

Zur „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung

– Eine analytische Reflexion¹

Julia Franz

Zusammenfassung

Im Beitrag wird das von Peter Faulstich und anderen entwickelte Konzept der „mittleren Systematisierung“ in den Mittelpunkt gerückt. Dazu wird das Konzept in seiner historischen Kontextualität rekonstruiert. Im Anschluss werden Entwicklungsaufgaben der Erwachsenenbildung, die in diesem Zusammenhang herausgearbeitet wurden, dargestellt und in aktuellen Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung verortet und neu akzentuiert. Dabei wird zum einen deutlich, dass die damals formulierten Entwicklungsaufgaben normativ für eine Absicherung der Bildung für Erwachsene stehen, und zum anderen, dass die daraus resultierenden Empfehlungen auch heute noch hochgradig relevant erscheinen.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Frage, ob die Erwachsenenbildung als ein abgrenzbares System verstanden werden könne, vielfältig diskutiert (vgl. Kuper und Kauffmann 2010; Kade 1997). In der Tendenz wird der Systemstatus eher zurückgewiesen, da die Erwachsenenbildung intensive Diffundierungstendenzen mit anderen Funktionssystemen aufweise, die in der Diskussion um die Entgrenzung (vgl. Kade und Seitter 2005) deutlich werden. Der Diskurs zeichnet sich im Hinblick auf die Systemfrage durch eine Gleichzeitigkeit von analytischen und normativen Argumentationen aus. So wird in der These einer „mittleren Systematisierung“ (Faulstich et al. 1991) der Prozess der Systematisierung der Erwachsenenbildung analytisch betrachtet und gleichzeitig normativ eingefordert. Dieser Vorschlag von Peter Faulstich und anderen soll im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

Mit dem Konzept der „Lebensentfaltenden Bildung“ wird von Peter Faulstich ein historisch und subjektwissenschaftlich begründetes Bildungskonzept als normativer Zielhorizont der Erwachsenenbildung beschrieben (vgl. z. B. Faulstich 2003). Zu dessen Realisierung bedürfe es einer abgesicherten Erwachsenen- und Weiterbildung,

die Freiheitsgrade und Spielräume ebenso gewährleiste wie eine finanzielle und ordnungspolitische Sicherung. Diese strukturelle, finanzielle und ordnungspolitische Absicherung wird von Peter Faulstich mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ thematisiert.

In diesem Beitrag wird das Konzept der „mittleren Systematisierung“ als Analysegegenstand betrachtet. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, das Konzept in seinem historischen Kontext zu reflektieren, um daran anschließend dessen Bedeutung im Kontext aktueller Diskurse der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dazu wird zunächst die These der „mittleren Systematisierung“ dargestellt und analytisch reflektiert (2). Daran anknüpfend werden ausgewählte Entwicklungstendenzen und -aufgaben, die in diesem Zusammenhang formuliert wurden, exemplarisch weiterführend akzentuiert (3), bevor abschließend die Bedeutung der These der „mittleren Systematisierung“ resümiert wird (4).

2. Die These der „mittleren Systematisierung“ in der Erwachsenenbildung: eine theoretische Analyse

Die Perspektive einer „mittleren Systematisierung“ hat Peter Faulstich – zusammen mit Arnulf Bojanowski, Ottmar Döring und Ulrich Teichler – in einem Gutachten zu Strukturen der Weiterbildung am Beispiel von Hessen entwickelt (Faulstich et al. 1991, Bojanowski et al. 1991).

Die These zur „mittleren Systematisierung“ entsteht in einer Zeit, die für die Erwachsenenbildung durch vielfältige Veränderungen geprägt ist. Die Erwachsenenbildung befindet sich zwar zu diesem Zeitpunkt in einem stetigen Wachstumsprozess, allerdings sind die 1980er Jahre bildungspolitisch durch eine Reduktion der öffentlichen Verantwortung, finanzielle Kürzungen, eine verstärkte marktwirtschaftliche Konkurrenz und eine „Funktionalisierung der Weiterbildung für arbeitsmarktpolitische Erfordernisse“ (Siebert 2009, S. 74) geprägt. Diese herausfordernden Rahmenbedingungen verschärfen sich Anfang der 1990er Jahre im Kontext der Wiedervereinigung und der damit verbundenen Umstrukturierungen. Die Pluralisierung des Feldes, u. a. auch durch zahlreiche Neugründungen in den neuen Bundesländern, führt schließlich zu einer intensiven Debatte um die Sicherung der Qualität der Weiterbildung. In diesem historischen Kontext wird die These zur „mittleren Systematisierung“ der Weiterbildung am Beispiel von Hessen entwickelt.

„Mit der Bezeichnung ‚mittlere‘ Systematisierung ist gemeint, daß Weiterbildung auch auf Dauer nicht das Maß von Strukturiertheit, Planung, Festlegung von Zielen, relativer Einheitlichkeit, systematischer Nutzung von Ressourcen, Neutralität gegenüber gesellschaftspolitischen Partialinteressen, Distanz von Lernen und Praxis, Information, Zertifizierung usw. erhalten soll und kann, wie sich dies für den Bereich der Schulen und Hochschulen entwickelt hat und dort als ‚normal‘ angesehen wird. Ein größeres Maß von Vielfalt, von Spontanität im institutionellen und curricularen Wandel wie in den Optionen von Lernenden, von Offenheit und Zwecksetzung, von gesellschaftspolitischer Pluralität und von Mischung in der Kostendeckung wird auf

Dauer für die Weiterbildung als angemessen anzusehen sein“ (Bojanowski et al. 1991, S. 300).

Diese These wird im Folgenden analysiert. Dazu wird zunächst erläuternd auf die Argumentationsstruktur eingegangen. Anschließend werden drei inhaltliche Aspekte – die Verhältnissetzung von Schule und Weiterbildung, der Begriff der Systematisierung und die Bedeutung der Bildung – herausgearbeitet und in einem Zwischenfazit gebündelt.

Argumentationsstruktur

Die These basiert auf der Antizipation gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen (z. B. demografischer Wandel, zunehmende Migration) und den damit verbundenen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung einerseits sowie auf der Analyse von Strukturen des Praxisfeldes, die am Beispiel von Hessen beschrieben und kritisch reflektiert werden, andererseits. Anschließend werden Anregungen für das Weiterbildungssystem skizziert, um einen angemessenen Grad an „mittlerer Systematisierung“ zu erreichen (Bojanowski et al. 1991, S. 300), wie zum Beispiel die Verbesserung der Strukturen, Angebote, Ressourcenplanung, Infrastruktur und Kooperationsstrukturen. Schließlich werden umfassende Entwicklungsaufgaben für die „Instanzen, Gremien und Einrichtungen“ der Erwachsenenbildung beschrieben (ebd., S. 301). Hierbei handelt es sich um Vorschläge für die Entwicklung eines zugangsoffenen Angebots lebenslanger Qualifizierung sowie um Forderungen zur Verknüpfung der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung. Ziel ist die Schaffung eines Weiterbildungssangebotes, das ausgleichende Lernchancen bietet, die Förderung der Autonomie von Erwachsenen, die Weiterentwicklung bestehender Institutionen sowie die Beseitigung von Forschungsdefiziten (vgl. ebd.).

Verhältnis von Schule bzw. Hochschule und Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund der historischen Situation – insbesondere der Kürzungen der finanziellen Mittel der Erwachsenenbildung – werden in der oben zitierten Aussage Schule und Hochschule als Bereiche, deren Finanzierung und Struktur gesichert sei, beschrieben, während hingegen die Erwachsenenbildung diesen – für Schule und Hochschule „normalen“ – Zustand nicht erreichen könne. Schule und Hochschule werden damit hinsichtlich ihrer finanziellen Absicherung als Gegenhorizont zur Erwachsenenbildung entwickelt. Es wird damit auf ungleiche Regelungen in der Finanzierung von Bildungsbereichen aufmerksam gemacht. Im Gegenzug nicht explizit thematisiert werden die impliziten Strukturbedingungen der unterschiedlichen Bildungsbereiche. So stellen Schule und Hochschule ja Institutionen dar, die sich durch eine gesellschaftliche Selektionsfunktion auszeichnen und denen – im Fall der Schule – eine Schulpflicht zugrunde liegt. Schule und Hochschule müssen ihre Existenz nicht über die Gewinnung von freiwilligen Teilnehmenden sichern. Für die Erwachsenenbildung stellt die Gewinnung von Teilnehmenden allerdings die zentrale Bedingung ihrer Möglichkeit dar, über die sie ihre Legitimation und ihre Ressourcen sichern kann.

Zum Begriff der Systematisierung

Auffallend ist der Begriff der „Systematisierung“. Dieser Begriff – der im engeren Sinne auf das Schaffen einer theoretischen Ordnung abzielt – wird hier durch Faulstich u. a. normativ auf das Schaffen einer Ordnung im Praxisfeld gewendet. Da die Weiterbildung „im allmählichen Wachstum und Bedeutungsgewinn nun ein Stadium erreicht hat, bei dem sich ein qualitativer Sprung der Entwicklung ergibt“ (Faulstich et al. 1991, S. 42), wird mit dem Begriff der Systematisierung impliziert, dass sich die Weiterbildung (als Disziplin und als Praxisfeld) selbst zu ordnen habe. Analytisch betrachtet erscheint der Systematisierungsprozess also notwendig, um den Prozess der Ausdifferenzierung der Strukturen der Weiterbildung zu begleiten und reflexiv wie institutionell abzusichern. Diese Perspektive kann weiter als Aufforderung zur Strukturierung eines bisher als wenig strukturiert wahrgenommenen Feldes interpretiert werden. Faulstich u. a. fordern vor diesem Hintergrund ein, dass die Wissenschaft eine stärkere Unterstützung für das Feld bereitstellen solle. Seitens der Wissenschaft sollten verstärkt Daten und Erkenntnisse über Systemstrukturen bereitgestellt werden, die für den Erhalt einer „mittleren Systematisierung“ notwendig seien. Damit wird eine enge Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis unterstellt (vgl. auch Faulstich 2015). Nicht genauer ausgeführt wird, wie eine optimale Kommunikation und Kooperation zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft im Kontext der „mittleren Systematisierung“ ausgestaltet werden könne.

Zum Begriff von (Erwachsenen-)Bildung

Das zentrale Verdienst des Konzepts der „mittleren Systematisierung“ liegt darin, dass der Bildungsbegriff – gerade vor dem Hintergrund der damals zunehmend wahrgenommenen Funktionalisierung von Weiterbildung – verteidigt und gestärkt wird. In der Begründungslogik des Papiers wird explizit herausgestellt, dass mit der „Besonderung von Erwachsenenlernen gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten“ ein ausdifferenziertes „Partialsystems der Bildung für Erwachsene“ entstehe (Faulstich et al. 1991, S. 42). Entsprechend wird das Subjekt in der Begründung von Strukturveränderungen in den Mittelpunkt gerückt, beispielsweise wenn es darum geht, zugangsoffene Angebote zu konzipieren, um WeiterbildungsbARRIEREN abzubauen oder die Selbstständigkeit von Erwachsenen durch Beratungsformen zu erhöhen. Insofern wird mit der These der „mittleren Systematisierung“ ein subjektwissenschaftlicher Bildungsbegriff impliziert und mit strukturellen und konzeptuellen Überlegungen verknüpft. Damit wird die Bildung des Subjekts als normativer Ausgangspunkt der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert.

Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept der „mittleren Systematisierung“ als eine implizite, normative Anrufung zur (Selbst)Institutionalisierung der Weiterbildung interpretiert werden kann. Mit dem Konzept geht es weiter darum, den Bildungsbegriff systematisch für die *Bildung* mit Erwachsenen fruchtbar zu machen, diesen an Strukturdebatten anzuschließen und entsprechend ausgerichtete Bildungseinrichtungen über einen mittleren Strukturierungsgrad abzusichern. Damit

werden implizit Gegenhorizonte eröffnet (zur Schule und Hochschule im Hinblick auf die finanzielle und institutionelle Absicherung sowie in der Zuweisung einer praxisbegleitenden Rolle von Wissenschaft), die in der Erwachsenen- und Weiterbildung Wirkmacht entfalteten und bis heute Praxis- und Theoriediskurse beeinflussen.

3. Entwicklungstendenzen im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

Mit der These der „mittleren Systematisierung“ wurden (wie oben bereits beschrieben) Entwicklungsaufgaben für die Weiterbildung formuliert, um Bildung für Erwachsene strukturell zu sichern. Im Folgenden werden exemplarisch drei der dort beschriebenen Bereiche aufgegriffen, mit denen einerseits unterschiedliche Perspektiven auf die Absicherung von Bildung sichtbar werden und mit denen andererseits deutlich wird, dass die damals angedachten Empfehlungen heute eine große Relevanz entfaltet haben und in aktuellen Diskursen der Erwachsenen- und Weiterbildung präsent sind.

Zum einen wird der Blick im Kontext „mittlerer Systematisierung“ auf die antizipierte Veränderung von Bevölkerungsstrukturen im Kontext demographischen Wandels und Migration gelenkt. Damit werden künftige Zielgruppen fokussiert und ein subjektorientierter Blick auf die Sicherung von Bildung entfaltet, der aktuell in Diskursen zur Bildung im Alter oder Bildung im Kontext von Flucht und Migration intensiv diskutiert wird (3.1). Zum zweiten wird die Entwicklung der Professionalität von Lehrenden durch die Einbeziehung der Mitarbeitenden in Einrichtungen thematisiert und damit eine Professionalisierungsstrategie zur Absicherung der Bildung Erwachsener angedeutet, die heute in Debatten der Weiterbildung aufgegriffen werden (3.2). Schließlich wird mit der Forderung, Kooperationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu stärken, darauf aufmerksam gemacht, dass die strukturelle Absicherung einer „mittleren Systematisierung“ der Vernetzung von Einrichtungen bedarf, um langfristig angemessene Bildungsangebote bereitstellen zu können. Diese Perspektive wird heute in Debatten um Lernende Regionen oder Bildungslandschaften thematisiert (3.3).

3.1 Der Blick auf künftige Zielgruppen im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

1991 wurde von Peter Faulstich und anderen auf Herausforderungen im Kontext der antizipierten Bevölkerungsentwicklung hingewiesen (Faulstich et al. 1991, S. 37 f; Bojanowski et al. 1991, S. 295). Die „Weiterbildung von Älteren (...) [werde JF] aufgrund der Verschiebung in der Alterspyramide eine zunehmend relevante Aufgabe“, ebenso wie die „durch den höheren Anteil von Ausländern [relevant werdende JF] interkulturelle Bildung“ (ebd.). Mit beiden Aspekten werden spezifische künftige Zielgruppen angesprochen, deren Berücksichtigung bereits 1991 relevant erschien. Diese Prognose hat in den Diskursen der letzten Jahrzehnte ihre Relevanz entfaltet.

Demographischer Wandel und die Bildung Älterer

Die Implikationen demographischen Wandels werden inzwischen in Diskursen der Weiterbildung ausführlich behandelt (vgl. im Überblick Hof et al. 2010). Im Praxisfeld zeigt sich ein Einstellen auf die wachsende Zielgruppe der Älteren beispielsweise darin, dass entsprechende Angebote – etwa in Form von Seniorenakademien – ausgebaut wurden. Konzeptuell wird in den Diskursen der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung danach gefragt, wie die Bildung Älterer angemessen gestaltet werden kann und wie verschiedene Generationen zu gemeinsamen Lernprozessen angeregt werden können (vgl. Asbrand et al., 2006; Franz et al. 2009; Franz und Scheunpflug 2015). Schließlich zeigen auch die Forschungsdiskurse zur Bildung älterer Erwachsener, dass Lernen bis ins hohe Alter möglich ist und darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zu Sinnstiftungsprozessen im dritten Lebensalter leistet (vgl. z. B. Kruse 2010; Schmidt-Hertha 2013; Friebe et al. 2014). Forschungen zum intergenerationellen Lernen machen darüber hinaus deutlich, dass für Ältere der lernende Austausch mit jüngeren Generationen mitunter zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann (vgl. Franz 2010).

Flucht und Migration

Zum zweiten wird aktuell – wie 1991 prognostiziert – die Bedeutung von Flucht und Migration in der und für die Erwachsenenbildung thematisiert (vgl. Gieseke 2016) und als „gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe“ (Egetenmeyer 2015) übersetzt. Der Umgang mit dieser Aufgabe dokumentiert sich im Praxisfeld darin, dass die Träger und Einrichtungen kurzfristig vielfältige Angebote entwickelt haben, um eine „Willkommensbildung“ zu realisieren. Insbesondere Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung – wie Volkshochschulen – nehmen ihre öffentliche Verantwortung wahr (vgl. Stanik/Franz 2016) und entwickeln vielfältige Angebote im Bereich von Sprach- und Integrationskursen sowie im Kontext interkultureller Bildung (vgl. Robak 2015). Zudem wird empirisch mit aktuellen Programmanalysen deutlich, dass langfristig eine Herausforderung darin bestehe, die Angebotsstruktur kontinuierlich zu erweitern, biografische Bildungsprozesse zu ermöglichen und interkulturelle Angebote zu entwickeln, bei denen Flüchtlinge und Ansässige gemeinsam lernen (vgl. Robak 2015).

In beiden Fällen wird deutlich, dass die 1991 angedachten Entwicklungen in der Praxis und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung intensiv aufgegriffen werden und sich als zentrale Themen im Diskurs etabliert haben.

3.2 Zur Professionalisierung im Kontext einer „mittleren Systematisierung“

Um die Erwachsenenbildung strukturell durch Professionalisierungsprozesse zu stärken und die Bildung Erwachsener darüber zu sichern, wurde 1991 die marginale Professionalisierung des pädagogischen Personals in Organisationen der Erwachsenenbildung ebenso thematisiert, wie die Weiterentwicklung bestehender Institutionen durch die verstärkte Einbeziehung der Mitarbeitenden (Bojanowski et al. 1991, S. 301). Die Bereiche Organisation und Profession wurden bereits damals implizit mit-

einander verknüpft. Diese Verknüpfung ist für eine Erwachsenenbildung in „mittlerer Systematisierung“ insofern relevant, als dass der Zugang zum Berufsfeld – gerade im Vergleich zum schulischen Bereich – nur wenig reglementiert ist und eine Professionalisierung des Feldes nicht allein über die Regelung von individuellen Qualifizierungen gewährleistet werden kann. Vielmehr kommt hier Organisationen eine wichtige Rolle zu. Die 1991 nur angedeutete Verknüpfung wurde in den Diskursen der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung aufgegriffen.

Nachdem Organisation und Profession lange als zwei voneinander getrennte Sphären, ja sogar als Antinomien (Helsper 2004) betrachtet wurden, bei denen pädagogische und bürokratische Handlungslogiken als unvereinbar wahrgenommenen wurden, lässt sich in den letzten Jahren – auch vor dem Hintergrund der Abkehr von rationalistisch argumentierenden Organisationstheorien – eine Annäherung zwischen Organisationstheorie und Professionstheorie beobachten (z. B. Vanderstraeten 2008; Seitter 2011, S. 133). Organisation und Profession werden hier nicht gegenübergestellt, sondern als zwei Formen beschrieben, über die sich das Erziehungssystem ausdifferenziert (Kurtz 2004, S. 45). Empirisch wird diese Annäherung durch das Konzept einer „organisationsgebundenen Professionalität“ (Schicke 2012) untermauert. In dieser empirisch begründeten Theoriebildung wird unter Bezugnahme auf theoretische Überlegungen zur Strukturation (Giddens 1995) eine Möglichkeit diskutiert, Professionalität jenseits der Dualität von Struktur und Handlung zu betrachten. „Professionalität konstituiert sich wechselseitig, denn Akteure/Akteurinnen beziehen sich reflexiv und rekursiv auf die pädagogischen Institutionalformen, die sie immer wieder situativ zu den Modalitäten ihres Handelns machen“ (Schicke 2012, S. 70). Hier wird also darauf aufmerksam gemacht, dass Professionalität sich erst in Verbindung mit den Tätigkeiten in einer spezifischen Organisation herausbildet (Schicke, 2012 S. 70, zur didaktischen organisationalen Professionalität Franz 2016a).

Mit der Intensivierung der theoretischen wie empirischen Verknüpfung von Organisation und Profession zu einer „organisationsgebundenen Professionalität“ wird die Möglichkeit eröffnet, Professionalisierungsstrategien in organisationalen Kontexten zu denken. Dieser Blickwinkel erscheint für ein plurales Praxisfeld in einer „mittleren Systematisierung“ angemessen, da professionelles Handeln in Abhängigkeit zum jeweiligen organisationalen Kontext etwas je anderes bedeuten kann. Die im Konzept der „mittleren Systematisierung“ nur implizit angedeutete Verknüpfung erhält inzwischen in der Erwachsenen- und Weiterbildung größere Aufmerksamkeit und etabliert sich zunehmend – theoretisch wie empirisch – als wichtiges Themenfeld.

3.3 Kooperationen im Kontext „mittlerer Systematisierung“

Mit der Forderung, Kooperation in der Erwachsenenbildung zu intensivieren, wird von Peter Faulstich und anderen bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf die Bedeutung von Vernetzungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung hingewiesen, um ein umfassendes Angebot zur Bildung für Erwachsene bereitzustellen.

Diese Überlegungen finden sich in den anhaltenden Diskursen zur Regionalisierung von Bildungsarbeit wieder. Mit Diskussionen um Bildungslandschaften (vgl. Scheunpflug et al. 2017; Welser und Rau 2017) oder lernende Regionen (vgl. Emminghaus und Tippelt 2009) werden Kooperations- und Vernetzungsstrategien unterschiedlicher Bildungsanbieter in den Mittelpunkt gerückt. In der Erwachsenenbildung wurden in diesem Zusammenhang die Forschungen zu Kooperation (vgl. Dollhausen et al. 2013; Alke 2015) und die Perspektive auf den Raum und die Region (vgl. Nuissl und Nuissl 2015; Bernhard et al. 2015; Martin et al. 2015) intensiviert. Auf der einen Seite wird dabei deutlich, dass Kooperationen insbesondere dann verstetigt werden können, wenn die Eigenlogik der kooperierenden Einrichtung berücksichtigt wird (Alke 2015). Auf der anderen Seite wird im Kontext regionaler Kooperationen herausgearbeitet, dass diese dem gesellschaftlichen Auftrag folgen, eine Grundversorgung an Weiterbildung bereit zu stellen (vgl. Weishaupt und Böhm-Kasper 2011, S. 791 f.). Insbesondere in strukturschwachen Regionen können Kooperationen zu einer Kompensation von erodierenden (Bildungs-)Infrastrukturen beitragen (vgl. Franz 2016b) und erfüllen damit eine zentrale gemeinwesenorientierte und zivilgesellschaftliche Funktion (vgl. Egger und Fernandez 2014).

Die Perspektive auf Vernetzung, die mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ angedacht wurde, hat sich in Forschung und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung ausdifferenziert und als zentrales Forschungsfeld etabliert.

4. Resümee

Mit dem Konzept der „mittleren Systematisierung“ wurde Anfang der 1990er Jahre eine Sensibilisierung für die Strukturprobleme im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung ermöglicht. Die im Beitrag analysierte implizite Anrufung zu (Selbst-)Institutionalisierung gründet normativ auf der zentralen gesellschaftlichen Bedeutung einer separierten Bildung für Erwachsene und ist daher auch mit Faulstichs Konzept einer lebensentfaltenden Bildung verknüpft, das für die aktive „Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten“, steht und sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Perspektiven beinhaltet (Faulstich 2003, S. 15).

Mit der Analyse des Konzepts der „mittleren Systematisierung“ und der Reflexion der damals formulierten Entwicklungsaufgaben im Kontext aktueller Diskurse wurde deutlich, dass mit dem Konzept Strukturprobleme und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung gleichzeitig aufgezeigt werden, die heute noch von hoher Relevanz erscheinen. Diese Aktualität liegt mitunter an der herausgearbeiteten Stärkung der Bildungsperspektive, die das Konzept sowie insgesamt die Arbeiten von Peter Faulstich immer begleitet hat.

So erscheint der Blick auf die Bildungsbedürfnisse der Subjekte und die damit verbundene Antizipation von Zielgruppen nach wie vor als zentraler Ausgangspunkt der Weiterbildung. Die Bearbeitung antizipierter Bildungsbedürfnisse – und -bedarfe – kann durch die Professionalisierung des (pädagogischen) Personals in Weiterbildungseinrichtungen gewährleistet werden. Dies zeigt auch die Debatte zur (interkulturellen) Qualifikation von Lehrenden und Ehrenamtlichen, die sich im Kontext der

Bildungsarbeit mit Asylsuchenden engagieren. Auch hier kommt den organisationalen Kontexten eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Professionalisierung wird damit auch als kontinuierlicher Prozess verstanden, mit dem auf gesellschaftliche Anforderungen reagiert wird. Schließlich bietet die bereits 1991 eingeforderte Vernetzung von erwachsenenpädagogischen Organisationen eine Möglichkeit, Bildungsangebote ressourcenorientiert zu entwickeln und darüber ein „flächendeckendes“ und zugangsoffenes Angebot für die Bildung Erwachsener bereitzustellen.

Anmerkungen

- 1 Für die konstruktiven Anregungen zum und Gespräche über diesen Beitrag danke ich meiner Kollegin Annette Scheunpflug.

Literatur

- Alke, M. (2015). Verfestigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, B., Bergold, R., Dierkes, P. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2006). Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: wbv.
- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: wbv.
- Bojanowski, A., Döring, O., Faulstich, P. & Teichler, U. (1991). Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (24) 2, S. 291-303.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.) (2013). Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer
- Egetenmeyer, R. (2015): Zum Thema: WilkommensBildung. EB Erwachsenenbildung, (61) 4, S. 5.
- Egger, R. & Fernandez, K. (2014). Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2009). Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderungen von Netzwerken“. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, (65) 1, S. 8-16.
- Faulstich, P. (2003). Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Franz, J. (2016a): Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, J. (2016b): Zur Bedeutung von »Raum« in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (19)1, S. 31-53.
- Franz, J. (2010). Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, J. & Scheunpflug, A. (2015). Konzepte intergenerationalen Lernens. Weiterbildung, (17) 4, S. 14-17.

- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL). Bielefeld: wbv.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Gieseke, W. (2016): Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte. Ein Essay. Hessische Blätter für Volksbildung (66), 4, S. 311-324.
- Helsper, W. (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (15-34). Opladen: UTB.
- Hof, C., Ludwig, J., & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, N. & Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem (30-80). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, J. & Seitter, W. (2005): Stichwort: „Entgrenzung“ DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (8) 1, S. 24-25.
- Kruse, A. (2010). Bildung im Alter. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 827-840). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. & Kaufmann, K. (2010): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Aufl. (153-167). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kurtz, T. (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, W. & Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern: Analyse und Gestaltung (43-54). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (Hrsg.) (2015). Bildung im Raum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (Hrsg.) (2015). Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld: wbv.
- Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB Erwachsenenbildung, 61. Jg., H. 4, S. 10-13.
- Scheunpflug, A.; Rau, C. & Welser, S. (2017). Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten. Wiesbaden: Springer VS (i.V.).
- Schicke, H. (2012). Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, B. (2013). Weiterbildung älterer Arbeitnehmer – Bildungsverhalten und -interessen. Education Permanente, (1), 28-29.
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57, Weinheim u. a.: Beltz, S. 122-137.
- Siebert, H. (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. Alja von Hippel & Rudolf Tippelt (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Auflage (59-85), Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stanik, T. & Franz, J. (2016): Organisatorische Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. Hessische Blätter für Volksbildung (66), 4, S. 364-373.
- Vanderstraeten, R. (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule (99-113). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Tippeleit, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.) (789-799). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Welser, S. & Rau, C. (2017). Informelles Lernen – „Ordnungen des Wissens“ im Vergleich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (i. E.).