



Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung

Harm Kuper und Katrin Kaufmann

Zusammenfassung

Die Systemtheorie eröffnet eine Perspektive der Reflexion auf das Bildungssystem, die ihren Reiz aus den Kontrasten zu den „einheimischen Begriffen“ der Erziehungswissenschaft bezieht. In dem Beitrag wird für die Weiterbildung dargelegt, wie der Systembegriff sich von einer bildungspolitischen Metapher für die Integration und Institutionalisierung der Weiterbildung zunehmend in Richtung bildungssoziologischer Reflexion bewegt hat. Betrachtungen zur Organisation – als konstitutivem Bestandteil der Institutionalisierung und der systemtheoretischen Analysen – runden das Kapitel ab.

Inhalt

1	Einleitung – Funktionale Differenzierung als systemtheoretische Leitperspektive	206
2	System als bildungspolitische Metapher für die Ordnung der Weiterbildung	208
3	Systemtheoretische Analyse und ihre Rezeption in der Weiterbildungsforschung	211
4	Organisation – eine Ebene der Systembildung für Weiterbildung	215
5	Ausblick	218
	Literatur	219

H. Kuper (✉)
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: harm.kuper@fu-berlin.de

K. Kaufmann
Arbeitsbereich Empirische Weiterbildungsforschung, Freie Universität Berlin, Fachbereich
Erziehungswissenschaft und Psychologie, Berlin, Deutschland
E-Mail: katrin.kaufmann@fu-berlin.de

1 Einleitung – Funktionale Differenzierung als systemtheoretische Leitperspektive

Die gemeinsame Problemstellung vieler Abhandlungen über die Weiterbildung unter den Aspekten von System und/oder Organisation ist die Positionsbestimmung der Weiterbildung innerhalb der Gesellschaft und des Bildungssystems. Es erscheint daher angemessen, die folgenden Ausführungen weitläufig an gesellschaftstheoretische Überlegungen anzulehnen. Unterhalb dieser Gemeinsamkeit bestehen allerdings Unterschiede. Das ist keineswegs auf die Vielfalt der Theoriekonzeptionen zurückzuführen, in denen die Begriffe bestimmt und systematisiert worden sind. Der Reichtum von System- (vgl. Baecker 2005) und Organisationstheorien (vgl. Bonazzi 2008) ist in der Diskussion über Weiterbildung kaum zur Geltung gekommen. Vielmehr erklärt sich die Differenz aus der Wahl der Standpunkte, von denen aus sie vorgenommen werden.

Luhmann und Schorr (1988) haben – ihrerseits unter Rückgriff auf die Systemtheorie – Standpunkte der Formulierung von Theorien über das Erziehungssystem bestimmt. Das von ihnen entwickelte Schema ist auch geeignet, um die Zugänge zu den Themen System und Organisation der Weiterbildung zu skizzieren; an dieser Stelle bietet es darüber hinaus eine erste Einstimmung auf systemtheoretisches Denken.

Der aus dem Strukturfunctionalismus Parsons' (1952) übernommene Ausgangspunkt der Überlegungen von Luhmann und Schorr ist die „historische Tatsache“ (ebd., S. 7) funktionaler Differenzierung der Gesellschaft. Funktionale Differenzierung ist ein konstitutives Merkmal moderner Gesellschaftsordnung (vgl. Luhmann 1997a, S. 745–775). In ihr spezifizieren sich Systeme, indem sie eine *funktionale Zuständigkeit* für ein Bezugsproblem der Gesellschaft entwickeln. Zu diesen Bezugsproblemen zählen unter anderem Fragen der Gerechtigkeit, der kollektiv bindenden Entscheidung, der Wahrheit und auch der Übermittlung sowie Fortentwicklung von gesellschaftlich akkumuliertem Wissen. Sie fallen in die Zuständigkeit des Rechts-, Politik-, Wissenschafts- sowie Erziehungssystems. Indem die Systeme Monopole für ihre jeweilige Funktion ausbilden, entstehen zwischen ihnen Differenzen und wechselseitige Abhängigkeiten.

Dieser gesellschaftstheoretische Systembegriff steht im Kontext einer komplexen begrifflichen Matrix. Systeme werden von Luhmann relational verstanden, nämlich in der Unterscheidung von *System* und *Umwelt*. Damit wird auf die Abhängigkeit jedes Systems von Bestandsvoraussetzungen in seiner Umwelt verwiesen. Systeme verfügen über *Grenzen*, die Kopplungen zur Umwelt nur in selektiver Form zulassen. Was ein System von seiner Umwelt unterscheidet, sind seine *Operationen*, die ein je besonderes *generalisiertes Kommunikationsmedium* und einen die Kommunikation orientierenden *Code* nutzen. Diese können nicht über die Grenzen hinweg, sondern ausschließlich systemintern verwendet werden. Luhmann etabliert auf dieser Grundlage den Gedanken der *Selbstreferenz* von Systemen (vgl. Luhmann 1991, S. 57–65). Ihm zufolge konstituieren sich selbstreferenzielle Systeme, indem sie ihre Elemente mit den eigenen Operationen reproduzieren. Sie sind dabei auf *Leistungen* aus der Umwelt angewiesen und erbringen selbst Leistungen für die Umwelt, können aber Kontakt zur Umwelt nur durch eigene Operationen, also im *Selbstkontakt*

aufnehmen. Eine spezifische Form der Selbstreferenz ist die *Reflexion*. In ihr beobachtet sich ein System selbst; über Reflexion werden ein System und seine Relationen zur Umwelt innerhalb des Systems selbst zum Thema. Reflexion ist Selbstvergewisserung von Systemen.

An dieser Stelle kann die Frage nach den Standpunkten, von denen die Diskussion um System und Organisation der Weiterbildung geführt wird, hinreichend beantwortet werden. Sie sind durch die Zugehörigkeit zu den Funktionssystemen definiert. Die Weiterbildung, ihr Systemcharakter und ihre organisatorische Struktur werden von der Wissenschaft, von der Politik, vom Recht aus ebenso thematisiert wie vom Erziehungssystem. Dabei spielen jeweils systemspezifische Erwägungen eine Rolle. Eine Beobachtung der Weiterbildung aus dem Wissenschaftssystem (vgl. Lenzen und Luhmann 1997) erfolgt unter den Prämissen der Geltungsbegründung ihrer Aussagen, der theoretischen Konsistenz ihrer Begriffe und der empirisch-analytischen Tragweite. Aus der Sicht des politischen Systems wirft Weiterbildung Fragen der bildungspolitischen Gestaltung und der Förderung durch öffentliche Ressourcen auf. Fluchtpunkt einer Auseinandersetzung im Erziehungssystem sind im weitesten Sinne programmatische Ansprüche der Weiterbildung.

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Weiterbildung sind kognitiv strukturiert und pflegen einen analytischen Stil; dagegen werden aus einer Innenperspektive der Selbstbeobachtung von Weiterbildung aber auch in politischen Diskussionen oftmals normative Argumentationsstile verfolgt, in denen Maßgaben für die Gestaltung der Weiterbildung und Orientierungshilfen für die in der Weiterbildung Handelnden ausformuliert werden. Diese Dualität der Argumentationsstile schlägt sich auch in der Rezeption der Systemtheorie durch die Weiterbildungswissenschaft nieder. Sie ist durch Ambivalenz gekennzeichnet. Bei dem weitreichenden Allgemeinheitsanspruch der Systemtheorie stellt die Weiterbildung nur ein Analyseobjekt unter vielen dar; gleichzeitig ist die Theorie für das Problem der Selbstvergewisserung ihrer Objekte unempfindlich. Eine Anwendung der Systemtheorie auf die Weiterbildung unterliegt dem Risiko, lediglich deren Absorptions- und Abstraktionsfähigkeit an einem weiteren Gegenstand aufzuzeigen, dabei aber wenig „auf einer bestimmten Ebene des Wiedererkennens und der Realitätsfindung auszusagen“ (Olbrich 1999, S. 160). Da ihr aber andererseits eine differenzierte begriffliche „Rückbindung und Fundierung“ in Abgrenzung zu den „traditionelle[n] Vorstellungen, Aussagen, Begriffe[n] und Erklärungselemente[n]“ (ebd., S. 160) der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung zugestanden wird, spiegelt die Rezeption der Systemtheorie Theorieprobleme der Weiterbildung.

Im Folgenden werden bildungspolitische, sozialwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Positionen vorgestellt, in denen die Struktur und Organisation der Weiterbildung mit Begriffen aus der Systemtheorie analysiert werden. Mit ihnen lässt sich die Frage nach der (funktionalen) Differenzierung der Weiterbildung unter der Maßgabe verfolgen, dass der Bedeutungsgehalt von *System* und *Organisation* sich sowohl auf die absichtsvolle Gestaltung der Weiterbildung als auch auf einen evolutionären Wandel ihrer Formen erstreckt. In den Begriffen *System* und *Organisation* bündeln sich somit ebenso Überlegungen zur Reform wie zur Emergenz der Weiterbildung.

2 System als bildungspolitische Metapher für die Ordnung der Weiterbildung

2.1 Bildungsreform – Weiterbildung als quartärer Bereich des Bildungssystems

Die 1960er-Jahre gelten als die Dekade, in der der Systembegriff erstmals Anwendung auf die Weiterbildung fand (vgl. Senzky 1977). Er hat bis in die 1970er-Jahre hinein die bildungspolitischen Bemühungen um eine Systematisierung der Weiterbildung begleitet. Deren Ausgangspunkt war die Pluralität von Trägern der traditionell als *Erwachsenenbildung* bezeichneten Praktiken. Die juristische Differenzierung der Träger in privatrechtlich und öffentlich-rechtlich ließ zu Beginn der 1960er-Jahre die Divergenz zwischen „gebundener“ (an Partikularinteressen orientierter) und „freier“ (an die Gesamtheit der Bevölkerung adressierter) Erwachsenenbildung zur ordnungspolitischen Frage werden. Sie beschäftigte den *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1960) in seinem Gutachten mit dem Titel *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* unter der Leitidee enger Zusammenarbeit zwischen der Volkshochschule als öffentlich-rechtlicher Einrichtung und den Einrichtungen, deren Träger privatrechtliche Vereine waren. Die damals aufgeworfenen Diskussionspunkte waren auf die „öffentliche Verfaßtheit, pädagogische Autonomie und Finanzierung“ (Oppermann 2000, S. 312) gerichtet.

Zusätzliche Brisanz erhält diese Frage mit bildungsreformerischen Intentionen, die Erwachsenenbildung stärker in die Kontinuität schulischer Bildung zu stellen und sie enger mit beruflicher Bildung zu verzahnen. In diesem Zusammenhang erfolgt die semantische Umstellung auf Weiterbildung und der Systembegriff wird offensiv genutzt. Sowohl in Bezug auf die Lernorganisation (vgl. Schulenberg 1968) als auch in Bezug auf die institutionelle Regelung der Weiterbildung (vgl. Knoll et al. 1967) wird mit dem Systembegriff die Absicht einer stärkeren Einbindung der Weiterbildung in das Bildungssystem markiert. Sie findet einen markanten Ausdruck in den Plänen, über die Weiterbildung Zugänge zu allgemeinbildenden schulischen und berufsqualifizierenden Abschlüssen zu legen.

Der 1970 vom *Deutschen Bildungsrat* vorgelegte *Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen* läßt etwas von dem Verständnis des Begriffs *System* in dieser Phase der Bildungsreform erkennen: Der Begriff *System* ist Ausdruck für die Organisation von Bildung über die Altersstufen hinweg. *System* ist zudem der Leitbegriff ordnungspolitischer Auseinandersetzung mit der Weiterbildung. Als eigenständiges System wird die Weiterbildung allerdings im Strukturplan nicht behandelt; wohl aber wird ihr eine Art Schlussteinfunktion zuerkannt, die sie zu einem maßgeblichen Bestandteil eines übergeordneten Ganzen werden läßt. So führen die Autoren des Gutachtens aus: „Die erste Bildungsphase ist ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig. Der Gesamtbereich Weiterbildung ist daher Teil des Bildungssystems; Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung gehören in den Rahmen dieses Bereichs“ (ebd., S. 199–200). Für die Organisation der Weiterbildung sind vor diesem Hintergrund insbesondere die Übergänge zwischen den lebensaltersgebundenen Phasen der Bildung und die inhaltlich systematische Ergänzung in sich

abgeschlossener Weiterbildungsangebote durch ein „Baukastensystem“ ausschlaggebend. Der Vorschlag, die Formalisierung und Zertifizierung von Abschlüssen in der Weiterbildung auszubauen, ist eine Konsequenz dieser organisatorischen Gestaltungsprämissen. Die daran anschließenden ordnungspolitischen Vorstellungen des Strukturplans sehen die Pluralität der Träger weiterhin als eine wichtige Eigenschaft der Weiterbildung, insbesondere in Hinblick auf deren Sensibilität für gesellschaftliche Veränderungen; gleichwohl weist der Gestaltungswille in die Richtung einer organisatorischen Konsolidierung der Weiterbildung unter der Führung des Staates.

Senzky (1977) nimmt unmittelbaren Bezug auf das Aufkommen des Systembegriffs im Kontext der Weiterbildungsplanung. Seine Reflexion der Entwicklungen in den 1960er- und 1970er-Jahren ist mit einem Plädoyer für die Formalisierung der Weiterbildungsorganisation verbunden. Durchaus im Einklang mit den bildungspolitischen Initiativen sieht er die Herausforderung für die Weiterbildung darin, „erstmal die Frage einer Systembildung überhaupt als Voraussetzung zur Integration in übergreifende Zusammenhänge“ (ebd., S. 64) zu bearbeiten. Die bildungspolitische Forderung nach einer Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten habe für diesen Schritt der Differenzierung eines Weiterbildungssystems den ausschlaggebenden Impuls gegeben.

2.2 Pluralität als Systemmerkmal der Weiterbildung?

Die Bilanz der ordnungspolitischen Bemühungen um die Gestaltung eines Weiterbildungssystems fällt insgesamt sehr verhalten aus. Eine der günstigeren Einschätzungen nimmt Knoll (1995) vor, der schreibt: „Es handelt sich bei Erwachsenenbildung um ein pluralistisches, subsidiär verfaßtes Teilsystem des Bildungssystems“ (ebd., S. 16–17). Hier wird den Reformbestrebungen der 1970er-Jahre einerseits Respekt gezollt, indem der Weiterbildung Subsystemcharakter innerhalb des Bildungssystems zugeschrieben wird; andererseits werden die Aspekte der Pluralität und Subsidiarität gleichsam als Zentrifugalkräfte gegen ein zu starres Systemverständnis gesetzt. Systembildung in der Weiterbildung ist demnach nur im Sinne struktureller Diversität zu erreichen, die allerdings als Stärke ausgelegt werden kann, insofern Weiterbildung auf diese Weise zu einem wichtigen Katalysator für die Auseinandersetzung gesellschaftlicher Interessen wird.

Der Begriff *System* diene der Bildungspolitik als Orientierungsmarke für die Gestaltung eines spezifischen institutionellen Arrangements der Weiterbildung. Die Bilanzierung dieser Initiativen zeigt ein für Reformen typisches Muster (Luhmann 2000, S. 330). Die im Falle der Weiterbildung mit dem Systembegriff verbundene *Poesie der Reform* erfährt eine Korrektur durch die *Realität der Evolution* sozialer Systeme. Als Hemmnisse des strukturellen Ausbaus der Weiterbildung zu nennen sind die Diffusion der politischen Verantwortung für die Weiterbildung im Föderalismus und den politischen Ressorts sowie die nach der Emphase der Bildungsreform abnehmende Förderung durch die öffentlichen Haushalte.

Das hat dazu geführt, dass die Kennzeichnung der Weiterbildung als System oftmals in Kombination mit relativierenden Attributen erfolgt oder durch den Gebrauch von Anführungsstrichen Zweifel an der Kohärenz des „Systems“ angemeldet werden. Die Entwicklung der Weiterbildung führt nicht zu einer strukturellen Konzentration oder Übersichtlichkeit der Weiterbildung unter der Leitformel der öffentlichen Verantwortung, sondern reproduziert die Pluralität der Einrichtungen, Träger und Zuständigkeiten.

Die institutionelle, rechtliche und didaktische Formenvielfalt der Weiterbildung kann als sehr adaptiv in Hinblick auf variierende Bildungsbedürfnisse gesehen werden. Wenn im Hintergrund die Vorstellung eines Systems bestehen bleibt, das diese Bildungsbedürfnisse aufnimmt, dann unter einem deutlichen Perspektivenwechsel. Als treibende Kraft der Entwicklung in der Weiterbildung wird nun nicht mehr Ordnungspolitik verstanden, sondern die „Austauschprozesse zwischen lebensweltlichen Lernbedürfnissen und überdauernder systemischer Leistungserbringung“ (Arnold et al. 2000, S. 19). Die Aufmerksamkeit stellt sich um von Systemgestaltung auf Systememergenz. Das theoretische Problem wird damit umso sichtbarer. Wie kann ein System der Weiterbildung identifiziert werden, wenn Merkmale der Kohärenz fehlen? Lässt sich Weiterbildung angesichts pluraler Funktionen überhaupt als ein System beschreiben? Angesichts des quantitativen Bedeutungszuwachses der Weiterbildung werfen Feststellungen wie die, Weiterbildung verfüge über „keine hinreichenden gesellschaftlichen Vorstrukturierungen (. . .), aus denen ein Funktionssystem emergieren könnte“ (Schäffter 1998, S. 83) eher Fragen auf, als dass sie analytische Gewinne aus der Verwendung des Systembegriffs ziehen: Woher nährt sich die Idee, Weiterbildung könne im Format eines Funktionssystems ausdifferenziert werden? Scheitert die Identifikation der Weiterbildung als System daran, dass erhoffte institutionelle Strukturmuster empirisch nicht vorhanden sind oder an der Ermangelung theoretischer Begriffe, die ein System definieren, ohne sich dabei auf strukturelle Formen festzulegen?

Ein im theoretischen Anspruch reduzierter, dafür bildungspolitisch aber sehr einschlägiger Systembegriff erlaubt die Formulierung von Gestaltungsprämissen unter Maßgabe der Pluralität der Weiterbildung. Als „mittlere Systematisierung“ (Faulstich und Zeuner 1999, S. 177) werden differente Funktionsbezüge der Weiterbildung, sowie das Nebeneinander privater, partikularer und öffentlicher Initiativen als institutionelle Realitätsbeschreibung und weiterbildungspolitische Herausforderung gefasst. Die Formel „mittlere Systematisierung“ bewahrt normative Bezugspunkte der Diskussion um Weiterbildung, wie etwa die öffentliche Verantwortung oder die Eigenständigkeit allgemeiner und politischer Bildung, und setzt diese in Relation zu dem institutionellen Entwicklungsstand der Weiterbildung.

Die auf Institutionen und Strukturen fokussierte Reflexion nimmt auch Themen auf, die außerhalb der traditionellen Reflexionssemantik der Pädagogik oder Erwachsenenbildung liegen. Dabei wird sehr deutlich, dass sich die Strukturen der Weiterbildung nicht ausschließlich von den primären pädagogischen Tätigkeiten wie Lehren, Beraten oder Helfen ausgehend entwickeln und strukturelle Variationen nicht nur durch pädagogische Ansprüche an Weiterbildung entstehen. Vielmehr bestimmen sekundäre Tätigkeiten der Regulation und Unterstützung die Struktur

der Weiterbildung mit. Elemente einer Unterstützungsstruktur wie etwa Information, Qualitätssicherung, Statistik und Analyse werden so als Funktionen in der Weiterbildung behandelt (vgl. Teichler 1997).

All diese auf die Struktur von Weiterbildungsinstitutionen bezogenen Analysen und Reflexionen tragen nicht zur Beantwortung der theoretischen Frage nach einem System der Weiterbildung bei. Sie klären jedoch über empirisch beobachtbare Formunterschiede auf. Aktuelle Trends der Bildungspolitik, die Weiterbildung im Kontext von Globalisierung, Internationalisierung und der Einbettung in die Aktivitäten internationaler Organisationen sehen (vgl. Schemmann 2007), kommen dabei ohne den Systembegriff aus. Sie fokussieren von vornherein Strukturfragen der Weiterbildungsinstitutionen. Auch die international gebräuchlich gewordene Unterscheidung von formaler und non-formaler Bildung sowie informellem Lernen (vgl. OECD 2007) verzichtet auf den Systembegriff. Damit werden unabhängig von den Spezifika nationaler Bildungssysteme internationale Vergleiche der Bildungsbeteiligung eröffnet; differenziert wird dabei nach dem Organisationsgrad der Bildungsangebote und ihrer Einbettung in nationale Qualifikationsrahmen.

3 Systemtheoretische Analyse und ihre Rezeption in der Weiterbildungsforschung

3.1 Systemtheorie – sozialwissenschaftliche Analyse der Weiterbildung

Die soziologische Systemtheorie hat ihren Standpunkt außerhalb der von ihr beobachteten sozialen Systeme. Systemtheoretische Beobachtung der Weiterbildung ist – in ihrer eigenen Diktion gesprochen – keine Reflexion, sondern sozialwissenschaftliche Analyse. Der zentrale Autor für eine systemtheoretische Analyse des Erziehungssystems im Allgemeinen und der Weiterbildung im Speziellen ist Luhmann. Dessen Auseinandersetzung mit dem Erziehungssystem war nicht von einem „pädagogischen“ Interesse getragen; als Autor einer allgemeinen Systemtheorie (Luhmann 1991), die begriffliche Grundlagen einer Gesellschaftstheorie (vgl. Luhmann 1997a) legt, hat Luhmann Analysen zu mehreren Funktionssystemen der Gesellschaft vorgelegt. Das Erziehungssystem ist aus seiner Perspektive so zunächst ein Analysegegenstand neben anderen.

Entsprechend wird das Erziehungssystem von ihm unter den gleichen Theoriegesichtspunkten beschrieben wie andere Funktionssysteme (bspw. Wirtschaft, Recht, Religion) auch. Das formale Theoriemodell bietet eine allgemeine begriffliche Matrix für die Identifikation von Funktionssystemen. Sie wurden in der Einleitung dieses Artikels teilweise bereits benannt. Maßgeblich für den intensiven, in zahlreichen Publikationen dokumentierten Austausch zwischen dem Systemtheoretiker Luhmann und der Pädagogik/Erziehungswissenschaft – der maßgeblich durch den Erziehungswissenschaftler Schorr beeinflusst wurde – mag unter anderem gewesen sein, dass es Luhmann nicht leicht gelang, die Begriffe der allgemeinen Systemtheorie in Hinblick auf das Erziehungssystem zu spezifizieren. Als Funktion

des Erziehungssystems identifiziert er zunächst Erziehung (Luhmann und Schorr 1988, S. 36) und nimmt damit eine thematische Engführung auf das frühe Lebensalter und die Institution Schule in Kauf. Später – unter dem Eindruck der Auseinandersetzung mit Weiterbildung – erfolgt eine Ausweitung des Funktionsbegriffs auf die „Formung des Lebenslaufs“ (vgl. Luhmann 1997b).

Die Besonderheit der kommunikativen Operationen des Erziehungssystems besteht in der Interaktionsförmigkeit; sie setzt die Anwesenheit der Beteiligten – bspw. in der Konstellation von Kursleitenden und Kursteilnehmenden – voraus und erfolgt somit weitgehend verbal. Nun lässt die Interaktionsförmigkeit der Kommunikation nur bedingt Kodifizierungen oder Generalisierungen zu. Unter anderem deshalb ist die Gründung von Organisationen, die eine strukturelle Bedingung der Verstetigung kommunikativer Operationen in Funktionssystemen ist, für den Fall des Erziehungssystems ein Phänomen, das gesonderter Erklärung bedarf. Für Luhmann ist durchaus offen, wie sich der situations- und personenabhängige Ablauf von Interaktion auf der operativen Ebene des Erziehungssystems und die Bindung der Kommunikation an Entscheidung in Organisationen zueinander verhalten bzw. „wie auf dem Unterbau eines Interaktionssystems Unterricht eine Hierarchie des Entscheidens über Entscheidungsprämissen errichtet werden kann“ (Luhmann und Schorr 1988, S. 124).

Die Feststellung dieser Besonderheiten mündet bei Luhmann (1987) in der Diagnose struktureller Defizite des Erziehungssystems. Diese rührten aus der operativ nicht lösbaren Aufgabe der Intentionalisierung von Sozialisation. Der systemtheoretischen Grundannahme von der operativen Schließung folgend sind kommunikative Systeme – wie das Erziehungssystem – und die psychischen Systeme von Schülerinnen und Schülern, Weiterbildungsteilnehmenden und Menschen im Allgemeinen füreinander operativ nicht erreichbar. Sofern Erziehung eine Veränderung des Menschen beabsichtigt, konfrontiert sie sich selbst mit einer Paradoxie. Die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems mit all seinen strukturellen Derivaten – der Gründung von Organisationen, Professionalisierung und der Selbstbeobachtung innerhalb des Systems durch Reflexionseliten – sind von diesem Standpunkt aus betrachtet Formen der Bearbeitung dieser Paradoxie.

Die theoretische Leistung Luhmanns – nicht nur in Bezug auf das Erziehungssystem – liegt darin, einen Systembegriff begründet zu haben, der den Bestand eines Systems identifizierbar macht, ohne dabei ein spezifisches Modell seiner strukturellen Ausgestaltung zu Grunde zu legen. So kann die Identität eines Systems trotz strukturellen Wandels und struktureller Variation etwa auf der Ebene seiner Organisationen angenommen werden.

So wie Luhmann mit dem Erziehungssystem einen Fall gefunden hat, der für die Anwendung der Systemtheorie aufgrund seiner Komplikation reizvoll ist, so ist die Erziehungswissenschaft von der Systemtheorie mit einer reizvollen Reinterpretation ihres Gegenstandsbereichs und einer kritischen Bilanzierung ihrer eigenen Theorieleistungen konfrontiert worden. Diese Impulse sind in sehr unterschiedlicher Weise verarbeitet worden. Im Folgenden werden Rezeptionen aus dem Bereich der Erwachsenenpädagogik und Weiterbildungsforschung fokussiert.

3.2 Rezeption der Systemtheorie in Bezug auf Weiterbildung

In einer Variante der Rezeption wird nach den didaktischen Konsequenzen der Systemtheorie und mithin nach den Möglichkeiten der Intervention in psychische und soziale Systeme gefragt (vgl. Arnold 1995). Dabei steht der Rekurs auf das einschlägige und zudem schlagwortartig verdichtete Argument des *Technologiedefizits* im Mittelpunkt. Unter Technologie verstehen Luhmann und Schorr (1988) die „Gesamtheit der Regeln“ unter denen ein Gegenstand auf der „operative[n] Ebene eines Systems (...) durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird“ (ebd., S. 119). Technologien setzen eine Auflösung komplexer Kausalbeziehungen zwischen den Arbeitsprozessen und der Zielerreichung im Sinne von generalisierbaren Kausalgesetzen voraus. Für die soziale Dimension, zu der die pädagogische Kommunikation zählt, halten die Autoren eine Formulierung generalisierbarer Kausalgesetze jedoch für ausgeschlossen. Sie verweisen dabei auf die *doppelte Kontingenz* jeder Interaktion. Damit ist eine Situation gekennzeichnet, in der Interaktionsteilnehmende beiderseits über das Bewusstsein verfügen, dass sie selbst sowie die jeweilige Interaktionspartnerin oder der jeweilige Interaktionspartner anders handeln könnten und das auch wechselseitig voneinander wissen. Jeder Kommunikation wohnt aufgrund dieser Konstellation eine nicht überwindbare Unsicherheit inne, die auf der Unverfügbarkeit der Kommunikationspartnerin bzw. des Kommunikationspartners beruht. Der erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Systemtheorie integrierte Begriff der *Autopoiesis* (in Bezug auf Erziehung vgl. Luhmann 2002, S. 24) bietet eine theoretische Variante zur Analyse dieses Problems, die von der operativen Trennung psychischer und sozialer Systeme ausgeht. Mit den Figuren der doppelten Kontingenz und der Autopoiesis wird das gleiche strukturelle Problem pädagogischen Handelns beschrieben: Es gibt keine Möglichkeit einer operativen, kausalgesetzlich geordneten Einwirkung auf psychische Systeme, da diese nur aus sich selbst heraus Strukturen aufbauen können. Pädagogische Kommunikation kann somit nicht als kausalgesetzlich wirksame Technologie sondern als Umwelt psychischer Systeme eingerichtet werden. Von dort aus können psychische Systeme zwar beobachtet werden; letztlich kann aber pädagogische Kommunikation ebenfalls nur auf ihre eigene kommunikative Struktur reagieren und bleibt gegenüber der Umwelt psychischer Systeme zwangsläufig unterkomplex.

Arnold unterstreicht mit Bezug auf diese Argumentation noch einmal die Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung als professionelle Arbeit zu verstehen, zu deren wichtigsten Merkmalen der Umgang mit Unsicherheit zählt. Die von ihm im Sinne einer „Erwachsenendidaktik des Lebendigen“ (Arnold 1995, S. 608–609) angeführten Ansätze des systemischen Managements bieten Kompensationsstrategien für die Bearbeitung dieser Unsicherheit. Wenn er gegenüber Luhmann den Vorwurf formuliert, die „Folgen“ seiner Systemtheorie seien für die Erwachsenenpädagogik „eigentlich recht unspektakulär“ (ebd., S. 611), so ist dem aus einer didaktischen Perspektive durchaus zuzustimmen; denn die These des Technologiedefizits ist so radikal formuliert, dass sie für eine praktische Lösung keine Spielräume mehr beinhaltet. Nun fragt Luhmann allerdings auch nicht „pädagogisch“,

ihm geht es nicht um die praktische Lösung der Folgen eines Technologiedefizits; seine Frage ist statt dessen die soziologische nach den Bedingungen der Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems *trotz* eines Technologiedefizits auf der operativen Ebene und nach den sozialen Formen der Absorption von Unsicherheit. Die wissenschaftlich folgenreichere Rezeption der Systemtheorie hat sich auf die soziologische Frage eingelassen und sie für die Weiterbildung spezifiziert. In dieser Linie liegen mehrere Varianten einer systemtheoretischen Beschreibung der Weiterbildung vor. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt liegt in der Erweiterung des Begriffs *Erziehungssystem* auf Aktivitäten, die das Erwachsenenalter betreffen.

Wittpoth (1997) artikuliert unter Verweis auf die institutionelle Pluralität der Weiterbildung den Zweifel, ob es nach dem Scheitern der bildungsreformerischen Intention, die Weiterbildung zu einer strukturellen Einheit zu konsolidieren, sinnvoll sei, diese theoretisch als Bestandteil des Erziehungssystems zu beschreiben. Dabei nutzt er vier Elemente eines systemtheoretischen Modells vom Erziehungssystem als Ausgangspunkte für einen Vergleich: Es sind die vollständige *Inklusion* der Bevölkerung durch Schulen; die Selektion als konstitutive *Funktion* des Erziehungssystems; dessen *Leistung* der Qualifikation für Tätigkeit in anderen Systemen und die Absicht zu erziehen als *Symbol der Einheit* des Systems. Sowohl für die berufliche als auch für die allgemeine Weiterbildung konstatiert Wittpoth deutliche Differenzen in der Ausprägung dieser Elemente. Weiterbildung ist bereits in der Inklusion selektiv und gewinnt teilweise gerade dadurch seine Funktion; in der beruflichen Weiterbildung können Situationen des Erwerbs und der Verwendung von Qualifikationen oft nicht getrennt werden; eine Absicht zu erziehen ist in der Weiterbildung nicht anzutreffen. Der Versuch, Weiterbildung als Einheit zu beschreiben, weckt bei Wittpoth den Verdacht, „normativen pädagogischen Diskurse[n] entgegen[zu]kommen“ (ebd., S. 93). Demgegenüber erfolgt der Hinweis, dass die Systemtheorie begriffliche Mittel bereitstellt, mit denen Analysen der „Funktionslogiken einzelner Segmente des Weiterbildungsbereichs“ (ebd., S. 93) erstellt werden können.

Eine ähnliche Argumentationsstrategie verfolgt Harney (1997). Auch er verneint die Annahme der Einheit eines Weiterbildungssystems und geht sogar noch weiter, indem er die Form der Weiterbildung als „systemwidrig“ (ebd., S. 98) beschreibt. Auch für ihn bildet die Pluralität der institutionellen Formen und insbesondere der Regelungskontexte von Weiterbildung den Ausgangspunkt für seine Überlegungen. Obgleich Harney kein System oder gar Funktionssystem der Weiterbildung identifiziert, unterzieht er die Weiterbildung dennoch einer funktionalen Analyse. Dabei geht er von einem Modus segmentärer Differenzierung der Weiterbildung aus. Weiterbildung emergiert in unterschiedlichen Funktionssystemen ohne selbst einen einheitlichen funktionalen Bezugspunkt zu haben, der Voraussetzung für ein Weiterbildungssystem wäre. Weiterbildung ist demnach funktional und strukturell so unbestimmt, dass sie erst in Verbindung der Funktion und Struktur anderer Systeme spezifizierbar wird. Weiterbildung lässt sich in den Kontexten von Arbeitsmarkt, Beruf und Erwachsenenbildung jeweils als „leere Option für die Produktion struktureller Kopplungen zwischen Systemen und ihrer Personenumwelt“ (ebd., S. 111) kennzeichnen; sie kennt aber „kein funktionales Primat wie andere Funktionssysteme“ (ebd., S. 113).

Eine weitere – ebenfalls systemtheorieimmanente – Argumentation entwickelt Kade (1997). Er geht von einer Prämisse und einer Frage aus, die er – die Weiterbildung einschließlich – für den Gesamtbereich von Erziehung und Bildung formuliert. Die zentrale Prämisse ist die als *Entgrenzung* bezeichnete Entwicklung zu einer „Pluralität pädagogischer Realitäten außerhalb der pädagogischen Institutionen und unabhängig von der Steuerung durch pädagogische Professionen“ (ebd., S. 31). Kade geht damit wie Luhmann davon aus, dass pädagogische Kommunikation nicht an bestimmte institutionelle Formen oder Systemstrukturen gebunden ist. Gerade daraus ergibt sich die Frage nach der Identifikation des „Pädagogischen“, da ungeklärt ist, „wie die durch zunehmende Pluralität, ja, Beliebigkeit pädagogischer Ziele, durch thematischinhaltliche Ausdehnung, massenmediale Erweiterung der Reichweite und die umfassende soziale Inklusion der Bevölkerung gewachsene Komplexität des Pädagogischen theoretisch wieder unter Kontrolle gebracht werden kann“ (ebd., S. 32). Kade setzt als Bezugsproblem der Pädagogik die *Vermittlung*, als generalisiertes Kommunikationsmedium das *Wissen* und als Code der pädagogischen Kommunikation die Differenz von *vermittelbar/nicht-vermittelbar*. Dieses Schema spezifiziert einen Typus pädagogischer Kommunikation, bleibt aber hinreichend generell, um nicht auf strukturelle Formen festgelegt zu sein. Institutionalisierte pädagogische Praxen fallen so als Sonderfall pädagogischer Kommunikation ebenso unter diesen Typus wie in pädagogikferne Institutions- bzw. Systembezüge eingelassene Formen des Pädagogischen. Diese Bestimmung, nach der „das pädagogische System nichts anderes [ist] als die (soziale Praxis der) Beobachtung der Welt mittels der Differenz ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘“ (ebd., S. 42), begründet theoretisch die operationale Einheit des Systems. Sie erweist sich als sehr produktiv für empirische Forschung, indem sie eine Referenz zur Ebene sozialer Systeme aufbaut und unter der These der *Universalisierung des Pädagogischen* empirische Rekonstruktionen pädagogischer Kommunikation auch in funktional nicht auf Erziehung spezialisierten Feldern zulässt (vgl. Kade und Seitter 2007). Die theoretische Produktivität dieses begrifflichen Vorschlags liegt u. a. in der Ergänzung um den Begriff der *Aneignung*, der eine mit der Vermittlung korrespondierende Operation psychischer Systeme kennzeichnet.

4 Organisation – eine Ebene der Systembildung für Weiterbildung

Im systemtheoretischen Modell gesellschaftlicher Evolution sind Organisationen ein eigener Typus sozialer Systeme, dessen Bedeutung für die moderne Gesellschaft eng mit funktionaler Differenzierung verbunden ist. Die Ausbreitung von Organisationen setzt die Spezifikation von Kommunikation durch funktionale Differenzierung voraus und stützt ihrerseits den Modus funktionaler Differenzierung durch ein ungewöhnlich hohes Maß an Steuerbarkeit der Kommunikation.

Auch Organisationen sind soziale, operativ geschlossene Systeme. Ihre Operationen sind miteinander verkoppelte Entscheidungen, die jeweils Prämissen für folgende Entscheidungen legen. Darin liegt der Grund für die relativ stabile Erwartungsstruktur

von Organisationen, die Mitgliedschaftsregeln und Leistungsbeziehungen zur Umwelt definieren. Auch für die Weiterbildung ist konstatiert worden, dass sie sich „zweifelloso auf dem Weg zu einem ‚System‘ im Sinne einer Ansammlung von Organisationen befindet, die miteinander in einem dauerhaften und systematischen Zusammenhang stehen“ (Schrader 2001, S. 233). Wie die vorangegangenen Ausführungen zum System der Weiterbildung verdeutlichen, kann Weiterbildung keinem bestimmten Funktionssystem der Gesellschaft zugeordnet werden. Zu unterscheiden sind demnach Weiterbildungsorganisationen im Kontext des Bildungssystems und Weiterbildung im Kontext der Organisationen anderer Funktionssysteme.

In die Innenseite der Organisationen des Bildungssystems, deren Programm am funktionalen Primat der Wissensvermittlung orientiert ist, fallen sowohl Organisationstätigkeiten (Management, Planungshandeln) als auch die pädagogische Interaktion (etwa Unterricht). Management und Planungshandeln sind disponierende Arbeiten an der Struktur und der strategischen Gesamtausrichtung einer Organisation, auf der Interaktionsebene erfolgt die operative Tätigkeit. Das Verhältnis zwischen Management und Interaktion kennzeichnet Weick (1976) als lose gekoppelt. Aufgrund des strukturellen Technologiedefizits kann die pädagogische Interaktion nicht direkt über Organisation bzw. Management beeinflusst werden. Die Organisation kann Rahmenbedingungen für pädagogische Interaktion schaffen und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, „dass Lernen stattfinden kann“, sie bestimmt „allerdings nicht, ob und wie gelernt wird“ (Zech 2006, S. 53). Die Organisation kann somit nur in der Umwelt des Lernens agieren und verfügt hierfür unter anderem über die organisatorischen Mittel der personellen, zeitlichen und programmatischen Planung, der finanziellen Kalkulation und Evaluation.

Jüngere Qualitätsentwicklungsmodelle der Weiterbildung modifizieren unter Bezug auf systemtheoretische Annahmen die Relation der Organisation zu den Lernprozessen, wie beispielsweise die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Im Vergleich zu anderen Managementverfahren legt diese den Fokus auf dynamisches „Einüben in *organisationales Lernen* kontinuierlicher und strukturierter Qualitätsentwicklungsprozesse“ (ebd., S. 58) und nicht darauf, organisationale Verfahrensweisen mit definierten Standards festzulegen. So wird „bei der Definition des Qualitätsbegriffs explizit auf Reflexivität statt Formalität abgezielt.“ (ebd., S. 19). Für die Qualitätssicherung und -entwicklung in (Weiter-) Bildungseinrichtungen ergibt sich aus dem Technologiedefizit eine „*Paradoxie der Qualitätsentwicklung*“ (ebd., S. 53). Inwieweit können Veränderungen organisationaler Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass auch das Lernen optimiert wird und nicht nur Prozesse der Organisation? In Anlehnung an Luhmann führt Zech den Begriff des „re-entry“ (ebd., S. 55) ein, um die Arbeit an dieser Paradoxie zu kennzeichnen: Weiterbildungsorganisationen definieren sich in Abgrenzung zu ihrer Umwelt, zu der die Lernenden gehören. Diese von der Organisation vorgenommene Unterscheidung ist erforderlich, um Lernen in Relation zu einem Angebot zu initiieren. Gleichzeitig konstituiert sie allerdings die von der Organisation aus operativ nicht zu überbrückende Differenz zwischen der Kommunikation in der Organisation und dem psychischen Ereignis des Lernens. Durch die Einbeziehung dieser von der Organisation selbst getroffenen Unterscheidung in die Organisation

erfolgt ein „re-entry“. Damit kommuniziert die Organisation ihre eigene Referenz zur Umwelt und sensibilisiert sich damit ihr gegenüber (ebd., S. 62). Entsprechend dieser System/Umwelt-Differenzierung steht bei der LQW die Lernerorientierung im Fokus, die zunächst die kommunikative Auseinandersetzung der Organisation mit der Vorstellung eines „gelungenen Lernprozess[es]“ (ebd., S. 55) unter Bezugnahme auf die Lernenden beinhaltet.

Voraussetzung zur Förderung der Selbststeuerungskräfte der Lernenden durch Kontextsteuerung ist eine entsprechende Steuerung der Organisation selbst: Die interne Abstimmungsleistung der (Weiterbildungs-)Organisationen muss so koordiniert sein, dass unterschiedliche Teilbereiche und -aufgaben, wie „Organisation, Planung und Lehre“ (ebd., S. 71), untereinander optimal aufeinander abgestimmt sind, so dass „die systemeigenen Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsprozesse stärker unter dem Kriterium von Rückwirkungen der Umwelt (. . .) gestalte[t] [werden können]“ (ebd., S. 70). Unter organisationalem Lernen werden in diesem Zusammenhang Entscheidungen verstanden, die *Entscheidungsprämissen* bzw. *-programme* unter dem funktionalen Primat der Wissensvermittlung an veränderte System/Umwelt-Relationen anpassen (vgl. ebd., S. 59).

Mit ihrem Fokus auf die Referenz zur Umwelt der Lernenden bietet das LQW-Modell ein „internes Qualitätsmanagementverfahren“; zugleich schließt es an die im institutionellen Kontext der Weiterbildung erhobene Forderung einer „externen Qualitätsevaluation für Bildungseinrichtungen“ (ebd., S. 7) an, die mit einem innerhalb Deutschlands anerkannten Zertifikat bestätigt wird. Auch in der Kopplung zur institutionellen Umwelt stellt die Fremdbeobachtung im Sinne einer Wiedereinführung der System/Umwelt-Differenz in die Organisation eine wesentliche Voraussetzung dar, damit Organisationen auf Erwartungen der Umwelt und ihre eigene Wirkung in die Umwelt reagieren können. Ergebnisse einer Studie zur Implementierung von LQW in das System der Weiterbildung (Hartz 2008; Hartz et al. 2007) verweisen allerdings darauf, dass die mit LQW intendierte Verknüpfung von Handlungslogiken unterschiedlicher Ebenen – die der Lehr-Lerninteraktion und der Organisationstätigkeit – zumindest „nicht linear modelllogisch – im Sinne der Schöpfer –, sondern auf der Grundlage operativer Geschlossenheit ihrer je eigenen Operationslogik entsprechend in die internen Kommunikationsstrukturen [erfolgt]“ (Hartz und Schrader 2009, S. 332), während sich innerhalb der Ebene der Organisationstätigkeit eine Übereinstimmung und Anpassung von Formal- und Aktivitätsstruktur mit der Einführung von LQW andeutet (a. a. O., S. 330–331).

Mit dem Begriff der „Lernkulturentwicklung“ verweist auch Dollhausen (2006) auf die Rolle der Organisation von Bildungseinrichtungen. Mit der die Diskussion zur Entwicklung neuer Lern- und Lehrkulturen einhergehenden Forderung der Orientierung pädagogischen Handelns an den Teilnehmenden verändere sich die Rolle der Organisation insbesondere dahingehend, „*Unterstützungsstrukturen*“ (ebd., S. 9) für selbstgesteuertes Lernen zur Verfügung zu stellen. Damit wird die Bedeutung der Kontextsteuerung als Aufgabe der Organisation offensichtlich.

In der Weiterbildung im Kontext von Organisationen anderer Funktionssysteme überschneidet sich die funktionale Orientierung an Wissensvermittlung mit der funktionalen Orientierung des jeweiligen Systems. Die Wissensvermittlung hat

dabei einen aus der primären Funktionsorientierung der Organisationen abgeleiteten Zweck. Sehr deutlich tritt dieser Zusammenhang in der betrieblichen Weiterbildung zutage. Ihre „Handlungslogik“ (vgl. Harney 1998) erschließt sich über die Einbettung in Betriebe als Organisationen des Wirtschaftssystems. Betriebliche Weiterbildung ist selbst ein Teil der Organisation, der Funktionen für die interne Strukturierung erbringt. Sie unterscheidet sich darin von der beruflichen Weiterbildung, deren funktionaler Bezug in der Reproduktion betriebsübergreifender, auf Arbeitsmärkten tauschbarer Kompetenzmuster liegt (ebd., S. 112; Kurtz 2002, S. 884). Innerhalb der Organisation ist die betriebliche Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht an die Merkmale organisierter Kommunikation gekoppelt (Kuper 2000). Sie ist Bestandteil betrieblicher Personalarbeit und wird in diesem Kontext als Investition bewertet; sie stattet Führungskräfte mit symbolischem Kapital aus, um die Legitimität ihrer Entscheidungen zu stützen; sie begleitet die Implementation neuer Steuerungsmechanismen in die Organisation; sie mobilisiert berufliche Kompetenzen für die Bearbeitung betrieblicher Aufgaben. In all diesen Funktionen hat sich betriebliche Weiterbildung immer als Äquivalent gegenüber alternativen Lösungen zu behaupten. So steht die Bearbeitung betriebsinterner Bezugsprobleme durch Weiterbildung oft in Konkurrenz zu Möglichkeiten der Bearbeitung, die etwa personelle Umstrukturierungen bieten. Im angloamerikanischen Sprachraum ist insbesondere im Kontext von betrieblichen Trainings bereits ab den 1950er-Jahren die Frage nach der Effizienz von Bildungsinvestitionen gestellt (Kirkpatrick 1998) und in der Folge auch empirisch untersucht worden. Metastudien zeigen die Logik der Beurteilung betrieblicher Trainings vor dem Hintergrund betrieblicher Organisation bzw. Organisationsentwicklung auf (Alliger und Janak 1989).

5 Ausblick

Die Rezeption der soziologischen Impulse aus der Systemtheorie erweist sich durch die Distanz zu pädagogischen Selbstdeutungen und institutionellen Realitäten als ein produktiver Mechanismus für die Generierung empirischer Forschungsfragen an die Weiterbildung (Hartz 2005). Sie hat durch die Fokussierung auf theoretische Begriffe wie *Funktion* und *Leistung* maßgeblich dazu beigetragen, die Analyse der Weiterbildung von der Fixierung auf programmatische Standpunkte zu befreien. Dabei zeigt sich freilich vielfach, dass die Systemtheorie keine genuin erziehungswissenschaftliche oder gar am Gegenstand der Weiterbildung ausgerichtete Theorie ist. Es bedarf erheblicher Spezifikationen und Anstrengungen der Integration von Begriffen aus einer (weiter-)bildungswissenschaftlichen Diskussion, um die Systemtheorie für den Gegenstand der Weiterbildung fruchtbar zu machen. Vielfach erweisen sich dabei auch grundlegende Annahmen der Systemtheorie – etwa über die Modalitäten gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse – als revisionsbedürftig, weil sie den Gegenstandsbereich der Weiterbildung kaum zu erfassen vermögen. Das Potenzial wechselseitiger Anregung zwischen Systemtheorie und Weiterbildung kann somit gegenwärtig noch nicht annähernd als ausgelotet gelten.

Literatur

- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty year later. *Personnel Psychology*, 42, 331–342.
- Arnold, R. (1995). Luhmann und die Folgen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 599–614.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt: im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE.
- Baecker, D. (Hrsg.). (2005). *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 1953–1965 (Gesamtausgabe, S. 857–928). Stuttgart: Klett.
- Bonazzi, G. (2008). *Geschichte des organisatorischen Denkens*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dollhausen, K. (2006). *Neue Lernformen – neue Lehrkultur – organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen*. Bonn: DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/dollhausen06_01.pdf. Zugegriffen am 14.11.2007.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim/München: Juventa.
- Harney, K. (1997). Sinn der Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 97–114). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Hartz, S. (2005). Die Leistungen der Systemtheorie für die Generierung von Forschungsfragen. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 27–33.
- Hartz, S. (2008). Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 251–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartz, S., & Schrader, J. (2009). Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung – Zwischen organisational und pädagogischer Handlungslogik. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 319–337). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hartz, S., Goeze, A., & Schrader, J. (2007). Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. Bonn. <http://www.die-bonn.de/doks/hartz0702.pdf>. Zugegriffen am 29.03.2015.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.). (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kirkpatrick, D. (1952/1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knoll, J. H. (1995). Bildungspolitische Autonomie der Erwachsenenbildung auf dem Wege zu einem selbständigen Bereich in den Bildungssystemen der DDR und BRD. In M. Jagenlauf, M. Schulz & G. Wolgast (Hrsg.), *Weiterbildung als quartärer Bereich* (S. 15–28). Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Knoll, J. H., Siebert, H., & Wodraschke, G. (1967). *Erwachsenenbildung am Wendepunkt*. Heidelberg: Quelle & Mayer.
- Kuper, H. (2000). *Weiterbildung im sozialen System Betrieb*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Kurtz, T. (2002). Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 879–897.

- Lenzen, D., & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 57–75). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997a). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997b). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 11–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Paris.
- OECD (2007). *Qualification systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD Publishing.
- Olbrich, J. (1999). Systemtheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 157–183). Opladen: Leske + Budrich.
- Oppermann, D. (2000). Ein historischer Blick auf die Trägerproblematik in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 50(4), 308–316.
- Parsons, T. (1952). *The social system*. London: Tavistock.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Berlin: Bertelsmann.
- Schrader, J. (2001). Auf dem Weg zum System? Institutioneller Wandel in der Weiterbildung seit der Bildungsreform. In P. Faulstich et al. (Hrsg.), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung – Beiheft zum Report* (S. 225–238). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulenberg, W. (1968). *Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen*. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Senzky, K. (1977). *Systemorientierung der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Teichler, U. (1997). Der Stellenwert von Unterstützungsstrukturen in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 47(3), 240–251.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- Wittpoth, J. (1997). Grenzfall Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 71–93). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*. Bielefeld: Bertelsmann.