als auch in der Bildungspolitik zu beobachtende Aufmerksamkeitsverlagerung auf die Organisation ist zweifellos eine Reaktion auf die veränderte gesellschaftliche Bedeutung von Lernen, Bildung und Qualifizierung im Zuge der Entfaltung von Wissensgesellschaftlichen Strukturen – dies bei gleichzeitig knapper werdenden öffentlichen Haushalten. Altrichter, Brüsemeister und Wissinger (2007, S. 17) formulieren dies wie folgt:

„Zum einen sollen die bisherigen Leistungszuwächse im Gefolge der ‚Bildungsexpansion‘ nicht nur erhalten, sondern qualitativ gesteigert werden. Zum anderen sind allenfalls mühsam zusätzliche Finanzmittel zu mobilisieren. Unter Bedingungen einer Konkurrenz von Bildungsausgaben im Vergleich zu sozialkonsumptiven und investiven Ausgaben (Renten, Arbeitslosigkeit, Infrastruktur) werden Bildungseinrichtungen von der Bildungspolitik dazu gedrängt, im Rahmen der „Kostenneutralität“ von Steuerungsmaßnahmen „endogene“ Potenziale zu entdecken und ausschöpfen.“

In dieser Betrachtungsweise ist der Bezug auf die Organisation als Gestaltungsdimension von (Erwachsenen-)Bildung aufs Engste mit der in der Praxis und Politik zentralen Frage verknüpft, wie Lern- und Bildungsprozesse für Erwachsene qualitätsorientiert, effektiv lernförderlich und wirtschaftlich effizient gestaltet und entwickelt werden können.

Dies berührt im weiteren Sinn die Frage nach der Steuerung des Weiterbildungssystems. Denn der Bedeutungsschub der Organisation impliziert zugleich das Zugeständnis, dass die Qualität und Effizienz von Lern- und Bildungsprozessen weder in politischen Reformdiskursen und staatlich-administrativen Vorgaben noch auf der Ebene der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern letztlich auf der Organisationsebene entschieden und ermöglicht wird. So zeichnet sich seit einigen Jahren in den politischen und wissenschaftlichen Diskursen der Weiterbildungssteuerung ein verändertes Steuerungsverständnis ab, das weder einseitig vom Planungs- und Steuerungshandeln der Politik bzw. des Staates her gedacht wird noch den Weiterbildungsmarkt als vornehmliche Möglichkeit der Koordination pädagogischen Handelns vorsieht. Stattdessen gewinnt insbesondere unter dem Begriff „Governance“ ein institutionelles Steuerungsverständnis an Gewicht (vgl. Mayntz 2004). Gemeint ist damit, dass eine Vielzahl von Akteuren, die auf verschiedenen Steuerungsebenen angesiedelt sind, Regelungen bzw. eine Regelungsstruktur entwirft und durchsetzt, welche ihrerseits wiederum das Handeln der Akteure lenkt. In diesem Verständnis hat Josef Schrader (2011, S. 103) ein „Mehrebenenmodell der Weiterbildungssteuerung“ entwickelt, das man hier orientierend heranziehen kann:



Quelle: Schrader (2011, S. 103)

Die von Schrader gewählte konzentrische Darstellungsweise verdeutlicht die durchaus zentrale Position der Organisationsebene im Mehrebenensystem. Diese Positionierung unterstützt die bereits angesprochene Zuschreibung, dass die Organisationen die Kontexte sind, welche unmittelbar die Regelung, Strukturierung und Koordination von pädagogischen Prozessen sicherstellen und so die Gestaltung und Entwicklung von konkreten Lehr- und Lernprozessen in der Weiterbildung lenken.

Doch was bedeutet die empirisch nachvollziehbare und theoretisch modellierbare Zentralbedeutung der Organisationsebene für die Ermöglichung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung? – Aus meiner Sicht zeigt sich damit das Erfordernis, den forschenden Blick noch dezidierter als bislang geschehen auf die Frage zu richten, ob und inwiefern die in die Organisation gesetzten Hoffnungen auf Qualitäts- und Effizienzverbesserungen in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung berechtigt sind. Dieses Erfordernis wird nach einem groben Überblick über die bisherigen Themen, Herangehensweisen sowie auf die Art des bereitgestellten Wissens der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung deutlicher.

4. Was wissen wir über die Organisation als Bedingung der Möglichkeit von Lern- und Bildungsprozessen?

Zweifelloos hat sich die Beschäftigung mit Organisationsphänomenen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung seit zehn Jahren in der erwachsenenpädagogischen Disziplin etabliert und bis heute eine enorme wissenschaftliche Produktivität entfaltet. In Anbetracht dieser Produktivität kann von einer sich entwickelnden „erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung“ (Dollhausen, Feld, Seitter, 2010) gesprochen werden.

Einer aktuellen internationalen Review-Studie (vgl. Zawacki-Richter, Röbbken & Ehrenspeck-Kolasa, 2014) zufolge deckt die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung heute ein breites Spektrum an Forschungsthemen ab, darunter – die hauptsächlich bearbeiteten Themen – Vertriebswege, Professionalisierung, Qualitätssicherung, Finanzierung, Innovation und Changemanagement, Supportstrukturen, strategisches Management und Organisationsentwicklung sowie inter-institutionelle Kooperationen. Die Review-Studie weist dabei vor allem Themen bzw. Forschungsgegenstände der praxisorientierten bzw. anwendungsrelevanten Organisationsforschung aus. Darüber hinaus heben Hartz und Schardt (2010) – insbesondere für die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung in Deutschland – in ihrem Überblick auch die Vielfalt von theoretischen Zugängen zur empirischen Erkundung von Organisationsphänomenen hervor. Sie kategorisieren die organisationsbezogenen Forschungsarbeiten wie folgt (vgl. Hartz & Schardt, 2010, S. 24ff.):

- eher theoriebildend orientierte Arbeiten, die sich mit der Frage befassen, ob und wie sich Einrichtungen der Weiterbildung als Organisationen konstituieren,
- Arbeiten, die sich mit interorganisationalen Zusammenhängen, mit der Bedeutung der Organisation für professionelles pädagogisches Handeln sowie der Innovationsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen befassen,
- Arbeiten, die der Frage nach der Organisation der Umweltbeziehungen von Einrichtungen insbesondere in Netzwerken sowie im Hinblick auf die Entwicklung von Strukturen zur Förderung des lebenslangen Lernens nachgehen,
- Arbeiten, die dem organisationalen Wandel nachgehen und hier vor allem auf den Einsatz von Managementinstrumenten sowie auf die Entwicklung von Organisations- und Managementansätzen zum Betrieb von Weiterbildungseinrichtungen stoßen.

Im Überblick zeigt sich somit vor allem die Breite und Unterschiedlichkeit von organisationsbezogenen Themen und Forschungsinteressen in der erwachsenenpädagogischen Disziplin. Wie aber verhält sich die Art des Wissens, das so erzeugt wird, zur Klärung der Frage nach der Organisation als Ermöglichungsbedingung von Lern- und Bildungsprozessen? – Aufgrund der gebotenen Kürze möchte ich diese Frage eher ansatzweise und in einer forschungsanregenden Weise beantworten.

Es scheint aus meiner Sicht lohnenswert, von unterschiedlichen Wissensarten auszugehen, die sich einmal nach ihrem wissenschaftlichen Anspruch unterscheiden lassen, d.h. ob sie einem theoretischen (bzw. reflexiven), praktischen (bzw. problemlösungsorientierten) oder instrumentellen (bzw. anwendungsbezogenen) Wissen zuzuordnen sind. Des Weiteren hängt es davon ab, in welcher Perspektive das organisationsbezogene Wissen angelegt ist. Dementsprechend lässt sich eine 9-Felder Matrix konstruieren, mit der es möglich wird, der „Wissensproduktion“ in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung genauer auf die Spur zu kommen.

Um einen Eindruck davon zu gewinnen, wie die bisherige Wissensproduktion der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung profiliert ist, sind im Folgenden die Felder der Matrix beispielhaft gefüllt. Dafür wurden die bereits angesprochenen Überblicksarbeiten herangezogen:

Anspruch /Perspektive	Theoretisch	Praktisch	Instrumentell
Organisationen im Weiterbildungssystem	Spezifik und „Eigenlogik“ von Weiterbildungsorganisationen		Anerkennungsverfahren, Gesetzgebung
Management und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen	„Lernende Organisation“	Managementkonzepte, Organisationsentwicklungskonzepte	Qualitätssicherungsverfahren, Controlling-Instrumente, Instrumente der Organisationsberatung
Organisation als Gestaltungsdimension von Lern- und Bildungsprozessen	Organisationskultur, Lernkultur	„best practice“ zur Gestaltung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen, Teamentwicklungskonzepte	

Aus diesem Zugang, der in einer methodisch ausgearbeiteten Review-Studie genauer zu überprüfen wäre, ließe sich ein differenzierteres Bild darüber gewinnen, wie bislang speziell über die Organisation als Gestaltungsdimension von bzw. als Mittel zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen geforscht wurde. Wie exemplarisch bereits angedeutet, erlaube ich mir dazu die Vermutung, dass der überwiegende Anteil der bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten zu dieser Fragestellung auf die Generierung von praktischem bzw. problemlösungsorientiertem Wissen ausgerichtet ist. Die Arbeiten nehmen dabei vornehmlichen Bezug auf bereits vorliegende organisations- und bildungstheoretische Grundlagen, die auf die Förderung der sogenannten „weichen“, d.h. die sozialen und psychologischen Aspekte organisatorischen Handelns betreffenden, Faktoren abheben (vgl. dazu kritisch: Kuper, 2001). Diese Vermutung stützt sich auch auf die vor allem Ende der 1990er und in den beginnenden 2000er Jahren forcierten erwachsenenpädagogischen Arbeiten zur Frage der Entwicklung „neuer Lernkulturen“ und der dazu erforderlichen organisatorischen Voraussetzungen (vgl. etwa: Faulstich et al., 2002; Dietrich & Herr, 2005) sowie auf die in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zunehmend prominenter werdende Perspektive der „Organisationspädagogik“ (Geißler, 2000). Sie konzentriert die empirische Forschung auf „Fragen der Behinderung und Förderung des organisationalen Lernens“ (Göhlich, 2010, S. 278). Insbesondere Weiterbildungsorganisationen wird dabei – vielfach allerdings ohne entsprechende empirische Fundierung der These – ein besonderes Erfordernis, sich zu „lernenden Organisationen“ zu entwickeln, attestiert (vgl. Feld, 2007). Die empirische Forschung konzentriert sich dann darauf, zu prüfen, inwieweit Weiterbildungsorganisationen dem Ideal einer „lernenden Organisation“ entsprechen. Offen bleibt hingegen die Frage nach dem Bedingungsverhältnis von „lernender Organisation“ und auf die Outputs bezogenen Qualitäts- und Effizienzverbesserungen von Weiterbildungsorganisationen.

Sollte die hier geäußerte Vermutung einer weiteren Überprüfung standhalten, dann besteht der – konstruktivistisch gesprochen – „blinde Fleck“ der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung heute darin, dass es ihr trotz der intensivierten Rezeption organisationstheoretischer Grundlagen bislang nicht gelungen ist, „grundlegend veränderte Betrachtungen der Weiterbildung“ (Kuper, 2010, S. 5) zu entwickeln – insbesondere solche, die der Organisation einen aktiven Status in Bezug auf die Ermöglichung von qualifizierten und effizient zustande gebrachten Lern- und Bildungsprozessen zuweisen. Es fehlt in-

sofern an theoretischen und konzeptionellen Perspektiven, die empirische Forschungen anregen können, in denen Lernen und Bildung konsequent als Ausdruck und Resultat des Organisierens bzw. als „output“ von Weiterbildungsorganisationen erfasst und analysiert werden. Wir wissen daher bislang zu wenig darüber, welche konkreten organisatorischen Bedingungen und Faktoren es sind, die die Entwicklung von lernförderlichen Lern- und Bildungsmöglichkeiten bzw. Weiterbildungsstrukturen in einer gewünschten Qualität und Effizienz wahrscheinlich machen.

5. Welches Organisationswissen sollte in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung stärkere Berücksichtigung finden?

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist es notwendig, diejenigen Organisationsfaktoren genauer empirisch zu erforschen, die Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen – dies unter Berücksichtigung der heute gegebenen praktischen Handlungsimperative und politischen Entwicklungsperspektiven für die institutionalisierte und organisierte Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Wie hierzu bestehende Forschungs- und Erkenntnisstände als Grundlage für das Entdecken von weiterführenden Forschungsfragestellungen und empirischen Forschungen genutzt werden können, soll im Folgenden beispielhaft im Rekurs auf drei prominente Forschungsthemen sowie mit Bezug auf ausgewählte empirische Untersuchungen vorgestellt werden. Die Themen sind

- Implementierung und Wirkungen des Qualitätsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen,
- Angebots- und Programmentwicklung im Spannungsfeld von wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischen Qualitätsansprüchen,
- Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung.

Der Bezug auf diese Forschungsthemen erscheint aus meiner Sicht vordringlich, weil sie sich auf Entwicklungen der Organisationsebene im Zusammenhang mit veränderten Formen der Steuerung und Handlungskoordination der Weiterbildung beziehen und weil sie – implizit oder explizit – die vermittelnde wie auch mitsteuernde Rolle der Organisation im Weiterbildungskontext fokussieren.

5.1 Implementierung und Wirkungen des Qualitätsmanagements

Die seit den 1990er Jahren bildungspolitisch forcierte Einführung des Qualitätsmanagements war und ist mit dem programmatischen Anspruch verknüpft, angesichts der heterogenen institutionellen Struktur der Weiterbildung sowie der zunehmenden Autonomie und Marktabhängigkeit der Einrichtungen ein einheitliches Verständnis von Weiterbildungsqualität zu befördern und – im Sinne des Verbraucherschutzes – die organisatorischen und professionellen Voraussetzungen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität der Weiterbildung transparenter zu machen. Von erwachsenenpädagogischer Seite wurde der Prozess der Implementierung des Qualitätsmanagements von Beginn an begleitet, unterstützt sowie in deskriptiver wie auch kritischer Haltung verfolgt (vgl. Balli et al., 2004; Arnold & Furrer, 2010).

In diesem Zusammenhang liefert die 2011 von Stefanie Hartz vorgelegte empirische Arbeit über die Akzeptanz und Wirkung des Qualitätsmanagementsystems LQW (Hartz, 2011) relevante weiterführende Ergebnisse. Die bundesweit angelegte Studie belegt unter anderem, dass die Akzeptanz von LQW (und womöglich auch anderen Qualitätsmanagementsystemen) in Weiterbildungsorganisationen vor allem dann gegeben ist, wenn es mit dem jeweils organisatorisch und im je speziellen Aktionsfeld eingespielten Ver-

ständnis von Weiterbildungsqualität kompatibel ist. Hartz (2011, S. 331) vermutet, dass ein Motiv für die Wahl des Qualitätsmanagementsystems auch eben nicht – wie bildungspolitisch intendiert – der Wunsch nach kontinuierlicher Qualitätsverbesserung und mithin organisatorischer Selbstveränderung ist, sondern die Erwartung eines möglichst geringen Irritationspotenzials, das den Organisationen im Prinzip ein „Weitermachen-Wie-Bisher“ ermöglicht. Zudem liefert die Studie Belege dafür, dass die Einführung von LQW in Weiterbildungsorganisationen zwar Profilierungen „in organisatorischer, managementbezogener und makrodidaktischer Hinsicht“ zur Folge hat, wohingegen die Ebene des Lehr- und Lerngeschehens kaum berührt wird.

Die Ergebnisse der Studie relativieren somit die in standardisierte Qualitätsmanagementsysteme gesetzten Hoffnungen auf eine wirksame Entwicklung der Weiterbildungsqualität. Zugleich werfen sie aus wissenschaftlicher Sicht die Frage auf, ob und inwiefern die in heutigen Weiterbildungsorganisationen verwendeten Qualitätsmanagementsysteme die „richtigen“ Variablen bzw. Faktoren oder „Wirkdimensionen“ (laut LQW) berücksichtigen. So müssen sie entscheidend sein für die Sicherung und Entwicklung von effizienten und effektiv lernförderlichen Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Hier wäre es aus meiner Sicht erforderlich, in breiter angelegten, grundlagenwissenschaftlich orientierten Untersuchungen ein genaueres Bild von den organisatorischen Gestaltungsmaßnahmen und -elementen sowie Managementpraktiken zu gewinnen, mit denen gezielt Qualitätsverbesserungen im Lehr- und Lerngeschehen erreicht werden können.

5.2 Angebots- und Programmentwicklung im Spannungsfeld von wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischen Qualitätsansprüchen

Ebenfalls seit den 1990er Jahren haben sich die finanziellen Rahmenbedingungen öffentlich-rechtlicher Weiterbildungseinrichtungen stark verändert. In den Einrichtungen schlägt sich das vor allem in einer Ressourcenknappheit und einer größeren Abhängigkeit von „unsicheren“ Finanzierungsquellen nieder – schlägt, d.h. Teilnehmerbeiträgen, Auftragsmitteln, in wettbewerblichen Verfahren einzuwerbenden Projektmitteln usw. Im erwachsenenpädagogischen Kontext wurde und wird diese Entwicklung vor allem unter dem Stichwort der „Ökonomisierung“ betrachtet und auch als Ursache für Niveauabsenkungen der Weiterbildungsqualität kritisiert. Aber ist die Sicherung eines bestimmten Qualitätsniveaus von Lern- und Bildungsmöglichkeiten tatsächlich nur eine Frage des Geldes?

Mit Hilfe eines systemtheoretisch und kulturalistisch inspirierten Untersuchungskonzepts konnte ich vor einigen Jahren im Rahmen eines DFG-Projekts Hinweise darauf finden, dass in Weiterbildungseinrichtungen – und hier speziell im Rahmen der Planung von Weiterbildungsangeboten – externe Rahmenbedingungen nicht einfach „objektiv“ auf organisationsinterne pädagogische Planungs- und Entwicklungsprozesse wirken. Vielmehr werden in Weiterbildungseinrichtungen externe Bedingungen und interne Möglichkeiten auf der Grundlage von organisationsspezifisch eingespielten Deutungs- und Interpretationsmustern beobachtet und in Hinsicht auf ihre Handlungsrelevanz bewertet. Die jeweilige Organisationsweise von Entscheidungsprozessen über zu realisierende Weiterbildungsangebote hat dabei einen mitprägenden Einfluss auf die Entwicklungsmöglichkeiten solcher Deutungs- und Interpretationsmuster bzw. kurz: „Planungskulturen“ (Dollhausen, 2008). In dieser Perspektive wird es nachvollziehbar, dass das jeweilige pädagogische Qualitätsniveau, das in Weiterbildungseinrichtungen verfolgt wird, nicht einfach von den jeweils verfügbaren bzw. nicht verfügbaren Finanzmitteln abhängt. Vielmehr spielt auch die Art und Weise, wie in den Einrichtungen mit jeweils bestehenden Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit von pädagogischen Prozessen umgegangen wird, eine Rolle. Ausschlaggebend ist somit, wie wirtschaftliche Erfordernisse und intern entwickelte pädagogische Qualitätsansprüche in Beziehung zueinan-

der gesetzt und organisationsintern als Vorgaben für das pädagogische Planungshandeln kommuniziert werden.

Die qualitativ angelegte Studie veranschaulicht somit „Planungskulturen“ als relevante organisatorische Stellgrößen in Bezug auf die wirtschaftliche und qualitätsorientierte Realisierung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Offen ist bislang die Frage, ob sich die Untersuchungsergebnisse verallgemeinern lassen. Dann stellt sich auch die Frage nach „best practice“, d.h. die Frage danach, welche planungskulturellen Ausprägungen es ermöglichen, Qualitätsziele unter sich verändernden finanziellen Rahmenbedingungen (oberhalb einer existenzsichernden institutionellen Sockelfinanzierung) kontinuierlich zu verfolgen.

5.3 Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Das Netzwerkthema ist spätestens seit der Jahrtausendwende in der erwachsenenpädagogischen Disziplin präsent. Dazu beigetragen haben – neben zum Teil bemerkenswerten qualitativen Einzeluntersuchungen (vgl. Jütte, 2002) – vor allem die wissenschaftlichen Begleitungen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001-2008), die sich auftragsgebunden vornehmlich mit Fragen der Strukturierung, des Managements und der erzielten Ergebnisse der geförderten Netzwerke befassen (vgl. Nuissl et al., 2006; Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt et al., 2009). In den vergangenen fünf Jahren hat sich das Spektrum an empirischen Untersuchungen zur Thematik nun deutlich erweitert. Insbesondere aus dem Kontext der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung heraus ist eine Reihe von empirischen Untersuchungen hervorgegangen, die sich mit Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten auch jenseits bildungspolitischer Förderprogramme sowie mit der Rolle von Weiterbildungsorganisationen als „Akteuren“ in Bildungsnetzwerken und -kooperationen befassen (vgl. Dollhausen, Feld & Seitter, 2013; REPORT, 4/2011).

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die empirischen Untersuchungen von Timm Feld zum Thema „Netzwerke und Organisationsentwicklung“ (Feld, 2011) sowie von Matthias Alke (2014) verweisen. Die Untersuchungen sind insofern bemerkenswert, als sie – natürlich mit unterschiedlichen Gewichtungen und Akzentsetzungen – der Frage nachgehen, wie Netzwerke als wichtiger werdende institutionalisierte Umwelten von Weiterbildungseinrichtungen Einfluss auf die Organisationsentwicklung der Einrichtungen haben. Während Feld (2011) vor allem die, durch Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten in die Einrichtungen hineingetragenen, Impulse zur Reflexion des jeweiligen organisatorischen Entwicklungsstandes sowie die organisationsstrukturellen Veränderungserfordernisse herausarbeitet, befasst sich Alke (2014) nebst anderem mit der Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen ihre Mitwirkung in Netzwerken zum Zweck der Sicherung bzw. Erweiterung ihrer organisatorischen Einfluss- und Aktionsspielräume, mithin zur organisatorischen Existenzsicherung und institutionellen Verstetigung gestalten. Beide Arbeiten liefern empirische Hinweise darauf, dass mit dem Bedeutungszuwachs von Kooperations- und Netzwerkaktivitäten organisationsbezogene Reflexions- und organisatorische Anpassungsprozesse erforderlich werden.

An diese Ergebnisse anknüpfend, wäre in weiterführenden empirischen Forschungen noch dezidierter als bisher danach zu fragen, inwiefern das Engagement in kooperativ vernetzten Strukturen in Weiterbildungseinrichtungen dabei auch zu solchen Organisationsentwicklungen führt, die am Kerngedanken der Organisation als relevantem Faktor der professionellen Realisierung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten anschließen. Ebenso wäre danach zu fragen, inwiefern durch Kooperationsaktivitäten die in Weiterbildungsorganisationen entwickelten Vorstellungen und Praktiken zur Verfolgung von pädagogischen Qualitätszielen „geschärft“ oder aber relativiert werden.

6. Fazit

Offensichtlich haben die zum Teil bereits in den 1990er Jahren eingeleiteten Veränderungen in den Formen der Steuerung und Handlungskoordination der Weiterbildung dazu beigetragen, dass in der Weiterbildungspraxis wie auch in der erwachsenenpädagogischen Forschung die Organisation als relevante Ebene der Regelung, Strukturierung und Koordination von Prozessen der Entwicklung und Umsetzung von Weiterbildungsmöglichkeiten in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt ist.

Die erwachsenenpädagogische Disziplin hat darauf reagiert, indem sie die Organisation in vielfältiger Weise zum Gegenstand theoretischer Reflexion und empirischer Forschung gemacht hat. Jedoch zeichnet es sich heute ab, dass die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung an ihre Grenzen stößt, wenn es darum geht, die Wirkungsweise der Organisation sowie die spezifischen Einflussmöglichkeiten der Organisation auf die Entwicklung und Umsetzung von effektiv lernförderlichen Lern- und Bildungsmöglichkeiten genauer zu bestimmen.

Gegenwärtig und in Zukunft wird es also darauf ankommen, bislang erreichte Erkenntnisstände über die Organisation bzw. über Weiterbildungsorganisationen systematisch mit einem genuin bildungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zu verknüpfen und so differenziertere Zugänge zur Erfassung der Organisationsfaktoren zu erschließen, die das pädagogische Handeln und dessen Ergebnisse nachweislich unterstützen und zu verbessern helfen. Dies könnte und sollte auch und insbesondere dazu beitragen, einige der heute in der Praxis und Politik wie auch im erwachsenenpädagogischen Kontext selbst kursierenden

- Erwartungen an das Problemlösungspotenzial der Organisation, wie sie etwa im Kontext des Qualitätsmanagements erkennbar werden, oder auch
- Annahmen über die externe Steuerbarkeit des organisatorischen Einflusses auf die Effizienz und Qualität pädagogischer Prozesse, etwa durch finanzierungs- und förderpolitische Instrumente, oder die Unterstützung von Vernetzungs- und Kooperationsaktivitäten

besser einzuordnen.

Soweit sich die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung auf diesen Weg hin zu einer bildungswissenschaftlich bestimmten und anwendungsrelevanten weiterbildungsspezifischen Organisationsforschung begibt, wird sie auf die Inspiration und Mithilfe durch die Praxis womöglich noch stärker als bisher angewiesen sein. Denn es sind ja nicht akademische Diskurse und wissenschaftliche Gütekriterien, die die Anwendungsrelevanz der Forschung bestimmen, sondern letztlich die Leitungs- und Führungskräfte sowie die pädagogischen Mitarbeiter/innen in den Weiterbildungseinrichtungen, die mit ihrem Erfahrungswissen und ihren Fragen die Forschung auf die „richtigen Spuren“ bringen, welche es dann im Forschungskontext weiter zu verfolgen gilt.

7. Literatur

- Alke, M. (2014). *Verstetigung von Kooperation in der Weiterbildung. Eine explorative Studie von Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Dissertationsschrift (erscheint 2015)
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Einführung*. In Dies. (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 9-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, R. & Furrer, H. (2010). *Qualität. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bern: hep.
- Balli, C., Krekel, E. M. & Sauter, E. (2004). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*. Bonn: BiBB.
- Böttcher, W. & Terhart, E. (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. In Dies. (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 7-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, S. & Herr, M. (Hrsg.) (2005). *Support für neue Lernkulturen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsentwicklung zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Qualitätsanspruch*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.) (2013). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.) (2010). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, P., Gnahn, D., Seidel, S. & Bayer, M. (Hrsg.) (2002). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Feld, T. C. (2007). *Volkshochschulen als „lernende Organisationen“*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fuhr, T. (1994). *Pädagogik und Organisation. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis*. *Pädagogische Rundschau* (5), 579-591.
- Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik. Umrisse einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.
- Gieseke, W. (2003). *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln*. In Dies. (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Göhlich, M. (2010). *Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe*. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter, W. (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 277-291). Wiesbaden: Springer VS.

- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartz, S. & Schardt, V. (2010). *(Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme*. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21-44).Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.) (2014). *Organisationstheorien* (7. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klatetzki, T. & Tacke, V. (2005). *Einleitung*. In Dies. (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 7-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küchler, F. von & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Kuper, H. (2001). *Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1), 83-106.
- Kuper, H. (2010). *Geleitwort*. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 5-12). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mayntz, R. (2004). *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? MPIfG Working Paper* (04/1). Abgerufen von <http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html>
- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2006). *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- REPORT. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2011). *Kooperative Bildungsarrangements* (4)
- Robak, S. (2003). *Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen*. In W. Gieseke (Hrsg.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 129-138). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schäffter, O. (2003). *Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie*. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59-81). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schemmann, M. (2014). *Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung*. In K. Maag-Merki, R. Langer & H. Altrichter, H. (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 109-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (1999). *Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1), 99-113.

- Schrader, J. (2008). *Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung. Ein Rahmenmodell*. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., Kuwan, H. & Pekince, N. (Hrsg.) (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke Gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ufermann, F. (1987). *Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen*. In H. Tietgens (Hrsg.), *Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 172-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zawacki-Richter, O., Rübken, H. & Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2014). *Research areas in adult and continuing education*. *Journal of Adult and Continuing Education* (1) 68-86.