Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Monika Kil

Organisations-veränderungen in Weiterbildungs-einrichtungen

Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1078

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1843-4

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Einleitung 7

Teil I
Spezifika der Organisationsveränderung im Feld Weiterbildung ... 15
1. Ergebnisse von Organisationsanalysen 15
1.1 Organisationsanalytische Konzepte und Instrumente 15
1.2 Ergebnisse der Analyse struktureller Merkmale 27
1.3 Ergebnisse der Analyse von Mitarbeitergruppen 38
2. Veränderungsanlässe aus Expertenperspektive 46
3. Beratungsinterventionen zur Unterstützung von Veränderungsprozessen 65

Teil II
Analyse von Organisationsveränderungsprozessen 73
1. Beschreibung der empirischen Basis 73
2. Retrospektive Wahrnehmung 75
3. Transferfähige und behindernde Elemente 81
4. Organisationsstrukturelle Folgen 87

Teil III
Zentrale Bereiche der Veränderung in Weiterbildungs-organisationen 93
1. Führungsverhalten 93
2. Beanspruchungsphänomene 105
3. Arbeitsbereich Verwaltung 112

Teil IV
Ansatzpunkte für erwachsenenpädagogische Organisationsforschung 125
1. Lernkultur als Organisationskultur 125
2. Identifikation der Potenziale von Weiterbildungsorganisationen 130
3. Forschungsfragen zur Qualität von Organisationsberatung 131
4. Dimensionen der Evaluation von Organisationsveränderungsprozessen 134

Literatur 138

Anhang
1. Vergleichsdaten Produktion 148
2. Vergleichsdaten Dienstleistung 149
3. Übersicht: Interviews mit Volkshochschulmitarbeitern 150
4. Leitfaden für die Experteninterviews 152
5. Klingel-Anlage im Berater-Hochhaus 154
6. Synopse „Organisationsveränderungsfälle“ 155

Autorin 160

Vorbemerkungen

Veränderungen von Organisationen sind immer notwendig, dies ergibt sich schon daraus, dass der Begriff Organisation – in welcher theoretischen Ausprägung auch immer – die Kategorien Ziel und Umwelt mit enthält. Umweltanalyse und regelmäßige „Passung“ von Organisation und Organisationsziel auf die geänderte Umwelt sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel in Organisationsgeschichten. Folgerichtig ist daher stets die zentrale Frage, was bewahrt und was verändert werden soll. Das zu Verändernde kann immer nur einen Teil der Organisation betreffen, sonst gefährdet sie ihre Existenz. Und bewahrt werden muss derjenige Teil, der die Organisation ausmacht, sonst verliert sie ihre Identität. Hier eine Balance zu finden, ist die schwierige Aufgabe des Organisationsmanagements. Bedingungen dieser Balance zu analysieren, gute und schlechte Beispiele zu erfassen und zu beschreiben, empirisches Wissen für zukünftige Organisationsveränderungsprozesse aufzubereiten – dies ist eine wichtige Aufgabe bei allem, was wissenschaftliche Organisationsanalyse betrifft.

Seit die Weiterbildungsforschung sich auch mit ihren Organisationen beschäftigt, beginnt dies immer konturierter und klarer zu werden. Auch wenn es bislang noch wenig explizite Organisationsanalysen in der Weiterbildung gibt – vor allem zwei sind hier zu nennen, eine aus dem Volkshochschul-, eine aus dem Familienbildungsbereich –, so haben sich doch verschiedene Erkenntnisse mit einer gewissen Sicherheit angesammelt. Sie betreffen insbesondere das Aufgabenfeld der Organisationen in der Weiterbildung und das Selbstverständnis wie auch das Tätigkeitsprofil der in ihnen Beschäftigten.

Der Veränderungsdruck auf Weiterbildungsorganisationen entstand in den vergangenen Jahren vor allem dadurch, dass sich deren ökonomische Situation – zumindest sektoral (etwa bei den Volkshochschulen) – verändert hat und dass ein „Paradigmenwechsel“ vorzuliegen scheint, der Wechsel des Blicks auf die Lehre hin zum Blick auf das Lernen. Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ macht dabei die Runde. Welche Konsequenzen hat das für Organisationen? Liegt für sie in diesem veränderten Blickwinkel eine Chance oder riskieren sie ihre eigene

Existenz? Wie gehen sie mit veränderten Bedingungen im ökonomischen Bereich und mit veränderten Anforderungen im pädagogischen Feld um?

Die Autorin des vorliegenden Bandes hat eine der expliziten Organisationsanalysen (bei Volkshochschulen) vorgenommen und trägt seit Jahren zu weiteren Erkenntnissen bezüglich der Organisationsanalyse in der Weiterbildung bei. Sie hat – auch dies ein Hinweis auf veränderte Wertigkeiten in der Weiterbildung – ihre Kenntnisse aus der Organisationspsychologie auf Weiterbildungseinrichtungen angewendet und sich in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, im Rahmen des DIE und nun an der Universität Bremen mit Forschung und Lehre zum Thema Weiterbildungsorganisationen beschäftigt. Der Bedeutungszuwachs von Bezugsdisziplinen wie Organisationspsychologie und -soziologie sowie Ökonomie spiegelt sich in ihren Arbeiten.

Das DIE ist wesentlich daran beteiligt gewesen, das Thema „Organisationen der Weiterbildung" seit Beginn der 1990er Jahre in den Blick einer wissenschaftlichen Bearbeitung zu nehmen. Viele Forschungsarbeiten zu Organisationen gehen auf Anregungen des Instituts zurück. Beiträge des DIE liegen vor zur Fortbildung in Organisationen, zur theoretischen Erschließung von Organisationsfragen und zur Anwendung wissenschaftlichen Wissens zum Thema Management, Qualität und Organisationsentwicklung in der Praxis. Ende des Jahres 2002 veranstaltet das DIE – zeitgleich mit dem Erscheinen dieses Buches – ein Forum zum Thema „Perspektiven von Weiterbildungsorganisationen". Veröffentlicht wird ein weiteres Buch zum Organisationsthema, und eine Ausgabe der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung" widmet sich dem gleichen Bereich. Ziel dieser Bündelung von Arbeiten zur Organisation ist es, den Stand der Forschung zu erörtern, ausstehende Forschungsaktivitäten zu definieren und zudem die Organisationsforschung zurückzuverweisen auf den Kern der Existenz von Weiterbildungsorganisationen: dass Menschen Möglichkeiten zum Lernen haben und dass diese optimal organisiert sind. In diesem Sinne wird das DIE auch in Zukunft seine wissenschaftlichen Serviceaktivitäten dem Thema „Organisationen der Weiterbildung" widmen.

Ekkehard Nuissl von Rein
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Einleitung

Mit dem „Bewahren“ und dem „Verändern“ ist eine zentrale Antinomie der Erziehungswissenschaft angesprochen. Für die Profession ist das eine genauso relevant wie das andere und beide Pole müssen berücksichtigt werden, um erzieherisch handeln zu können. Gegenwärtig sind jedoch starke Ungleichgewichte durch die Betonung eines Pols auszumachen: der Veränderung. Sie wird mit globalen „rasanten“ Entwicklungen begründet, die quasi zum permanenten Verändern „zwingen“. Hier steckt jedoch neben der Vernachlässigung (oft auch Abwertung) von bewahrenden, beschützenden und pflegenden Aktivitäten (z. B. Umweltschutz, Kinderbetreuung) eine zusätzliche Problematik: „Veränderung bedeutet nicht zwingend eine ‚Verbesserung‘ oder gar einen ‚Fortschritt‘ auf dem Wege der Menschheits-(Organisations-M.K.)entwicklung. So müssen sich auch Weiterbildungseinrichtungen fragen lassen, ob sie manchmal nicht eher einem gesellschaftlichen Krisensymptom zum Ausdruck verhelfen, als die Verwirklichung des Aufklärungspostulats voranzutreiben“ (Schäffter 1998, S. 37). Für die Ausgangsfrage dieses Beitrages lässt sich für Weiterbildungsorganisationen feststellen: Organisationale Veränderungen „ja“, aber sie müssen sich im Sinne ihres gesellschaftlichen Auftrags bewähren!

Auch in der Betriebswirtschaft interessiert das Abstimmen von „Bewahren“, das heißt in diesem Falle das Festhalten an Produktivität, und „Verändern“, also die Neuaufnahme von Produkten und Strukturen, die die Produktion verbessern und rationalisieren. Haken (1995) beschreibt diesen Zusammenhang: „Um nämlich die Rationalisierung im Hinblick auf eine größere Produktion und damit Vollbeschäftigung zu nutzen, müssten zugleich auch Investitionen vorgenommen werden, die zu einer erhöhten Produktion führen ... Die erhöhte Produktion wird aber nur dann vom Markt aufgenommen werden, wenn sich damit Innovationen, die auf neuartige Produkte gerichtet sind, verbinden“ (Haken 1995, S. 180). Betriebswirtschaftler/innen und Organisationspsychologen/innen hat deshalb schon früh interessiert, wie erfolgreich und langfristig am Markt operierende Unternehmen/Konzerne diese Balance halten können und welche Besonderheiten sie aufweisen. Die Studie von Collins und Porras (1995)[1], eine der wenigen systematischen Untersu-

chungen in diesem Bereich, kommt zu dem Schluss, dass diese Unternehmen gegenüber „durchschnittlichen“ Unternehmen aus ähnlichen Branchen Folgendes ausmacht:

- „Sektenähnliches Verhalten“ (Indoktrination, Konformitätsdruck, Elitedenken);
- Experimentieren, variieren, die aussichtsreichsten Experimente fortsetzen und die aussichtslosen einstellen;
- Konvergenz (Passung von Propagiertem und Handeln im Management).

Die Analyse von „gescheiterten“, das heißt insolventen Unternehmen kann ebenfalls dazu dienen, sich relevanten Wirkungszusammenhängen in Organisationen zu nähern. Aktuell stellt zum Beispiel das Manager Magazin sieben „Todsünden“ im Management fest (Schlitt u. a. 2002): Größenwahn, riskante Finanzierung, antiquiertes Geschäftsmodell, missratene Expansion, verlotterte Sitten, schlechtes Personal und starrköpfige Patriarchen. Für die „Weiterbildungsbranche“ stehen Untersuchungen dieser Art nicht zur Verfügung, obwohl es auch hier „Pleiten“ und „Spitzenleistungen“ gibt, von denen die Branche lernen könnte. Die bisherige Distanzierung der Wissenschaftsdisziplin Erwachsenen-/Weiterbildung von pragmatischer Feld- und Organisationsforschung hat eine lange Tradition und vielfältige Gründe (vgl. Kil 2002b). Obwohl es schon immer vereinzelte empirische Untersuchungen (z. B. Frymark 1983) und Promotoren (Senzky 1974, 1977) für dieses Thema gab, wurde bisher noch nicht formuliert, wie eine Weiterbildungsorganisation mit lehr- und lernförderlichen Strukturen im Idealfall auszusehen hat. Deren Aufbau- und Ablauforganisation richtet sich bisher nach den politischen, bürokratischen und regionalen Gegebenheiten und weniger nach den zu erbringenden Weiterbildungsaufgaben.

Die Distanzierungen vom „Organisationalen“ haben sich jedoch in den vergangenen Jahren deutlich aufgehoben: Über die Kommunalreform, die Qualitätssicherungsdebatte und Evaluierungsverfahren ist die Frage nach der Organisationsgüte in die Bewertungskriterien gerückt. Diese Wendung ist jedoch nicht von den Weiterbildungsorganisationen selbst eingeleitet worden, sondern von den Bezugssystemen „Wirtschaft“ und „öffentliche Verwaltung“, die ihre Instrumentarien wie Kostenrechnung, DIN-Normen und EFQM auch für die öffentliche Weiterbildung als anwendungsnotwendig erachten. Dieser „Veränderungsdruck“ wur-

de von vielen Weiterbildungspraktiker/innen positiv aufgenommen und manche Weiterbildungsorganisation generierte zum Pilotamt, zum Experimentierfeld für Verwaltungsreform und nahm dann eine Vorreiterrolle in den kommunal-öffentlichen Einrichtungen ein. So hat die Hamburger Volkshochschule bereits Anfang der 1990er Jahre grundlegende Veränderungen in der Steuerung der Einrichtung implementiert und ihre Erfahrungen damit transparent gemacht (Nuissl/Schuldt 1993). In der Folge sind auch die organisationalen Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern in das Blickfeld der Organisationsforschung (z. B. Bergs-Winkels 1994[2]) gerückt. Für die Weiterbildung wurden in einem Pilotprogramm „Pädagogische Organisationsberatung" die Organisationsentwicklungsprozesse in Volkshochschulen unterstützt (Schäffter/v. Küchler, 1993; v. Küchler/Meisel 1993). Im Rückblick lassen sich folgende „Innovationen", die eine Wendung zum Organisationalen in Gang setzten, beschreiben:

- Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern (vgl. Schäffter 1998);
- Einsatz neuer Technologien (vgl. Ufermann/Landscheidt 1993; Nispel/Stang/Hagedorn (Hrsg.) 1998);
- Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft über Freiberuflichkeit und Selbstorganisation (vgl. Becher/Dinter/Schäffter 1993; Dietrich u. a. 1999);
- Implementation von Kostenrechnungsinstrumentarien im Zuge der Budgetierung/Plafondierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Meisel (Hrsg.) 1998);
- Implementation von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssystemen (vgl. v. Küchler/Meisel (Hrsg.) 1999; Meisel 2001; Nötzold 2002).

Über diese Restrukturierungs- und Repositionierungsmaßnahmen wurden Teile der Organisationsstruktur/der Organisationsabläufe und Ziele bzw. Verbindungen zur Umwelt verändert und in der Folge Aktivitätsfelder oder Produkte/Angebote verschoben und ausgetauscht (vgl. Körber u. a. 1995; Lünzmann 1998). Deshalb kann sich erst jetzt auf bereits erprobte Verfahrensweisen bezogen und das Besondere an Weiterbildungsorganisationen in den Blick genommen werden: die dauerhafte Ermöglichung von organisierten Lernprozessen. So vergibt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) seit 1997 einen Innovationspreis, mit dem Neuerungen prämiert werden, „die die Bildungs-

möglichkeiten nachhaltig [möglichst übertragbar] erweitern, insbesondere im Hinblick auf nachvollziehbare relevante Problemstellungen, und zwar zu Gunsten der lernenden Erwachsenen" (Schlutz 2002). Und in diesem Jahr ist die Prüfphase eines bundesweiten Verbundprojekts „Lernerorientierte Qualitätssicherung in der Weiterbildung" angelaufen, das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, den Ländern, dem ArtSet Institut in Hannover und dem DIE gefördert wird (vgl. Heinen-Tenrich 2002). Diese Herangehensweisen haben für die Weiterbildungspraxis den Vorteil, dass sie von Lerninhalten, der Lernorganisation und den Lernenden ausgehen und erwachsenenpädagogische Standards und Exzellenz nach außen sichtbar machen können. Dies lässt hoffen, dass nicht nur „Moden"[3] aus anderen Branchen übernommen werden, sondern dass in den Aufgabenfeldern wie Wissensmanagement, Fortbildung, E-Learning, Personalentwicklung, Lernkultur und lernende Organisation auch einmal die anderen Branchen von den Experten für Weiterbildung lernen.

Hier will der vorliegende Band ansetzen. Es soll nun nicht ein zusätzlicher „neuer" Bedarf und eine weitere theoretische Präferenz und Positionierung proklamiert werden, sondern versucht werden, „das", was bereits an empirischem Wissen vorhanden ist, aufzubereiten. Dazu werden Ergebnisse, Ideen und Expertisen aufbereitet, die sich aus der Sicht der Organisationsforschung, von Experten/innen und Betroffenen ergeben und ggf. bewährt haben. Um diese Perspektiven deutlich zu machen, gliedert sich das Buch in vier Teile. Der erste Teil fasst allgemeine organisationspsychologische Erkenntnisse in ihrer Relevanz für die Weiterbildungsorganisationen zusammen und begründet über organisationsanalytische empirische Befunde organisationale Veränderungsnotwendigkeiten. Die Organisationsspezifika und die einzelnen Mitarbeitergruppen in Weiterbildungsorganisationen werden dabei gesondert betrachtet. Neben den quantitativen Daten werden Ergebnisse aus zehn Experten-Interviews aus dem Weiterbildungsbereich präsentiert, mit denen auf einer Metaebene zentrale und konkrete Besonderheiten der Volkshochschulen aufgegriffen werden.

Als eine Möglichkeit, Organisationen in Veränderungsprozessen zu unterstützen, gilt die pädagogische Interventionstechnik der „Beratung". Es wird auch hier ein zusammenfassender Überblick gegeben, der eine Orientierung in diesem heterogenen Feld ermöglichen soll. Angesichts der Forschungssituation und der Spezifika dieser Branche wird

jedoch deutlich, dass Weiterbildungseinrichtungen in Fragen der Beratung noch nicht auf ein professionalisiertes konsistentes Unterstützungssystem zurückgreifen können.

Die quantitativen Daten dieses ersten Teils beziehen sich „nur“ auf Volkshochschulen. Dies liegt darin begründet, dass derzeit nur auf zwei umfassende empirische Organisationsanalysen in der Weiterbildung, die mehrere Einrichtungen und alle Mitarbeiter berücksichtigen, zurückgegriffen werden kann.

Durch die Arbeit von Schiersmann u. a. (1998) existieren zum ersten Mal „organisationale Totalbetrachtungen“ von Einrichtungen der Familienbildung. Neben allen Mitarbeitergruppen wurden auch die Teilnehmer/innen an Fortbildungsmaßnahmen der Einrichtungen berücksichtigt. Die Anlage der Untersuchung: Es wurden Leiter/innen (N=218) und disponierend Tätige (N=204) schriftlich befragt. Zusätzlich wurden zehn regionale Fallstudien – diese Einrichtungen wurden von den Bundesarbeitsgemeinschaften ausgewählt – durchgeführt. Dort fanden 39 Interviews mit den Leitungen und disponierend Tätigen und auf Wunsch der Leitungen mit drei Verwaltungsmitarbeitern statt. Flankierend dazu gab es 51 Expertengespräche über Rahmenbedingungen in den Regionen. Zusätzlich wurden 319 Kursleiter und 2.807 Teilnehmer/innen befragt. Organisationale Parameter wurden über die „Größenvariable Teilnehmerstunden“ berücksichtigt. Die Prognosen der Führungskräfte über die Fortbildungsbedarfe der Mitarbeiter und ein Imageabgleich verbinden die Erhebungen miteinander. Der Fokus dieser Studie liegt auf der „Qualitätssicherung und -entwicklung“ speziell in diesen Einrichtungen und hat bereits zu Konsequenzen in der weiteren Entwicklung dieser Einrichtungen geführt.

Die zweite Organisationsanalyse, die auch Organisationsvergleiche ermöglicht, ist die Untersuchung zur Mitarbeitermotivation an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, die von der Autorin dieses Bandes im Rahmen des HSP-II-Programms der Hochschulen Ende der 1990er Jahre am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt werden konnte. Diese Organisationsanalyse basiert auf zehn Kompletterhebungen an Einrichtungen anhand einer Stichprobenziehung, die den personellen Ausbaugrad und das Programmprofil berücksichtigt. Insgesamt wurden 695 Fragebögen ausgefüllt und 65 fokussierte Interviews mit allen Mitarbeitergruppen „vor Ort“ durchgeführt. Damit ge-

langen hier zum ersten Mal Organisationen in ein Sample, die ohne Vorkenntnisse und/oder vorhandene Beziehungsgeflechte ausgewählt wurden. Dies erhöht die Repräsentativität dieser Studie, denn häufig wird in der Feldforschung aufgrund mangelnder Teilnahmebereitschaft und durch den Rückgriff auf „bekannte" Organisationen Selektivität erzeugt. Die zehn Volkshochschulen wurden so ausgewählt, dass über gemeinsame – für Nordrhein-Westfalen repräsentative – Merkmale Organisationsvergleiche berechnet werden können. Für diese Feldstudie wurden drei Größentypen von Einrichtungen berücksichtigt:

1. Hauptberuflich geleitet mit zwei bis drei festangestellten Pädagogen/innen;
2. Hauptberuflich geleitet mit fünf bis sieben Pädagogen/innen mit sich ausdifferenzierender Fachbereichsstruktur;
3. Hauptberuflich geleitet mit mehr als 50 festangestellten Mitarbeitern und zwei Rechtsformen (Zweckverbands-Volkshochschulen

und städtisch-kommunale Einrichtungen). Zusätzlich wurden Programmprofile, die über die VHS-Statistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erfasst werden, abgeglichen, um ggf. Volkshochschulen mit regional einzigartigen Programmkonstellationen nicht zu berücksichtigen.

Im zweiten Teil werden Erfahrungen gebündelt, die aus Organisationsveränderungsprojekten selbst stammen. Um eine erste Evaluation nach bereits publizierten Organisationsveränderungsprozessen zu versuchen, wurden insgesamt von der Autorin 32 Telefoninterviews mit Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen aus allen Bereichen der öffentlich geförderten Weiterbildung in der Bundesrepublik geführt. Da die Dokumentationen durchschnittlich fünf Jahre alt sind, ist es besonders interessant, wie die derzeitigen Führungskräfte diese Veränderungen aus der Retrospektive bewerten. Aus diesen Ergebnissen können „best practise" und „worst cases" hervorgehen, die als Erfahrungswissen für die Organisationsforschung und -praxis weitergegeben werden können.

Der dritte Teil befasst sich mit drei zentralen Bereichen, die in Organisationsveränderungsprozessen von Weiterbildungsorganisationen als Barrieren bzw. Hindernisse identifiziert werden konnten: „Führung", „Beanspruchung" und „Verwaltung". Diese drei Problembereiche wurden in Forschungsarbeiten und Praxisberichten immer wieder genannt.

Anhand von qualitativem Material wird nun den Ursachen und Entwicklungsbedarfen auf den Grund gegangen. Dadurch lassen sich bereits konkrete und für die Weiterbildungseinrichtungen adäquate Maßnahmebündel ableiten.

Zum Abschluss werden im vierten Teil zentrale Forschungsfelder skizziert, die in der Zukunft berücksichtigt werden sollten. Mit diesem Vorgehen wird insgesamt versucht, von der Erwachsenen-/Weiterbildung selbst auszugehen und nicht unreflektiert feldfremde Erkenntnisse aus anderen Arbeitsbereichen zu übertragen. Der „Blick von außen" wird „nur" als Vergleich und Ergänzung herangezogen. So ist zwar die empirische Basis eingeschränkt und kann angesichts der „grauen Literatur" und der Fülle von Aktivitäten die Realität nicht vollständig abbilden. Feldadäquate Prioritäten in der „Systemsteuerung" der komplexen Systeme „Wissenschaft" und „Praxis" im Bereich des Organisationalen werden jedoch deutlich gemacht. Sie liegen in der Vision und Konzeption eines lernkulturförderlichen Organisationsaufbaus und im Aufgreifen bereits vorhandener Stärken und Erfahrungen.

Anmerkungen

1 In dieser Studie wurden 18 Paare von Firmen/Konzernen aus möglichst identischen Branchen gebildet und kontrastiert (z. B. Sony versus Kenwood; Walt Disney versus Columbia; Wal-Mart versus Ames), um herauszufinden, was visionäre Unternehmen mit hoher Innovationsrate und Umsatz besonders macht. Eine weitere Studie für zwölf deutsche Unternehmen hat Pullig (2000) vorgelegt.

2 In dieser Dissertation werden anhand von zwei Fallstudien (Pharmaunternehmen, Kaufhaus) Tranformationsprozesse in den Bereichen Organisationskultur, Personalentwicklung und der Weiterbildung untersucht.

3 In der internationalen Forschung zum Bereich „Lernende Organisation" werden TQM-Programme retrospektiv bereits wieder problematisiert, da sie tendenziell bestehende Prozesse und Standards konservieren (Hedberg/Wolff 2001, S. 546 ff.).

Teil I
Spezifika der Organisationsveränderung im Feld Weiterbildung

1. Ergebnisse von Organisationsanalysen

1.1 Organisationsanalytische Konzepte und Instrumente

„Organisationen sind Handlungssysteme zur Kontrolle unserer Umgebung und zur Befriedigung unserer Bedürfnisse. Sie strukturieren den Arbeitseinsatz und verteilen die Aufgaben, um aus Ungewissheit Ordnung und aus Unruhe Stabilität herzustellen“ (Nicholson 1989, S. 336). Dies ist nur eine von vielen Definitionen, die das Phänomen zu beschreiben versuchen, warum Menschen formale Strukturen entwickeln, um zum Beispiel komplexe Arbeitsaufgaben in Organisationen arbeitsteilig langfristig zu lösen. Die unterschiedlichen Organisationstheorien und -modelle bilden dabei keineswegs einheitliche Ausgangspunkte, um das komplexe Verhalten in und von Organisationen zu systematisieren und zu erklären (im Überblick dargestellt in Abbildung 1 aus Reichwald/Möslein 1999, S. 31). Unter einer Organisation werde ich im Folgenden ein gegenüber seiner Umwelt offenes, soziales Gebilde verstehen, das zeitlich überdauernd existiert, spezifische Ziele verfolgt und zur Durchsetzung dieser Ziele eine bestimmte Struktur aufweist (vgl. Kieser 1995). Organisationale Ziele repräsentieren wünschenswerte zukünftige Zustände, die die Organisation anstrebt. „Bei genauem Hinsehen erweisen sich Ziele von Organisationen als Bündel mehrerer miteinander verbundener Ziele, die zwar im Prinzip auf Dauer angelegt sind, aber gleichwohl einer ständigen Revision unterliegen: Das Angebotsprogramm wird verändert; Umsatz- und Gewinnziele werden angepasst usw.“ (Kieser 1989, S. 342). So verfolgen Weiterbildungsorganisationen – in der Typologie von Mayntz (1963) – gleichermaßen Geselligkeits-, Einwirkungs-, und Leistungsziele. Probleme ergeben sich beispielsweise, wenn Ziele unklar vorliegen oder konfligieren. In Weiterbildungsorganisationen liegen Ziele nicht „fassbar“ über eine eindeutige Produktorientierung vor. Insbesondere müssen hier Organisationsziele kommunikativ-interaktiv vermittelt werden, um interne subjektive Repräsentationen bei den Mitarbeitern herzustellen und handlungsleitend zu werden.

Entwicklungslinien der Organisationstheorie

Ansatz	Hauptvertreter	Leitdiee
Klassische Organisationsansätze		
„Scientific Management“ Taylorismus	F.W. Taylor (1913)	„Wissenschaftliche Betriebsführung” als technische, rationale, produktivitätsorientierte Organisationsgestaltung
Administrativer Ansatz	Henry Fayol (1916)	„Administration industrielle et générale”; generelle Organisations-prinzipien als Handlungsanleitung für das Management
Bürokratie-Ansatz	Max Weber (1921)	„Wirtschaft und Gesellschaft“; die Bürokratie als „formal rationalste Form der Herrschaftsausübung“
Humanorientierte Ansätze		
Motivationsorientierte Ansätze: - Human-Relations-Ansatz - Human-Resources-Ansatz	- Mayo (1933); Roethlisberger / Dickson (1939); - McGregor (1960); Likert (1961), Argyris (1964); Herzberg (1966)	- Hawthorne-Experimente verweisen auf die Rolle sozialer Bedürfnisse in Organisationen - Zielsetzung einer Vereinbarkeit von individueller Bedürfnisbefriedigung und ökonomischer Zielerreichung
Verhaltenswissenschaftlich orientierte Ansätze	Barnard, C.I. (1938); Simon, H.A. (1945); March/Simon (1958); Cyert/March (1963)	Verhaltenswissenschaftliche Öffnung der Organisationslehre; menschliche Entscheidungsprozesse stehen im Zentrum
Systemorientierte Ansätze		
Systemtheoretische Ansätze	Ackoff (1960); Thompson (1967); Lawrence/Lorsch (1967); Luhmann (1964)	Organisationen als kybernetische Regelkreise; Organisationen als offene Systeme; Organisationen als selbstorganisierte Systeme
Evolutionstheoretische Ansätze	Hannan/Freeman (1977); Aldrich (1979); Malik/Probst (1981)	Evolutionäre Prozesse als Leitbild für die Erklärung und Gestaltung organisatorischen Wandels
Institutionenökonomische Ansätze		
Property-Rights-Theorie	Coase (1960); Alchian/Demsetz (1972)	Organisation als Spezifizierung und Verteilung von Handlungs- und Verfügungsrechten
Transaktionskostentheorie	Coase (1937); Williamson (1975)	Organisation als Auswahl der transaktionskostenminimalen Koordinationsform
Principal-Agent-Theorie	Jensen/Meckling (1976); Pratt/Zeckhauser (1985)	Organisation als optimales Vertragsdesign zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer
Wettbewerbsstrategische Ansätze		
Theorie der Kernkompetenzen	Prahalad/Hamel (1990)	Leitidee der Konzentration auf Kernkompetenzen
„Business Process Reengineering“	Hammer/Champy (1993)	Leitidee der radikalen Prozessoptimierung
„Mass Customization“	Pine (1993)	Leitidee der individualisierten Massenfertigung

Abbildung 1: Entwicklungslinien der Organisationstheorie (aus Reichwald/Möslein 1999, S. 31)

Dabei können die den Zielen zugrunde liegenden Wertorientierungen, die öffentlich vertreten werden („espoused values"; vgl. Argyris/Schön 1996 bzw. 2002) von den handlungsleitenden Orientierungen („values in use"; ebda.) extrem divergieren. Um diese Phänomene in Organisationen begrifflich zu fassen, wurde das Konstrukt der Organisationskultur von Schein (1995) eingeführt. In der folgenden Abbildung ist die von Ott vorgeschlagene Operationalisierung dargestellt (vgl. Ott 1989).

Kulturinhalte	Sichtbarkeit	Methodik
Artefakte, Kunst, Technologie etc. Verhaltensmuster	sichtbar	Inhaltsanalyse Beobachtung
Wertorientierungen Überzeugungen	einige sind sichtbar i. S. von ‚espoused values'	Fragebogen Interviews
Basale, grundlegende Annahmen	nicht sichtbar	ethnografische und klinische Methoden

Abbildung 2: Otts Modell der Organisationskultur (aus Metz-Göckel 1996, S. 117)

Eine Analyse von Funktionslogiken in Weiterbildungsorganisationen liegt von Schäffter (1998) vor. Er zeigt anhand der Qualifizierungsprozesse in den neuen Bundesländern auf, dass nicht ausschließlich pädagogische Ziele verfolgt werden, sondern auch zum Beispiel solche des Helfens, Heilens, Sicherheit Gebens oder Missionierens auf Kosten von Lernen (ebda., S. 156 ff.). Ein weiterer Beleg für die Unterschiede zwischen „espoused values" und „values in use" zeigt sich in den Beiträgen von Heuer (2001) und Botzat (2001). Heuer führt Anforderungen an neue Leitbilder, den Wandel von Lernkulturen und Problemfelder der Bildung unter anderem aufgrund von Prognosen der Weiterbildungspolitik auf. Botzat untersucht Fortbildungsprogramme für Kursleiter, die dementsprechende Fortbildungsziele enthalten müssten; zeigt aber, dass sie dort nicht auftauchen. Heißt dies, dass Kursleiter freiwillig zu „veralteter" Fortbildung gehen und sich Praxisfernes erarbeiten oder dass Weiterbildungsanbieter nicht wissen, was vor Ort gebraucht wird?

Um die Dauerhaftigkeit, Stabilität und Erfüllung der jeweiligen Ziele zu gewährleisten, lassen sich als besondere Merkmale von Organisationssystemen die Mitgliedschaft, die strukturelle Festlegung von Auf-

gaben bzw. Programmen, Stellen und hierarchischen Rangpositionen festhalten. Dadurch ist es möglich, dass Organisationen trotz des Ausfalls von einzelnen Mitgliedern weiter existieren können, denn diese werden aufgrund struktureller Ordnungen prinzipiell austauschbar. Nach Kieser/Kubicek (1992, S. 74) sind wesentliche Ordnungsparameter in Organisationen:

1. Spezialisierung;
2. Koordination;
3. Konfiguration/Leitungssystem;
4. Entscheidungsdelegation;
5. Formalisierung/schriftlich fixierte Regelungen.

Aufgrund empirischer Studien von Locke und Latham (1990) wurden Prinzipien zur Gestaltung von Zielsetzungen entwickelt, die dazu verhelfen können, dass Mitarbeiter in Organisationen auch Ziele im Sinne der Organisation verfolgen:

1. schwierige Ziele führen zu besseren Leistungen als leichte;
2. spezifische Ziele bringen höhere Ergebnisse als vage Vorgaben;
3. Ziele wirken durch solche Mechanismen wie Aufmerksamkeitslenkung, Anstrengungsmoblisierung, Stärkung der Ausdauer und die Ausbildung geeigneter Handlungsstrategien;
4. Rückmeldung und Ziele wirken gemeinsam leistungsfördernd;
5. Leistung steigt mit wachsender Zielbindung;
6. leistungsbezogene Entlohnung stärkt die Zielbindung.

Die formale Ordnung von Organisationen birgt Konsequenzen für das menschliche Handeln, denn es müssen Regeln eingehalten, persönliche Bedürfnisse unterdrückt und Arbeitskraft soll nicht mehr ganzheitlich sondern partiell eingesetzt werden. Den formalen Parametern einer Organisation sind Menschen in demokratisch-strukturierten Gesellschaftsformen jedoch nicht hilflos ausgeliefert. Nicht die bloße Existenz formaler Regelungen prägt das Arbeitshandeln, sondern erst die Interpretationsleistung der jeweiligen Person ermöglicht deren Handlungsorientierung und Verhaltenssicherheit für den Erhalt des Systems. Es kommt jedoch trotzdem vor, dass persönliche Motive von organisationalen Zwecken weitgehend entkoppelt sind und dass Organisationsmitglieder in hohem Maße bereit sind, formale Regelungen zu akzeptieren und zu adaptieren. Dieser Konservatismus in der Positionserfüllung ist für die Entwicklung der Organisation dann nicht förderlich, wenn durch

innere und äußere Umgebungen Organisationen gleichzeitig mit Zwängen zur Veränderung konfrontiert werden, die nur um den Preis des Niedergangs vernachlässigt werden können. Für die Weiterbildungsorganisationen werden zurzeit die folgenden Veränderungsnotwendigkeiten diskutiert (vgl. Kil/Meisel 2002):

- Weiterbildungsmarkt und Wirtschaftlichkeit;
- Reformbestrebungen der öffentlichen Verwaltung;
- Anforderungen seitens der Lernenden;
- Neue Medien;
- Deinstitutionalisierungsphänomene.

Sie sind bisher nur zum Teil in ihren Konsequenzen auf die Organisationsprozesse in Weiterbildungsorganisationen belegt (vgl. für den Bereich „Neue Medien“ Hagedorn 1998). Veränderungen, die aufgrund von derartigen Entwicklungen angestoßen werden, können für die Organisationen unterschiedliche Folgen haben, und auf Seiten der Mitarbeiter wird mit verschiedenen „Lernmethoden“ darauf reagiert.

Ein Klassifikationsmodell zur Einordnung von „Veränderungstypen“ wird in der Abbildung 3 vorgestellt. Dabei gehen die Begriffe „Single-Loop Learning“/Einfachschleifen-Lernen und „Double-Loop Learning“/Doppelschleifen-Lernen auf Argyris und Schön (1996, S. 20 f.) zurück. Beim Deuterolernen – der Begriff wurde von Bateson (1972) geprägt – wird das Lernen gelernt, das heißt auf Weiterbildungsorganisationen übertragen: Veränderungen werden auf der Grundlage der Reflexion von Lernerfahrungen aller Mitarbeiter eingeleitet. Es findet organisationales Lernen statt, indem die Strukturen passend zum Weiterbildungsangebot und Lernprozess gewährleistet und nach Bedarf neu kreiert werden.

Für Weiterbildungseinrichtungen, die Anbieter von Lernprozessen sind, wird hier also geltend gemacht, „dass eine Einrichtung, in der intern ähnliche Lernprozesse erfahren werden, wie man sie nach außen als Angebote vertritt, derartige Angebote einerseits auch überzeugender repräsentiert (z. B. auch durch Verwaltungsmitarbeiter, M.K.), dass andererseits derartige Angebote auch eine bessere Qualität erhalten, weil sie im Prozess der Entstehung und Durchführung von allen Bereichen der Einrichtung mitgetragen und gestaltet werden können. Somit zeichnet sich als Langzeitperspektive das Bild einer Weiterbildungseinrichtung ab, in der ‚Lernen’ nicht für einzelne Mitarbeiter bedeutsam, son-

Kennzeichen	Veränderungen 1. Ordnung	Veränderungen 2. Ordnung	Veränderungen 3. Ordnung
Definition	Veränderungen bewegen sich innerhalb der Zielsetzungen und Ordnungspolitik der jeweiligen Organisation.	Veränderungen werden durchgeführt, wenn die Probleme mit Korrekturen der 1. Ordnung nicht gelöst werden können, bzw. sich weiter verschärft haben.	Veränderungen werden auf der Grundlage der Reflexion von Lernerfahrungen aus allen Mitarbeitergruppen heraus eingeleitet. Es findet „organisationales Lernen" statt.
Formen	*Restrukturierung:* Teile der Organisationsstruktur/der Organisationsabläufe werden verändert. *Repositionierung:* Ziele und Verbindungen zur Umwelt werden verändert, Aktivitätsfelder oder Produkte/Angebote werden gewechselt.	*Revitalisierung:* Normative Bereiche in Verbindung mit Organisationsveränderungen, z. B. Vergrößerung des Handlungs-, Entscheidungs- und Interaktionsspielraums mit einer Enthierarchisierung (z. B. teilautonome Gruppen); damit ändern sich Führungsstile, Interaktionsformen. *Rekreation:* Das Gefüge der Organisation wird grundlegend geändert. Wertvorstellungen, Weltbilder, Interpretationsformen erhalten eine andere Ausrichtung.	*Transponieren:* Organisationsstrukturen werden an das Lernangebot und den Lernprozess ausgerichtet. *Evaluieren:* Eigenverantwortliche und selbstorganisierte „Nachsorge" von Lernangeboten.
Lernart	„Single-Loop Learning" Adaptieren Korrigieren	„Double-Loop Learning" Problemlösen Umstrukturieren	Deuterolearning Kreieren Neustrukturieren
Reichweite	isolierte Teile eines Gesamtsystems	Gesamtsystem	Gesamtsystem unter Einbeziehung der Abnehmer von Weiterbildung

Abbildung 3: Mögliche Veränderungen 1., 2. und 3. Ordnung in Weiterbildungsorganisationen (zusammengefasst n. Heideloff/Langosch 2000, S. 212 f. und ergänzt um die 3. Ordnung)

dern auch für den ‚professionellen Stil' im Umgang zwischen den eigenen Berufsgruppen kennzeichnend ist" (vgl. Schäffter 1985, S. 36; Schäffter 1992a). Damit ist ein wesentliches Spezifikum, das die Weiterbildungsorganisation qua „Produkt"von anderen Dienstleistungseinrichtungen unterscheidet, benannt: Weiterbildungsorganisationen sind „lernende Organisationen" par excellence. Büssing (1992, S. 35) fasst die notwendige Übersetzungsleistung zusammen: „Nicht die Bürokratie und ihre strukturellen Regelungen an sich, sondern ihr vor allem im Hinblick auf die Organisationsziele und die Problemsituation nicht adäquater Einsatz führt zu mangelnder Effizienz für die Organisation und ihre Mitglieder".

Diese Einschätzung vertritt auch Gebert (1986). Er präzisiert für die Erwachsenenbildungsorganisation: „Sofern man überhaupt bereit ist, in einem eher experimentierenden, Neuerungen gegenüber aufgeschlossenen Klima eine lehr-/lernförderliche Variable zu sehen, so scheint in einer qualitativ anderen Variablengruppe, die allerdings mit der Bürokratie-Variablen zusammenhängt, ein möglicherweise relevanter Prädiktor zu liegen: Gemeint ist die Kommunikationsstruktur in einer Organisation“ (ebda., S. 427). Damit wird deutlich, dass der Blick auf die Organisationsform allein die Qualität organisationaler Aufgabenerfüllung nicht erhellt. Erst die Interaktion, Einstellungen, Kommunikation und das Arbeitshandeln von Personen lassen Schlüsse auf ein gleichermaßen produktives und lernförderliches Organisationssystem zu.

Lässt sich aus diesen Befunden schließen, dass damit quasi branchenspezifisch das Verändern, das Lernen organisationsimmanent verankert ist, da es als „Produkt“ von Professionellen vertrieben wird und das, was im Erstellungsprozess relevant ist, auch für die Produzierenden gilt? Diese Fragen lassen sich aufgrund zweier plausibler Argumente eher mit einem „Nein“ beantworten: Zum einen ist dies die lernpsychologisch empirisch fundierte Feststellung, dass es „langweilig“ wird, eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im tagtäglichen Arbeitsprozess eine Rolle spielen, auch noch auf sich selbst anzuwenden[1]. Zum anderen spielt die organisationspsychologische Setzung nach Glasl und de la Houssaye (1975) eine Rolle, dass Organisationen im Wesentlichen drei Entwicklungsphasen durchlaufen können:

1. Pionierphase,
2. Differenzierungsphase,
3. Stagnationsphase.

Der „Abstieg“ in die dritte Phase der Stagnation im Sinne der Erbringung von Dienstleistungen ist nach Biehal (1994, S. 11) im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass routinisierte und standardisierte Leistungen vorherrschen und die Mitarbeiter nicht mehr imstande sind, von ihren Kunden zu lernen, und damit keine geeigneten Feedback-Prozesse mehr wirksam sind. Demnach müssten auch Weiterbildungsorganisationen von „Erstarrungsphänomenen“ geprägt sein, denn seit Ende der 1970er Jahre bestimmen fast gleichbleibende personelle hauptberuflich pädagogische Besetzungen das Bild – zumindest in den öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen in den alten Bundeslän-

dern. Neueinstellungen und Fluktuationen sind dagegen im Bereich der Drittmittelmitarbeiter, des überwiegend weiblichen Verwaltungspersonals und der Kursleiter zu verzeichnen.

Der Organisationsaufbau einer Volkshochschule sieht eine deutliche Unterscheidung (Aufgabenbeschreibung, Eingruppierung) zwischen den Bereichen „Verwaltung“ und „Pädagogik“ vor. Innerhalb der und zwischen den Gruppen bestehen Hierarchien (Verwaltungsleitung und Verwaltungsmitarbeiter; Volkshochschul-, Fachbereichsleitung und hauptamtlich pädagogisch Mitarbeiter/HPM). Die kommunalen Volkshochschulen haben sich als Abteilung, Eigenbetrieb oder Amt einem übergeordneten Dienstordnungsgefüge anzupassen. Alternative Rechtsformen wie der Verein und der Zweckverband bedeuten ebenfalls, dass die Repräsentanten der jeweiligen Kommune und/oder Gemeinde der Einrichtungsleitung „vorgesetzt“ sind. „Neue“ Aufgabenbereiche, die befristet von der Organisation zu leisten sind, werden entweder bestehenden Fachbereichen zugeordnet oder als Ganzes an die Organisation temporär „angehängt“. So kommen auch Kil und Meisel (2002, S. 17) zu dem Schluss, dass es sich bei öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen um „eine bezüglich des durchschnittlichen Dienstalters insgesamt ‚alternde Organisation’ handelt, die aufgrund eines fehlenden Beschäftigungskorridors für neue Professionskohorten auch kaum eine Möglichkeit hat, Erfahrungswissen weiterzuvermitteln“.

Empirische Belege, dass „Weiterbildungsorganisationen“ zu ihrem Nachteil „altern“, fehlen allerdings. Indikatoren für diesen Nachweis wären zum Beispiel, dass bereits lange in der Organisation verbliebene Mitarbeiter sich in innovationsförderlichen Einstellungen und Handlungen unterscheiden und dieses mit negativen Auswirkungen auf die Angebotsqualität korreliert. Dazu wären idealerweise Längsschnittanalysen notwendig, in denen ein organisationsanalytisches Inventar eingesetzt werden müsste, das „Lern- und Veränderungshandeln“ auf Seiten des Angebots und der Mitarbeiter erfassen kann. Es sollte auf alle Mitarbeitergruppen angewendet werden, um belegen zu können, dass es sich um „organisationale Einstellungsmuster“ handelt oder um „kohortenspezifische“ Phänomene innerhalb der Organisation. Dieses Instrumentarium liegt noch nicht vor, es könnte allerdings aus bereits erprobten Tests (z. B. Skala „Offenheit“ im Freiburger Persönlichkeitsinventar/FPI) und mithilfe vorhandener organisationsanalytischer Verfahren (z. B. Job Dia-

gnostic Survey[general], Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000); synergetische Organisationsdiagnose nach Beisel 1996; organisationsanalytisches Inventar nach van de Ven/Ferry 1980) kombiniert und entwickelt werden.

Es gibt generelle methodische Schwierigkeiten, Einstellungen und Verhalten in Organisationen zu erfassen. Kaum nähert sich ein/e Organisationsforscher/in und Organistionsberater/in dem Feld und erhebt Daten, wird aus der ursprünglichen eine „neue" Organisation konstruiert, nämlich jene, die sich in der Kommunikation zwischen Mitgliedern der Organisation und dem temporärem Mitglied/Forscher kommunizieren bzw. beobachten lässt (Abbildung 4).

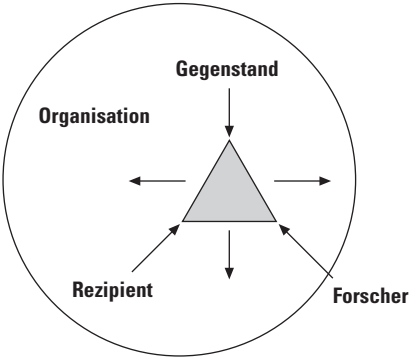

Abbildung 4: Konstruktion von organisationaler Wirklichkeit

In der Organisationsforschung können aufgrund dieser Komplexität kaum „Wenn-Dann-Sätze" abgeleitet werden. So stellt sich die Frage, welchen Nutzen Organisationsforschung stiftet, zum Beispiel für die Praxis von Weiterbildungsorganisationen. Meines Erachtens wird durch vergleichende Ist-Analyse aufgrund kritischer Beurteilung des gegenwärtigen innerinstitutionellen Handelns im Feld ansatzweise eine „Prognose" (vgl. Popper 1993) im Sinne einer Vorhersage von zukünftigen Entwicklungen und Aufgaben in Weiterbildungsorganisationen möglich. Das heißt, beim Vorliegen bestimmter Organisationsmerkmale kann mit Einstellungen bzw. Bewertungen von Mitarbeitern gerechnet werden, die ihren Ursprung entweder in motivationsförderlich und damit zu erhaltenden oder in demotivierend und damit möglicherweise zu verän-

dernden wahrgenommenen Arbeitsbedingungen haben. Dieses „Szenario“ kann Zusammenhänge erhellen, professionsbildende Gestaltungsmöglichkeiten für die Fortbildung und Organisationsentwicklung aufzeigen und als Deutungsunterstützung für die eigene Organisationswirklichkeit herangezogen werden. Der Möglichkeitshorizont situationsgerechter Entscheidungen – aufgrund derer gehandelt wird – kann so erweitert werden.

Ein Instrumentarium zur Analyse von Einstellungen und Verhalten in Organisationen ist der Job Diagnostic Survey ($JDS^{general}$; Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000). In der Abbildung 5 sind dessen Kategorien bereits mit Blick auf möglicherweise anzuschließende Maßnahmen dargestellt. Der Job Diagnostic Survey ($JDS^{general}$) basiert auf einem Arbeitsmotivationsmodell und geht von der zentralen Frage aus, wie arbeitsinhaltsbezogene Aspekte der Arbeitssituation und -aufgabe gestaltet werden müssen, um auf Seiten der arbeitenden Person lern-, leistungsanregend sowie zugleich zufriedenheitsförderlich zu wirken. Dieses Verfahren ist aufgrund seiner vielfältigen Erprobung schon bei Arbeitsgruppen ab fünf Personen aufwärts reliabel. Die Verursacher von Motivation können mithilfe der subjektiven Einschätzungen ausgemacht und umgekehrt auch Schwachstellen entdeckt werden, auf die ggf. mit Fortbildung und Beratung reagiert werden sollte.

Um Lern- und Arbeitsmotivation in Organisationen zu ermöglichen, müssen nach bisherigen Befunden Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben die folgenden fünf Kriterien erfüllen:

1. Sie bieten einen ausreichenden „Anforderungswechsel“ während der Ausführung.
2. Sie sind in sich geschlossen, das heißt, der Mitarbeiter arbeitet an einem gesamten Dienstleistungsprodukt und nimmt großen Anteil am gesamten Arbeitsprozess, der in einer Organisation zu bewältigen ist („Aufgabengeschlossenheit“).
3. Sie sind wichtig und sinnvoll für andere Menschen („Wichtigkeit der Aufgabe“).
4. Sie geben ausreichenden Handlungsspielraum („Autonomie“) für die individuelle Aufgabenerfüllung.
5. Sie liefern bereits während der Ausführung Möglichkeiten für die eigene Standortbestimmung und Kontrolle („Rückmeldung durch die Arbeit“).

Die Summe der Antworten, die sich für die fünf verschiedenen Tätigkeitsmerkmale ergeben, werden als Motivierungspotenzial bezeichnet. Eine hohe Ausprägung ermöglicht, dass man die Arbeit als bedeutsamer erlebt, sich für sie mehr verantwortlich fühlt und ein Wissen über die Ergebnisse hat. Ergeben sich beim „Motivierungspotenzial" Defizite, zum Beispiel für bestimmte Mitarbeitergruppen, kommen Maßnahmen in Betracht, die die Arbeitstätigkeiten zunächst genauer analysieren und über folgende Maßnahmen restrukturieren helfen.

1. Kombination verschiedener Aufgaben;
2. Bilden von Arbeitseinheiten und Arbeitsprodukten;
3. Verstärkung von Kundenkontakt;
4. Erweiterung der Entscheidungs- und Handlungsspielräume;
5. Förderung von Feedback- und Selbstevaluations-Prozessen.

In Weiterbildungsorganisationen sind die Arbeitsaufgaben größtenteils kommunikativ und interaktiv strukturiert, deshalb kommt der „Rückmeldung durch andere", dem Ausmaß an Zusammenarbeit und der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit eine ebenfalls hohe Bedeutung zu. Problematische Ergebnisse in diesem Bereich müssten Maßnahmen, die sich auf eine Verbesserung des Organisationsklimas und der organisationsinternen Kommunikation beziehen, zur Folge haben.

Die Personalauswahl und Personalentwicklung in einer Organisation scheint verbesserungswürdig, wenn auf Seiten der Mitarbeitergruppen niedrige Einschätzungen in den Bereichen intrinsischer Motivation, der Wertorientierung „persönliche Entfaltung", der Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten, der Wertorientierung „organisationale Bindung", Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit vorgenommen werden und eine hohe Beanspruchung empfunden wird.

Werden negative Ausprägungen in den Bereichen Zielklarheit, Organisationsbindung, Allgemeine Arbeitszufriedenheit, Zufriedenheit mit dem Gehalt und dem Führungsverhalten erfasst, kommen grundlegende Veränderungen im Organisationsaufbau und im Bereich der Organisationskultur in Frage.

Auch beim Einsatz dieses Instruments können folgende Probleme und artefaktische Befunde auftreten:

1. Beschönigen angstinduzierter Bewertungsbereiche wie dem Führungsverhalten;
2. Erfassen von resignativer Arbeitszufriedenheit (vgl. Bruggemann/Großkurth/Ulich 1975);
3. Instrumentalisierung des Verfahrens zum Ausdruck von Protest;
4. Überlagerung von „selbstkonzeptberührenden“ Dimensionen.

Sie können allerdings minimiert werden, indem Anonymität gewahrt bleibt, der Nutzen des Einsatzes transparent gemacht wird und eine kommunikative Validierung nach dem Einsatz erfolgt: Den Mitarbeitern werden die Ergebnisse präsentiert und Möglichkeiten der Korrektur und Interpretation gegeben.

DIMENSIONEN		MASSNAHMEFOKUS
Motivierungspotenzial der Arbeit (MPA) Anforderungswechsel Aufgabengeschlossenheit Wichtigkeit der Aufgabe Autonomie Rückmeldung durch die Arbeit	→	**Arbeitsplatz- und Aufgabengestaltung**
Einstellung zur Arbeit durch MPA Erlebte Bedeutsamkeit Erlebte Verantwortlichkeit Wissen um die Ergebnisse		
Interaktion Rückmeldung durch andere Zusammenarbeit	→	**Organisationsklima, Kommunikation**
Person Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Intrinsische Motivation Wertorientierung persönliche Entfaltung Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten Wertorientierung organisationale Bindung Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit Beanspruchung	→	**Personalauswahl und -entwickung**
Organisation Zielklarheit Organisationsbindung Allgemeine Arbeitszufriedenheit Zufriedenheit mit dem Gehalt Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten	→	**Organisationsaufbau, -kultur und -image**

Abbildung 5: Erfasste Variablen im Job Diagnostic Survey

1.2 Ergebnisse der Analyse struktureller Merkmale

Mit Hilfe des Job Diagnostic Surveys (JDS^{general}) können über die erfassten Dimensionen „Wertorientierung/Entfaltung“ und dem „Motivierungspotenzial der Arbeit“ erste Indikatoren für Voraussetzungen einer lehr- und lernförderlichen Organisation abgeleitet werden. Das Motivierungspotenzial erfasst, ob ein Arbeitsplatz aus Sicht des Mitarbeiters mit den Komponenten Anforderungswechsel, Aufgabengeschlossenheit, Autonomie, Rückmeldung ausgestattet ist, und die Aufgaben „wichtig“ und „bedeutsam“ für andere Menschen sind. Das heißt, dass selbstorganisiertes, motiviertes Arbeitshandeln und Lernen zunächst organisational ermöglicht wird. Mit der Wertorientierung, sich persönlich entfalten zu wollen[2], ist eine individuell unterschiedliche Einstellung erfasst, die einen Hinweis darauf gibt, inwieweit Mitarbeiter überhaupt positiv auf Arbeitsaufgaben mit hohem Motivierungspotenzial reagieren. Hohe Ausprägungsgrade in diesen Dimensionen lassen darauf schließen, dass leistungsmotivational gesehen hervorragende Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Organisationen und bei den Mitarbeitern vorhanden sind. Korrelate mit Organisationscommitment[3], Arbeitszufriedenheit, eigenverantwortlichem Handeln und niedrigeren Fehlzeiten (vgl. Wegge/Kleinbeck 1996) sind über dieses Arbeitsmotivationsmodell bereits nachgewiesen worden.

Um erste Hinweise für ein „Stagnieren“ bzw. „Erstarren“ zu erhalten, werden „das Alter der jeweiligen Organisationsmitglieder“ und „die Dauer ihrer jeweiligen Organisationszugehörigkeit“ als abhängige Variablen zum „Motivierungspotenzial“ und zur „Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung“ in Beziehung gesetzt (zweifaktorielle Varianzanalysen). Insgesamt kann auf 695 Fragebögen von Mitarbeitern in zehn Volkshochschulen aus NRW zurückgegriffen werden. Die Antworten sind als Mittelwerte auf einer Skala von 1-7 abgebildet.

Zum „Motivierungspotenzial“ (Abbildung 6) in Beziehung zur „Organisationszugehörigkeit“: Im Vergleich der Mitarbeitergruppen untereinander zeichnen sich spezifische Handlungsbedarfe ab. Die Ergebnisse zum „Motivierungspotenzial“ zeigen eine interessante Besonderheit für die Kursleiter im Nebenerwerb (KLn) auf: Sie geben bei einer 11- bis 20-jährigen Zugehörigkeit den niedrigsten Mittelwert an, während die weiteren Gruppen bei dieser Dauer der Organisationszugehörigkeit motivierendere Arbeitsplatzbedingungen erleben. Für die Pädagogen/

innen (Päd.) und Verwaltungsmitarbeiter (Verw.) ergibt sich in dieser Dauer die höchste Ausprägung. Bei der „Zufriedenheit mit der Sicherheit“ werden deutliche Unterschiede zwischen den Kursleitergruppen sichtbar. Bei einer Organisationszugehörigkeit von bis zu zwei Jahren unterscheiden sich ebenfalls Pädagogen/innen deutlich von den Verwaltungsmitarbeiter/innen. Beide Gruppen kommen jedoch zu ähnlichen Ausprägungen, wenn ihre Einstellung Mitte der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre erfolgte. In dieser Zeit sind auch Einstellungshöhepunkte der Volkshochschulen zu verzeichnen. Die Expansion und Aufwertung der Weiterbildung über finanzielle und politische Förderung verschaffte den in dieser Zeit eingestellten Mitarbeitern Entfaltungsspielräume und sichere Arbeitskonditionen. Die aktuelle Entwicklung von Volkshochschulen ist dagegen von Spardiktaten und Bestandssicherung geprägt. Die Ausprägungen im Bereich der „Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit“ zeigen innerhalb der Gruppe der Pädagogen/innen das extremste „Auseinanderklaffen“ von Unzufriedenheit und Zufriedenheit. Insgesamt ist für die Ergebnislage in Bezug auf die Variable „Dauer der Organisationszugehörigkeit“ festzuhalten, dass sich für die noch nicht lange an der VHS arbeitenden Verwaltungsmitarbeiter im Bereich des Motivierungspotenzials, für die Pädagogen/innen sowie die Kursleiter mit VHS-Tätigkeit als Haupteinnahmequelle (KLh) im Bereich der Arbeitsplatzsicherheit der dringendste Handlungsbedarf ergibt.

Werden die gesamten Mitarbeiter der zehn Volkshochschulen als Ganzes unter dem Gesichtspunkt „Dauer der Organisationszugehörigkeit“ (1 bis 2 Jahre Verbleib N = 184; 3 bis 10 Jahre N = 300; 11 bis 20 Jahre N = 153; über 21 Jahre N = 46) betrachtet, ergibt sich für die folgenden Variablen des Job Diagnostic Surveys eine signifikante Varianzaufklärung:

- Aufgabengeschlossenheit;
- Erlebte Bedeutsamkeit;
- Motivierungspotenzial insgesamt;
- Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit;
- Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten;
- Zufriedenheit mit der Sicherheit;
- Allgemeine Zufriedenheit;
- Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten;
- Zielklarheit;
- Organisationsbindung.

Bei allen Variablen – mit einer Ausnahme – sind die Mittelwerte höher ausgeprägt, je länger die Zugehörigkeit in der Organisation andauert. Nur für die Variable „Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten“ ergibt sich ein gegensätzlicher Verlauf: Die Unzufriedenheit steigt, je länger in der Organisation verblieben wird. Diese Befunde können einerseits über Selektionsprozesse erklärt werden: Mitarbeiter, die nur wenig zufrieden

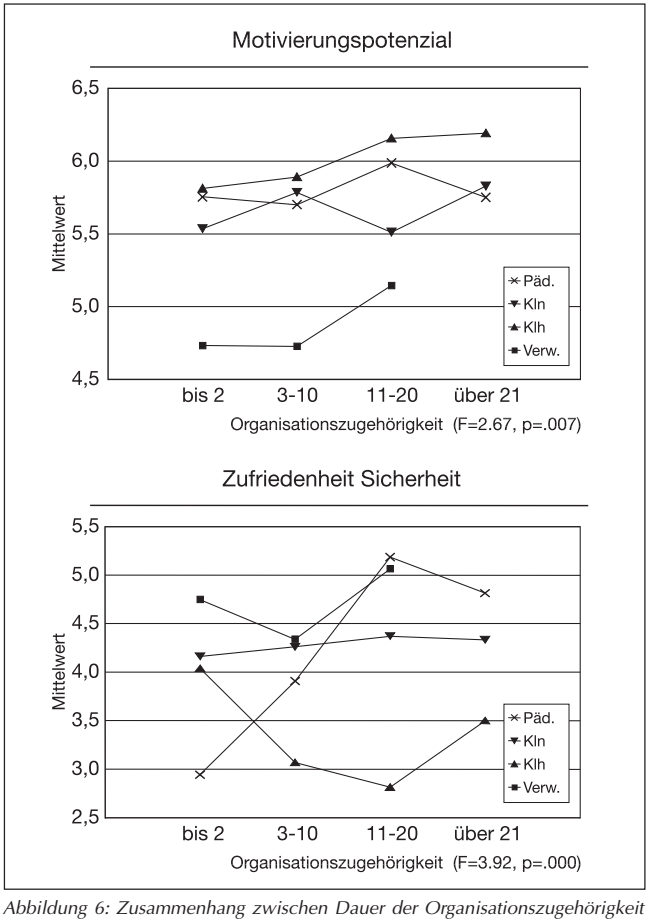

Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Dauer der Organisationszugehörigkeit und Arbeitsplatzeinschätzung

stellende und motivierende Bedingungen erleben, werden eher nicht in der Organisation verbleiben, sondern versuchen, eine andere Arbeitsstelle zu finden. Andererseits kann sich hier eine Problematik für die verbliebenen Mitarbeiter ergeben, die ego-involvierende, aber unbefriedigende Arbeitsplatzbedingungen einschätzen sollen, auf die sie unter Umständen mit kognitiven Prozessen der Dissonanzvermeidung reagieren (Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975). Dagegen lassen sich Zufriedenheitseinschätzungen in Bezug auf die Führungskräfte auf externaler Ebene vornehmen, wobei das eigene Selbstkonzept weniger tangiert wird.

Wenn langjährige Mitarbeiter ihre Tätigkeit als sicherer, bedeutender und herausfordernder als kurzzeitige Mitarbeiter empfinden, ist diese positive Wertung in dieser Stichprobe anscheinend mit der Schwierigkeit verbunden, das derzeitige Führungsverhalten positiv zu sehen. Für Mitarbeiter mit einer lang andauernden Organisationszugehörigkeit müssten demnach die bestehenden Managementkonzepte in den Volkshochschulen überdacht werden.

Mit der Notwendigkeit eines spezifischen Führungsverhaltens aufgrund von Unzufriedenheit in diesem Bereich kann eine erste Barriere in Veränderungsprozessen identifiziert werden (vgl. Teil III).

Anhand dieser Ergebnisse kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine lange Organisationszugehörigkeit für die Wahrnehmung eines motivierenden Arbeitsplatzes „automatisch“ eine negative Ausprägung mit sich bringt. Es sind demgegenüber die auf Mitarbeitergruppen bezogenen Einstellungen und strukturellen Gegebenheiten, die ein Absinken des Anspruchsniveaus wahrscheinlich machen. Vergleicht man nun die Ausprägungen der Komponenten des Motivierungspotenzials mit Vergleichsgruppen aus anderen Branchen, zeigen die „älteren“ und „länger in der Organisation verbliebenen“ VHS-Mitarbeiter – mit Ausnahme des Verwaltungspersonals – sehr hohe Ausprägungen.

Dies wird in der folgenden Abbildung belegt. Insgesamt kann auf sechs Mitarbeitergruppen im Produktionsbereich und auf neun Mitarbeitergruppen im Dienstleistungsbereich zurückgegriffen werden. Die jeweils erreichten „Spitzenwerte“ und „niedrigsten Ausprägungen“ aus den beiden Branchen werden nochmals auf Unterschiede hin überprüft. Demnach haben die anspruchsvollsten und motivational am stärksten wirkenden Arbeitsplätze Landfrauen, Manager, Volkshochschulleiter und Kursleiter, die ihre Haupteinnahmequelle aus der Kursleitungstätigkeit bezie-

hen, und die demotivierendsten Arbeitsplätze „teilen“ sich Mitarbeiter aus der Teilefertigung und der Verwaltung in Volkshochschulen. Dieses Ergebnis ist insofern alarmierend, als dass in den Bereichen „Wichtigkeit der Arbeitsaufgabe“ und „Rückmeldung durch die Arbeit“ noch nicht einmal ein signifikanter Unterschied zwischen Produktion und Verwaltung besteht. Für eine Weiterbildungsorganisation dürfte dies ein nicht tolerables Ergebnis sein, das einen dringenden Handlungsbedarf anzeigt.

Variable	Prod. +	Dienst. +	sig	Prod. –	Dienst. –	sig
Anforderungsvielfalt	6,4 P2	6,3 D4		3,9 P4	4,9 D8	**
Aufgabengeschlossenheit	5,8 P3	5,6 D7		3,8 P6	4,6 D8	**
Wichtigkeit der Arbeitsaufgabe	6,0 P3	6,0 D7		4,5 P4	4,7 D8	
Autonomie	6,3 P2	6,5 D7	*	3,8 P4	4,4 D8	**
Rückmeldung durch die Arbeit	5,9 P2	6,0 D7		5,1 P4	5,3 D8	

P1 Dachdecker
P2 Manager
P3 Landfrauen
P4 Teilefertigung
P5 Schaltschützmontage
P6 Produktionsarbeiter

D1 Berufliche Weiterbildung Lehrende
D2 Berufliche Weiterbildung Verwaltung
D3 Gründer/innen im Gründerzentrum
D4 VHS-Leiter/innen
D5 HPM VHS
D6 Kursleitende (Nebenerwerb)
D7 Kursleitende (Haupteinnahme)
D8 Verwaltung VHS
D9 Krankenhauspflegepersonal

+ = höchster Mittelwert
– = niedrigster Mittelwert
sig = signifikant n. T-Test
* = $p = < 0.05$
** = $p = < 0.01$

Abbildung 7: Vergleich zwischen Arbeitsplatzmerkmalen Produktion und „wissens-/betreuungsintensiver“ Dienstleistung

Es ist nun interessant, inwieweit das Alter der Mitarbeiter (bis 30 Jahre, N = 92; 31 bis 40 Jahre, N = 258; 41 bis 50 Jahre, N = 180; 51 bis 60 Jahre, N = 108; über 60 Jahre N = 23) eine Rolle in den Einschätzungen der personalen Bedürfnislagen bzw. Wertorientierungen spielt. Für die Variablen „Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung“, „Zufriedenheit mit persönlicher Entfaltung“, „Wertorientierung nach organisationaler Bindung“, „Zufriedenheit mit der Sicherheit“ und der im erweiterten JDS-Modell hinzugefügten personalen Variable „Beanspru-

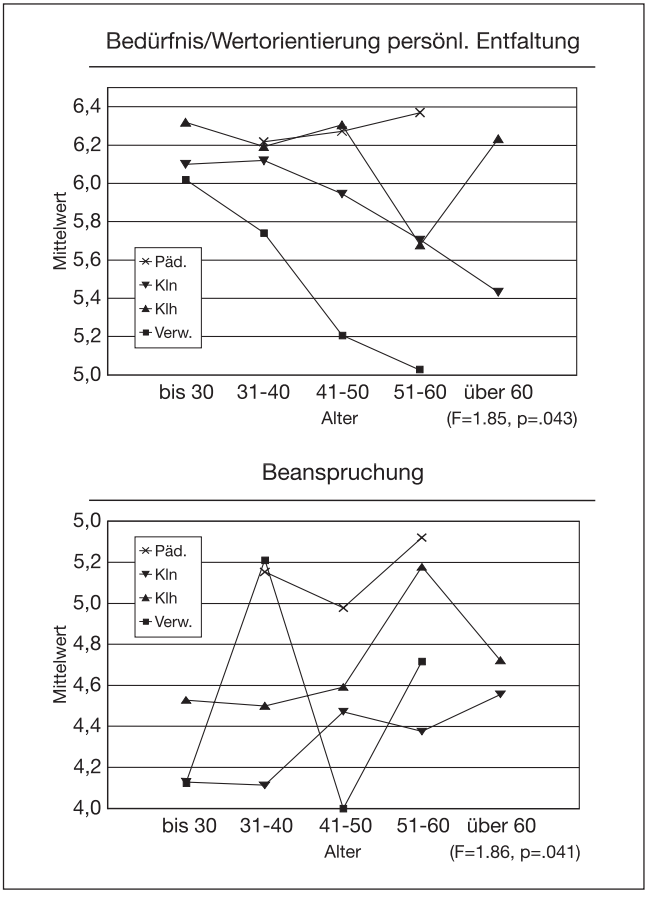

Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Alter und Arbeitsplatzeinschätzung
(für die Altersgruppen „bis 30“ und „über 60“ konnten aufgrund zu niedriger Fallzahlen nicht für alle MA-Gruppen Mittelwerte berechnet werden)

chung“ wurden deshalb ebenfalls zweifaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Für die Variablen „Bedürfnis/Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung“ und „Beanspruchung“ ergaben sich Interaktionseffekte. Sie sind in der Abbildung 8 dargestellt: Während die Gruppen Pädagogen/innen (Päd.) und Kursleiter, die ihre VHS-Tätigkeit als Haupteinnahmequelle zum Lebensunterhalt angeben (KLh), bei zunehmendem Alter

gleichbleibend hohe Einschätzungen zur „Wertorientierung persönliche Entfaltung“ angeben (mit einer Ausnahme bei den 51- bis 60-jährigen KLh), nimmt die Ausprägung bei Verwaltungsmitarbeitern (Verw.) und Kursleitern, die im Nebenerwerb bei der VHS tätig sind (KLn), bei zunehmendem Alter ab. Insbesondere bei der Gruppe der Verwaltungsmitarbeiter lässt sich bei den jüngeren eine hohe Ausprägung im Gegensatz zu den älteren konstatieren. Angesichts der niedrigen Ausprägungen im Bereich Motivierungspotenzial sind für die jüngeren Verwaltungsmitarbeiter demotivierende Effekte zu erwarten, denn dem hohen Bedürfnis nach Entfaltung stehen für die Arbeitsmotivation ungünstigere Arbeitsplatzbedingungen (vgl. Kap. 1.3) gegenüber.

Für die Ausprägungen der Variable „Beanspruchung“ bleibt festzuhalten, dass Pädagogen/innen ein durchgängig hohes Ausmaß erleben. Bei den anderen Mitarbeitergruppen ergibt sich jedoch ein uneinheitliches Bild. Demnach müsste für die 31- bis 40-jährigen verwaltend Tätigen (ggf. familiäre Doppelbelastung der überwiegend weiblichen Verwaltungsmitarbeiter und/oder Umgang mit EDV) und für die 51- bis 60-jährigen Kursleiter mit VHS-Tätigkeit als Haupteinnahmequelle (ggf. finanzielle und sicherheitsbezogene Aspekte) nach Möglichkeiten der Stressminderung gesucht werden. Angesichts der Doppelbelastung von Berufstätigkeit und VHS-Tätigkeit wäre bei den Kursleitern mit VHS-Tätigkeit als Nebenerwerb eine höhere Beanspruchung zu erwarten gewesen. Dies ist jedoch nicht so: Erst im Alter von über 60 Jahren wird ein ähnlich hohes Maß an Beanspruchung erlebt wie bei den jüngeren Kollegen/innen, die ihre Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle angeben. Sind Beanspruchungen auf Dauer zu hoch, können Lern- und Veränderungsprozesse gefährdet und unterdrückt werden. Eine Analyse der Beanspruchung erscheint deshalb zentral, denn erst, wenn Belastungsfaktoren identifiziert sind, können sie in einem Veränderungsprozess mit berücksichtigt werden und mangelnde Bereitschaft aufzeigen, sich an Veränderungsprozessen zu beteiligen.

Aus den Mittelwerten in der Abbildung 9 wird deutlich, dass die im Fragebogen erfassten Wertorientierungen nicht mit den Einschätzungen zur Zufriedenheit korrespondieren: „Bedürfnis/Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung“ ($F = 3.00$, $p = .018$) nimmt mit dem Alter ab, während die „Zufriedenheit mit persönlicher Entfaltung“ ($F = 3.68$, $p = .006$) mit dem Alter zunimmt, und „Bedürfnis/Wertorientierung nach

organisationaler Bindung“ (F = 4.08, p = .003) nimmt mit dem Alter ab, während die „Zufriedenheit mit der Sicherheit“ (F = 4.65, p = .001) mit dem Alter zunimmt.

Variablen \ Altersgruppe	bis 30 Jahre N = 92	31-40 Jahre N = 258	41-50 Jahre N = 180	51-60 Jahre N = 108	über 60 Jahre N = 23
Wertorientierung persönliche Entfaltung	6,1	6,1	6,0	5,7	5,8
Zufriedenheit Entfaltung	5,3	5,5	5,6	5,8	6,1
Wertorientierung organisationale Bindung	5,2	5,0	5,1	5,0	3,8
Zufriedenheit Sicherheit	4,2	3,9	4,4	4,7	4,9

Abbildung 9: Altersgruppen in Hinblick auf Wertorientierungen und Zufriedenheit

Die älteren Mitarbeiter geben mit ihren niedriger ausgeprägten Wertorientierungen höhere Zufriedenheiten an. Hier sind nun im Sinne von Glasl und de la Houssaye (1975) Stagnationsphänomene erkennbar. Um negative Konsequenzen für die Innovationsfähigkeit der Organisation und ihres Angebots zu vermeiden, müssten für diese Mitarbeitergruppen Fortbildungsmöglichkeiten, Anreize für Veränderungen, Zukunftswerkstätten und Ähnliches geschaffen werden. Für die jüngeren Mitarbeiter an den hier untersuchten Volkshochschulen sollten dagegen Möglichkeiten der Entfaltungsförderung (z. B. Handlungsspielräume) und Personalentwicklung (z. B. Karriereplanung) in Bezug auf Zukunftsperspektiven konzipiert und umgesetzt werden.

Betrachtet man die Fragebogenergebnisse in Bezug auf die Variable „Organisationsgröße“ (groß = eine großstädtische Volkshochschule mit über zwölf HPM, mittel = zwei mittelgroße Volkshochschulen mit sechs bis acht HPM, klein = sechs kleine Volkshochschulen mit zwei bis drei HPM) im multiplen Vergleich von drei Größen (Duncan-Test; $p < .05$), muss für elf Fragebogenkategorien konstatiert werden, dass ein Wachstum der Organisation für die Mitarbeiter Nachteile hat:

1. Erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit (groß zu klein und zu mittel);
2. Erlebte Verantwortlichkeit (groß zu klein und zu mittel; mittel zu klein);
3. Allgemeine Arbeitszufriedenheit (groß zu mittel und zu klein);
4. Organisationsbindung (groß zu mittel);

5. Beanspruchung (klein zu groß; mittel zu groß);
6. Zielklarheit (groß zu klein und zu mittel);
7. Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten (groß zu klein und zu mittel).;
8. Zufriedenheit Arbeitsplatzsicherheit (groß zu klein und zu mittel; mittel zu klein);

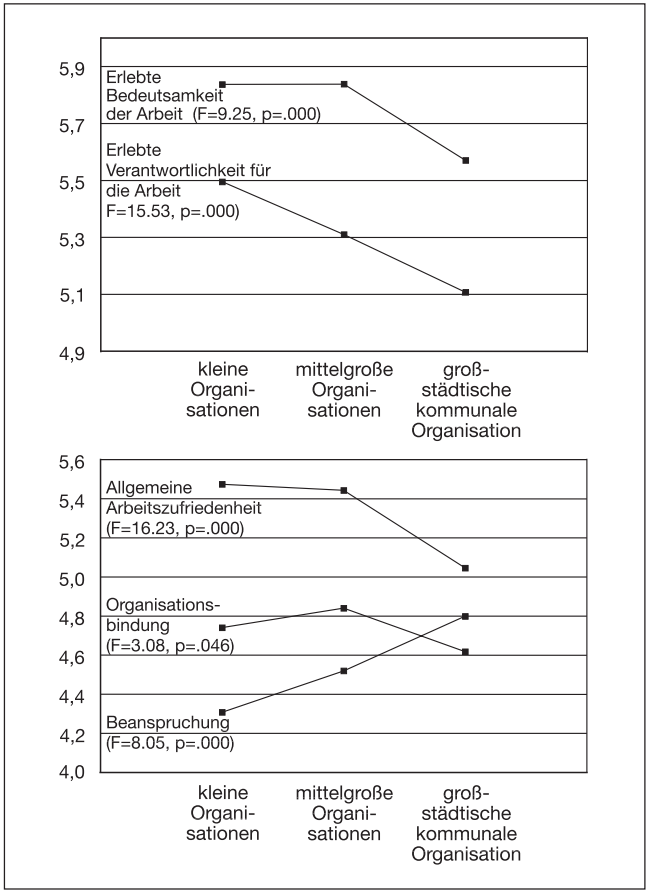

Abbildung 10a: Auswirkungen der Organisationsgröße auf Arbeitsplatzmerkmale (1)

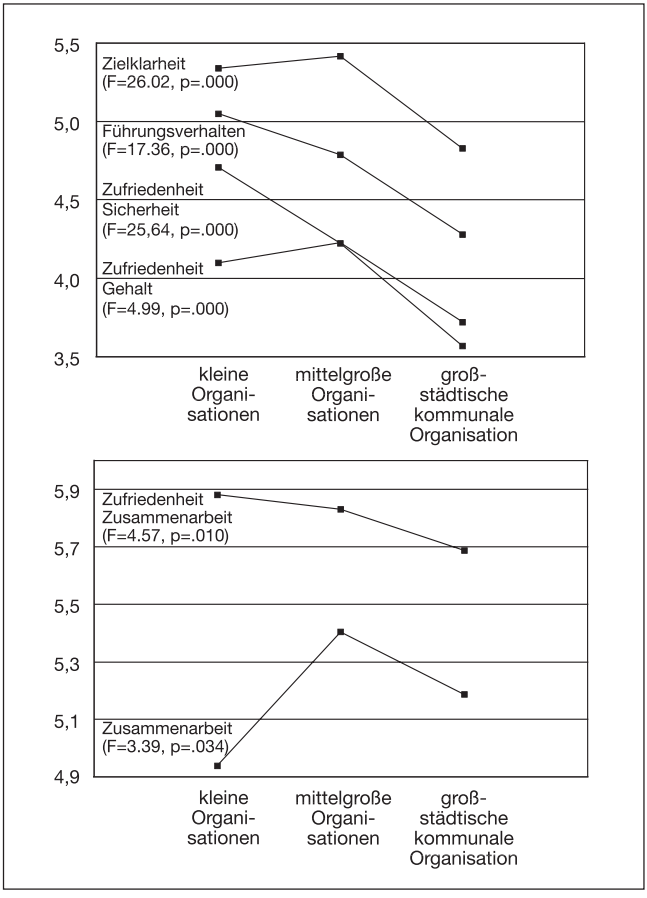

Abbildung 10b: Auswirkungen der Organisationsgröße auf Arbeitsplatzmerkmale (2)

9. Zufriedenheit mit dem Gehalt (groß zu klein und zu mittel);
10. Ausmaß an Zusammenarbeit mit anderen (mittel zu klein);
11. Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit (groß zu mittel und zu klein).

Sie sind in den Abbildungen 10a und 10b veranschaulicht.

Dass sich die Mitarbeiter/innen sogar in verschiedenen Organisationstypen unterschiedlich „wohl“ fühlen bzw. anscheinend verschieden günstige motivationale Bedingungen vorfinden, zeigt die Auswertung von Mitarbeitereinschätzungen in Bezug zu den Organisationsvariablen „Größe“ und der zusätzlichen Variable „Rechtsform“ (Zweckverband und städtisch-kommunal).

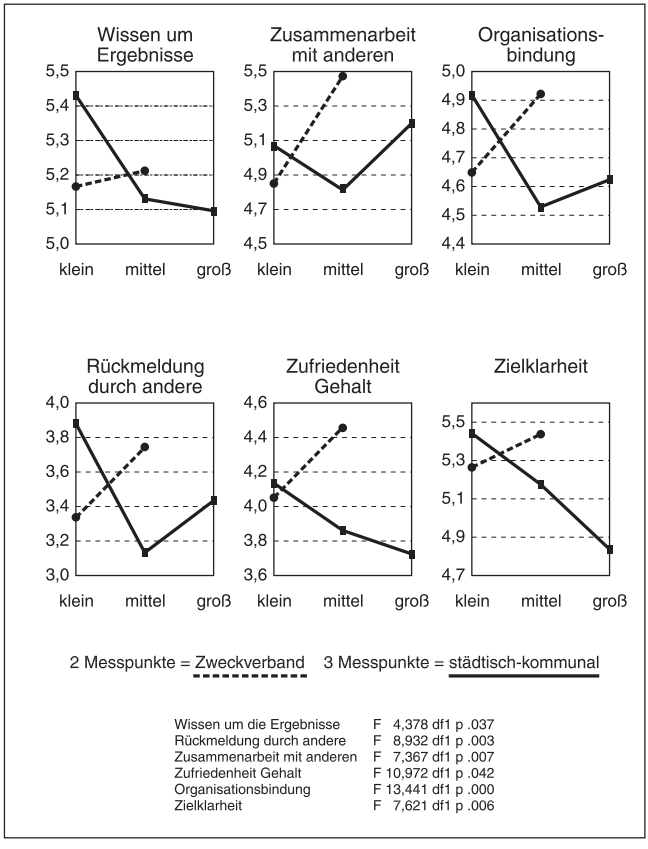

Abbildung 11: Auswirkungen der Organisationsgröße und Rechtsform auf Arbeitsplatzmerkmale

Demnach „profitieren“ Zweckverbands-Volkshochschulen von einem Wachstum ihrer Mitarbeiterschaft. Interaktions-, Kommunikations- und Organisationsfaktoren werden positiver eingeschätzt. In kommunal-städtischen Volkshochschulen ist dies nicht der Fall: Mit der Größe der hier befragten Volkshochschulen sinkt die Wertschätzung organisationsbezogener Parameter. Die Mitarbeiter in den „kleinen“ – hauptberuflich geleitet mit zwei bis drei Pädagogen/innen – kommunalen Volkshochschulen geben die höchsten Einschätzungen in den zentralen qualitätsfördernden Merkmalen wie „Wissen um die Ergebnisse“, „Rückmeldung durch andere“ und „Zielklarheit“ ab. Hier sind Vorbilder für einen günstigen Organisationsaufbau zu finden. In der Konsequenz könnte gefolgert werden, dass Weiterbildungsorganisationen in großen Einzugsgebieten genauso wie die kleinen Volkshochschulen aufgebaut sein sollten. Sie sollten sich orientieren an „fraktalen“ Organisationen, dürften nicht einfach wachsen, Hierarchieebenen „aufsetzen“ und nicht integrierte Organisationsteile „ansetzen“.

1.3 Ergebnisse der Analyse von Mitarbeitergruppen

Da die Mitarbeiter eine zentrale Rolle bei Veränderungspozessen in Weiterbildungsorganisationen spielen, erscheint es notwendig, ihre Arbeitsplatzspezifika und Einstellungen genauer zu analysieren. Das ist ein Thema der Professionalisierungsforschung, die bestimmte Berufsgruppen in ihren Fähigkeiten, Kompetenzen, Besonderheiten, Berufseinmündungen usw. betrachtet hat. Im Gegensatz zur Organisationsforschung hat sie in der Erwachsenenbildung eine längere Tradition. Sie bezieht sich allerdings in erster Linie auf die hauptberuflich pädagogisch-planend tätigen Mitarbeiter (vgl. Gieseke 1989; 1999; 2000) und zweitens auf die Gruppe der lehrend Tätigen (vgl. Scherer 1987; Günther/Unseld 1990; Dieckmann 1992; Arabin 1996; Hof 2000; Kil 2002a) oder auf den Studienabschluss „Diplom Erziehungswissenschaften“ (Dipl.-Päd.), der zu ca. 20 Prozent mit einer Tätigkeit in der Erwachsenen-/Weiterbildung verbunden ist (vgl. Rauschenbach u. a. 2000; Nittel/Völske 2002). Für die Organisationsforschung und die Veränderungsnotwendigkeiten in Organisationen „zählen“ jedoch das Gesamtbild und das Miteinander der Mitarbeiter.

In den folgenden Auswertungen werden deshalb die Mitarbeitergruppen im Einzelnen aufgeführt, aber ihre Differenzen zu den jeweils anderen Gruppen ausgewiesen. Insgesamt konnten sieben Mitarbeitergruppen berücksichtigt werden:

Gruppe 1: Volkshochschulleiter (N = 40)
Gruppe 2: Hauptberuflich planend-pädagogisch Mitarbeiter (HPM; N = 51)
Gruppe 3: Verwaltungsmitarbeiter (N = 47), hier ohne Verwaltungsleitung
Gruppe 4: Kursleiter: Honorar als zusätzliche Einnahmequelle (N = 296)
Gruppe 5: Kursleiter: Honorar als Haupteinnahmequelle zum Lebensunterhalt (N = 106)
Gruppe 6: Pädagogische Mitarbeiter in fremdfinanzierten Maßnahmebereichen (N = 33)
Gruppe 7: Sozialpädagogen/innen (N = 13)

Wenn sich eine Gruppe von der anderen signifikant unterscheidet, sind die erreichten Mittelwerte in Fettdruck ausgewiesen und die sich jeweils signifikant unterscheidenden Gruppennummern unter dem Mittelwert angegeben.

Zwei Mitarbeitergruppen, die nicht über inter- und intraorganisationale Vergleiche aufgrund ihrer Stichprobengröße erfasst werden konnten, sind die „pädagogischen Mitarbeiter aus fremdfinanzierten Maßnahmebereichen“ (wie z. B. Nachholen von Schulabschlüssen, Fortbildungsangebote nach dem AFG (Gruppe 6)) und „Sozialpädagogen/innen“ (Gruppe 7). Es liegen nun zum ersten Mal umfassende Arbeitsplatzeinschätzungen von dieser nicht an allen Weiterbildungsorganisationen vorkommenden Mitarbeitergruppe vor. Vergleicht man diese Gruppen mit den „klassischen“ HPM bzw. Fachbereichsleitungen der Volkshochschulen, ergeben sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die „Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit“ und die „Organisationsbindung“. Hier werden niedrigere Einschätzungen dokumentiert. Die Sozialpädagogen/innen geben zudem eine hohe Unzufriedenheit mit ihrem Gehalt an. Dies verwundert nicht, denn in ein und derselben Organisation werden Mitarbeitergruppen aufgrund des BAT unterschiedlich eingruppiert, obwohl dem Empfinden der Mitarbeiter nach ähnliche pädagogische Tätigkeiten erbracht werden. Die in den fremdfinanzierten Maßnahmebereichen tätigen Pädagogen/innen (Gruppe Nr. 6) können von ihrem Arbeitsspektrum her mit den Kursleitern, die ihre Tätigkeit als Haupteinnahmequelle zum Lebensunterhalt durchführen, verglichen werden. Beide Gruppen sind fast ausschließlich lehrend tätig. Hier

kommt es aus motivationaler Sicht zu ungünstigeren Bedingungen für die Gruppe der fest angestellten Weiterbildungslehrer/innen: Die „Autonomie“, die „Rückmeldung durch die Arbeit“, das „Motivierungspotenzial“ insgesamt, die „Erlebte Verantwortlichkeit“, die „Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten“ und die „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ werden signifikant niedriger eingestuft als bei den nicht in die Organisation eingebundenen Kursleitern. Für das Ausmaß an „Beanspruchung“ ergibt sich dagegen ein signifikant höherer Wert.

In der Abbildung 12 zeigt sich deutlich, dass die Gruppe der Verwaltungsmitarbeiter ungünstigere Bedingungen für einen motivierenden und zufrieden stellenden Arbeitsplatz hat.

Die Kursleiter, die ihre Tätigkeit als Haupteinnahmequelle zum Lebensunterhalt ausüben, geben das höchste Motivierungspotenzial an. Es ist signifikant höher als das der VHS-Leitungen. Dies ist besonders interessant, da in den bisherigen Stichproben Manager und Landfrauen das höchste Motivierungspotenzial aufwiesen. Mit der Kursleitungsar-

Gruppenwerte ▶ ▼ Kategorien	Gruppe 1 VHSLeit	Gruppe 2 HPM	Gruppe 3 Verw.	Gruppe 4 KLNeben	Gruppe 5 KL Haupt	Gruppe 6 Pädfrem	Gruppe 7 Soz.päd.
Anforderungs-wechsel	6,3	6,2	**4,8 alle**	**5,4 1;2;5;6**	**5,9 1;2**	5,9	5,7
Aufgaben-geschlossenheit	5,2	5,7	**4,5 1;2;4;5**	5,3	5,6	5,0	5,0
Wichtigkeit der Aufgabe	5,6	5,7	**4,7 alle**	**5,5 5;6**	6,0	6,0	5,9
Autonomie	6,4	**6,0 1;4;5**	**4,2 alle**	6,4	6,5	**6,0 1;4;5**	6,2
Rückmeldung durch die Arbeit	**5,6 5**	5,7	**5,3 2;4;5**	**5,8 5**	6,0	**5,4 4;5**	**5,2 4;5**
Motivierungspotential	5,8	5,9	**4,7 alle**	**5,7 2;5**	6,0	**5,7 5**	5,6
Erlebte Bedeutsamkeit	5,9	**5,6 4;5**	**5,2 1;2;4;5;6**	5,8	6,0	5,7	5,6
Erlebte Verantwortlichkeit	**5,0 4;5**	**5,0 4;5**	**4,7 2;4;5;6**	5,5	5,5	**5,1 4;5**	**5,0 4;5**
Wissen um die Ergebnisse	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2

Abbildung 12: Einschätzung von Arbeitsplatz und Aufgabengestaltung der Mitarbeitergruppen

beit ist demnach ein weiterer hoch motivierender Arbeitsplatz identifiziert. In der Autonomie unterscheiden sich Kursleiter aus Volkshochschulen, die ihre Tätigkeit als Haupteinnahmequelle ausüben, von festangestellten Kursleitern in der beruflichen Weiterbildung (vgl. Kil 1995) hoch signifikant (6,5 versus 5,8).

Das hohe Motivierungspotenzial der Kursleitungen schlägt sich auch in einer hohen „Erlebten Bedeutsamkeit“ und „Erlebten Verantwortlichkeit“ für die Arbeit nieder. Diese Ausprägungen sind signifikant höher als die Einschätzungen der HPM zu diesen Variablen. Erstaunlich ist es, dass auch für die „Erlebte Verantwortlichkeit“ ein signifikant höherer Wert erreicht wird als bei der VHS-Leitung.

Insgesamt ist festzustellen, dass eine Arbeitsplatz- und Aufgabengestaltung für die Verwaltungsmitarbeiter im Hinblick auf einen motivierenden und zufrieden stellenden Arbeitsplatz dringend notwendig ist. Motivationale Anregungen werden dagegen in den anderen Mitarbeitergruppen mehr als ausreichend wahrgenommen und können als explizite Stärke der VHS-Arbeit ausgewiesen werden.

Im Bereich „Rückmeldung durch andere“ (Abbildung 13) erreichen die Kursleitungen und die HPM die niedrigste Ausprägung. Alle drei Gruppen geben jedoch eine hohe „Rückmeldung durch die Arbeit“ an. Aus motivationaler Sicht spielt die „Rückmeldung durch die Arbeit“ auch die größere Rolle und ist für die qualitativ hochwertige Erledigung der Arbeitsaufgaben von größerer Bedeutung, sodass sich hier kein dringender Handlungsbedarf zu ergeben scheint. Wenn „Rückmeldungen“ aber zu einer ausschließlich persönlichen Aufgabe werden und nicht systematisch organisational erfolgen, wird es in den Bereichen von Ko-

Gruppenwerte ▶ ▼ Kategorien	Gruppe 1 VHSLeit	Gruppe 2 HPM	Gruppe 3 Verw.	Gruppe 4 KLNeben	Gruppe 5 KL Haupt	Gruppe 6 Pädfrem	Gruppe 7 Soz.päd.
Rückmeldung durch andere	4,6	**3,7** **1**	4,3	**3,2** **1;2;3;6;7**	**3,4** **1;3;7**	4,0	4,7
	6,6	6,3	5,7 **1**	**4,5** **1;2;3;6;7**	**4,8** **1;2;3;6;7**	6,0	6,7
	5,9	5,7	**5,4** **1;4;5**	5,9	5,8	**5,6** **4**	5,7

Abbildung 13: Einschätzung der Mitarbeitergruppen in Bezug auf Organisationsklima und organisationsinterne Organisation

operation und Zusammenarbeit dieser Gruppen problematisch. Zu diesen Ergebnissen gelangt auch Rohling (1999, S. 125 ff.) in drei Volkshochschulen.

Für Kursleiter könnte allerdings eine gesteigerte Wertschätzung durch die Organisation und die Rückmeldung durch Teilnehmerbefragungen das Ausmaß an „Rückmeldung durch andere“ erhöhen.

Das „Ausmaß an Zusammenarbeit“ wird von den Kursleitern am niedrigsten eingeschätzt. Dies liegt in ihrer Tätigkeit begründet, und damit wird auch keine Unzufriedenheit dokumentiert. Nur bei den Verwaltungsmitarbeitern und den Pädagogen/innen aus den fremdfinanzierten Maßnahmebereichen werden signifikant niedrigere Zufriedenheiten erreicht. Diese liegen jedoch mit Mittelwerten über fünf noch auf einem hohen Niveau.

Interessant erscheint, dass bei Einschätzungen zum Bereich der „Intrinsischen Arbeitsmotivation“ (Abbildung 14) die Sozialpädagogen/innen einen signifikant niedrigeren Wert als die Volkshochschulleitungen angeben. Dies könnte bei dieser Gruppe darauf hindeuten, dass erlebte Defizite am Arbeitsplatz wie die Unzufriedenheit mit der Sicherheit, mit dem Gehalt und der hohen Beanspruchung und das nicht so hohe Motivierungspotenzial des Arbeitsplatzes zu Lasten der intrinsischen Motivation gehen.

Gruppenwerte ▶ ▼ Kategorien	Gruppe 1 VHSLeit	Gruppe 2 HPM	Gruppe 3 Verw.	Gruppe 4 KLNeben	Gruppe 5 KL Haupt	Gruppe 6 Pädfrem	Gruppe 7 Soz.päd.
Intrinsische Arbeitsmotivation	5,5	5,5	**4,9** **1;2;4;5;6**	5,4	5,5	5,5	**5,1** **1**
Wertorientierung persönliche Entfaltung	6,4	6,4	**5,5** **1;2;5;6;7**	**5,9** **1;2;5**	6,2	6,1	6,0
Zufriedenheit Entfaltungsmöglichkeiten	5,9	**5,5** **1**	**4,6** **alle**	5,7	5,7	**5,3** **1;4;5**	**5,2** **1;4;5**
Wertorientierung organisationale Bindung	5,2	5,5	5,7	**4,7** **1;2;3;6**	**5,0** **3**	5,3	5,5
Zufriedenheit Sicherheit	5,8	**4,8** **1**	**4,5** **1**	**4,3** **1;2**	**3,3** **1;2;3;4**	**2,8** **1;2;3;4**	**2,8** **1;2;3;4**
Beanspruchung	4,6	**4,9** **3;4**	4,3	4,3	**4,7** **4**	**5,4** **1;3;4;5**	**5,3** **3;4**

Abbildung 14: Einschätzung der Mitarbeitergruppen in Bezug auf Personalauswahl und -entwicklung

Die Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass sich die Personalentwicklung in einer Weiterbildungseinrichtung auch auf den Verwaltungs- und die fremdfinanzierten pädagogischen Bereiche ausweiten sollte.

Die „Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung" liegt bei allen Mitarbeitergruppen – mit Ausnahme der Verwaltungsmitarbeiter – auf einem hohen Niveau (Mittelwerte über 6). Vergleicht man diesen Wunsch nach Entfaltung, Veränderung, und Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz mit der entsprechenden Zufriedenheitsvariablen, „klaffen" bei drei Gruppen die Wünsche und die Zufriedenheit auseinander: Bei den HPM (5,5, das heißt 0,9 Unterschied), den Verwaltungsmitarbeitern (4,6, das heißt 0,9 Unterschied), den Pädagogen/innen aus fremdfinanzierten Maßnahmen (5,3, das heißt 0,8 Unterschied) und den Sozialpädagogen/innen (5,2, das heißt 0,8 Unterschied) ergeben sich gravierende Unterschiede zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Hier wären Veränderungen in der Arbeitsplatzgestaltung und in der Schaffung von Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten notwendig und angezeigt. Für die Verwaltungsmitarbeiter zeigen sich im Vergleich mit den Ergebnissen aus anderen Branchen niedrigere Werte, vergleichbar mit den Daten von Produktionsmitarbeitern in der Teilefertigung und der Schaltschützmontage (4,5 bis 4,7, s. Anhang 1). Die „Wertorientierung nach persönlicher Entfaltung" der Verwaltungsmitarbeitern an Volkshochschulen liegt jedoch mit einem Mittelwert von 5,5 deutlich über den Mittelwerten der zum größten Teil am Fließband und in der Serienfertigung arbeitenden Vergleichsgruppen (4,1 bis 5,2, s. Anhang 1). Angesichts der Forderungen nach einer „lernenden" Weiterbildungsorganisation wird hier ein Handlungsbedarf wieder erkennbar.

Die „Wertorientierung nach organisationaler Bindung" ist bei den Kursleitern, die ihre VHS-Tätigkeit im Nebenerwerb durchführen, erwartungsgemäß am geringsten. Bei ihren Kollegen/innen, die ihre Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle angeben, ist dies nicht eindeutig, sie unterscheiden sich nur von den Verwaltungsmitarbeitern, ansonsten ist ihr Wunsch nach einer organisationalen Bindung im Sinne eines sicheren Arbeitsplatzes und von Aufstiegsmöglichkeiten vergleichbar mit den Werten der anderen VHS-Mitarbeiter.

Im Einschätzungsbereich „Zufriedenheit mit der Sicherheit" werden die Veränderungen in den Finanzierungsbedingungen der Volkshoch-

schulen deutlich. Sogar die Mitarbeiter (HPM und Verwaltungsmitarbeiter), die sich auf „Dauerstellen“ befinden, liegen in ihren Einschätzungen unter einem Wert von fünf. Im Vergleich schätzen dagegen Mitarbeiter in Kleinbetrieben eines Gründerzentrums diesen Bereich mit 5,4 höher ein. Hier zeigt sich die subjektive Prägung dieser Variable. Mitarbeiter einer neu gegründeten Firma empfinden möglicherweise eine höhere eigene Handlungskontrolle in Bezug auf die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes, während die VHS-Mitarbeiter wenig Einfluss auf die Entscheidungen ihrer Finanziers haben und sich von angedrohten oder tatsächlichen Versetzungen und/oder einschneidenden finanziellen Veränderungen von „außen“ abhängig fühlen. Für die Kursleiter mit VHS-Tätigkeit als Haupteinnahmequelle, die Pädagogen/innen in fremdfinanzierten Weiterbildungsmaßnahmen und die Sozialpädagogen/innen werden in diesem Bereich sehr hohe Unzufriedenheiten deutlich. Das Ausmaß der Unzufriedenheit wurde bisher noch in keiner JDS-Stichprobe erreicht.

Zum Bereich „Beanspruchung“ ergeben sich für die HPM, die Kursleiter im Haupterwerb, die Pädagogen/innen in fremdfinanzierten Maßnahmebereichen und die Sozialpädagogen/innen hohe Werte. Für die beiden letztgenannten Gruppen ergibt sich sogar eine ähnlich hohe Beanspruchung wie beim Krankenpflegepersonal eines Krankenhauses (5,4, s. Anhang), ein interessanter Befund, der entgegen der Alltagsmeinung aufzeigt, dass erwachsenenpädagogische Tätigkeiten mit einer hohen Beanspruchung einhergehen (können) (vgl. Teil III, Kap. 2).

Für die empfundene „Zielklarheit“ ergibt sich für alle Mitarbeitergruppen der VHS ein einheitliches Bild (Abbildung 15): Sie schätzen sie niedriger ein als die VHS-Leitungen. Angesichts der sehr autonom ausgerichteten Arbeitsplätze der HPM und Kursleitungen scheint hier ein weiterer Handlungsbedarf deutlich zu werden, da hier die hohen Motivierungspotenziale am Arbeitsplatz im Sinne der Organisationsziele wenig genutzt werden und dies wahrscheinlich ungünstige Konsequenzen für die Organisation impliziert.

Die „Organisationsbindung“ wird von den Verwaltungsmitarbeitern, den Kursleitern und den gesamten Drittmittelmitarbeitern signifikant niedriger eingeschätzt als bei den HPM und der VHS-Leitung. Angesichts der Einschätzungen zum Bereich „Wertorientierung organisationale Bindung“ und der Bedeutung des „Organisationscommitments“

Gruppenwerte ▶ ▼ Kategorien	Gruppe 1 VHSLeit	Gruppe 2 HPM	Gruppe 3 Verw.	Gruppe 4 KLNeben	Gruppe 5 KL Haupt	Gruppe 6 Pädfrem	Gruppe 7 Soz.päd.
Zielklarheit	5,9	**5,1** **1**	**4,9** **1**	**5,2** **1**	**5,1** **1**	**5,1** **1**	**5,0** **1**
Organisationsbindung	5,4	5,2	**4,9** **1;2**	**4,5** **1;2;3**	**4,6** **1;2**	**4,8** **1;2**	**4,6** **1;2**
Allgemeine Arbeitszufriedenheit	5,6	5,3	**4,9** **1;2;4;5**	5,4	5,3	**4,9** **1;4;5**	**5,0** **1**
Zufriedenheit Gehalt	4,7	4,9	**4,0** **1;2;6**	**4,0** **1;2;6**	**3,1** **1;2;3;4;6**	4,8	**3,4** **1;2;6**
Zufriedenheit Führungsverhalten	4,8	**4,1** **1;4;5**	**4,1** **1;4;5**	4,9	4,8	4,6	4,7

Abbildung 15: Einschätzung der Mitarbeitergruppen in Bezug auf Organisationsaufbau und -kultur

erscheint dieser Befund für die Kursleiter im Nebenerwerb tolerabel zu sein, für alle anderen Mitarbeitergruppen müssten dagegen hier noch Förderungsmöglichkeiten erwogen werden.

Die „Allgemeine Arbeitszufriedenheit", das heißt, inwieweit das Gesamt der Arbeitsbedingungen „gemocht" bzw. „nicht gemocht" wird (Metz-Göckel 1996, S. 72.), ist bei den Verwaltungsmitarbeitern und den Pädagogen/innen in den fremdfinanzierten Maßnahmebereichen am niedrigsten ausgeprägt. Alle Mitarbeiter der VHS liegen jedoch in ihren Einschätzungen höher als zum Beispiel Krankenpflegepersonal (4,4).

Bei der „Zufriedenheit mit dem Gehalt" zeigen vier VHS-Gruppen signifikant niedrigere Ausprägungen als ihre Kollegen/innen: Verwaltungsmitarbeiter, Kursleiter sowohl im Haupt-, als auch im Nebenerwerb und die Sozialpädagogen/innen. Unzufriedenheiten ergeben sich häufig über interpersonale Vergleichsprozesse, wenn also für die gleichen Eingaben nicht der gleiche Ertrag erzielt wird (vgl. „equity-theory, Adams 1965). Bei der Vielzahl an Pädagogen/innen im VHS-System, die unterschiedlich eingruppiert sind und verschiedene Befristungen ihres Arbeitsvertrages in Kauf nehmen müssen, sind hier zahlreiche Anlässe für interpersonale Vergleiche und empfundene Ungerechtigkeit gegeben.

Im Bereich „Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten" fällt auf, dass die festangestellten Mitarbeiter, die HPM und die Verwaltungsmitarbeiter die signifikant niedrigste Zufriedenheit bekunden. Mit 4,1 wird

hier ein Wert erreicht, der noch bei keiner anderen Stichprobe vorgekommen ist. Der bisher niedrigste Wert wurde von Mitarbeitern der Verwaltung eines Gründerzentrums mit 4,4 (s. Anhang 2) erreicht. Auch hier scheint damit ein Veränderungsbereich identifiziert zu sein: das Management der Volkshochschulen.

2. Veränderungsanlässe aus Expertenperspektive

Als eine weitere Quelle zur Analyse von Feldspezifika und Organisationsveränderungsanlässen lassen sich neben Mitarbeitereinschätzungen auch „externe" Sichtweisen heranziehen. Im Folgenden werden Ergebnisse von Experten-Interviews dargestellt, um die bereits durch die Mitarbeiterbefragung erhobenen Daten zu validieren und um sie aus der Außenperspektive zu ergänzen. Ein weiterer Zugang zu Veränderungsbedarfen lässt sich über die Befragung von Experten/innen erreichen.

Die Merkmale, die hier den Expertenstatus kennzeichnen, sind in der Abbildung 16 im Überblick aufgeführt. Allen zehn Gesprächsteilnehmern, vier Expertinnen und sechs Experten, ist gemeinsam, dass sie sich in der Weiterbildungspraxis beruflich betätigen bzw. betätigten und sich mit dem Feld der Erwachsenenbildungsforschung und mit der Fortbildung in der Erwachsenenbildung professionell auseinandersetzen. Die Befragten gehören damit zu einer Personengruppe, die Aufschluss über diejenigen Handlungskonzepte und Wissensbestände geben kann, die die Prozesse des sozialen Wandels und der Modernisierung der Weiterbildungsorganisationen steuern, vorantreiben und retardieren können (vgl. Meuser/Nagel 1994). Aussagen der Experten/innen haben daher sowohl beschreibenden als auch wertenden Charakter. Sie erhellen den zurzeit aktuellen und handlungsleitenden Wissensbestand zum Thema „Volkshochschule und Mitarbeiter" in deskriptiver Breite.

Die Aussagen werden themenspezifisch geordnet – der Leitfaden ist im Anhang abgedruckt – und lesbar miteinander verbunden. Besonders emphatische und anschauliche Äußerungen werden mit Anführungsstrichen gekennzeichnet und im Original belassen. Aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Doppelnennungen, Dominanz bestimmter Interviewpartner) werden diese Textpassagen mit den Interviewnummern aus der Abbildung 16 versehen.

Nr.	Arbeitsbereich	Feldbezug
[1]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung Organisations- und Lernberatung
[2]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung
[3]	Weiterbildungspolitik	Verbandsarbeit
[4]	Fachbereichsleitung	Kursleitereinführung
[5]	Forschung	Kursleitereinführung Mitarbeiterfortbildung Organisationsberatung
[6]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung
[7]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung
[8]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung Organisationsberatung
[9]	VHS-Leitung	Mitarbeiterfortbildung
[10]	Forschung	Mitarbeiterfortbildung

Abbildung 16: Expertenstatus und Feldbezug

Bevor die Auswertung zu den allgemeinen Kennzeichen von „Volkshochschulorganisationen" erfolgt, werden zunächst auch die „trennenden" Elemente zwischen einzelnen Volkshochschulen, die von den Experten/innen betont wurden, dargestellt:

> „Wir können heute weniger, als das früher der Fall gewesen ist, von einem Steckbrief, einer Definition von VHS sprechen, da die Landschaft der Volkshochschulen sich erheblich ausdifferenziert hat, dies liegt an landesgesetzlichen Unterschieden, den grundlegenden Veränderungen im Aufgabenverständnis an einigen Einrichtungen, den unterschiedlichen Professionalisierungsgraden und der Eingebundenheit und Kommunikation mit anderen regionalen Politikfeldern" [5].

> „Jede VHS ist anders, letztlich hat jede andere Probleme im Umgang mit ihrem Träger und andere Anforderungen von der Teilnehmerschaft. – Grundtendenzen sind jedoch bundesweit nachvollziehbar, s. DVV-Statistik. Wenn nicht eine VHS bestimmte Entscheidungen für sich selbst getroffen hat, so etwas gibt es auch, dass sie, sagen wir im Kreativbereich nichts anbieten, weil da so ein Bildungsverein existiert, der das macht und wir brauchen das nicht zu machen, aber grundsätzlich ist das Spektrum relativ identisch" [3].

Jede Volkshochschule behält demnach trotz vieler gemeinsamer Kennzeichen die eigene Identität bzw. ein eigenes Profil. Nach Experten-Meinung [6] hängt dies vor allem von der unterschiedlichen Ausprägung der drei folgenden Faktoren ab:

1. ihre Entstehungs- und Gründungsgeschichte,
2. ihre aktuellen Aufträge mit den regionalen Bedingungen und
3. den Interessen der zurzeit in ihr Tätigen.

Trotz dieser aufgeführten Unterschiede zwischen spezifisch entwickelten „Organisationskulturen“ skizzieren alle Experten/innen zahlreiche allgemeine, die Volkshochschulen definierende Kennzeichen:

Die Volkshochschule

- bietet öffentlich[4] verantwortete, kontrollierte Erwachsenenbildung an;
- arbeitet in der Regel nicht nach Kommerzgesichtspunkten;
- weist einen „sozialdemokratischen Grundton“ auf;
- wirkt integrativ;
- ist in ihrem Angebot „lebenswelt- und teilnehmerbezogen“;
- gibt freien Zugang zu ihren Lern- und Bildungssituationen;
- ist regional- und kommunalorientiert;
- ermöglicht eine freiwillige Teilnahme ohne Druck;
- hat einen „Machtanspruch“ als kommunales Weiterbildungszentrum;
- stellt ein umfassendes Angebot sicher;
- bietet ein breites Angebot mit einer breiten Themenfülle;
- ist eine „feminine“[5] Einrichtung;
- befriedigt Weiterbildungsinteressen und -bedürfnisse der Bevölkerung;
- hat eine aufklärerische, demokratische Bildungszielsetzung;
- sichert die Vermittlungsqualität;
- ist eine bildungsgeschichtliche Traditionseinrichtung;
- berücksichtigt Bildungsbenachteiligte und bildungsferne Gruppen;
- hat Forumscharakter bei politischen Themen, ohne eine bestimmte politische Provenienz zu vertreten;
- ist ein Kommunikations- und Begegnungsort;
- bietet als Produkt die „Lernsituation vor Ort“ und nicht das Kursprogramm;
- wird von den Teilnehmern über die Kursleiter wahrgenommen

Abbildung 17: Die VHS

Das jeweilige VHS-Verständnis der Kommunalpolitiker bestimmt den Stellenwert und die Autonomie der Einrichtung, danach richten sich auch zum Teil die Arbeitsweisen, die organisatorischen Verankerungen und die Größenordnung des Angebots. Die VHS bietet ein großes Programm von erheblicher Bedeutung an; dies trifft auch für den beruflichen Weiterbildungsbereich zu. In der öffentlichen Diskussion wird dieser Bereich jedoch nicht so anerkannt und wahrgenommen, obwohl bewährte Konzeptionen zur Berufsorientierung, zur Vermittlung von

Zusatzqualifikationen über berufsbegleitende Fortbildung vorhanden sind [5]. Die VHS verfolgt auch ein „Prinzip der Gegensteuerung“ [5], das heißt, sie bietet bestimmte Dinge an, die andere Einrichtungen nicht anbieten. Eine Expertin [9] beschreibt dies so:

> „VHS ist, das schreiben wir uns weiter auf die Fahnen, auch weiterhin in der Lage, auch die ‚kleinen‘ Sprachen zu bedienen, die sich für private Konkurrenten nicht rentieren würden und im Bereich von zum Beispiel Englisch auch die Zielgruppen anzusprechen, die sich von einem privaten Träger nicht angesprochen fühlen, weil sie entweder keinen berufsbezogenen Kontext haben oder weil es ihnen schlicht und einfach zu teuer ist.“

In diesem subsidiären Verhalten wird jedoch auch eine Gefährdung für das eigene Profil und den Bestand der Einrichtung gesehen, denn

> „gleichzeitig muss eine Einrichtung Acht geben, dass sie nicht zu einer Restschule wird, dass sie nur das tut, was für andere nicht lukrativ genug ist“ [5].

> „Die VHS der Zukunft hat einen finanziell rentablen Bereich, und sie muss einen gesellschaftlich rentablen beibehalten“ [9].

Das breite, vielfältige Angebot birgt die Schwierigkeit in sich, ein Profil herauszuarbeiten, deshalb wird die VHS häufig als „Gemischtwarenladen“ [3] wahrgenommen. Es lassen sich aber drei große Angebotssegmente voneinander unterscheiden:

> „ - die freizeitbezogene allgemeine Bildung,
> - Sprachen und
> - die berufsbezogene Bildung“ [9].[6]

> „Insgesamt ist die VHS eine Bildungsnische, Nische als eine positive Form, noch ein Spielraum, wo man sich bewegen kann, wo man Qualifikationen bekommt, aber ohne einen ganz massiven, eng gesetzten Erfolgsdruck, eine Chance, wo man sich ausprobieren kann: Komme ich damit zurecht, sicherlich was Hausbackenes manchmal, nicht gerade modernistisch, zeitgeistig, vielleicht auch manchmal ein bisschen grau, düster und nicht besonders modern, aber auch nicht aalglatt, durchaus etwas, wo man auch mal aneckt, wo man selbst anecken kann, wo man Leute kennen lernt, mit denen man anecken kann“ [5].

Die Bewertung der Außenwirkung und des Images der Volkshochschule wird aus zwei unterschiedlichen Perspektiven von Öffentlichkeit entwickelt [6]:

1. als Beurteilung der wahrgenommenen Qualität der VHS X:

> „Die Teilnehmer in einer Stadt sehen die VHS als eine einzigartige, als ihre VHS an“ [1]

und/oder

2. als Bild von der Realität der Volkshochschulen insgesamt, das durch die Öffentlichkeit, die Medien kolportiert wird, als Image.

Das Image wird dabei häufig von der VHS-Leitung wesentlich mitgetragen. Es hängt wesentlich davon ab, wie er/sie sich und seine/ihre Mitarbeiter in die Kommune einbindet und wie den Teilnehmern und Kursleitern die Organisation vermittelt wird. Wenn nach außen sichtbar wird, dass die Angebotsvielfalt aufeinander abgestimmt ist und die Kommunalpolitiker aktiv einbezogen werden, hat die VHS gute Chancen, sich zu positionieren.

> „Es gibt jedoch zumeist eine Misere in Bezug auf ‚Optik‘ und ‚Design‘; denn ganz ‚richtig‘ Marketing kann man nur vertreten, wenn man Selbstverdiener ist, wenn man nicht vom Geld anderer Leute lebt, und wenn diese anderen Leute das Geld knapp halten, muss man auch seine Selbstdarstellung knapp halten“ [10].

In den vergangenen Jahren lassen sich so auch „Imageverluste“ [6] verzeichnen, da sich die Einheit „Weiterbildung ist gleich VHS“ [6] aufgelöst hat. Andere Namen und Einrichtungen sind vor Ort ins Spiel gekommen. Mit diesem „Verlust der Monopolstellung“ [6], mit der Infragestellung müssen die Mitarbeiter erst umgehen lernen. Dies könnte zum Beispiel über das verstärkte Angebot von

> „Lernformen und -inhalten, die aktuell und mit Leben gefüllt sind, integrativen Angeboten, aufsuchender Bildungsarbeit und Bildungsberatung“ [6]

erfolgen. Die VHS sollte sich ein eigenes Kompetenzprofil erarbeiten,

> „dass man bei ganz bestimmten Fragen der Weiterbildung zur Einrichtung VHS geht und sich konzeptionell, inhaltlich einen Vorschlag erarbeiten lässt“ [5].

> „Zur Profilierung der Einrichtung muss in die direkte Kommunikation mit den für die Bildungspolitik relevanten Politikfeldern getreten werden: Sozialpolitik, Frauenpolitik, Wirtschaftsförderung, regionale Arbeitsmarktpolitik“ [5].

Hier müssten die Dachverbände verstärkt unterstützend wirken [vgl. 4]. Ein selbstbewusstes Auftreten im Sinne von

„Wir sind die Profis der Weiterbildung, Weiterbildung organisieren können wir, das haben wir bewiesen“ [5],

würde dies unterstützen. Um

„Zerfaserungsprozesse zu verhindern, müssten dabei Kriterien für eine verbindliche Kooperation mit anderen Trägern festgelegt werden“ [5].

In der Öffentlichkeit und in der kommerziellen Werbung wird die VHS oft abwertend und als Karikatur dargestellt (vgl. Nolda 1995), ihre Qualitätsstandards werden angezweifelt, auch von Seiten der betrieblichen Weiterbildung, obwohl dafür nach Experten-Meinung die Belege fehlen. Die hohe Kompetenz in berufsbezogenen Bereichen dringt noch viel zu wenig nach außen. Es gibt eine Bandbreite von Klischees, die die VHS beschreiben:

„Das ist die verlängerte Volksschule, die Klippschule der Nation, da gehen ja nur die hin. Aber auch da gibt es Angebote, die genau dem entsprechen, was ich jetzt möchte, da gibt es sehr progressive Sachen, die haben ein politisches Bewusstsein“ [1].

Die VHS wird in der Wahrnehmung für manche zur

„Armeleuteeinrichtung, die machen das, was die anderen nicht machen, sind verstaubt, nicht modern, und die Kurse finden in alten Schulgebäuden statt“ [6].

Ebenfalls wird

„der hohe Frauenanteil in der Teilnehmerschaft von der Öffentlichkeit nicht als Imagegewinn wahrgenommen“ [2].

Die VHS stellt insgesamt gegenüber der Öffentlichkeit, der Forschung und der Bildungspolitik Transparenz über ihre Arbeit her (z. B. über die kontinuierlich erstellte Statistik). So werden aber Konflikte und Problemlagen im Gegensatz zu kirchlichen Trägern und zur betrieblichen Weiterbildung deutlich. Aus dieser Situation kann sich für die Mitarbeiter ein „Minderwertigkeitskomplex“ [2] herausbilden. Die VHS hat nach Experten-Meinung möglicherweise ein besseres Image, als die Mitarbeiter der VHS selbst wahrnehmen [vgl. 5]. Aus Experten-Sicht wird aber auch deutlich, dass das ambivalente Image der VHS nicht zukunfts-

trächtig ist und wesentliche Maßnahmen zur Imageveränderung, Imageverbesserung notwendig sind. So gilt es unter anderem, „Imagekiller“ [5, 9] zu beseitigen: zum Beispiel die inflexible Verwaltung, schlechte Öffnungszeiten und den mangelnden Service.

> „Das Image ist insgesamt kein gutes, weil keine konsequente, von oben gesteuerte gute Öffentlichkeitsarbeit gemacht wird, auf Bundesebene, für alle Institutionen, man hätte es lokal mit ‘ner guten Arbeit sicher besser, wenn man von oben sie halt kontinuierlich begleitet hätte. Ansonsten ist das Image jeder einzelnen VHS vor Ort durch ihre Flexibilität geprägt, und das ist weniger denn je im Pädagogischen, denn da sind die Volkshochschulen in der Regel immer gut, ... konzeptionell sind sie besser als viele andere Einrichtungen, weil sie einfach einen guten ‚braintrust‘ haben“ [9].

Den Kursleitern kommt dabei nach Meinung eines Experten eine zentrale Rolle zu, denn sie sind die

> „wichtigste Gelenkstelle beim Transport von Aufgabenverständnis, Image und Qualität“ [5]

einer VHS.

Wie in den Kennzeichen und dem Image der Volkshochschule schon deutlich geworden ist, beeinflusst die augenblickliche weiterbildungspolitische Situation in den Kommunen, in den Bundesländern, in der Bundesrepublik, die die finanziellen und rechtlichen Entwicklungen bestimmen, die VHS-Entwicklung:

> „Das derzeitige Interesse der politisch Verantwortlichen an der Einrichtung VHS ist insgesamt so groß nicht mehr, dass man mit einem öffentlichen Auftrag überhaupt noch argumentieren kann“ [5].

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen wird die Situation von den Experten jedoch anders eingeschätzt: Es besteht nach wie vor die Möglichkeit, durch die kommunale Pflichtaufgabe ‚Volkshochschule‘ und die Landesfinanzierung auch

> „die Dinge zu tun, die auch weiterhin zu tun sind, denn wenn die Volkshochschulen sie nicht anbieten, werden sich die Leute nie wehren, sondern einfach unter den Tisch fallen: Analphabeten, Deutsch für Ausländer, sie lernen dann einfach kein Deutsch, sie werden keinen Aufstand machen, aber sie werden an den Rand gedrängt. Für diesen Bereich müssen wir der Kommune sagen: Es gibt finanziell keinen Tabubereich, im Sinne der Honorarkostendeckung, aber es gibt auch weiterhin Bereiche, die wir ganz konkret benennen können, wo die Kommune ‚zubuttern‘ muss“ [9].

Die Erwachsenenbildung ist insgesamt gesellschaftspolitisch extrem ökonomisiert worden. Das heißt, das auch dort geltende Relevanzsystem ist die Wirtschaft bzw. die Arbeitslosigkeit geworden, damit hat sich eine entgegengesetzte Entwicklung zur „emanzipatorischen Schlagseite der 68er“ [8] herausgebildet:

- staatliche Geldgeber fragen verstärkt nach Nutzen, damit steigt die Anforderung an Klarheit und Ziele;
- öffentliche Haushalte ‚verarmen’; man diskutiert wesentlich intensiver über Sparmaßnahmen als über das, was Auftrag der VHS ist;
- die VHS ist eingebunden in die Umgestaltung der öffentlichen Verwaltung, es gibt Überlegungen zu veränderten Organisationsformen;
- auch kommerzielle Anbieter empfangen öffentliche Gelder.

Die Traditionseinrichtung Volkshochschule ist diesen Wandlungsprozessen ausgesetzt. Ein Experte [5] beschreibt:

> „Die VHS floss, die Entwicklung floss, über die veränderten Teilnehmerbedürfnisse veränderte sich das Programm, jetzt durch den Markt kommen die Einrichtungen vom Fließen ins Schlittern.“

Aus der Unerfahrenheit im Umgang mit dieser Situation ergeben sich Probleme für die VHS vor Ort:

- Verunsicherung der Mitarbeiter;
- Probleme mit der Profilbildung.
- Die finanzielle Situation greift stark in das Handeln der Mitarbeiter ein. Sie müssen es in irgendeiner Weise auffangen und verarbeiten:

> „So wie reagiert wird, was an Angeboten gekürzt wird, das löst auch starke politische interne Diskussionen aus“ [1].

Wenn jedoch die gesellschaftliche Notwendigkeit für ‚lebenslanges Lernen’ bestehen bleiben soll, muss es aus Sicht aller Experten ein öffentlich garantiertes Recht für Erwachsene geben, an Bildung partizipieren zu können.

> „Es gibt für sie demokratische Grundbedingungen, die nicht über Marktprinzipien geregelt werden können: Dies sind pädagogische Standards zur Sicherung der Qualität, staatliche Regularien und Spielräume“ [2].

Die sozialpolitische Legitimation überlagert inzwischen bildungspolitische Gründe für eine öffentliche Weiterbildungsförderung. Die VHS ist so zum Teil ein „sozialpolitischer Nothelfer“ [10] geworden.

> „Die Volkshochschulen bekommen jedoch in grotesker Weise vorgehalten, dass sie bestimmte Inhalte anbieten, die sie aber auch nie anbieten würden, wenn sie nicht unter Marktdruck gesetzt würden“ [10].

Für die VHS scheint es zurzeit wichtig zu sein, dass sie nicht in eine extreme Defensivposition gedrängt wird und dabei zum Beispiel Managementkonzepte aus der „Wirtschaft“ unreflektiert übernimmt [vgl. 5].

> „In der Institution ist nicht nur etwas Progressives, Vorantreibendes, sondern auch etwas Gegensteuerndes, das wird im Moment nicht verstanden: eine bewahrende, soziale Aufgabe“ [8, vgl. 7].

Rechtsformen bzw. rechtliche Verfassungen sind nach Meinung eines Experten „Kontextmarkierungen“ [8]: Sie bilden wichtige Determinanten der organisationalen Ausformung; die biografisch-historischen Dimensionen der jeweiligen VHS sind dabei mit zu berücksichtigen. Die Rechtsform wird von einem Experten nicht zum wesentlichen Merkmal von Volkshochschulen erhoben, sondern

> „die Frage, wie die Finanzierungsstrukturen organisiert sind und ihre Umsetzungen innerhalb der Organisation verlaufen“ [6].

Der organisationsstrukturellen Ausprägung wird auch eine nachrangige Bedeutung zugesprochen:

> „Es hängt davon ab, wie die Personen damit umgehen“ [10].[7]

Insgesamt besteht der Konsens, dass es sinnvoll ist, die Weiterbildung als Pflichtaufgabe einer Kommune festzuschreiben. Allerdings werden auch Nachteile in der kommunalen Verankerung gesehen: problematisch ist zum Beispiel die Personalauswahl bei Verwaltungsmitarbeitern. Mitarbeiter werden teilweise einfach versetzt, weil sie in anderen Positionen bei der Kommune nicht mehr gewollt bzw. gebraucht werden. Dies hat Einbußen in der Motivation zur Folge. So können sich verwaltend Tätige in kommunalen Volkshochschulen

„nur als Angestellte der Stadt fühlen, ohne dass sie sich mit den besonderen Aufgaben einer Bildungseinrichtung identifizieren. Dies hängt unter anderem davon ab, was die VHS für ein Image innerhalb der Kommune hat. Es kann sein, dass sie sich deshalb bei einem schwarzen Schaf angesiedelt oder strafversetzt fühlen oder aber wahrnehmen, dass sie nun in einem Bereich mit mehr Freiheiten und in einem interessanten Amt arbeiten" [1].

Die Fortbildung der Verwaltungsmitarbeiter wird zudem ebenfalls über die Kommune geregelt und ist daher nicht institutionenspezifisch abgestimmt. Die pädagogisch planenden Mitarbeiter können aufgrund bürokratischer Regelungen von Aufstiegsfortbildung ausgeschlossen werden, da ihr Status gemäß der Amtshierarchien in den Bereich ‚Angestellter' fällt. Die Vereins-Volkshochschulen werden in diesen Punkten als flexibler eingeschätzt. Der Unterschied von kommunaler und Vereins-VHS wird jedoch nicht als so gravierend eingestuft, da auch in den Vereinsgremien die Verantwortlichen aus Städten und Kreisen erheblichen Einfluss nehmen. So kann zwar rein rechtlich in einer Vereins-VHS zur Haushaltsführung eine kaufmännische Buchführung eingeführt worden sein, aber de facto wird sich auch in vielen Vereins-Volkshochschulen an den Vorschriften orientiert, die in den jeweiligen Landkreisen gelten [vgl. 3, 5].

„In den Kommunen kann die VHS Bestandteil eines schwerfälligen, langweiligen kommunalen Apparates sein" [9].

Trotz ‚Fremdbestimmtheit' durch eine kommunale Einbindung werden jedoch auch Freiräume gesehen. Insbesondere die Kommunalreformen bieten Chancen zur Veränderung.

„Falls die Verwaltungsreform jedoch nicht schneller vorangeht, müssen die Einrichtungen selbst schauen, wie sie sich die notwendigen Autonomiespielräume erarbeiten. Das ist je nach kommunalpolitischen Verhältnissen auch im Rahmen der Kommune möglich" [5].

Hierbei wird jedoch auch die Gefahr gesehen, dass mit dem Herausbilden von neuen Organisationsformen für die Kommunen eine Möglichkeit geschaffen wird, sich aus finanziellen Verpflichtungen zu lösen [vgl. 5]. Als besondere Hemmnisse der kommunal eingebundenen Volkshochschulen werden die Abrechnungssysteme und Interventionen bei den Honorar- und Entgeltordnungen von den Experten/innen aufgeführt. Wenn die Mitarbeiter nicht direkt in einem ‚eigenen Haus' arbeiten, sondern im

Rathaus, kann es zu Distanzierungen von Mitarbeitern und Kunden kommen, sodass keine keine berufliche Identifikation mit der VHS stattfindet. Dies gilt insbesondere für die Verwaltungsmitarbeiter. Ein Vorteil wird in der direkten Anbindung jedoch auch gesehen, denn

> „die Kommunalpolitiker investieren das Geld direkter und spüren so ein höheres Maß an Verantwortung für die VHS" [3].

Als Nachteil einer Vereins-VHS wird die hohe Personenabhängigkeit gesehen, das heißt, einzelne Vereinsmitglieder können parteipolitischen Einfluss nehmen [vgl. 4, 5].

Die Zweckverbands-VHS wird innerhalb Nordrhein-Westfalens als autonomere Rechtsform eingestuft, da eine rechtliche Ausgliederung aus einer Kommune stattfindet, und die Anbindung an die allgemeine kommunale Verwaltung nur ‚rudimentär' in Erscheinung tritt [vgl. 7]. Es besteht in dieser Rechtsform eine Eigenverantwortung für Finanzen, Budgetierung und Kostentransparenz, erzielte Einnahmen können auch eigenverantwortlich wieder ausgegeben werden. Bei Zweckverbands-Volkshochschulen gibt es jedoch andere organisationale Probleme, wenn in zum Beispiel Außen-, oder Nebenstellen die VHS von nur einem Verwaltungsmitarbeiter mit betreut werden, kann es dort schwer sein, den Mitarbeitern etwas vom Selbstverständnis der Einrichtung und ihrer Organisationsphilosophie zu vermitteln [vgl. 7].

Zum Themenbereich „Organisationsgröße" der Volkshochschulen äußern sich die Experten/innen folgendermaßen: Bei kleineren Volkshochschulen sind Konflikte eher spürbar, zum Beispiel zwischen verwaltend und pädagogisch Tätigen. Der Vorteil von kleineren Einrichtungen ist, dass alle Mitarbeiter eine viel größere Nähe zum Teilnehmer haben. Dies erzeugt jedoch auch eine höhere Arbeitsbelastung [vgl. 1]. Ein unreflektiertes Organisationsverständnis ist bei kleinen Volkshochschulen nicht zwangsläufig negativ wirksam:

> „Bei zehn bis fünfzehn Mitarbeitern in einer Volkshochschule funktioniert dies jedoch nicht mehr" [6].

Trotz des Wachstums ist die

> „patriarchalische Familienstruktur der Gründungsphase der Einrichtungen geblieben" [8, vgl. 3].

Je größer Organisationen sind, desto mehr werden unterschiedliche Über- oder Unterordnungsverhältnisse/Hierarchieebenen implantiert und wirksam [vgl. 3]. Nach Meinung eines Experten lässt sich dies auf die VHS-Arbeit nicht monokausal übertragen:

> „Es gibt keine formale Hierarchie an den Volkshochschulen, die man ernst nehmen kann" [8],

denn es existiert eine

> „Orientierungslosigkeit, die über eine geringe Form von Beschreibung und Abgrenzung von Kompetenzen entsteht" [8].

Dies wird unter anderem darin begründbar, dass in den Volkshochschulen eine „unklare Führung" [6] vorherrscht. In kommunal-städtischen Volkshochschulen kann der Volkshochschulleiter zwar ein Amtsleiter sein, er bleibt jedoch dem zuständigen Dezernenten unterstellt. Der Verwaltungsleiter und der Dezernent haben zumeist die Fachaufsicht über die verwaltend Tätigen, der VHS-Leiter dagegen die Dienstaufsicht [vgl. 6, 9]. Die Mitarbeiter der Verwaltung befinden sich in klassischen Hierarchieformen der bürokratischen Organisation, während die pädagogischen Mitarbeiter zum Beispiel bei der Delegation von Aufgaben „Fingerspitzengefühl" [9] brauchen. Letztendlich zeichnet die VHS-Leitung jedoch für den Arbeitsplan, das Programmangebot verantwortlich. Insgesamt scheint es aus der Sicht einer Expertin gerade für kleine und mittelgroße Einrichtungen wichtig zu sein, dass sich die Zusammenarbeit an der VHS,

> „wo so viel Flexibilität erwartet wird, nicht an den formal verankerten Strukturen festmachen lässt, sondern am bestehenden Vertrauensverhältnis" [9].

Als problematisch wird angesehen, dass Organisationsziele[8] auf die Expansion der Einrichtungen ausgerichtet sind, das heißt zum Beispiel, dass immer mehr Teilnehmerstunden durchgeführt werden sollen [3]. Die bloße Betonung von Wachstum kann jedoch negative Folgen haben: Großstädtische Volkshochschulen haben Probleme mit entstehenden Hierarchien und Entfremdungseffekten. In großen Einrichtungen wird eine Dezentralisierung notwendig, um zum Beispiel stadtteilbezogene Angebote gewährleisten zu können [vgl. 3, 7]. Ein weiterer Nachteil besteht bei größeren Einrichtungen in einer starren Fachbereichstrennung. Die über die Budgetzuteilung in Konkurrenz zueinander ste-

henden Fachbereiche sind weniger zu einer Zusammenarbeit in Bezug auf interdisziplinäre Angebote [vgl. 4] bereit.

Zwei spezifische Nuancen, die mit informeller Hierarchie in Verbindung stehen, werden zusätzlich von zwei Expertinnen herausgestellt:

1. das Geschlecht: Frauen dominieren in der niedriger eingruppierten Verwaltungssachbearbeitertätigkeit und in befristeten Verträgen. Sie sind weniger in leitenden Positionen anzutreffen [vgl. 9].
2. die Finanzierungsart und Anlage der Arbeitsverhältnisse: Mitarbeiter, deren Stellen kommunal finanziert, als Vollzeit unbefristet angelegt sind, werden in der informellen Hierarchie höher angesehen als diejenigen in drittmittelfinanzierten, befristeten Teilzeitarbeitsverhältnissen [vgl. 1].

Zu der Frage, inwieweit die Organisation Volkshochschule den Mitarbeitern Anreize bietet, um ihre Arbeitsaufgaben zu erfüllen, kommen die Experten/innen insgesamt zu der Diagnose, dass keine leistungsbezogenen Anreize existieren, da die Vergütungsstrukturen der Volkshochschulen diejenigen des öffentlichen Dienstes sind. Die Organisation stelle jedoch als Äquivalent einen sicheren Arbeitsplatz zur Verfügung. Motivierende Anreize liegen nach Experten-Meinung eher in den Arbeitsaufgaben selbst.

Für pädagogische Mitarbeiter werden die folgenden ausgleichenden Anreize genannt [vgl. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10]:

- Sie können Freiräume ausgestalten.
- Sie können Dinge tun, die Spaß machen.
- Ihre Interessen spiegeln sich im Weiterbildungsprogramm wider.
- Sie können Neues ausprobieren.
- Ihre Arbeitstätigkeit ist vielseitig.
- Sie bekommen Anerkennung über eine hohe Personalverantwortung gegenüber den bis zu 100 und mehr Kursleitern.

Insgesamt gibt es im pädagogischen Bereich so gut wie keine Fluktuation. Mitarbeiter befinden sich nach Meinung der Experten/innen im „Karrierestau“ [5]. Sie können als berufliche Verbesserung zwar die Leitung einer VHS übernehmen. Jedoch sind über 100 Bewerbungen auf

eine Leitungsposition einer mittelstädtischen Volkshochschule keine Seltenheit [vgl. 9]. Die pädagogischen Mitarbeiter bringen einen hohen Idealismus ein; sie wollen bzw. wollten auch politische Ansprüche verwirklichen:

> „In der frühen Zeit der Professionalisierung gab es Abenteuerreiz und Entdeckergeist, und heute hat man das Feld bestellt und muss es weiterhin gut am Laufen halten" [9].

Nach und nach werden Stellen aus den 1970er Jahren neu besetzt, und es könnte sich daraufhin ein Wertewandel oder eine geänderte Motivlage abzeichnen [vgl. 5, 6].

Für einige arbeitslose Pädagogen/innen und Lehrer/innen birgt die Kursleitungstätigkeit an der Volkshochschule durchaus eine Einstiegsmöglichkeit in eine befristete Anstellung. Für die verwaltend Tätigen – in der Hauptsache weiblichen Geschlechts – wird eine Typologie entworfen [vgl. 6], die auf drei verschiedenen Anreizkonstellationen basiert:

1. Mitarbeiter, die sich absolut mit der Einrichtung/Leitung identifizieren und für die Geld nicht wichtig ist (vgl. z. B. Bönte 1987).
2. Mitarbeiter, die Publikumsverkehr schätzen und deshalb gerne bei dieser Einrichtung arbeiten.
3. Mitarbeiter, die „ihren Job machen".

Die Experten/innen wurden gebeten, aus ihrem überindividuellen, strukturierten Berufswissen Charakterisierungen des Idealbildes der Mitarbeitergruppen einer VHS vorzunehmen. Die so gewonnene Operationalisierung verdeutlicht auch die idealiter zu erbringenden Arbeitsaufgaben. Alle Antworten zu diesem Themenfeld werden nach Mitarbeitergruppen aufgeschlüsselt und analysiert (Abbildung 15). Das Ergebnis dieser Vorgehensweise ist eine Übersicht von Leistungsanforderungen an Volkshochschulmitarbeiter, um ein – aus der Sicht der Forschungs- und Fortbildungsexperten/innen – qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot zu ermöglichen. Angesichts der formulierten Idealbildcharakterisierung werden für die Experten/innen im Soll-Ist-Vergleich Problemzonen erkennbar und Fortbildungsnotwendigkeiten benennbar. Die Fortbildung hat dabei die Aufgabe, die

> „Transformation intuitiven Handelns in ein professionelles Handeln zu befördern" [2].

Der organisatorische Bereich in der Erwachsenenbildung wird aus der empirischen Kenntnis einer Expertin als

„eine makrodidaktische und damit genuin pädagogische Arbeit“ [2]

definiert. So kann Fortbildung möglicherweise die von den pädagogisch tätigen Mitarbeitern vertretene handlungsleitende Einstellung, dass die organisatorische Überlastung von dem eigentlich Pädagogischen entferne, professionell wenden [vgl. 2]. Zwei Experten plädieren dafür, den Fortbildungsbedarf in den Einrichtungen vor Ort zu klären, damit selbstregulierend über die „Aneignungslogik“ [8, vgl. 5] Lernprozesse in der Organisation ausgelöst werden. Der tendenziellen Überbetonung von instrumenteller, methodisch ausgerichteter Fortbildung sollte eine verstärkte Berücksichtigung des Planungshandelns bzw. der Bildungsinhalte gegenüber gestellt werden [vgl. 8].

Von allen wird eine Intensivierung der Kursleiter- und Volkshochschulleiterfortbildung und der erwachsenenpädagogisch ausgerichteten Fortbildungsangebote für Verwaltungsmitarbeiter gefordert. Diese soll über die bisher vom Landesinstitut für Qualifizierung, Soest, und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, organisierten punktuellen Seminare, zum Beispiel zur Anmeldesituation, hinausgehen. Dem Qualifizierungsbedarf steht jedoch ein geringes Fortbildungsbudget der Volkshochschulen gegenüber [vgl. 1, 3, 5]. Für eine Expertin steht diese Tatsache im paradoxen Zusammenhang zu der Position, dass aus Anbietersicht die Qualifizierung als qualitätsbestimmend postuliert wird [vgl. 1].

Die Experten/innen ordnen vier Mitarbeitergruppen spezifische Kompetenzen und Aufgabenfelder zu und leiten daraus Problemzonen und Qualifizierungsbedarfe ab.

Für die Volkshochschulleitung werden folgende Anforderungen benannt. Sie sollte

- über Vorerfahrungen als pädagogischer Mitarbeiter und über Unterrichtspraxis verfügen;
- Organisations- und Rechtskenntnisse besitzen;
- Integrativ und koordinationsfähig sein;
- Repräsentant der Einrichtung sein;
- den verwaltungspolitischen Instanzen einen vertrauensvollen Eindruck vermitteln können;

- zwischen gesellschaftspolitischen und beruflich-qualifizierenden Anforderungen vermitteln;
- Personal führen können;
- den Verwaltungsbereich berücksichtigen und beim Verwaltungsleiter Verständnis für die pädagogische Arbeit fördern;
- den Kontakt zu Teilnehmern über eigene Veranstaltungsdurchführung behalten;
- mit Strukturwissen führen, das heißt managen;
- den erwachsenenpädagogischen Inhalt als Fokus behalten.

Problemzonen und Qualifizierungsbedarfe werden in folgenden Bereichen für die VHS-Leitungen gesehen:

- Sie sind oft „einsam", da ein Erfahrungsaustausch zwischen Volkshochschulen nicht offen geführt wird.
- Es bestehen hierarchische Konflikte mit HPM, die langjährig dabei sind und keine Aufstiegschancen haben.
- Es fehlen Zieldiskussionen mit allen in der Institution.
- Sie sind abhängig von der Personalpolitik der Kontrollorgane, zum Beispiel beim Einstellen/Versetzen des Verwaltungspersonals.
- Es besteht für sie ein großer Legitimationsdruck von außen und innen, insbesondere über die Finanzsituation.
- Sie haben kaum externe Belohnungs-/Motivierungsmöglichkeiten.
- Durch den Generationswechsel hat sich „Führen" geändert.
- Sie fürchten manchmal „Imageverluste", wenn sie sich selbst fortbilden.
- Den fachlichen Spezialisten fehlt Organisationswissen und strategisches Management (Personalführung, Profilbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing).
- Einige bringen keine erwachsenenpädagogische Grundqualifikationen mit.

Die planend-pädagogisch Tätigen sollten:

- Erwachsenenbildner/innen sein mit thematischer Spezialisierung und erwachsenenpädagogischer Kompetenz;
- Orientierungswissen in BWL, Personalführung, Marketing und Beratungskompetenz haben;

- Perspektivenverschränkung gegenüber Kursleitern, Teilnehmern, Verwaltung, Träger, Arbeitsamt und Betrieben leisten;
- organisieren;
- konzipieren;
- koordinieren;
- das „Verwaltungsmäßige“ im Blick haben und dort auch Grenzen erkennen können;
- Forschungsarbeit unterstützen;
- unterrichtend tätig sein;
- im Didaktischen und Methodischen Akzeptanz erreichen;
- Verwaltung inhaltlich einbeziehen;
- Einblick in Verwaltungsabläufe haben;
- sich mit der Einrichtung identifizieren;
- Personalführungsaufgaben gegenüber „Verwaltung“ und Kursleitern wahrnehmen;
- Bedarfserhebungen durchführen;
- sich das Interesse am „Endabnehmer“ erhalten;
- sich Abstand vom Alltagsgeschäft für Standortbestimmungen und Planungen verschaffen.

Für die pädagogischen Mitarbeiter wären folgende Probleme zu bearbeiten:

- Kompetenzen werden nicht genügend beschrieben und abgegrenzt.
- Freiräume werden extensiv genutzt, was zur Überarbeitung und Erschöpfung führen kann.
- Begrenzungen werden nicht anerkannt, das unmittelbar Gestaltbare wird aus den Augen verloren; sie messen sich an Kriterien, die nicht zu erfüllen sind.
- Die Fachbereichsstruktur befördert „Nischen“. Der Fachbereich wird bedeutsamer als die Arbeit innerhalb der Gesamtorganisation. Es bilden sich bereits ab fünf Mitarbeitern Subsysteme.
- Die lange Sozialisierung durch öffentlich finanzierte Bereiche befördert eine „Behördenmentalität“.
- Sie haben Schwierigkeiten zu delegieren, da dies im VHS-Bereich negativ besetzt ist.
- Es gibt noch keine professionellen Standards im Umgang mit Kursleitern (z. B. zu deren Auswahl oder Ausscheiden).
- Sie sind Autodidakten im Bereich der Personalführung.

– HPM, die von der Ausbildung her Lehrer/innen sind, können der VHS mit einer mangelnden Teilnehmerorientierung schaden.

Verwaltungsmitarbeiter haben folgende Kompetenzen und Einstellungen mitzubringen. Sie sollten:
– ein Grundverständnis für das Anliegen der Einrichtung, den Sinn von Volkshochschule und die Tätigkeit von HPM haben;
– flexibel sein;
– ihre Verwaltungskenntnisse als Know-how einbringen, das heißt, fachlich versiert sein;
– wissen, dass Verwaltung eine pädagogische Bedeutung hat und pädagogische Abläufe mittragen;
– Organisationsfähigkeiten mitbringen;
– die Organisation auf Verbesserungen hin beobachten können;
– Teilnehmerberatung durchführen können.

Folgende Probleme werden bei Verwaltungsmitarbeiter/innen gesehen:
– Sie erhalten in Bezug auf ihre Repräsentanzfunktion und ihre Beratungstätigkeit gegenüber Teilnehmern und Kursleitern zu wenig Gehalt.
– Ihre Arbeitsplätze sind durch größere Fluktuation gekennzeichnet.
– Die Besten und Flexibelsten werden mit Arbeit überhäuft.
– Den Verwaltungsmitarbeitern in der Anmeldung fehlt eine Beratungsqualifizierung.
– „Verwaltung“ wird insgesamt zu wenig in die „Wahrnehmung genommen“, denn vieles zum Thema „Organisation“ und „Management“ bezieht sich nur auf HPM.

Für die Kursleitertätigkeit gelten folgende Anforderungen:
– Kursleiter/innen sollten eine erwachsenenpädagogische Grundqualifikation besitzen;
– einen Anspruch an pädagogische Qualität haben;
– Spezialisten für die Mikrostruktur sein;
– Interesse an Lernformen mit Erwachsenen haben;
– Sensibilität für menschliches Verhalten bzw. Reaktionen mitbringen;

- inhaltlich kompetent sein;
- nicht nur „persönlich“, sondern auch unter der Prämisse des Organisationsprofils und der pädagogischen Intentionen agieren;
- teilnehmerorientiert lehren und
- dem jeweiligen HPM Feedback geben.

Besondere Problembereiche im Hinblick auf diese Gruppe sind:

- Es gibt einen „neuen Typus“ von Kursleitern, die ihren Lebensunterhalt mit dieser Tätigkeit verdienen, das sind ca. 30 Prozent.
- Es gibt keine flexiblen Honorarordnungen/Entgelte.
- Bei Weiterbildungslehrern wird der beratungsbezogene-/sozialarbeiterische Aspekt vernachlässigt.
- Fortbildungsbedarf besteht im Bereich von Lernproblemen der Teilnehmer.
- Fortbildungsbedarf besteht im Bereich der Lernberatung.

Neben der Betrachtung einzelner Mitarbeitergruppen geraten bei den Experten/innen auch einzelne Konfliktfelder zwischen Mitarbeitergruppen in den Blick. Es sind dies Konfliktfelder zwischen

> HPM und den „Kursleitern neuen Typs“, die ihre Haupteinnahmequelle zur Sicherung des Lebensunterhalts aus der Kursleitertätigkeit erzielen [vgl. 2, 8, 3].; und zwischen HPM und den verwaltend Tätigen [vgl. 1, 3, 6, 9].

Im ersten Konfliktfeld spielt eine Rolle, dass von den HPM oftmals die objektive Leitungsfunktion nicht wahrgenommen wird. Ihre kollegiale Aufforderung an die Kursleiter, sich gemeinsam zu engagieren, stößt bei diesen auf Ablehnung, da sie zu Recht vermuten, sie als unbezahlte Zusatzarbeit leisten zu sollen. Die Kursleiter betrachten sich insgesamt als die Träger der eigentlichen VHS-Arbeit und können Weisungen von den HPM nur schwer akzeptieren. Die Hospitation als legitimes Mittel zur Sicherung der pädagogischen Qualität wird dann im Sinne einer Machtausübung verstanden. Der Erwartungsdruck an den HPM, dem Kursleiter ein festes Arbeitsverhältnis zu verschaffen, kann für den HPM belastend sein. Trotz aller Schwierigkeiten in dieser Arbeitsbeziehung bleibt die Zusammenarbeit der HPM mit den Kursleitern ein wichtiges Element der geforderten Arbeitsleistung.

Im zweiten Konfliktfeld zeigt sich, dass die Zusammenarbeit von HPM und Verwaltungsmitarbeitern durch eine „Rollendiffusion“ [6] gekennzeichnet ist. Einerseits besteht ein Bedürfnis nach freundschaftlich-kollegialem Klima, andererseits besteht auf Seiten des HPM eine Anweisungskompetenz. Ein Dilemma besteht darin, dass die erwachsenenpädagogische Kompetenz der HPM für die verwaltend Tätigen nicht eindeutig nachvollziehbar ist. Im verwaltungsbezogenen Aufgabenvergleich erscheint ihnen die höhere Dotierung und die flexiblere Zeitverwendung der HPM-Tätigkeit nicht plausibel zu sein. In der Beratungstätigkeit von verwaltend tätigem Anmeldepersonal und HPM existieren zusätzlich problematische Überschneidungen. Beide Mitarbeitergruppen kennzeichnet ein entgegengesetztes, habituelles Grundverständnis: Die einen sind freischaffend und flexibel, die anderen achten auf das Einhalten von Organisationsregeln und rechtlichen Bestimmungen.

3. Beratungsinnovationen zur Unterstützung von Veränderungsprozessen

Ebenso wie Organisationsforscher/innen haben Organisationsberater/innen Zugang zur Organisation und könnten mit ihren Beobachtungen der Organisation, der Veränderungsnotwendigkeiten, -prozesse und -maßnahmen zur Entwicklung und Überprüfung von Organisationstheorien beitragen. Falls jedoch überhaupt öffentlich zugängliche Berichte vorliegen, dienen sie vor allem dazu, – verständlicherweise – die eigene Expertise auszuweisen, sich im Beratungsmarkt zu positionieren und die Exklusivität des eigenen beraterischen Vorgehens zu erhalten; zudem kreuzt sich die Notwendigkeit von ausführlichen Referenzen mit dem vorher zugesagten Vertrauensschutz. Es gibt inzwischen ein breites Repertoire von Interventionsmöglichkeiten (Abbildung 18) für den Fall, dass Probleme in einer Organisation nicht mehr von innen heraus gelöst werden sollen oder können. Der hier gewählte Überblick über Beratungsformen ist so angelegt, dass er einerseits die Organisationsformen, in denen Beratung stattfindet (Person, Paar, Familie, Gruppe, Organisation und Gesellschaft), und andererseits die Zielrichtung, den Fokus der jeweiligen Beratungsform, berücksichtigt. Diese liegen zwischen den bereits angesprochenen Polen: Prävention und Regeneration. Den „präventiv“ ausgerichteten Beratungsformen kann das zentrale Lernziel „Orientierung“ zugeordnet werden; den „kurativ“ ausgerichteten Beratungsformen die „Regeneration/Heilung“.

Bei der „Organisationsberatung“ lässt sich anhand der Globalziele „Orientierung“ und „Heilung“ die einzusetzende Methodik einordnen, ob es sich zum Beispiel um eine Organisationsberatung bei Innovationen (z. B. Informationstechnologien, Grupp 2000; Zertifizierung, „Start ups“) handelt oder ob sich die Leitung aufgrund von Krisen (z. B. Verschuldung, demotivierende Kultur, Verknappung von Fördergeldern, hohe Fehlzeiten) Organisationsberatung einholt. Theoretische Bezugsrahmen, Anschauungen, Spezialisierungen und Methoden differieren im Feld der Organisationsberatung erheblich. So kann über therapeutisches Theater (Neumann/Peters 1996) und andere Formen von „Perturbationen“ versucht werden, „Veränderungseinsicht“ zu erzielen, oder aber ein rationales, auf Expertisen und Organisationsanalyse bezogenes Vorgehen als die Methode der Wahl „vermarktet“ werden. Die Unternehmensberatung allein repräsentiert schätzungsweise einen mehr als 10-Milliarden-Markt, der von den TOP 25 der Branche mit einem Marktanteil von über 40 Prozent bestimmt wird (Thurn 2001). Das heißt, es gibt einige wenige, den Markt beherrschende große Beraterfirmen und viele kleine Anbieter, die sich mit „Gemischtwarenleistungen“, wie Training, Supervision, Coaching oder Ähnlichem am Markt behaupten müssen. Diese Angebotsvielfalt trägt einerseits zur Begriffsverwirrung bei, hat andererseits jedoch auch Methode, denn sie verhilft „Beratern/innen“ dazu, die Angebotspalette und damit den potenziellen Kundenkreis zu vergrößern. So versprechen sich zum Beispiel „klassisch“ ausgebildete Supervisoren/innen neue Einsatzfelder bzw. Kunden im Bereich der Organisationsberatung, obwohl Feld- oder Erfahrungskompetenzen fehlen (Fatzer 1999, S. 171)[9].

Durch die Vielfalt der Begriffe und Angebotsvarianten entsteht häufig Unklarheit darüber, auf welchen „Basisannahmen“ die beraterischen Interventionen basieren. Welche Theorien liegen ihnen zugrunde? Wird das beraterische Vorgehen evaluiert? Mit welcher „Vorstellung“ von erwachsenenpädagogischer Organisation arbeiten Berater/innen? Diese Fragen werden von Beratungssuchenden häufig nicht gestellt, unter Umständen, weil sie Beratung mit gewisser Reputation benötigen, um eigene Problemlösungen zu implementieren und durchzusetzen. Neuberger (1997, S. 6) bricht für die Organisationsberaterzunft dieses Schweigetabu, wenn er formuliert, dass Kunden und Berater in einer stillschweigenden Allianz auf einen nicht erfolgreichen Beratungsprozess hinarbeiten. Die Kunden kaufen stattdessen mit den Beratern „Sündenböcke“,

WELTBILDER	WISSENSCHAFTSDISZIPLINEN	THEORIEN „SCHULEN“				
	PERSON	GRUPPE PAAR/FAMILIE	ORGANISATION	GESELLSCHAFT		
Prävention/ Orientierung						***Prävention/ Orientierung***
Kognition	Berufsberatung	Teammoderation	Ist-Analysen und deren Rück-kopplung	Expertisen		Kognition
	Weiterbildungs-beratung					
	Allg. Lebens-/ Gesundheits-beratung	Allg. Erziehungs-/ Schulberatung	Evaluations-formen	Politikberatung		
	Beratung in der Sozialen Arbeit			System-Evaluation		
Motivation	Karriereberatung	Gruppen-supervision	Organisations-beratung bei Innovationen			Motivation
	Coaching	Teamberatung/ Teamentwicklung				
	Lernberatung					
	Einzelsupervision					
	Krisenberatung	Paarberatung				
		Familientherapie				
	Seelsorgerische Beratung		Organisations-beratung bei Krisen			
Emotion						Emotion
Regeneration/ Heilung	Psychotherapie	Mediation (z. B. bei Ehescheidungen)		Mediation		***Regeneration/ Heilung***

Abbildung 18: Überblick über die Beratungsformen

„Komplizen“, „Alibi-Beschaffer“ (vgl. Anhang 4). Das Beratungshonorar wird hier zum „Schmerzensgeld“. So bleibt es eher eine idealistische Annahme, dass Organisationsmitglieder, die Beratungsfirmen konsultieren, tatsächlich lernen wollen bzw. Veränderungen „zweiter und dritter Ordnung“ bewirken möchten.

Bisher existiert noch keine Berater-Ausbildung, die verbindliche ethische Standards verfolgt und mithilfe empirischer (Evaluierungs-)Forschung kontinuierlich weiterentwickelt. Organisationsberatung lernt man, indem man sie ausübt. Um dies zu verschleiern, wird vielleicht gerade deswegen so viel Wert auf den „richtigen“ Auftritt gelegt. Insbesondere wenn Beratungsexpertise aus dem Bereich „Einzel-, Paar- und Familienberatung“ kommt und auf das System „Organisation“ übertragen wird, kann dies zu kontrafaktischer Beratung führen[7]. Eine Organisation ist keine Familie; beide sozialen Systemvarianten werden von unterschiedlichen Funktionslogiken „zusammengehalten“. Vor der Kontaktaufnahme mit einer externen Organisationsberatung sollten deshalb umfassende Informationen zum Beratungsanbieter eingeholt werden. Eine dafür geeignete Checkliste wurde in den DIE-Materialien zum Thema „Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen“ dokumentiert (Meisel, Hrsg. 1997).

Zwei zentrale qualitätsbezogene Kriterien sind von besonderer Bedeutung:

1. Schlägt der/die Berater/in eine Evaluation vor bzw. lässt sie zu?
2. Hat sie oder er eine abgeschlossene (!) Beratungsausbildung mit Selbstreflexionskomponenten und Fallübungen absolviert? Denn der Zugang zu Beratungsaus- und Fortbildungen ist relativ leicht zu bekommen; erst der Abschluss mit einer „Prüfungssituation“ in Form von schriftlicher und mündlicher Reflexionsfähigkeit bietet einigermaßen Gewähr, dass erlebte Selbsterfahrung im Sinne von Professionswissen gewendet wurde.

Beratung unterliegt „Moden“, denn es ist unter Marketinggesichtspunkten wichtig, dass immer wieder „neue“ Beratungsphilosophien Erfolge verheißen. Heute gehört zum Standardrepertoire eines Beraters, dass er „systemisch“ berät. Der Kerngedanke dabei ist, dass das beratene System nicht instruiert, sondern irritiert oder perturbiert wird. Dass diese Haltung im Beratungsprozess allein kaum beibehalten werden kann, liegt auf der Hand, denn ein Berater wird gerade für seine Expertise bezahlt und selbst wenn er „nur“ Prozess-Spezialist ist, nimmt

er auch hier Anleihen bei verhaltensbeeinflussende Verfahren auf. „Systemische Berater, für die Luhmanns Theorie mehr als Kosmetik ist, können die Gratwanderung zwischen produktiver Bearbeitung der Probleme, Unmöglichkeit der gezielten Intervention und Selbstüberschätzung der eigenen Tätigkeit auf einem theoretisch hohen Niveau reflektieren. Praktische Handlungsanweisungen lassen sich hieraus noch nicht ableiten, aber der ‚Mitflug über den Wolken' (vgl. Luhmann 1993, S. 13) bringt den Vorteil, einen Überblick über den gesamten Beratungsprozess zu schaffen. Bodenhaftung bekommen systemische Organisationsberater durch ihre therapeutischen Erfahrungen (Groth 1999, S. 111). Ein Beispiel für diese Kombination sich vermeintlich ausschließender theoretischer Basisannahmen ist der so genannte reformulierte Tavistockansatz, in dem systemische Sichtweisen und psychoanalytisches Vorgehen integriert werden (vgl. Gervink 2001).

Pädagogische Organisationsberatungsansätze, die durch Vergleiche und/oder Evaluationen theoretisch fundiert beschrieben werden können, liegen noch nicht vor. Damit fehlen kritische Stimmen hinsichtlich der Effizienz und Ethik von Organisationsberatung (vgl. z. B. Güttler/Klewes 2002). Genaue Dokumentationen von Fallstudien zu Organisationsberatungsprozessen sind selten und noch nicht in Gänze zusammengetragen. Sie verschwinden als einzelne Forschungsarbeiten aufgrund mangelnder Zusammenarbeit in den Wissenschaftsdiziplinen Soziologie, Psychologie, Betriebswirtschafts- und Erziehungswissenschaft (z. B. Iding 2000; Höher 1998; Mylius 2001; v. Küchler, u. a. 1997). Die Teil-Wissenschaftsdisziplin „Organisationspädagogik" befindet sich noch in ihren Anfängen (Geissler 2000). Bisher hat sich dort am weitesten die Organisationsentwicklung an und Organisationsberatung in Schulen etabliert (z. B. Schönis 2000). An der Universität Jena wird seit 1997 ein dreisemestriger Aufbaustudiengang „Pädagogische Organisationsberatung" angeboten. Dieser will für Beratungssituationen in pädagogischen und sozialen Organisationen ausbilden und hat bereits Zertifizierungserfahrung (Brunner 2002). Im Bereich der Erwachsenen-Weiterbildung gibt es erste Abstraktionen. Der Ansatz von von Küchler und Schäffter (1997) zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er vom erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs nicht abgekoppelt ist und Grundsätze der Erwachsenenbildung auf Beratungsgrundsätze überträgt (Ehses/Zech 1999; Meisel 2000, Kil 2000). Institutionelle Beratungsanlässe von Weiterbildungsorganisationen lassen sich aus den ersten systematischen Auswer-

tungen von Organisationsberatungsprozessen bereits festhalten (v. Küchler/Schäffter 1997; Ehses/Zech 1999; Meisel 2000):

- eine Kombination von externen Übersteuerungsformen (Beiräte, Vorstände, Kuratorien) bei gleichzeitiger interner Untersteuerung (fehlendes Leitbild, unklare Erfolgskriterien, nicht geklärte Zuständigkeiten);
- eine verwaltungsmäßige und rechtliche Einbindung in Strukturen, die Flexibilität verhindern, zeitnahes Handeln nicht bzw. wenig befördern; hier zeigen sich die mangelnde Nachhaltigkeit der (proklamierten) Reform öffentlicher Verwaltung;
- eine innere Struktur, die die Einrichtung als Summe von Teilbetrieben ohne gemeinsame Zielverständigung und Wertorientierung abbildet;
- eine relativ ausgeprägte Hierarchie in den Subsystemen bei gleichzeitiger Nichtakzeptanz der Gesamtleitung (hier werden von Pädagogen/innen Zielsetzungsschwierigkeiten, unzureichende Kommunikationsprozesse, mangelnde Solidarität und mangelndes Interesse beklagt, die „Verwaltung“ vermisst Rückmeldung, Anerkennung und Integrationsfähigkeit);
- ein über viele Jahre tradierter habitueller Konflikt zwischen den „Verwaltenden“ und den „Pädagogen/innen“;
- innerhalb der Verwaltung existiert oftmals eine rigide Hierarchie, die zudem geschlechtsspezifisch polarisiert ist (männliche Verwaltungsleitung und weibliche Mitarbeiter in der Sachbearbeitung und Anmeldung);
- eine bezüglich des durchschnittlichen Dienstalters insgesamt „alternde Organisation“, die aufgrund eines fehlenden Beschäftigungskorridors für neue Professionskohorten auch kaum eine Möglichkeit hat, Erfahrungswissen weiterzuvermitteln;
- Kursleiter mit Lehrtätigkeit als Haupteinnahmequelle empfinden ihren Arbeitsaufwand in Beziehung zum Ertrag im Vergleich zur Tätigkeit der festangestellten Pädagogen/innen als ungerechtfertigt;
- eine Ungleichbehandlung in Bezug auf Entgelt und „organisatorischer Unterstützung“ wird von den „klassischen Dozenten“ gegenüber den „neuen“ Kursleitern zum Beispiel in Blockseminaren empfunden;
- Mitarbeitergruppen, die Minderheiten in Weiterbildungsorganisationen bilden, wie Verwaltungsleitung, Hausmeister/Tech-

nisches Personal, Sozialpädagogen/innen und die so genannten Weiterbildungslehrer/innen empfinden teilweise Ungerechtigkeit, mangelnde Akzeptanz, Anerkennung und Einbindung.
– eine ausgeprägte Binnenorientierung und eingeschränkte Bereitschaft, Umweltveränderungen und veränderte Bedarfslagen als Planungsanforderung zu begreifen (Kil/ Meisel 2002, S. 17 f.).

Abschließend kann im Sinne der intendierten Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen festgehalten werden, dass Beratung dann spezifisch pädagogisch wird, wenn sie statt Lebensprobleme Lernprobleme bearbeitet: „Deswegen lautet die Differenz erzeugende Leitfrage eines pädagogischen Beraters, etwa im Unterschied zu seinem gesprächspsychotherapeutischen Kollegen auch nicht: Wie fühlen Sie sich?, sondern vielmehr: Was wollen oder (müssen) Sie lernen" (Kraft 1993, S. 354). Erst wenn sich Organisationsberatung in „die Karten schauen lässt", können auch wertvolle Hinweise zum Erwachsenenlernen in Organisationen gewonnen werden.

Anmerkungen

1 Kurt Lewin würde von „Übersättigung" sprechen, mein Großvater hatte den westfälischen Ausspruch: Schmied's Perd hinkt!" (Das Pferd vom Schmied hinkt).

2 Sie wird erfasst, indem die Mitarbeiter einschätzen, inwieweit sie sich einen Arbeitsplatz mit folgenden Merkmalen wünschen: eine anregende und herausfordernde Arbeit; die Möglichkeit, selbstständig und unabhängig zu denken und zu handeln; Möglichkeiten bei der Arbeit, etwas Neues zu lernen; Gelegenheit zu kreativem Arbeiten; Gelegenheit, sich bei der Arbeit persönlich weiterzuentwickeln.

3 „Organisationscommitment" wird als relative Stärke der Identifikation, der Selbstverpflichtung und der psychischen Selbsteinbindung (involvement) in einer Organisation" definiert (Metz-Göckel 1996, S. 92).

4 Meisel/Nuissl (1995) zeigen die Vielschichtigkeit des beschreibenden Begriffs „öffentlich" auf, demnach ist das Offene/Öffentliche auf die Zugänglichkeit, die Themen, die Transparenz und auf eine politisch demokratische bis kritische Position beziehbar.

5 Die Mehrzahl der Kursleiter und Teilnehmer sind weiblichen Geschlechts.

6 Es ist interessant, dass die politische Bildung nicht als ein eigenes „Marktsegment" beschrieben wird, ein Experte bezeichnet diesen Bereich – auch angesichts der Situation in den neuen Bundesländern – „als in den Wind geschrieben" [10].

7 Diese These kann bereits aufgrund der Ergebnisse zur „Größe" und „Rechtsform" in Kapitel 1.2 widerlegt werden: Organisationsstrukturen beeinflussen Einstellungen zum Arbeitshandeln.

8 Auch Kade (1994, S. 492) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass „die Selbsterhaltungs- und Erweiterungsdynamik die Bildungseinrichtungen bestimmt, wenn sie erst einmal existieren. ... Ohne jedes inhaltliche Kriterium wird die reine Quantität, die wachsende Zahl der Veranstaltungen und der Teilnehmer zum einzigen Organisationsziel."

6 So äußerte sich auf einer Supervisionstagung bei einer Vorstellungsrunde ein Selbstständiger: „Ich mach '(!) auch OE" (Anm. d. V. OE = Organisationsentwicklung).

7 Zu Gemeinsamkeiten und trennenden Faktoren aus systemtheoretischer Sicht vgl. Schmidt (2001).

Teil II
Analyse von Organisationsveränderungsprozessen

1. Beschreibung der empirischen Basis

Wie häufig organisationale, intendierte und extern angestoßene Veränderungsprozesse vorkommen, ist schwer zu schätzen, denn Dokumentationen und Beschreibungen darüber sind selten. Aufgrund der Arbeitsdichte in Weiterbildungsorganisationen, der ständigen Anpassung des Weiterbildungsangebots an die Weiterbildungserfordernisse und -bedarfe und auch der Konkurrenz mit anderen Weiterbildungsanbietern kommt es kaum vor, dass aus den Organisationen heraus Veränderungsprozesse dokumentiert werden. Erst wenn externe Unterstützung vorhanden ist, zum Beispiel indem Veränderungsprozesse extern subventioniert und/oder Netzwerke gebildet werden, wird es wahrscheinlicher, dass Organisationsveränderungen publiziert werden und damit „Betriebswissen" bekannt wird.

Über eine bundesweite Recherche wurden Organisationsveränderungsfälle gesucht, die ausschließlich aus der Sicht einer Weiterbildungsorganisation heraus beschrieben wurden. Insgesamt konnten 35 Organisationsveränderungsfälle ermittelt werden, die in eine Nacherhebung einbezogen werden können. Sie sind in einer Übersicht im Anhang 6 aufgeführt. In den publizierten Beschreibungen stehen unterschiedliche Anlässe der Organisationsveränderung im Mittelpunkt:

- 17 Weiterbildungseinrichtungen führen Qualitätsentwicklungsprojekte durch (Nr. 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35).
- Fünf Volkshochschulen ändern Organisationsparameter aufgrund von Verwaltungsreformen in Kommunen (Nr. 2, 18, 20, 21, 32).
- Vier Weiterbildungstagungsstätten und eine VHS beschreiben ihren Organisationsentwicklungsprozess (Nr. 1, 7, 9, 15, 24).
- Zwei Volkshochschulen führen ein umfassendes Marketingkon-

zept und weitere qualitätsverbessernde Maßnahmen ein (Nr. 4, 10).
- Zwei Volkshochschulen führen betriebswirtschaftliche Kostenrechnungssysteme ein (Nr. 19, 28).
- Zwei Volkshochschulen beschreiben ihre Erfahrungen mit „Organisationsberatung“ (Nr. 6, 29).
- Eine Volkshochschule beschreibt Veränderungen im gesamten Ablauf der Einrichtung (Nr. 3).
- Eine Volkshochschule dokumentiert Angebotsinnovationen, die organisationsverändernd wirken (Nr. 16).

Weitere Dokumentationen, die Beschreibungen von Organisationsveränderungsprozessen und Organisationsberatung enthalten, und nicht in die Nacherhebung einbezogen wurden, sind:

- Dilg, I. (1999): Volkshochschule Mainz: Frauen und Männer gestalten Zukunft gemeinsam – Dialoge zwischen den Geschlechtern. In Schlutz, E. (Hrsg.), Lernkulturen (S. 118-126). Frankfurt/M.
- Ehses, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Lernen (S. 13-57), Hannover 1999 (zusammengefasste Erfahrungsberichte aus den Volkshochschulen Diepholz, Emden, Hannover, Norden, Walsrode).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg. 1997). Das Gold in den Köpfen ... Ein Projekt der AWO zur Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg. 1999). Qualitätsentwicklung in der Familienbildung. Das EFQM-Modell in der Praxis. Soest.
- Pluskwa, M. (1995). Abschiedsrede – Leitungsbericht. Ev. Heimvolkshochschule Bederkesa.
- Volkshochschule Beckum-Wadersloh (Hrsg. 2000). Mein Kollege, mein Berater. Ergebnisse eines Innovationsprojektes. Beckum.

2. Retrospektive Wahrnehmung

Eine Nachbetrachtung der 35 „Organisationsveränderungsfälle“ (vgl. Anhang 6) soll Transparenz darüber erzeugen, was von derartigen Prozessen übrig geblieben ist. Von der Thematik wie auch der Methodik her kann hier nicht auf Erfahrungen der Organisations-(entwicklungs-)forschung für die Erwachsenen-/Weiterbildung zurückgegriffen werden. Zur Erhebung wurde die Methode des Telefoninterviews gewählt. Insgesamt wurden 31 Interviews und ein „Interview“ per E-Mail-Antworten durchgeführt. Die meisten Falldarstellungen wurden zwischen 1998-1999 (drei davon bereits 1995, 1996, 1997) publiziert. Berücksichtigt man das „time lag“, das durch das Niederschreiben und Publizieren entsteht, so sind die meisten Organisationsveränderungen von „heute“ an betrachtet vor durchschnittlich fünf Jahren begonnen worden. Allen 35 in die Synopse aufgenommenen Organisationen wurde ein Informationsschreiben und der Frageleitfaden vorab zugesendet.

Der Frageleitfaden musste verschiedene Kriterien erfüllen: Es durften nicht zu viele Fragen sein und sie mussten den Gesprächsteilnehmern helfen, sich zu erinnern. Allen Interviewten wurden dieselben acht Leitfragen gestellt:

- Welche zentralen Personen aus dem dokumentierten Prozess sind noch in Ihrer Einrichtung bzw. mit ihr in Kontakt?
- Wenn es Beratung in dem Prozess gab: Besteht noch Kontakt zu den Berater/innen?
- Ist dieses Veränderungsprojekt aus Ihrer Sicht heute noch von Bedeutung für die Einrichtung?
- Stehen heute noch Aufgaben aus diesem Veränderungsprozess an?
- Sind diese Veränderungen über strukturelle Maßnahmen in Ihrer Einrichtung etabliert?
- Erinnern sich die Mitarbeiter in Ihrer Organisation noch an diesen Prozess? Wenn ja, welche Kommunikationsformen werden gewählt (z. B. Bestandteil in formalen Besprechungen, Pausengespräche, Witze ...)?
- Unter welchen Bedingungen würden Sie dieses oder ein ähnliches Veränderungsprojekt wiederholen?
- Welche geplanten Organisationsveränderungen sind im Moment im Gange und/oder für die Zukunft angedacht?

Mit der sechsten Frage wurde versucht zu erfassen, ob die Veränderungen in die Organisationskultur der jeweiligen Einrichtungen „eingesickert“ sind. Der Bereich des so genannten „Lernens auf der Hinterbühne“ bezieht sich auf die wahrnehmbaren Veränderungen in der Organisationskultur, die durch die Neuerung entstanden sind (z. B. Witze und Rituale in Pausen, vermehrte Unterstützung und Zusammenarbeit).

Den Beteiligten wurde zugesichert, dass die Gesprächsnotizen von der Interviewerin anonym aufbereitet werden. Diese Vereinbarung und ihre Glaubwürdigkeit war für den Fortgang des Gesprächs von zentraler Bedeutung: Damit war es möglich, auch die „Schattenseiten“ von Organisationsveränderung zum Kommunikationsgegenstand werden zu lassen. Von den 35 angeschriebenen Organisationen hat eine explizit Aussagen zu der Publikation abgelehnt, eine Organisation hat durch das Nicht-Beantworten der E-Mail und der Nachfragen (über das Sekretariat) an die Leitung implizit die Stellungnahme verweigert, eine Organisation konnte durch urlaubsbedingte Abwesenheitszeiten und generell schwierige telefonische Erreichbarkeit nicht mehr mit einbezogen werden und eine Organisation antwortete per E-Mail. Daraus ergibt sich, dass Daten von 32 Organisationen vorliegen. Die Anschreiben wurden bewusst zunächst an die jeweiligen Leitungen/Geschäftsführer adressiert. In den Organisationen wurde unterschiedlich damit umgegangen:

- Es wurde an den Autor/die (Mit-)Autorin weitergegeben (drei Fälle).
- Es wurden die direkten Projektbeteiligten informiert, das Interview aber trotzdem von der Leitungskraft durchgeführt (ein Fall).
- Es wurden alle Mitarbeiter nach Meinungen zum Fragebogen gefragt und diese wurden von der (stellv.) Leitung im Gespräch wiedergegeben (drei Fälle).
- Es wurde von einem Mitarbeiter durchgeführt, der nicht Autor/in war (drei Fälle).
- Es wurde direkt von der Leitung durchgeführt (22 Fälle).

Insgesamt zwölf Interviews ($^1/_3$) wurden mit keinem Autor/keiner Autorin geführt. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 45 Minuten und sie fanden als konstruktive und interessante Gespräche statt[1] .

Im Folgenden werden die Aussagen auf ein verallgemeinerbares Niveau gebracht. Dies soll einerseits die Anonymität der Beteiligten wahren und ermöglichen, dass Ratschläge sprachlich für die Leser/innen

anschlussfähig werden. Sie bleiben jedoch Einzelaussagen, dies ist beim Lesen und bei Generalisierungsversuchen zu bedenken.

Ein Ergebnis ist bereits der „augenscheinliche“ personelle Veränderungsgrad in den Einrichtungen: Eine Organisation existiert mangels Rentabilität überhaupt nicht mehr, eine Organisation musste extreme Rationalisierungsmaßnahmen über sich ergehen lassen (Versetzung von mehreren Mitarbeitern) und einen Organisationsteil aufgeben. Insgesamt fünf haben eine neue Leitung – bei einer Organisation wurde dabei eine Stelle eingespart –, fünf Mitarbeiter, die das Veränderungsprojekt als (Mit-)Autor/in publiziert haben, sind nicht mehr in den Einrichtungen. Eine Organisation hat „erhebliche“ Veränderungen bei den Mitarbeitern zu verzeichnen. Damit ergibt sich in dieser Stichprobe eine Fluktuation zentraler „Change-Agents“ von 34 Prozent.

Dass Organisationsveränderungsprozesse auch „Verlierer“ bzw. Aussteiger/innen zur Folge haben können (vgl. Bogumil/Schmid 2001), zeigt sich auch hier: In drei Organisationen haben vier Mitarbeiter/innen aufgrund von Konflikten während des Prozesses gekündigt. „Natürlich“, das heißt über den Ruhestand oder durch Umzug, sind in sieben Organisationen elf Mitarbeiter aus dem engeren Kreis der Veränderungsbetroffenen herum ausgeschieden (zwei Stellen wurden nicht wiederbesetzt). Interessant ist, dass in keiner Organisation Mehrfachvarianten von Fluktuation vorkamen, zum Beispiel sowohl VHS-Leitung als auch einzelne Mitarbeiter. Damit haben in 20 Organisationen (62 Prozent) wahrnehmbare personelle Veränderungen im engeren Umfeld des Veränderungsprojekts seit und nach dem publizierten Fall stattgefunden, wobei zwei Organisationen diesen personellen Schwund noch mit dem Verlust von zwei Stellen „bezahlen“ mussten. 2,5 Stellenverschiebungen zugunsten des Bereichs „Kostenrechnung“ wurden von drei Organisationen berichtet. Einige Führungskräfte haben über einen langen Zeitraum (bis zu zwei Jahren) in den Umstrukturierungsprozessen „Vorreiter/Antreiber“ sein müssen und waren damit auch „Sündenböcke“. Bei der Nachbetrachtung sollten deshalb auch die psycho-physischen Kosten mit betrachtet werden. Niemand ist nach diesen „stürmischen“ Zeiten extrinsisch belohnt worden. Über die gewonnene Expertise in den Veränderungsprozessen konnten jedoch vier Organisationen zum Teil einen „return on investment“ erreichen (z. B. Beratung von anderen Einrichtungen, Einladungen zu Tagungen).

Für zwei Organisationen waren dagegen die publizierten Veränderungen insofern schon wieder „Geschichte“, als dass sie unter erheblichen Anstrengungen vollständig rückgängig gemacht wurden und für die jetzige Einrichtung „keine Gültigkeit“ mehr aufwiesen.

In insgesamt 27 Organisationen (84 Prozent) waren 44 externe Berater/innen (entweder als Einzelperson oder als Beratungsorganisation benannt) beschäftigt. Es hat für nur eine Beraterin/einen Berater nach zwei Jahren ein Anschlussvorhaben gegeben. Eine Ausnahme bilden Auditoren/innen für die ISO-zertifizierten Organisationen, denn hier fallen turnusmäßige Aufträge an. Dies zeigt zunächst, dass die Organisationen gegenüber Beratung aufgeschlossen sind. In elf Organisationen waren innerhalb des Zeitraums sogar noch mehr als ein Berater/-in aus unterschiedlichen Kontexten und Beraterfirmen unter Vertrag. Hier ist noch mit zu berücksichtigen, dass einzelne Beratungsinstitutionen mehrere Berater/innen in die Organisationen entsendeten, sodass einer erheblichen Anzahl von Personen/Nicht-Mitgliedern der Zugang erlaubt wurde. Während der Interviews wurden folgende Aufgabenbereiche der Berater/innen noch erinnert und angeführt:

- Ganztagsworkshop zum Leitbild, als Bestandsaufnahme;
- Arbeitsplatzanalyse, auf alle Mitarbeitergruppen bezogen;
- Büroorganisationsberatung;
- Durchführung von „OE-Tagen“;
- Einführung in ein Qualitätsmanagementsystem;
- Fachliche Hilfen bei der Einführung von Kostenrechnungssystemen;
- Fragebogenerstellung;
- gemeinsamer Input für zwei Organisationen;
- Hilfen zur Selbstevaluation (Arbeitsplatzanalyse durch Verwaltung);
- Konfliktberatung;
- Konfliktworkshop;
- konzeptionelle Unterstützung;
- Mitarbeiterinterviews;
- Moderation;
- punktuelle Zielworkshops;
- Qualitätsentwicklungsprozess begleiten;
- Qualitätsworkshops im Verbund;
- Supervision für Mitarbeiter;
- Supervision für die Leitung;

– Teamentwicklung;
– temporäre „Qualitätszirkel“ moderieren;
– temporäre Begleitung vom OE-Prozess.

Mit der externen Beratung waren 15 Organisationen von 27 (54 Prozent) zufrieden, zehn Organisationen (37 Prozent) hatten etwas an der Leistung einzuschränken und vier Organisationen (15 Prozent) waren nicht zufrieden (davon zwei, die nur mit einer Beratung unzufrieden, mit der anderen dagegen zufrieden waren), das heißt, sie würden heute andere Auswahlkriterien, Einsatzfelder und Vorgehensweisen wählen. In zwei Fällen wurden aus „schlechter“ Beratung Lehren für die eigene Verantwortlichkeit und Ressourcenverwendung gezogen.

Insgesamt scheint dieses Ergebnis für die hier tätig gewordene Beraterzunft positiv zu sein. Obwohl es sich um eine Pionierphase in der Erwachsenenbildung handelt, in der zum ersten Mal in größerem Ausmaß externe Beratung angenommen wurde, sind keine eklatanten „Fehlberatungen“ erfolgt und „irreparable“ Ratschläge erteilt worden. Die hier erhobenen Prozentzahlen sind mit einer Befragung des Manager Magazins (Hirn/Student 2001) vergleichbar. Es wurden dort 200 Firmen (Rücklauf knapp 50 Prozent) zu ihren Erfahrungen mit Beratungsprozessen befragt: „Knapp 50 Prozent aller Projekte schnitten mit der Note ‚befriedigend’ und schlechter ab; ein paar Mal wurden die Berater gar mit ‚mangelhaft’ abgestraft“ (ebda. S. 51).

Die Führungskräfte in den Organisationen sind zum Teil selbst „Profis“ in Sachen Beratung: Sieben haben eine Fortbildung absolviert. Sechs Mitarbeiter, die eine zentrale Rolle im Veränderungsprozess einnahmen (Change-Agents) haben ebenfalls eine Fortbildung abgeschlossen, wobei zwei Unzufriedenheiten damit bekundeten. Daran muss sich die Expertise der Berater/innen messen lassen. Diese Situation ist nicht immer konfliktfrei und kann Veränderungsprozesse blockieren, wenn sie nicht reflektiert wird.

In einer organisationspsychologischen Abschlussarbeit von Höher (1998) wird dieses Phänomen meines Erachtens zum ersten Mal fallbezogen dokumentiert. Eine pädagogische Mitarbeiterin, die über diese Forschungsarbeit selbst eine Fortbildung im Bereich „Organisation“ abschließen will, beobachtet und beschreibt den Organisationsberatungs-

prozess. Dabei analysiert sie aus der Beobachtungsperspektive die Berater/innen, verbleibt jedoch in der Rolle der Mitarbeiterin dieser Einrichtung und übernimmt Perspektiven ihrer Kollegen/innen. Dem Leser dieser Arbeit wird deutlich, dass dieser Beratungsprozess nicht gelingen konnte, da die Berater/innen diese Blockade nicht erkannten und sich auf das Spiel „Wer ist der bessere Berater?“ einließen.

Auf kollegiale Praxisberatung griffen zwei Organisationen zurück. Nur eine Organisation nahm einen tiefgreifenden Einschnitt in die Personalstruktur selbst zum Anlass, ohne Außenhilfe den Weg klassischer Organisationsentwicklung“ zu gehen. „Klassisch“ meint hier, dass alle Bestandteile der Definition der Gesellschaft für Organisationsentwicklung vorkommen: Es ist ein längerfristig angelegter Entwicklungs- und Veränderungsprozess einer Organisation und der in ihr tätigen Mitarbeiter gemeint, der auf das *Lernen aller Betroffenen* durch eine direkte Mitwirkung beruht. Dabei soll einerseits die Leistungsfähigkeit der Organisation, die Qualität des Arbeitslebens verbessert und andererseits den Persönlichkeiten und menschlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden (vgl. Gairing 1996, S. 12). Werden diese Kriterien angelegt, dann kommt Organisationsentwicklung so gut wie kaum vor. Häufig liegt es daran, dass es den Organisationen nicht gelingt – dass sie es zum Teil auch gar nicht erst versuchen – die Mitarbeitergruppen Kursleiter, Verwaltung und technisches Personal zu integrieren, zu interessieren und zu motivieren. Hier werden die Weiterbildungsorganisationen auf eine ihrer eigenen Hauptaufgaben „zurückgeworfen“, die Schaffung von Lern-Motivierungspotenzialen auch für „bildungsferne“ Zielgruppen (z. B. ohne akademische Ausbildung, Freiberufliche) und stehen damit vor der Problematik, Veränderungen der dritten Ordnung umzusetzen.

Nur in einem Fall war der „Berater“ – hier Qualitätsentwickler – über ein halbes Angestelltenverhältnis auch temporäres Mitglied in der Organisation. Alle anderen waren nur für relativ kurze Zeit und punktuell zur Interviewdurchführung, Moderation von Sitzungen, Einzelgesprächen usw. in den Einrichtungen.

3. Transferfähige und behindernde Elemente

Aufgrund der Ergebnisse des gesamten Interviewverlaufs und der dadurch möglichen Betrachtung der strukturellen Absicherung der Organisationsveränderungen können transferfähige Elemente benannt werden. So kann ein temporär in der Organisation tätiger Mitarbeiter, der in den täglichen Ablauf der Einrichtung eingebunden ist, zu nachhaltigerer Veränderung beitragen, und er erhält auch eine andere Akzeptanz als Berater/innen von außen. Es ist ganz wichtig, dass die Organisationen „Reformbefürworter", so genannte Promotoren im Hintergrund haben. Zum Beispiel könnte ein Vorstandsmitglied ein „Kenner" von Qualitätssicherung sein und den Führungskräften und der gesamten Organisation den Rücken stärken. Die Veränderungen erhöhen im Nachhinein die Eigenverantwortung und Motivation aller, falls sie auch finanziell belohnt werden, zum Beispiel mehr Eigenverantwortung über Budgets durch eine Satzungsänderung erhalten. Im Bereich von Organisationsveränderungen dritter Ordnung kann als Best-Practise die Evaluation von Programmangeboten der politischen Bildung angegeben werden. Unter der Beteiligung von Kursleitern und Pädagogen/innen wird die Organisationskultur über die Reflexion des eigenen Bildungsangebots zum Gegenstand der Organisationsentwicklung gemacht. Dies geht umso besser, wenn Experten und/oder Kollegen aus anderen Einrichtungen Inputs einspeisen. Es ist ein Vorteil, wenn Workshops zur Organisationsentwicklung von den Mitarbeitern selbst vorbereitet werden. Es hat sich ebenfalls bewährt, dass parallel zur Einführung neuer „Tools" (z. B. EFQM) Promotoren/innen aus der Organisation darin fortgebildet werden. Dies erbringt eine höhere Adaptions- und Reflexionsleistung über die Instrumente. Im Sinne von „Netzwerk-Organisationen" (vgl. Teil IV) ist es förderlich, wenn sich ideenreiche Mitarbeiter selbstständig machen, Entrepreneur werden und weiter mit der Weiterbildungsorganisation zusammenarbeiten. Hier werden die zurzeit propagierten Prinzipien des selbstorganisierten Lernens bereits auf die Organisation selbst angewendet. Die „Mutterorganisation" profitiert von diesen leistungsstarken und innovativen „Satelliten". Es ist möglich, flexiblere Entscheidungsstrukturen zu etablieren und vor allem bürokratische Hindernisse zu umgehen. „Intelligent" erscheint es auch in diesem Zusammenhang, politische Gremien und Träger beim „Wort zu nehmen" und die propagierte „Lockerung", „Budgetierung", „Eigenverantwortung" auch in der eigenen Dachorganisationen umzusetzen. Ein Beispiel wäre, kostengüns-

tige Dienstleistungen einzukaufen, indem die schleppende Kostenrechnung der Dachorganisationen zum Beispiel durch einen freiberuflichen Steuerberater abgelöst wird.

Für die Beratung lässt sich Qualität dann feststellen, wenn zum Beispiel ein Berater nicht nur Defizite, sondern auch Lösungswege und deren Auswirkungen in den Blick nehmen kann; wenn er/sie in der Lage ist, festzustellen, dass „das Alte“ nicht immer schlecht war und auch die Kosten im Blick hat. Synergieeffekte für die „innere“ Motivation und die nach außen wirkende Öffentlichkeitsarbeit können durch das Zelebrieren/Feiern (z. B. Talkshows, Empfänge) gesetzt werden. Es lässt sich durchgängig feststellen, dass Veränderungsprozesse am besten verlaufen, wenn sie nicht mit einem „pädagogisch-konzeptionellen Thema“ (womöglich Bestandsaufnahmen) anfangen, denn dann sind die Gruppen „Verwaltung“ und „Hausmeister“ wieder ausgeschlossen. Eine Organisation hat es geschafft, systematische Personalentwicklung für Kursleiter zu implementieren. Hier bestehen Chancen für die Entwicklung eines übertragbaren Vorgehens und Konzepts. Andere Weiterbildungsorganisationen könnten zu dieser Organisation „pilgern“, um von diesem Vorbild zu lernen. Veränderungen „sickern“ am tiefsten ein, wenn Selbstevaluationselemente integriert werden (dies ist bei 21 Organisationen der Fall, also 66 Prozent). Dabei werden die größten Erfolge erzielt, je näher der Gegenstand der Evaluation am „Kunden“ und am „Produkt“ ist, wie zum Beispiel durch Teilnehmerbefragungen. Hier fehlt den Einrichtungen aber Expertise und es ist ein dringender Bedarf an erprobten und qualitativ hochwertigen und rationell auszuwertenden Erhebungsinstrumenten sichtbar geworden.

Insgesamt ließen sich zwei grundsätzlich verschiedene Veränderungsstrategien feststellen. Die eine Strategie beinhaltet, dass zunächst mit einem Organisationsteil bzw. mit einem Projekt, das nicht die gesamte Einrichtung betrifft, begonnen wird. Erst danach erfolgt eine Ausweitung in die Gesamtorganisation. Dieses Vorgehen bevorzugten zehn von den 32 Organisationen. 16 Organisationen beschrieben jedoch ein gegensätzliches Vorgehen: Das Organisationsveränderungsvorhaben erfasste umgehend die gesamte Einrichtung. Beide Strategien haben aus Sicht der Befragten zu positiven Effekten geführt. Die Strategie „Der Sprung ins kalte Wasser“ sorgte allerdings bei fünf Einrichtungen für zum Teil massive Konflikte in der Mitarbeiterschaft, die entweder aufgrund von

Fluktuationen nicht mehr bestehen oder aber immer noch in den Organisationen spürbar sind. Beide Strategien sind „idealtypisch“ in den folgenden hervorgehobenen Abschnitten veranschaulicht.

Bei den restlichen sechs Einrichtungen waren bereits während der Vorbereitung auf die Organisationsveränderung umfassende Vorarbeiten in der Organisation angegangen worden, sodass hier die Neuerungen auf bereits „vorbereiteten Boden“ fielen und es zu keinerlei Problemen während des Veränderungsprojekts kam.

Strategie „Von klein zu groß“:
Die Leitung ist selbst „Change Agent“. Sie hat sich im Bereich Qualitätssicherung/Selbstevaluation fortgebildet. Sie hat außerhalb der Organisation noch eine Möglichkeit, den Veränderungsprozess zu reflektieren. Sie wählt gemeinsam mit relevanten Führungskräften den Veränderungsbereich aus.

Es werden Ziele, Szenarien zu den Folgen und Indikatoren „zur Überprüfung, ob die geplanten Methoden zur Beteiligung aller Mitarbeiter/innen an der Qualitätsentwicklung richtig sind“ (Lichtenberg 1998, S. 271) entwickelt. Nach der Datenerhebung wird sich für einen (!) Umsetzungsbereich entschieden.

Das Projektteam hat dabei so groß zu sein, dass Ausfälle aufgefangen werden können und ein längerer Prozess stattfinden kann. Die Risiken der Organisationsveränderung werden noch vor der umfassenden Analyse in Szenarien mit den Beteiligten reflektiert. Es gibt eine Indikatorenentwicklung. Die Betroffenen führen selbst Datenerhebungen durch (z. B. ein Interview mit einem Experten). Das Projekt ist offiziell, mit dem Betriebsrat abgestimmt und Rollenveränderungen werden für Teilnehmer und nicht beteiligte Mitarbeiter (symbolisch) offensichtlich (z. B. Küchenkräfte treffen sich während der Arbeitszeit im Konferenzraum der Akademie[2]). Es werden erst einfache, dann komplexere Instrumente eingesetzt. Das Projekt weitet sich später „automatisch“ auf andere Bereiche aus.

Es ist ein Eigenkontrollsystem entwickelt worden. Die Führungskraft betreibt „nur“ noch ein „Monitoring“ und wertschätzt symbolisch die „pflegenden“ und „standardisierten“ Tätigkeiten (z. B. prüft er/sie die Dokumentationen an einem bestimmten Tag im Jahr. Bei Beschwerden und Kritik werden die Beteiligten über die offizielle Absicherung und Dokumentation entlastet. Aus der persönlichen Fähigkeit und Verantwortung wird ein professionelles Grundverständnis.
Das Projekt wird gefeiert und nach außen „vermarktet“. Fortbildung dauert an. Die Fortbildungsinhalte gehen von fachlichen in soziale Inhalte über (z. B. Supervisionsangebot). Erinnerungen an das Projekt sind biografisch verankert über gemeinsame (spaßige) Explorationsphasen. Es gibt eigene Wortschöpfungen aus der Zeit. Die Organisation/der Organisationsteil befindet

sich in einer stabilen Situation, das heißt, kein Outsourcing oder Ähnliches liegt in der Luft". Eine enge Zusammenarbeit findet mit dem Betriebsrat statt und es wird ein Kontrakt erstellt. So kommt ein Projekt auch ohne betriebsfremde Moderatoren/Berater aus, Expertenwissen wird „selbstorganisiert" bei Bedarf flexibel eingeholt. Die Expertise der Mitarbeiter kommt direkt der Leitung und damit der Organisation zugute. Diese Prozesse enthalten keine umfassenden, ausufernden, Selbstfindungs-/Evaluationsprozesse, sondern von der Leitung mitgetragene konkrete Projekte. Bei Bedarf kann Supervision von Betroffenen eingefordert werden. Diese findet jedoch außerhalb der Organisation statt.

Strategie: „Der Sprung ins kalte Wasser":
Hierbei können Freiräume genutzt werden. Instrumente und Systeme sind noch an der Realität in der Organisation adaptierbar, denn sie erproben sich während des laufenden Arbeitsprozesses. Diese Strategie kostet zwar Kraft, sie ermöglicht jedoch eine Vorreiterrolle und eine gewisse Selbstverantwortung für den Prozess, denn wer stattdessen zu lange wartet, bekommt Technologien „übergestülpt" und evoziert eine Gremienbildung, die sich in Sitzungen/Projektgruppen realitätsfern auf die Veränderung vorbereiten will, zum Beispiel über die Bestandsaufnahme von Produktbeschreibungen.
Dieses Vorgehen schafft jedoch „nur" eine Organisation, die bereits eine Innovations- und Kommunikationskultur etabliert hat. Die Innovationskultur wird geprägt vom Spaß am Experiment; neue Wege beschreiten; ermutigen, sodass auch Fehler gemacht werden können; Ehrgeiz haben, innovativ zu sein. Gleichzeitig muss eine Kommunikationskultur existieren, die die Ziele der Organisation in Relation zu ihren Bildungsangeboten zu thematisieren in der Lage ist.
Nur so kann verhindert werden, dass ungewollte Wirkungen wie zum Beispiel der Untergang bestimmter Maßnahmebereiche durch Ökonomisierung entstehen. Basiert diese Strategie nicht auf diesen kulturellen Voraussetzungen, kommt es zu einer Fraktionierung der Mitarbeiterschaft in Befürworter und Verhinderer. Im Laufe der Zeit verschiebt sich das Verhältnis zu Gunsten der Befürworter, aber es bleibt eine Restgruppe, die nicht mitzieht. Die Leiter, die dann diese Strategien favorisieren, sind „Macher" und „starke Persönlichkeiten", die diese Prozesse „durchziehen" und zu wissen meinen, dass man es sowieso nicht jedem Recht machen kann.

Aus ihren Erfahrungen heraus formulieren die Führungskräfte und Change-Agents selbst Ratschläge für Kollegen/innen, die ebenfalls Veränderungsprozesse durchführen möchten. Wichtig erscheinen „sehr saubere" Kontraktverhandlungen mit dem jeweiligen Träger, in denen unter anderem die möglichen Auswirkungen miteinander besprochen werden. Diese Absprachen helfen im Verlaufe des Prozesses „durchzuhalten", denn es wird „heftig". Vernetzungen und Kooperationen sollten

zunächst innerhalb eines Trägers geknüpft werden, denn bei trägerübergreifenden Projekten treffen konkurrierende Einrichtungen aufeinander; dies behindert Explorationsphasen. Möglichst früh sollte ein Begleitgremium installiert werden, um nicht so viel Überzeugungs- und Motivationsarbeit leisten zu müssen. Darum sollte auch eine externe Beratung dazu geholt werden, um einen „Blitzableiter" zu haben. Ideal wäre es sogar, einen Mitarbeiter temporär einzustellen, damit er in die Alltagsarbeit eingebunden ist und die Veränderungen so schneller umgesetzt werden können.

Es wird ein Lernen zweiter Ordnung empfohlen, indem die Innovationen in der Organisation gleichzeitig im Hinblick auf die Ziele der Einrichtung reflektiert und ggf. modifiziert werden. Dabei erscheint es weniger günstig, „rückwärts" gewandt zu analysieren, sondern stattdessen zielorientiert vorzugehen, indem ein Lernen und Ausprobieren am Konkreten erfolgt. Wenn „klein" angefangen wird, lässt sich ein dialogisches Vorgehen mit den Beteiligten auch leichter realisieren und fortsetzen. Dazu muss die Leitung die Selbstsicherheit mitbringen, sich nicht einem zu großen Umfang der Veränderung auszusetzen. Es ist besser, Teilbereiche herauszunehmen und nicht alle zu beteiligen, denn das sei nicht leistbar. Eine offene Kommunikation ist zwar sicherzustellen, aber es sollte auch in Kleingruppen gearbeitet werden, denn wenn immer alle beteiligt sind, lassen sich nur noch schwer individuelle Schwächen und Problembereiche in den Organisationen thematisieren. Die „Großgruppen" nivellieren Offenheit und verhindern so eine realistische Einschätzung der „tatsächlichen" Potenziale in der Organisation. Innerhalb des Veränderungsprozesses sollten Führungskräfte dagegen „nur" in der Koordinierung der Ressourcen und im Bereich des Feedback-Gebens aktiv werden. Sie können eine sich organisational auswirkende Veränderung nun einmal nicht allein „stemmen".

Es ist für ausreichend Zeit zu sorgen. Insgesamt sind vorher Ressourcen und Puffer abzuklären, denn es können sich über den „Domino-Effekt" neue Kosten einstellen. Hierzu gehört, sich vorher Szenarien mit Experten/innen zu überlegen, die bereits mit derartigen Veränderungsprozessen Erfahrungen gesammelt haben. Vor einer externen Beratung muss überdacht werden, welcher Beraterhabitus in die Einrichtung passt, und auch die Mitarbeiter sollten Berater/innen mit auswählen können. Wer meint, den Prozess loslassen zu können, wenn die Beratung im

Hause ist, irrt sich. Denn selbst wenn Qualitätszirkel laufen, kann es auch ungeeignete externe Moderatoren geben, sodass die Führungskraft gefragt bleibt. Auch erscheint es dringend notwendig, dass sich Führungskräfte selbst in betriebswirtschaftlichen Fragen „fit machen", damit Möglichkeiten der Mitwirkung in der Kommune erkannt werden können.

Einige Befragte wollen ihren Kollegen/innen Mut machen, „es" zu tun, aber geben zu Bedenken, dass mit dem Weggang der Beratung fast die eigentliche Arbeit erst beginnt. Der Veränderungsprozess geht dann seinen „eigenen" Weg und es bietet sich auf jeden Fall die Chance, aus bestehender Routine auszubrechen und negativen Effekten von Alterungsprozessen innerhalb der Organisation entgegenzuwirken.

Über die Interviews sind ebenfalls für den Veränderungsprozess ungünstige Bedingungen und Ausgänge deutlich geworden, auf die man sich besser nicht einlassen sollte. Sie sind in dem hervorgehobenen Kasten aufgeführt.

Zu Vermeidendes:

Nur einmalig einen Leitbildworkshop durchzuführen.

Die Leitung fungiert als alleiniger „Sündenbock" in einer „Sandwich-Position" zwischen Politikern und Mitarbeitern.

Ein inkompetenter ehrenamtlicher Vorstand trägt die Veränderung nicht mit.

Sich auf ein Verfahren festlegen, ohne dies auch frühzeitig transparent werden zu lassen.

Der Prozess gerät ziellos „aus dem Ruder".

Die Pflege eines Qualitätshandbuchs „geht im Alltag unter".

Politiker/innen setzen Qualitätssicherung mit finanziellen Einsparungen gleich.

Politiker/innen „plaudern" in den Gremien Überlegungen zu Organisationsveränderungen aus.

Die Politik und Verwaltungsspitze nehmen die Kommunalreform zurück.

Die Unerfahrenheit der Einrichtung wird von Politiker/innen ausgenutzt, indem eine „Mogelpackung" angeboten wird, denn die Projekte machen mehr Arbeit, als die Förderung ausmacht.

Der Verbund stagniert, da keine Mittel vorhanden sind und die Finanzpolitik wertet dies als Desinteresse.

Das Ministerium interessiert sich nicht mehr und gewonnene Expertise wird nicht abfragt.

Berater/innen erheben viele Daten (führen z. B. Interviews); können sie aber nicht strukturiert aufbereiten.

Es gibt keine Möglichkeiten, angereicherte und geänderte Arbeitsplätze angemessen zu entlohnen (z. B. die neuen Controllingaufgaben der Verwaltung).

In Beratungsprozessen an der Illusion festzuhalten, dass es „nur" mit eigenen Ressourcen schon gehen wird.

Wenn Instrumente alle Beteiligten „erschlagen" und ein Paradigmenkonflikt über die „richtige" Methodik entsteht.

Die bald ausscheidende Leitung dimensioniert ihre „persönlichen" organisationalen Projektvorhaben zu groß, es bleibt anschließend für die Nachfolger/innen „nur" Schadensbegrenzung.

4. Organisationsstrukturelle Folgen

Organisationsveränderungen haben ihren Preis und viele Organisationen stehen aufgrund der finanziellen Situation in den Kommunen unter Dauerbelastung. Zitate wie „Alle arbeiten sich halb zu Tode!" und „Wir haben einen hohen Leistungsdruck und übermäßige Belastungen in der Führungscrew" zeigen diese psycho-physischen Kosten. Verschärft wird dies noch durch die Nicht-Wiederbesetzung von Stellen. Intern sind damit auch Verschärfungen innerhalb der bildungsethischen Auseinandersetzungen (Aufklärung vs. Geschäftsfeldlogik) zu verzeichnen. Die finanzielle Situation ist für viele ein „Damokles-Schwert", das zurzeit durch sinkende Teilnehmerzahlen insbesondere im Bereich der EDV-Fortbildung Sorgen bereitet. Anscheinend besteht der Modernisierungsbedarf weniger in den Weiterbildungsorganisationen, sondern in den Trägerorganisationen (so werden zum Beispiel Gutachten geheim gehalten) und in den zuständigen Kommunalverwaltungen. Einige Interviewpartner berichten sogar von einem „Back-Lash" in der Kommunalreform. Ein unangemessenes Ausmaß von Förder- und Rahmenrichtlinien wird ebenfalls beklagt, die zu bewältigen sind, damit Innovationsprojekte überhaupt gefördert werden. So kommt es bei einigen zu folgendem Anachronismus: Beim Sparen bekommt man die Eigenverantwortung von der Kommune; bei frei werdenden Stellen wird jedoch eingriffen oder

die Landespolitik schreibt Qualitätssicherung vor, streicht aber den Etat für Mitarbeiterfortbildung. Kritisiert wird auch die zurzeit favorisierte „Projektitis“, statt der (finanziellen) Förderung langfristig tragfähiger erwachsenenpädagogischer Lösungen.

Dabei ist in Organisationsveränderungsprozessen besonders wichtig, die Mitarbeiter und Promotoren/innen stark zu machen. Führungskräfte müssen Selbstorganisation zulassen können und Vorstände sollten Vertrauen haben. Hier könnten Kontrakte und Mediatoren helfen.

Als spezifische Besonderheit von Organisationsveränderungsprozessen ist in diesem Zusammenhang die „Vernetzung“ zu nennen. Dies liegt in der Förderungslogik einiger Projekte begründet. Von daher ist es interessant, inwieweit Vernetzung in Bezug auf den anzugehenden Veränderungsprozess positiv aufgenommen wird oder nicht. Insgesamt haben 16 Organisationen (50 Prozent) einige ihrer Veränderungen im Verbund bearbeitet. Bei fünf Organisationen (31 Prozent) hat dies den Prozess nicht nur befördert: Zwei Organisationen waren bereits in ihrer Entwicklung zu weit vorangeschritten, sodass sie „innerlich“ ausgestiegen sind, eine Organisation musste sogar Restriktionen hinnehmen, da Verbundmitglieder nicht mit der Offenheit/der Innovation umgehen konnten. Weitere zwei Organisationen hatten aufgrund der mangelhaften Vorbereitung des Verbundes Nachteile in der Projektimplementation zu verzeichnen.

Nur zwei Organisationen sprechen explizit von Organisationsveränderungen und Organisationsangeboten im Bereich „E-Learning/ Neue Medien“. Ebenfalls nur zwei Mal wird „Gender“ ein Thema (problematische Geschlechterverteilung; Vorbilder über Verbundprojekt).

In den Organisationen haben nach den publizierten Veränderungen weitere strukturell wirksame Veränderungen stattgefunden. Sie beziehen sich auf

- das kommunale Personal, indem technische Mitarbeiter durch Studierende ersetzt wurden;
- eine neue Kostenrechnung (SAP);
- die Überarbeitung eines Leitbildes;
- einen Leitungswechsel, der für verbindlichen Umsetzungsstil sorgt;
- den Erwerb eines Marketingkonzepts;

- neue Aufgabenbeschreibungen für die Verwaltung;
- einen beginnenden Organisationsentwicklungsprozess;
- eine erneute Qualifizierung für Kursleiter und deren Evaluation;
- regelmäßige Personalentwicklungsgespräche;
- Satzungsänderungen;
- regelmäßige Dienstbesprechungen der Sekretariate mit selbstgewählter Sprecherin;
- die Selbstorganisation von „Pädagogik- und Verwaltungsrunden";
- eine neu verabschiedete Strategie- und Geschäftsordnung;
- die Übertragung des ursprünglichen Projekts von der Hauswirtschaft auf die Verwaltung;
- Zielvereinbarungsgespräche, das heißt „Ideenschmieden" finden zwei Mal im Jahr statt;
- ein durchgeführtes Benchmarking durch die KGSt-Consult;
- ein neues Besprechungssystem;
- die neu installierten Call-Center mit Studierenden in den „Anmeldewellen" (dabei „coachen" die Fachbereichsleiter die Studierenden);
- eine Umstellung der EDV;
- die Erarbeitung eines neuen Qualitätsprojekts;
- die Evaluation eines neuen Angebotsbereichs;
- eine Höhergruppierung des Bibliothekspersonals.

Insgesamt konnten 28 strukturelle Verankerungen des Veränderungsprozesses aus den Telefoninterviews rekonstruiert werden, die direkt aus den publizierten Veränderungen resultierten. Nur von einer Organisation sind explizit keine strukturellen Konsequenzen berichtet worden. Im Folgenden sind einige wiedergegeben:

- Die Verwaltung erhält neue Arbeitsplatzbeschreibungen.
- Es erfolgte eine Umstrukturierung der laufenden Gremien (Haus-Organisationssitzung/pädagogisch-konzeptionelle Sitzung).
- Eine Kosten- und Leistungsrechnung/Budgetierung ist implementiert.
- Es existiert ein neuer Fachbereichszuschnitt mit geänderter Abteilungsleitung.
- Es fand eine organisationale Einbindung weiterer Kulturbetriebe statt.

- Die Kursdurchführung und Qualitätssicherung hat sich grundlegend geändert.
- Es besteht eine freiwillige AG von Kursleitern.
- Es ist eine Satzungsänderung erfolgt, indem ein hauptamtlicher Vorstand und Aufsichts-/Verwaltungsrat eingesetzt werden kann.
- Der Servicebereich wird „geschult“ und mit Kursbeschreibungen/Heftern „unterstützt“.
- Es hat eine Re-Strukturierung stattgefunden, indem Fachbereichsneuordnungen wieder revidiert wurden.
- Die Leitungsrunde führt einmal pro Jahr einen längeren Workshop durch.
- Es finden systematische PE-Gespräche mit Kompetenzanalysen statt.
- Die DIN-Zertifizierung ist erfolgt.
- Es gibt funktionierende Qualitätszirkel.

Auffallend sind Organisationsveränderungen über „horizontale Organisationsvergrößerungen“. Fünf Weiterbildungsorganisationen expandieren und fusionieren (z. B. mit Bibliotheken, Kulturfestivals, Museen, Asylantenbetreuung, Familienbildungsstätten). Die frühe Auseinandersetzung mit der Kosten-Leistungs-Rechnung und das erwachsenenpädagogische Know-how macht diese Einrichtungen zu Spitzenorganisationen in den Kommunen, die die Möglichkeit nutzen, „sanierungsbedürftige“ öffentliche Aufgaben verbessert institutionell zu verankern.

Bei den meisten Organisationen – außer in zwei Fällen – konnten Indikatoren für ein „Lernen auf der Hinterbühne“ angegeben werden: heftige Lernwiderstände mit bleibender Fraktionierung der Mitarbeiter in „Ablehner“ und „Mitmacher“, „Bedenkenträger“, Einstellungswandel vom Misstrauen zur Motivation, Witze, immer noch stattfindende Thematisierung des Veränderungsprozesses.

Insgesamt ist aus den vorangegangenen Teilen deutlich geworden, dass es intraorganisationale Problembereiche innerhalb der „Führung“ und der „Verwaltung“ gibt, die in Organisationsveränderungsprozessen eine zentrale Rolle spielen können. Der alle Mitarbeitergruppen betreffende Bereich der Beanspruchung in Weiterbildungsorganisationen müsste ebenfalls genauer analysiert werden, um auf der einen Seite

Veränderungsprozesse zu erleichtern und um andererseits Impulse für eine Personalentwicklung zu bekommen.

Anmerkungen

1 An dieser Stelle sei auch den Gesprächsteilnehmern herzlich für ihre Auskunftsbereitschaft gedankt.

2 In einem anderen ähnlichen Fall sind es die HPM, die auf der Kursleiter-Konferenz für die Kursleiter kochen und ihnen den Rahmen für einen mitbestimmten thematischen Austausch vorbereiten.

TEIL III
Zentrale Bereiche der Veränderung von Weiterbildungsorganisation

1. Führung

„Führen“ als eine zielbezogene, interpersonelle Verhaltensbeeinflussung, die von Organisationsmitgliedern rollenbezogen in unterschiedlichem Umfang und Ausmaß wahrgenommen wird, ist mit pädagogischen Prozessen „verwandt“. Erziehungsstile und Führungsstile sind über gesellschaftliche Wandlungsprozesse Veränderungen unterworfen. Sowohl Führende als auch Pädagogen/innen müssen dabei gleichermaßen im Spannungsfeld der Antinomie des „Führens und Wachsenlassens“ (Litt 1961) mit ihren Mitarbeitern und zu Erziehenden sozial interagieren. In der Pädagogik wird „Führung“ häufig als ein „verdächtiger Begriff“ (vgl. Geißler/Solzbacher 1991) angesehen; dies hängt „eng mit der Kritik an einem so mächtig, unhinterfragbar und fast schon metaphysiziert verstandenen Autoritätsbegriff zusammen“ (ebda., S. 253). So ist auch zu konstatieren, dass im Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (Arnold/Nolda/Nuissl (Hrsg.) 2001) auf das Stichwort „Führung/Leiten“ verzichtet wurde, stattdessen wird der Begriff „Management“[1] expliziert. In der Wirtschaft wurde nach langen Jahren der Dominanz von Managementdiskursen dagegen die Bedeutung der Persönlichkeit wiederentdeckt, das heißt der „personalen Führung“, denn die Bereitschaft zu lernen hängt auch davon ab, wie sicher, anerkannt, gefördert, bestätigt und belohnt man sich fühlt (Neuberger 1999, S. 20 f.). So belegen auch einzelne Studien (z. B. Przygodda u. a., 1991), dass negativ erlebtes Führungsverhalten motivational wirksam ist und auch Auswirkungen auf Fehlzeiten haben kann.

In der betriebswirtschaftlichen und organisationspsychologischen Diskussion sind über den Wertewandel der Mitarbeiter hin zu dem Wunsch nach vermehrter Partizipation und der Problematik des Führens in wirtschaftlichen Krisenzeiten Schwierigkeiten in der Ausrichtung eines Führungsstils ständig virulent und es gibt wohl kaum ein Organisati-

onsthema, zu dem sich so vielgestaltig und strittig geäußert wird. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Führung“ in Weiterbildungseinrichtungen ist deshalb von hoher Bedeutung und Brisanz. Einerseits ist der Erfolg von den Mitarbeitern und deren Identifikation mit der Organisation und ihren Aufgaben abhängig und über Führung sicherzustellen. Andererseits befasst sich die Organisation selbst mit erwachsenenpädagogischen Aufgaben, die Verhaltensbeeinflussungen und damit auch Führungskomponenten beinhalten. Führungsverhalten in Organisationen wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Es ist abhängig von dem gesellschaftlichen Umfeld wie auch von Werten in der Mitarbeiterschaft, der Spezialisierung der Beschäftigten, dem organisationalen Umfeld wie zum Beispiel den Organisationszielen, den Interaktionen innerhalb von Gruppen und dem personalen Umfeld wie Personenmerkmalen und Motivation. Nach Gebert (1988, S. 101 f.) ist es deshalb „völlig unrealistisch, ... nach ‚dem’ optimalen Führungsstil zu suchen“, denn „in unterschiedlichen situativen Bedingungen sind (selbst bei gleicher Zielsetzung) unterschiedliche Führungsverhaltensmuster angemessen“.

Aus diesem Grunde erscheint es sinnvoll, die vom Führungsstil selbst Betroffenen in eine Analyse des „optimalen“ Führungsverhaltens für den Weiterbildungsbereich einzubeziehen, denn die Geführten sind letztendlich diejenigen, die sich im Schnittfeld ihrer Aufgabenstellungen und dem Führungsverhalten eines Führenden leistungsbezogen führen lassen müssen (vgl. Neuberger 2002[2]). Dabei sind die meisten Mitarbeitergruppen in Weiterbildungsorganisationen gleichzeitig „Geführte“ und „Führende“; zum Beispiel sind die VHS-Leitungen ihrem jeweiligen Dezernenten oder Gemeindevorsteher unterstellt und führen die gesamte Mitarbeiterschaft in der VHS. Fachbereichsleitungen und HPM werden geführt und führen Verwaltungsmitarbeiter und Kursleiter, indem sie Aufgaben delegieren und/oder Kursverträge und deren Leistungserfüllung zuweisen. Verwaltungsleitungen führen Verwaltungsmitarbeiter und werden selbst von der nächsthöheren Hierarchie in der Stadtverwaltung bzw. dem Gemeindevorsteher und zum Teil, je nach Satzung, von der VHS-Leitung geführt. Kursleiter werden von Fachbereichsleitungen und HPM eingestellt und betreut. In ihren Kursen sind sie wiederum selbst verhaltensbezogen, im Sinne ihres fachlichen Vorsprungs gegenüber den Teilnehmern „führend“ tätig. Für zwei Gruppen in der VHS trifft diese Doppelrolle allerdings nicht zu: Verwaltungsmitarbeiter und Hausmeister sind in ihrem Arbeitshandeln fast ausschließlich weisungsgebunden.

Aber auch sie können über ihnen zugängliche Machtquellen zumindest informell führen: Der Hausmeister[3] hat den Schlüssel für das Gebäude, die Verwaltungskraft macht die Honorarabrechung für die Kursleiter usw.

Beim Einsatz des Job Diagnostic Survey (Kil/Leffelsend/Metz-Göckel 2000, vgl. Teil I) schätzen alle Mitarbeitergruppen ihre Zufriedenheit mit dem vorgefundenen Führungsverhalten ein. Ergebnisse für die Volkshochschulen in NRW und zu zahlreichen Vergleichsgruppen liegen vor. Demnach sind die Mitarbeiter in den Zweckverbands-Volkshochschulen (N = 207, Mittelwert 4,9) generell mit ihren Chefs zufriedener (p = .002; t-Wert 3.05) als ihre Kollegen/innen in den kommunal-städtischen Einrichtungen (N = 367, Mittelwert 4,6). In kleinen Volkshochschulen ist die Belegschaft am zufriedensten und in der großstädtischen VHS am unzufriedensten. Die Gruppen mit dem niedrigsten Wert sind mit 3,1 die Abteilungs- und Zweigstellenleitungen, dann folgen mit einem Mittelwert von 4,1 die Verwaltungsmitarbeiter (N = 47) und die HPM (N = 51). Die zufriedenste Gruppe sind die Kursleiter; innerhalb dieser Gruppe sind die Kursleiter, die Blockseminare nebenberuflich durchführen, zufriedener als Kursleiter, die über das gesamte Semester hinweg tätig sind (vgl. Kil 2002a). Kursleiter aus dem Kreativ- und gewerblich-technischen Bereich sind unzufriedener als Kursleiter mit anderen Kursinhalten. Dies deutet darauf hin, dass Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten etwas mit quantitativer und qualitativer Zuwendung zu tun hat, die in einem unterschiedlichen Ausmaß den jeweiligen Mitarbeitern gewährt wird und gewährt werden kann. Eine Kursleiterin im Abendbereich hat strukturell gesehen bereits weniger Kontakte mit HPM als ein Kollege, der im Zentralgebäude der Organisation einen einwöchigen Bildungsurlaub durchführt. Um diese Ergebnisse mit anderen Berufsgruppen „benchmarken" zu können, seien nach Schmidt (1991, Anhang 1) die niedrigsten Zufriedenheitswerte bei Handwerkern (4,2) und nach Kil (1994) bei Verwaltungsmitarbeitern in einem Gründerzentrum (4,4) benannt. Damit ist im Vergleich kein dramatisch besseres oder schlechteres Ergebnis zu anderen Branchen erkennbar. Insgesamt gesehen lässt sich also nicht generalisieren, weder dass in Volkshochschulen besonders schlecht noch dass dort besonders gut geführt wird; zudem sind bei allen vorliegenden Ergebnissen relativ hohe Streuungsmaße zu konstatieren. „Nur" der Mittelwert von 3,2 der Abteilungs- und Zweigstellenleitungen gibt Anlass zur Besorgnis und zeigt wiederum die „Wachstumsproblematik" an, wenn Weiterbildungs-

organisationen groß werden und zusätzliche Hierarchiestufen herausbilden.

Die „ranghöhere“ Position einer Volkshochschulleitung[4] ergibt für sechs Variablen des Fragebogens ausschließlich günstigere Bedingungen für eine motivierende und Zufriedenheit erzeugende Arbeitssituation im Vergleich zu einer Abteilungs- und Zweigstellenleitung.

In Bezug auf den Vergleich der Hierarchieebene Zweigstellen- und Abteilungsleitung mit der Fachbereichsleitung ergibt sich „nur“ ein signifikanter, aber für die Organisationsziele relevanter Gruppenunterschied: Die Zielklarheit wird von der Zweigstellen- und Abteilungsleitung niedriger eingeschätzt (4,2) als von der Fachbereichsleitung (5,1). Hier wird ein dringender Handlungsbedarf für die Zweigstellen- und Abteilungsleitungen deutlich.

Wie können nun für die jeweiligen Mitarbeitergruppen optimales Führungsverhalten bzw. situationsangemessene „Führungsmuster“ definiert werden?

Zu dieser Frage kann qualitatives Datenmaterial Aufschluss geben. Auch hier wird wiederum auf die VHS-Untersuchung in NRW rekurriert, da keine weiteren Daten über alle Mitarbeitergruppen hinweg vorliegen. Das Datenmaterial aus 65 Interviews (vgl. Überblick im Anhang 3) ist nach drei Inhaltsbereichen von „Führung“ (vgl. Neuberger 1990) aufbereitet worden:

- Führungseigenschaften, das heißt menschliche „Grundvoraussetzungen“, die unabhängig vom praktizierten Führungsverhalten als positive Eigenschaft von den betroffenen Mitarbeitern formuliert werden.
- Mitarbeiterunterstützung, das heißt vom eigentlichen Aufgabengebiet losgelöste Bedingungen, die die Befragten für ihr Arbeitsumfeld/-klima benötigen, um motiviert arbeiten zu können.
- Aufgabenorientierung: Die Befragten benennen Voraussetzungen, die für die optimale Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben von den Vorgesetzten erbracht werden müssten.

In der Abbildung 19 wird die quantitative Verteilung der von den Mitarbeitergruppen gewünschten Führungskomponenten dargestellt. Demnach geben die HPM und die Fachbereichsleitungen die meisten Führungskomponenten an. Sie favorisieren einen eher aufgabenorien-

tierten Führungsstil, legen aber auch Wert auf bestimmte Führungseigenschaften. Die Verwaltungsmitarbeiter präferieren ebenfalls ein aufgabenorientiertes Führungsverhalten. Auffallend erscheint insgesamt, dass Wünsche nach einem mitarbeiterorientierten Führungsstil nicht so häufig genannt werden, insbesondere Kursleiter und die Verwaltungsleitung sehen in diesem Führungsverhalten kaum ideale Komponenten.

Führungskomponenten ▶ ▼ Mitarbeitendengruppen	Führungs-eigenschaften	Mitarbeitenden-unterstützung	Aufgaben-orientierung	gesamt (Mehrfach-nennungen
Kursleitende (N = 6)	6	2	8	16
HPM's; FBL (N = 13)	27	19	29	75
Verwaltung (N = 12)	13	13	18	44
Verwaltungsleitung N = 8)	11	3	14	28
Weiterbildungslehrende (N = 5)	8	8	10	26
VHS-Leitung (N = 4)	1	2	5	8
gesamt	66	47	84	197

Abbildung 19: Verteilung von gewünschten Aspekten des Führungsverhaltens

Die Synopsen (vgl. Abbildungen 21, 22, 23) zeigen einige qualitative verallgemeinerbare Konstituenten eines Führungsverhaltens, das von den meisten Mitarbeitern akzeptiert und als wünschenswert erachtet wird. Fortbildungsverantwortliche für Führungskräfte in der Weiterbildung könnten diese Angaben auswerten und Personalauswahlprozesse für neu einzustellende Führungskräfte könnten sich daran orientieren.

Demnach wären in Bezug auf das aufgabenorientierte Führen Fähigkeiten und fachliche Kompetenzen zu vermitteln, die Führungskräfte der Weiterbildung (d. h. Volkshochschulleiter, Fachbereichsleiter und Verwaltungsleier) in die Lage versetzen:

- Transparenz zu erzeugen und Informationen bereit zu stellen;
- ein Feedback-System zu installieren;
- delegieren zu können;

Kursleiter	HPM; FBL	Verwaltung	Verwaltungs-leitung	Weiterbildungs-lehrende	VHS-Leitung
Transparenz und Informationen über organisationale Abläufe und Entscheidungen	Transparenz und Informationen	Transparenz und Informationsfluss gewährleisten	Gute Infopolitik	Informationen geben, z. B. über Entwicklungen	Transparenz
Absprachen und Rückmeldung	Rückmeldung und Kritik als Lernmöglichkeit	Rückmeldung	Konstruktive Kritik; Rückmeldung	Austausch und Kritik geben	Feedback
	Aufgaben/Kompetenz delegieren/ Zuständigkeiten regeln	Delegieren, konsequente Aufgabenzuweisung in angemessener Zeit	Delegieren und Zuständigkeit akzeptieren	Delegieren können	Delegieren
Autonomie/ Handlungsspielräume gewähren	Autonomie gewähren	Freiheiten geben	Eigeninitiative fördern/nicht einmischen		Freiraum
Zielgerichteter Dialog	Leitlinie geben und Ziele setzen	Ergebnisorientierung		Zielorientiert führen	
	Innovation im Programm	Ideen aufnehmen	Anregungen geben		Veränderungen von unten nach oben zulassen
Anwesenheit und Hilfestellungen bei Problemen		Nicht so viel weg sein/ansprechbar sein	Tägliche Präsenz		
	Regelmäßige Besprechungen		Gleichberechtigte MA-Besprechung		
		Partizipation, z. B. Zielbildungsprozess	Partizipation bei der Planung/ Mitspracherecht		
Vor- und Einarbeitung		Erklären können			
	Teambildung				
	Fachliche Unterstützung geben				
	Organisatorische Unterstützung geben				

Abbildung 20: Aspekte aufgabenorientierten Führens aus der Sicht von Mitarbeitergruppen

Kursleiter	HPM; FBL	Verwaltung	Verwaltungs-leitung	Weiterbildungs-lehrende	VHS-Leitung
Hohes soziales Niveau	Menschl. Qualitäten haben (z. B. nicht sofort lospoltern)	„Nicht anraunzen, wenn man schlechte Laune hat“, „nicht verbissen und stur“, freundlich, höflich, zuvorkommend	Privates vom Arbeitsplatz fernhalten/keine explosiven Ausbrüche/keine schlechte Laune an einem auslassen/Kritik erst nach Beisein von Dritten anbringen/menschl. Sympathie	Nicht eigene Lebensziele auf andere übertragen	
	Überblick behalten; stringent sein	Konsequent sein	Durchsetzungsvermögen, nicht zaudern	Mutig sein (z. B. gegenüber Aufsichtsgremien)	Beharrungsvermögen zeigen
Offen für Kritik; Einfühlungsvermögen; relative Aufgeschlossenheit	Offen sein, zuhören können; Auseinandersetzungen führen können	Sich hineinversetzen können	Offen sein	Offen sein, zuhören können	
	Führen, ohne sich geführt zu fühlen/Autorität, ohne autoritär zu sein/demokratisch führen	Autoritär; Mischung aus Disziplin und Kumpel; Führen können	Mit Macht umgehen können	Souverän sein	
Solidarität	Kooperativ sein	Persönlich und kooperativ sein			
	Vorbild sein	Vorbild sein	Vorbild sein		
Engagiert	Sich identifizieren				
	Entscheidungsfähig sein			Entscheidungsfreudig sein	
	Positive Ausstrahlung				
	Fachkompetent sein, sich intensiv vorbereiten				
	Kommunikativ strukturieren können/sein				
	Eigene Fehler eingestehen				
	Teamfähig sein				
		Gerecht sein			

Abbildung 21: Führungseigenschaften aus Sicht der Mitarbeitergruppen

- Gestaltungsfreiräume zu organisieren;
- zielgerichtet zu operieren und
- die Transformation von Mitarbeiter-Innovationen zu unterstützen.

Für die Personalauswahl sind die folgenden Eigenschaften einer Führungskraft im Weiterbildungsbereich für die Mehrzahl der Mitarbeiter relevant:

- Soziale Kompetenzen und eine ausgeglichene Persönlichkeit;
- Durchsetzungsvermögen und konsequentes Verhalten;
- Offenheit und Fehlertoleranz;
- Bevorzugung eines demokratischen Führungsstils.

Diese Verhaltenseigenschaften sind nur zum Teil über längerfristig anzulegende personenbezogene Fortbildungskonzepte und Coaching beeinflussbar. Es wäre deshalb auch angesichts des Generationswechsels im Führungsbereich, der derzeit an den Volkshochschulen stattfindet, sinnvoll, diese Eigenschaften bereits bei der Personalauswahl zu berücksichtigen und zum Beispiel Assessment-Center-Verfahren (vgl. Wexley/Latham 1994, S. 387 ff.), zu erwägen.

Die Mitarbeiterunterstützung der Führungskräfte könnte sich auf die folgenden Bereiche beziehen:

- Interesse und Wertschätzung der Arbeit aller Mitarbeitergruppen;
- Installierung und Pflege eines für die Mitarbeiter nachvollziehbaren Personalentwicklungskonzepts, das vor allem eine systematische Fortbildungsplanung mit einschließt.

Für Weiterbildungsorganisationen trifft das Zitat von Neuberger (1991, S. 10) in besonderem Maße zu: „Paradoxerweise gilt in Arbeitssituationen, in denen es auf Kreativität ankommt: Je straffer die Steuerung, desto weniger wert ist der ‚Faktor Personal', weil die spezifischen Potenzen von Personen (Varietätserzeuger, Zufallsgenerator, Lückenbüßer, Innovator usw.) eliminiert werden, also buchstäblich jenseits der Grenzen der Organisation in das Private verbannt werden. Es ist somit ein delikates Problem: Personal so zu kontrollieren, dass es einerseits Freiheitsgrade hat und gleichzeitig durch Steuerung beherrschbar bleibt".

Kursleiter	HPM; FBL	Verwaltung	Verwaltungs-leitung	Weiterbildungsleh-rende	VHS-Leitung
Angenehmes Arbeitsklima schaffen	Bei Auseinander-setzungen solida-risch sein, aber nach innen kon-struktive Kritik geben/Probleme nicht „breittreten“, kollegialer/ menschlicher Umgang; Kompli-mente geben	Betriebsklima fördern; Lob geben	Bei Beschwerden hinter einem stehen	Konflikte lösen können, sich auseinander set-zen	
	Interesse an der Arbeit der MA zeigen	Ernst, wichtig nehmen		MA wertschätzen	Angewiesenheit auf MA deutlich machen
Weiterbildungs-möglichkeiten geben	Spezif. Fähigkeiten der MA fördern/MA kompetent machen; Fortbildung ermög-lichen	Personalbewirt-schaftung entwi-ckeln/ausbauen/ auf versch. Persönlichkeits-typen eingehen	Fachwissen in Personalführung haben	Selbstständigkeit/ Vertrauen geben/ Fürsorgepflicht er-füllen; auf versch. Persönlichkeiten eingehen	
	Interessen der VHS in der Politik vertre-ten			Richtungswei-send, Erörtertes durchbringen/ Wichtigkeit der Einrichtung herausstellen	Marschrichtung bestimmen
	Teamvoraussetzun-gen gewährleisten	Team sein; sich dafür einsetzen	Bessere Zusammenarbeit		
	Infrastruktur verbessern	Verständnis für alle Seiten/bei ho-hem Arbeitsanfall			
	Motivieren können	Motivationsschü-be sollten kom-men, z. B. Weiter-bildung			
	Inhaltlich statt quantitativ diskutie-ren				
		Führungsstil muss erkennbar sein			
		Gleichbehandl. bei Zugeständnissen			
				Keine Knall-auf-Fall-Entschei-dungen, d. h. „Erpressung über Zeitdruck“	

Abbildung 22: Aspekte mitarbeiterunterstützenden Führungsverhaltens

Diese prekäre Situation, in der sich trotzdem Führungsverhalten von Leitern konstituieren muss, illustrieren die folgenden Kursleiteraussagen:

- „Es ist kein klassisch hierarchisches Verhältnis“ (I. Nr.[5] 68).
- „Das ist kein Vorgesetzter, höchstens Organisator“ (I. Nr. 64).
- „Sie ist nicht Vorgesetzte mit Chefallüren“ (I. Nr. 61).
- „Ich brauche das Führungsverhalten nicht“ (I. Nr. 17).
- „Den Begriff ‚Vorgesetzter‘ verwende ich gar nicht, das sind Leute, die mich stützen. Das ist eher eine Zusammenarbeit mit Spielregeln. Ich würde mir auch keinen Vorgesetzten gefallen lassen“ (I. Nr. 31).

Die Hausmeister und Sozialpädagogen/innen formulieren gar keine Führungsideale. Aus ihren Beschreibungen gehen eigene Definitionen für einen Umgang mit ihnen hervor:

- „Es ist keine Hierarchie, es ist eine kollegiale Ebene“ (I. Nr. 49, Soz.päd.).
- „Meine Arbeit mich so verrichten lassen, wie es meinen Vorstellungen entspricht“ (I. Nr. 22, Hausmeister).

Die Pädagogen/innen geben die meisten Führungskomponenten an, aber auch diese Gruppe ist nicht eindeutig der Überzeugung, dass in der VHS-Organisation überhaupt „geführt“ werden sollte:

- „Er ist Kollege, der einem die Arbeit erleichtern soll“ (I. Nr. 12).
- „Der Leiter ist weisungsberechtigt, aber wir sind sehr autonom“ (I. Nr. 66).

Die Abbildung 23 verdeutlicht die motivational wirksamen Stärken einer konzeptionell-erwachsenenpädagogischen Tätigkeit und die damit verbundene relative Unabhängigkeit von externen Weisungen. Die Werte sind zwar signifikant abgeschwächt, wenn Fachbereichsleitungen ihre Arbeitsplätze einschätzen – die Verantwortung von mehreren Fachgebieten schmälert die Aufgabengeschlossenheit, die Rückmeldung durch die Arbeit, das Wissen um Ergebnisse und damit das Motivierungspotenzial insgesamt im Vergleich zu Kollegen/innen, die als HPM „nur“ ein bestimmtes Angebotsgebiet vertreten, aber auf einem hohen Niveau. Damit ist hier ein gegenläufiges Ergebnis zum Vergleich „VHS-Leitung“ und „Zweigstellenleitung“ zu verzeichnen: Außer im Bereich der „Autonomie“, wo die HPM ein geringeres Ausmaß als die Fachbereichsleitun-

gen empfinden, gelangen die von der Hierarchie und Eingruppierung „niedriger“ eingestuften HPM zu positiveren Einschätzungen im Bereich Aufgabengeschlossenheit, Rückmeldung durch die Arbeit, Wissen um die Ergebnisse und Motivierungspotenzial insgesamt. Hier scheint die höhere Hierarchie auf Kosten einiger positiver Arbeitsbedingungen zu gehen. HPM, die zum Beispiel ausschließlich ein Sprachangebot betreuen und nicht wie Fachbereichsleitungen mehrere Angebotsgruppen einer Volkshochschule zu bewältigen haben, sind näher an ihren „Produkten“ und „Dienstleistungen“ und zufriedener.

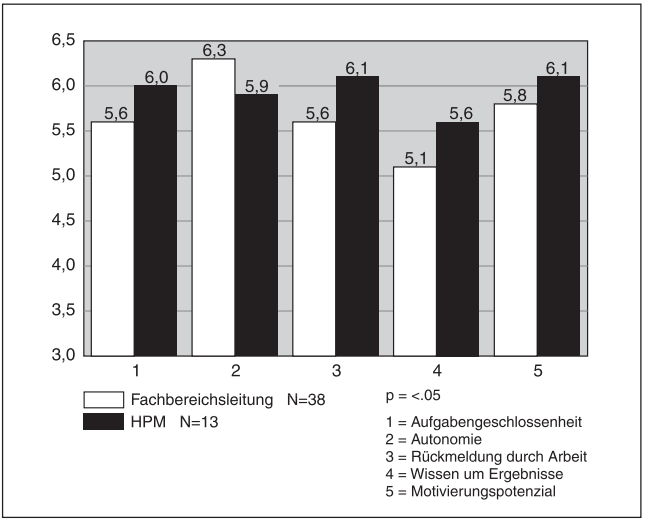

Abb. 23: Unterschiede der Arbeitsplatzmerkmale von HPM und Fachbereichsleitungen

Hiermit ist ein grundlegendes Paradoxon im Organisationsaufbau von Weiterbildungsorganisationen identifiziert: Die motivational anregendsten (leistungsthematisch am gehaltsvollsten) Arbeitsplätze haben die „normalen HPM“, das heißt dann auch, dass ein „Aufstieg“ zur Leitungsposition aus leistungsthematischer Sicht wenig attraktiv ist. Leitung bleibt somit „nur“ für besonders „machtmotivierte“ HPM attraktiv, die Einbußen auf der inhaltlichen Seite über die Entfaltung von „Macht“ sublimieren können. Das Fatale ist jedoch, dass sich HPM und Kursleiter

angesichts ihrer selbstverantwortlichen Tätigkeit nicht gerne klassisch-machtorientiert führen lassen. Dies erklärt viele Konflikte und Frustrationen auf Seiten der Geführten und der Führenden. Vor diesem Hintergrund sind einige Interviewpassagen über Konflikte und den Umgang mit Mitarbeitern – insbesondere der Leitungstypen „Leiten als Mittel der Rebellion", „Leiten, um Initiative zu ergreifen", „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen" – aus der Untersuchung über das Leitungshandeln von Frauen (Sauer-Schiffer[6] 2000, S. 153 f., S. 176 f., S. 195) auch aus systemischer Sicht erklärlich. Für Führungskräfte in Weiterbildungseinrichtungen könnte das ein bedeutsames Auswahlkriterium sein, reflektiert mit eigenen Motivationslagen umgehen zu können und damit „machtmotivierte" Führende eher nicht in die „Sandwichposition" zwischen Dezernaten, Gemeindevorstehern, Aufsichtsgremien und „schwer" führbaren Mitarbeitergruppen gelangen zu lassen.

Angesichts dieser Beschreibung von „Führung" erscheint die Aussage eines Volkshochschulleiters höchst zweifelhaft in ihrer Umsetzung zu sein:

> „Alles, was ich mir ausdenke, müssen sie ausführen" (I. Nr. 16).

Zwei Besonderheiten lassen sich abschließend für die Verwaltungsmitarbeiter und Kursleiter noch herausstellen:

1. Verwaltungsmitarbeiter sind als Teil der Organisation in ihrer Eingruppierung benachteiligt und werden wenig unterstützt bzw. wertgeschätzt. Dies wirkt sich bereits negativ auf das Betriebsklima und ihre Motivation aus. Hier kann sehr wahrscheinlich ein geändertes Führungsverhalten allein keine Verbesserung erzielen. Es sind eher strategische, längerfristig anzulegende Veränderungsprozesse vonnöten, die institutionell gefestigt werden müssen, denn: „Gerechtigkeit hat für die Mitarbeiter denselben Stellenwert wie Qualität für die Kunden. Es dauert Jahre, bis sie etabliert ist, aber ein Vorfall genügt, und sie ist beim Teufel" (Semler 1993, 186).
2. Kursleiter sind von den Fachbereichsleitern und HPM nicht inhaltsbezogen zu führen. Ihr Fachwissen erscheint derart spezialisiert, dass inhaltsbezogene Hilfestellungen von Pädagogenseite nahezu unmöglich werden und auch bei den Kursleitern auf Ablehnung stoßen.

2. Beanspruchungsphänomene

In der Zusammenschau der Praxisfälle ist das Thema „Beanspruchung/Stress“ virulent geworden. Die Einführung von neuen Organisationskonzepten und Teilnahme an Pilotprojekten bedeutet Doppelbelastungen und den Umgang mit Widerständen. Über neue Aufgaben im Bereich der Qualitätssicherung und Neu-Organisation von Arbeit sind potenzielle Stressoren für die Mitarbeiter gegeben. Auch in der auf NRW bezogenen VHS-Untersuchung sind bei Mitarbeitern der großstädtischen Volkshochschule, bei Abteilungs- und Zweigstellenleitungen, Pädagogen/innen aus fremdfinanzierten Maßnahmebereichen, Sozialpädagogen/innen, HPM und Kursleitern mit Kursleitungstätigkeit als Haupteinnahmequelle hohe Ausmaße der Beanspruchung im Vergleich zu anderen Dienstleistungsgruppen erfasst worden. Die erreichten Mittelwerte sind vergleichbar mit Beanspruchungsausprägungen einer Gruppe von Pflegekräften in einem Krankenhaus. Auch in Verbindung mit der Altersvariablen (vgl. Abbildung 8) zeigt sich Handlungsbedarf.

Nun stellt sich die Frage nach den Belastungsfaktoren, die die Beanspruchungen evozieren. Diese variieren zwischen einzelnen Arbeitstätigkeiten (Zapf/Dormann 2001).

Nur wenige belastende Faktoren (z. B. Lärm) sind relativ leicht messbar und in ihren Wirkungen von der klassischen Arbeitspsychologie und -medizin bereis erforscht (z. B. Rutenfranz 1979). Die Mehrzahl der belastenden Faktoren ist wesentlich schwerer zu erfassen und stärker von der subjektiven Bewertung der Individuen mit ihren Empfindungen und Wahrnehmungsstilen abhängig. Inwieweit die aus der Literatur entnommenen Belastungsfaktoren auch in der Weiterbildungspraxis vorkommen, kann mit den qualitativen Daten aus der VHS-Untersuchung überprüft werden und als Grundlage für die Ableitung von präventiven und interventiven Maßnahmen zum Umgang mit Stress in Weiterbildungsorganisationen dienen. Insgesamt sind im Material 21 aus der Literatur bekannte und vier neue Belastungsfaktoren ermittelt worden. Die Belastungsfaktoren „Kritische Lebensereignisse“ und „Mobbing“ kamen in den Interviews nicht zur Sprache[7] . Insgesamt wurden 274 Fundstellen aus den 65 Interviews für alle Mitarbeitergruppen ermittelt. In der folgenden Abbildung sind die Belastungsfaktoren mit exemplarischen Interviewaussagen dargestellt. Die im Datenmaterial neu vorkommenden Belastungsfaktoren sind darin *kursiv* abgedruckt.

Belastungsfaktoren	Beispiele (Interviewnummer, Mitarbeitendengruppe)
Physikalische Arbeitsumgebung	„Die Wärme im Klassenzimmer ist auch ein Problem“ (42, KL).
Schichtsysteme	„Ich arbeite im Schichtsystem“ (58, Hausmeister)
Mangelnde Einarbeitung	„Am Anfang war es nur ein Fragen, Durchfragen, bin auch aufgelaufen, wie soll ich die Auszahlung machen: ‚Das müssen Sie selber wissen, ich habe keine Zeit‘“ (45, Verw.).
Probleme mit neuen Technologien	„Ich buche für alle Zweigstellen die Ein- und Ausgaben, die Dienststellenverrechnungen; der Rechner stürzt ab, schmeißt dann bereits Eingegebenes raus“ (40, Verw.).
Permanente intellektuelle Anstrengung	„Beim Arbeitsplan muss man sehr aufpassen, keinen Fehler zu machen. Ich habe Verantwortung für die Daten, erfordert hohe Konzentration“ (8, Verw.).
Rollenkonflikte bzw. Unklarheit der Position	„Der Kleinkram, das Organisieren, z. B. wenn Diaprojektor nicht richtig da ist, die Stellwände gestrichen werden, Schlüssel nicht da“ (38, HPM).
Mangel an Unterstützung von Vorgesetzten	„Wenn etwas schief läuft, reagiert der Vorgesetzte ärgerlich“ (55, Verw.).
Gestörte Handlungsepisoden	„Man macht was, und es klingelt immer jedes Telefon“ (33, HPM).
Mangel an Unterstützung von Kollegen	„Grundsätzlich gilt für HPM eine Zeiteinteilung nicht, z. B. wichtiges Wochenendseminar. ... Wir sind stressbelastbarer, da durch die Aufgabe motiviert und haben Verantwortung für den einen Bereich. Die Kooperation mit anderen ist auch mal sehr anstrengend. Lahmarschigkeit treibt Adrenalinspiegel hoch. Da ist man allein. Da ist kein Team, was dahintersteckt, persönlich ja, aber jeder hat seine Sache, seinen Kram“ (5, FBL).
Mangel an Kontrolle/Entfaltung	„Nur von außen sind mir manchmal die Hände gebunden, z. B. Personalentscheidungen“ (47, Füdritt).
Verlust/Bedrohung des Arbeitsplatzes	„Wir müssen so viel verdienen, dass wir die verdienstfreie Zeit überbrücken und die Sozialbeiträge zahlen können. Ein echter Horror ist, wenn einer mal krank wird. Bisher war ich 20 Jahre gesund und habe die Krankheiten auf das Wochenende verschoben“ (64, KL).
Handeln unter Ungewissheit/ Zielunklarheit	„Es existiert eine gewisse Unsicherheit, ob der Sprachbereich gekürzt werden soll, denn es heißt, dass Herr Y [FBL] sich nicht für Sprachen interessiert“ (62, KL).
Nicht-Einlösen von hohen Idealen	„Viele Dinge, die ich besser machen möchte, schafft man einfach nicht. ... Teilnehmerziel erreichen. TN die Angst vor der Fremde genommen haben. TN dazu bringen, aus Interesse etwas sagen zu wollen und in der Sprache zu denken. Ich delegiere noch zu wenig in die Gruppe, müsste noch mehr abgeben, es den TN selbst überlassen. ... Das Direktive hängt mit der Ermüdung zusammen. Eine Beanspruchung ist die Erwartungshaltung, dass die Gruppe zusammenwächst, man sich persönlich kennen lernt, viele menschliche Dinge kann ich nicht leisten. Gruppenschwund sind so 5-10 TN von 25-27“ (63, KL).
Mangel an Rückmeldung	„Insgesamt wünsche ich mir mehr und bessere Rückmeldung, dass man mit dem Endprodukt nicht so allein gelassen wird“ (19, HPM).
Teilnehmer-/Klientenkontakt	„Von den TN sind es vorwiegend negative Rückmeldungen; ist ein Grundproblem: Energie abgeben, aber nicht zurückbekommen. Denn 2/3 der

Belastungsfaktoren	Beispiele (Interviewnummer, Mitarbeitendengruppe)
	Beschwerden sind falsch oder übertrieben. Das hat sich zugespitzt. Durch Pauschaltouristen, deren Preis-Leistungsverhältnis ist überzogen. Z. B. bei einem Dia-Vortrag ist dann ein Detail nicht in Ordnung, dann gibt es eine Beschwerde. Es gibt schwierige, nörgelnde TN mit einer Anspruchshaltung“ (12, HPM).
Monotonie im Lern-/Arbeitsprozess	„Es ist eine Arbeit ohne Ende, und manchmal ist sie für die Katz“ (46, Hausmeister).
Konflikte/schlechtes Arbeitsklima	„Die Menschen sind auch unterschiedlich vom Anspruchsniveau. Schreibarbeiten, organisatorische Sachen, da auch mal beim Fest unterschiedlichen Weg finden, die Begeisterung ist ja teilweise nicht da, z. B. Handzettel, da muss man erst ausloten, ist Frage der Rücksicht und des Einordnens. Geht nicht so einfach, dass man mit den Vorschlägen und Aufgaben kommt“ (54, HPM).
Zwänge der Bildungsverwaltung/Effizienzerwartung	„Manchmal ist es auch ein Problem, dass schwierige TN mitgetragen werden müssen, um die Maßnahme zu halten, von der TN-Zahl her. Wir sind zwar ähnlich zu den KL, aber wir haben vom Regierungspräsidenten die Vorgaben in Zeit und Inhalt. Die Zeit ist immer mehr geschrumpft. Der Hauptschulabschluss wird jetzt in einem Jahr gemacht“ (48, WBL).
Mangel an Wertschätzung	„Sie haben ja auch bei der Verwaltungsbesprechung gesehen, die Wertschätzung zu dem, was wir da quatschen, das ist alle drei Monate mal der Fall, dass da auch mal ein Leiter dabei ist. Anfangs war ich auch so voller Ideen, aber die kamen noch nicht einmal ins Protokoll. Wenn ich mich melde, Reaktion: Ach, die schon wieder!“ (43, Verw.)
Quantitative Arbeitsbelastung	„Objektiver Stress ist meine hohe Arbeitsbelastung: 3x die Woche 8 Stunden Unterricht. Kostet körperliche Energie, Stimmkapazität, abends bin ich tot und kommunikationsunfähig. Manchmal ist das zuviel, ich mache das jetzt 10 Jahre und hatte auch schon mal mehr Stunden“ (63, KL).
Behinderung durch unzureichende Ressourcen	„Immer wieder spreche ich die Raumsituation an, da bin ich lästig. ... Erwachsenengerechte Räume, da sind wir noch Lichtjahre von entfernt“ (59, VHS-Leiter).
Doppelbelastung von Kursleitern	„Zusätzlich muss das mit dem Hauptberuf integriert werden“ (42, KL).
Zu große Freiräume	„Persönliche Belastung habe ich da nicht so, höchstens, dass ich mir noch zu viel aufhalse, weil es so spannend ist“ (33, HPM).
Saisonarbeit	„Im Semester ist eine Überbeanspruchung, und im Sommer ist drei Monate nichts“ (35, KL).
Fehlende Fachkompetenzen	„Wir sind eine kleine VHS, da sind die HPM Fünfkämpfer. Wir betreuen unterschiedliche Fachbereiche, für die wir nicht ausgebildet sind“ (14, HPM).

Abbildung 24: Belastungsfaktoren im Weiterbildungsbereich

MA-Gruppe und N ▶ ▼ Belastungsfaktoren	KL 15	HPM 15	Verw. 15	Verwlt. 8	Soz Päd 1	WB lehr. 4	Haus meis. 4	VHS-leit. 4	Ge-samt 66
Schädigende physikalische Arbeitsumgebung	1								1
Schichtsystem							1		1
Neu: Doppelbelastung	2								2
Neu: Freiräume „verführen" zu Überforderung		2							2
Mangelnde Einarbeitung		1	2						3
Permanente intellektuelle Anstrengung	1	2	2						5
Probleme mit neuen Technologien			5	1					6
Neu: Saisonarbeit	1	5							6
Rollenkonflikte/Unklarheit der Position	1	3	2					1	7
Neu: Fehlende Fachkompetenz		5	1	1					7
Mangel an Unterstützung von Vorgesetzten	2	1	4	1					8
Mangel an Unterstützung von Kollegen	3	1	1				2	1	8
Gestörte Handlungsepisoden		3	3				1	2	9
Handeln unter Ungewissheit/ Zielunklarheit	4	1	3				1		9
Verlust/Bedrohung des Arbeitsplatzes	7		2			1	1		11
Mangel an Kontrolle/Entfaltung	1	2	4	3		1	1		12
Mangel an Rückmeldung	2	6	2	2	1	2			15
Nicht-Einlösen von hohen Idealen	5	4			1	2	1	2	15
Monotonie im Lern-/ Arbeitsprozess	5	2	5	1		1	2		16
Teilnehmer-/Klientenkontakt	8	2	2	1	1	2		1	17
Konflikte/schlechtes Arbeitsklima	1	5	6	4			1		17
Mangel an Wertschätzung	3	4	5	5		1	2	1	21
Behinderung durch unzureichende Ressourcen	5	4	4	2	1	2	2	1	21
Zwänge Bildungsverwaltung/ Effizienzerwartung	2	8	3	2	1	3	1	3	23
Quantitative Arbeitsbelastung	8	10	7	2	1	1	2	1	32
Gesamtanzahl (Mehrfach-nennungen möglich)	62	71	63	25	6	16	18	13	274
Belastungsfaktoren Ø pro Mitarbeitergruppe	4,1	4,7	4,2	3,1	6	4,0	4,5	3,3	4,1

Abbildung 25: Verteilung von Belastungsfaktoren auf die Mitarbeitergruppen

Erfasste Belastungen sind im Einzelnen betrachtet noch kein Indiz für bedrohliche Stressoren. Erst die Kumulation im Verlauf eines „normalen“ Arbeitstages ergibt eine höhere Wahrscheinlichkeit von negativen Befindensbeeinträchtigungen (Leitner 1993, S. 106 f.), die dann bei anhaltenden Zeiträumen ein qualitätsgemindertes Arbeitsverhalten und Fehlzeiten bewirken. Demnach (vgl. Abbildung 25) wären im hier untersuchten VHS-Bereich im Durchschnitt besonders der sozialpädagogische Bereich (6), die HPM (4,7), die Hausmeister (4,5) und die Verwaltungsmitarbeiter (4,2) betroffen, denn auf sie kommen im Mittel überdurchschnittlich mehr Belastungsfaktoren während ihrer Arbeitstätigkeit zu. Zur Verteilung der Belastungsfaktoren im Einzelnen:

Eine „schädigende physikalische Arbeitsumgebung“, „Schichtsysteme“ und „mangelnde Einarbeitung“ treten erwartungsgemäß „nur“ punktuell in den beteiligten Volkshochschulen auf. Der letztgenannte Belastungsfaktor lässt sich jedoch schwerlich erfassen, da nur ein sehr geringer Teil der Mitarbeiter neu eingestellt worden ist, sodass Einschätzungen zu Einarbeitungsprozessen bei den Beteiligten nicht aktualisiert vorliegen. Probleme mit „neuen Technologien“ haben in diesem Sample ausschließlich Mitarbeiter aus der Verwaltung. Im Zuge der Verwaltungsvereinfachung, EDV-gestützter Sachbearbeitung usw. haben sie vermehrt mit elektronischen Technologien zu tun, die zudem von ihnen wenig beeinflussbar sind. So muss zum größten Teil die in den Kommunen und Gemeinden gebräuchliche Software – zumeist vernetzt – übernommen werden und eine Einarbeitung erfolgt zumeist über „Learning by doing“.

Die Pädagogen/innen hatten keine elektronischen Programme zur Verfügung, die eine systematische Personalverwaltung (z. B. der Kursleitungsdaten) und eine auf den eigenen Bereich bezogene Kostenrechnung und Evaluation (z. B. Auswertungsbausteine von Teilnehmerbefragungen) systematisieren helfen und erleichtern. Aus meinen Beobachtungen heraus gibt es keine „Work-Flow-Systeme“ zum Beispiel für die gemeinschaftliche Erstellung des Programms und die Kursleiterbetreuung. Hier werden Eingabearbeiten und abrechnungstechnische Aufgaben noch „klassisch“ arbeitsteilig an die Verwaltung delegiert. Durch die teilweise Ablösung der Kameralistik zugunsten betrieblicher Kostenrechnungssysteme mussten sich jedoch VHS-Leitungen und die Verwaltungsleitung in die erforderliche Abrechungssoftware einarbeiten. Eine Volkshochschule ist derzeit sogar mit der Einführung von SAP befasst.

Ein alle Mitarbeitergruppen betreffendes Belastungsphänomen betrifft die organisationale Kommunikation und Zusammenarbeit: „Mangel an Unterstützung von Vorgesetzten“, „Mangel an Unterstützung von Kollegen“, „Handeln unter Ungewissheit/Zielunklarheit“ und ein „Mangel an Rückmeldung“ betrifft sowohl die Kursleiter als auch HPM und Verwaltungsmitarbeiter. Hier müsste die organisationsinterne Kommunikation (vgl. Sperka 1995) verbessert und Formen der Teamarbeit verstärkt in das Blickfeld der VHS-Verantwortlichen gerückt werden. Wenn Arbeitsprozesse sich hauptsächlich kommunikativ und interaktiv konstituieren, ist dieser Bereich von qualitätsbestimmender Bedeutung und hat hiermit nicht nur einen belastungsmindernden, sondern auch qualitätsverbessernden Stellenwert. Insbesondere die HPM leiden unter einem Mangel an Rückmeldung, denn Kursabbrüche, Erfolge von Veranstaltungen usw. sind aufgrund der mangelnden Nähe zu den Teilnehmenden nur schwer zu interpretieren. Hier scheint ein professionsbestimmendes Defizit vorzuliegen, denn der Erwachsenenbildung ist es bis heute nicht gelungen, Effizienzkriterien und Evaluationsstandards für ihre Arbeit zu entwickeln, zudem sind die meisten in der Erwachsenenbildung Tätigen nicht wie zum Beispiel Diplom-Pädagogen/innen in Fragen der Makrodidaktik ausgebildet. Da die HPM an ihren Arbeitsplätzen jedoch der Rückmeldung und der Ansicht eines „Arbeitsprodukts“ bedürfen, gelangen sie in einen fatalen Teufelskreis[8], indem sie auf quantitative „augenscheinliche“ Rückmeldungen wie hohe Anmeldezahlen zurückgreifen. Den HPM selbst scheint dieses Dilemma durchaus bewusst zu sein. Sie können jedoch keine professionsspezifische Lösung ableiten. Die so erfahrene Hilflosigkeit stützt dabei die Wahrscheinlichkeit von negativen psycho-physischen Auswirkungen (vgl. Burisch 1989, 43 ff.). Zwei betroffene HPM beschreiben dies so:

> „Manchmal ist das auch langweilig, Kurse weiterzuschreiben, dann bröckelt das ab, oder es geht was in den Keller und man weiß nicht, woran das liegt, es ist erforderlich zu ‚durchleuchten‘ und sich verständlich zu machen. Manchmal verführt das dazu, dass man wieder fortschreibt“ (39, HPM).

> „Zu viele Kurse, aber man ist gefragt, man sieht die Schlange, aber man kann nicht pädagogisch arbeiten, das ist ein Teufelskreis“ (19, HPM).

Die Belastungsfaktoren „Rollenkonflikte/Unklarheit der Position“, „fehlende Fachkompetenz“, „gestörte Handlungsepisoden“, „Mangel an Kontrolle und Entfaltung“ „Monotonie im Lern-/Arbeitsprozess“ und „quantitative Arbeitsbelastung“ verweisen auf eine unzureichende Über-

prüfung und Entwicklung der vorhandenen Arbeitsplätze. Über eine systematische Personalentwicklung, die sich der kontinuierlichen Aufgabenbeschreibung, Mitarbeitergespräche, Personalplanung, Arbeits- und Kompetenzanalyse bedient, könnten die hier dargestellten Belastungsfaktoren minimiert werden.[9] Für Kursleiter, die bereits lange an der Volkshochschule tätig sind und/oder über ihr Kursangebot (Sprachkurse, Einführungskurse, Bastelkurse usw.) besonders von Monotonieerfahrungen im Lernprozess betroffen sind, müssten Fortbildungen und/oder eine verstärkte Betreuung durch die HPM organisiert werden, um eine erneute Arbeitsplatzanreicherung zu erzielen. Diese Problematiken werden jedoch nur erkennbar, wenn eine aussagekräftige Datenbank über die Kursleiter geführt wird.

Die Ergebnisse zu den Belastungsfaktoren „Zwänge der Bildungsverwaltung/Effizienzerwartung", „Mangel an Wertschätzung" und „Behinderung durch unzureichende Ressourcen", die etwa ein Viertel aller Belastungsfaktoren ausmachen, zeigen, dass die Volkshochschule selbst erheblichen Anpassungsnotwendigkeiten unterliegt, die sich aus Erfordernissen des Marktes und eingeschränkter öffentlicher finanzieller Förderung ergeben. So scheinen die VHS-Organisationen „selbst im Stress zu stehen" und diesen Stress an ihre Mitarbeiter weiterzugeben (Battmann/Schönpflug 1992, S. 222). Stressprävention müsste daher auf der organisationalen Ebene ansetzen, um nicht über die persönliche Einzelerfahrung verarbeitet zu werden. Angesichts der Vielzahl der in den Interviews geäußerten „Mangelsituationen" und der Behinderungen in der tagtäglichen Arbeitserfüllung erscheint die Erbringung einer qualitativ hochwertigen Arbeitsleistung zweifelhaft bzw. sie ist nur mit erheblichen persönlichen Anstrengungen zu erbringen. Diese „Mangelbewirtschaftung" und augenscheinliche Ressourcenverknappung wird bei einigen VHS-Gebäuden deutlich. Nur zwei Zweckverbands-Volkshochschulen in diesem Sample machten über leicht zugängliche, helle, saubere, eigene modernisierte Gebäude und Foyers einen einladenden und professionalitätsvermittelnden Eindruck[10].

Pädagogen/innen und Kursleiter sind zudem von zusätzlichen belastenden Erfahrungen betroffen, die das „Nicht-Einlösen von hohen Idealen" und den „Teilnehmer- und Klientenkontakt" betreffen. Hier könnten Supervisionsprozesse und/oder personenbezogene Fortbildungskonzepte ansetzen, die den betroffenen Mitarbeitern helfen, sich auf eine „gesunde" Art und Weise vom Teilnehmer zu distanzieren und professi-

onelle Umgangsformen, die nicht selbstwertverletzend sind, anwenden zu können. Auch ein kollegialer Austausch könnte hier belastungsmindernd wirken.

Ein weiterer bedeutsamer Belastungsfaktor scheint der Bereich „Konflikte/schlechtes Arbeitsklima“ zu sein. Die einzelnen Auslassungen in den Interviews deuten Zusammenhänge mit einer geringen Wertschätzung, den Zwängen der Bildungsverwaltung und der Effizienzerwartung an, denn einige Konflikte und negative Gefühle lassen sich auf die wenig befriedigende Ressourcensituation und Arbeitsplatz-/Planungssicherheit der Volkshochschulen insgesamt beziehen. Besonders die Kursleiter sind ständig vom „Verlust/Bedrohung des Arbeitsplatzes“ betroffen:

> „Das fördert auch die Zerrissenheit, es kommt dann nicht zur Solidarität, zum Beispiel Bestreiken. Es herrscht ja auch Angst“ (KL, 63).

Insgesamt kommt dem Konstrukt „Beanspruchung“ in Zusammenhang mit Qualität eine zentrale Rolle zu. Beanspruchungsminimierung tritt in Organisationen präventiv häufig in den Hintergrund und wird von fordernden, leistungs- und wachstumsorientierten Intentionen überlagert. Erst wenn sich krankheitsbedingte Fehlzeiten häufen, kommt es dann zum Einsatz meist nur interventiver Maßnahmen. Im Personalpflegekonzept von Kastner (Hrsg., 1994) nimmt jedoch der präventive Aspekt, also die Bewahrung der Gesundheit, eine zentrale Rolle ein. Der Personalpflege wird dabei eine gleichwertige Position neben der „Personalentwicklung“ eingeräumt. Dieses Konzept hat vor allem den Vorteil, dass die „Personalpflege“ als Führungsaufgabe und Verpflichtung für die gesamte Organisation eine stärker präventiv-strukturelle Ausrichtung verfolgen kann und es möglichst erst gar nicht zu gesundheitsschädigenden Belastungen kommen muss. Ein Personalpflegekonzept für die Weiterbildungsmitarbeiter könnte zum Beispiel Bildungsgutscheine im eigenen Gesundheitsangebot beinhalten, Gesundheitszirkel, Springerdienste, Coaching, Beurlaubungen, Sabbaticals.

3. Arbeitsbereich Verwaltung

Diesem Thema wird ein eigenes Kapitel gewidmet, denn in der Berücksichtigung dieser Problematik kann nun ein wesentlicher Parameter bei Organisationsveränderungsprozessen gesehen werden (vgl. Eh-

ses/Zech 1999, S. 40). Auch Mylius (2001) stellte in allen seinen sechs Fallbeschreibungen zur Evaluation von extern unterstützten Organisationsentwicklungen in Volkshochschulen die zentrale Rolle der Verwaltung heraus. In einem Fall (Fall E, ebda., S. 66 ff.) waren Spannungen unter anderem zwischen der leitenden Verwaltung und der VHS-Leitung so groß, dass Organisationsberatung und -entwicklung als gescheitert eingestuft werden mussten. In der Forschung und der Fortbildung ist die Verwaltung von Weiterbildungseinrichtungen jedoch stark vernachlässigt worden. Einzig Rogge (1981; 1983) dokumentiert auf internen Papieren des Landesinstituts für Weiterbildung zwei Einführungsseminare für Verwaltungsmitarbeiter und publiziert (1994) mit Beteiligung von verwaltungsleitenden Mitarbeitern eine Planungshilfe zur Reorganisation von Anmeldeverfahren. Empirisches Material über diese Gruppe ist spärlich. Konzeptionelle Überlegungen für eine spezielle Ausbildung dieser Gruppe legt Dietsche (2002) vor. Auch hier kann wiederum auf die VHS-Untersuchung in NRW Bezug genommen werden, denn dort wurde erstmalig das gesamte Verwaltungspersonal einer Volkhochschule mit in ein Feldforschungsdesign einbezogen. Bei der Verwaltung kann auf 61 Arbeitsplatzfragebögen und 24 fokussierte Interviews zurückgegriffen werden. Die Situation der Volkshochschulen in NRW ist sicherlich aufgrund ihrer gesetzlichen Besonderheit in der Bundesrepublik einmalig und nicht bundesweit repräsentativ. Die Ergebnisse bilden aber möglicherweise die „Spitze des Eisberges“ und die Leser/innen können für die ihnen bekannten Einrichtungen in den Ergebnissen Abstriche oder Aufschläge vornehmen. Sicherlich gibt es in vielen kleineren und mittelgroßen Weiterbildungseinrichtungen aufgrund der personellen Situation ein günstigeres Arbeitsklima für die Verwaltung. Betrachtet man jedoch die vorliegenden quantitativen und qualitativen Daten, handelt es sich jedoch zumindest in NRW um ein strukturelles Problem, denn die Trennung von Pädagogik und Verwaltung ist über die gesetzliche Regelung in ihrer Tätigkeitszuschreibung und Eingruppierung in den BAT „zementiert“. Bei den Ergebnissen des Arbeitsplatzfragebogens zeigte sich bei den Verwaltungsmitarbeitern, den Mitarbeitern im Bereich des Sekretariats und der Anmeldung, das niedrigste „Motivierungspotenzial“ in den Arbeitsaufgaben. Diese Ausprägung ist am ehesten nach den erhobenen Daten von Schmidt u. a. (1991) mit Produktionsarbeitern in der Teilefertigung vergleichbar (vgl. Anhang 1). Ausprägungen in dieser Höhe waren seinerzeit für die Bundesregierung Anlass genug, um im Rahmen des Programms ‚Humanisierung des Arbeitslebens’ (HdA) Fördergelder für

Arbeitsplatzrestrukturierungsmaßnahmen zu bewilligen. Für die gesamte Gruppe der „Verwaltung“ können diese ungünstigen Ergebnisse jedoch nicht festgestellt werden: Die Verwaltungsleitung gibt ein signifikant höheres Motivierungspotenzial an. In der Abbildung 26 sind diese hierarchischen Unterschiede dargestellt.

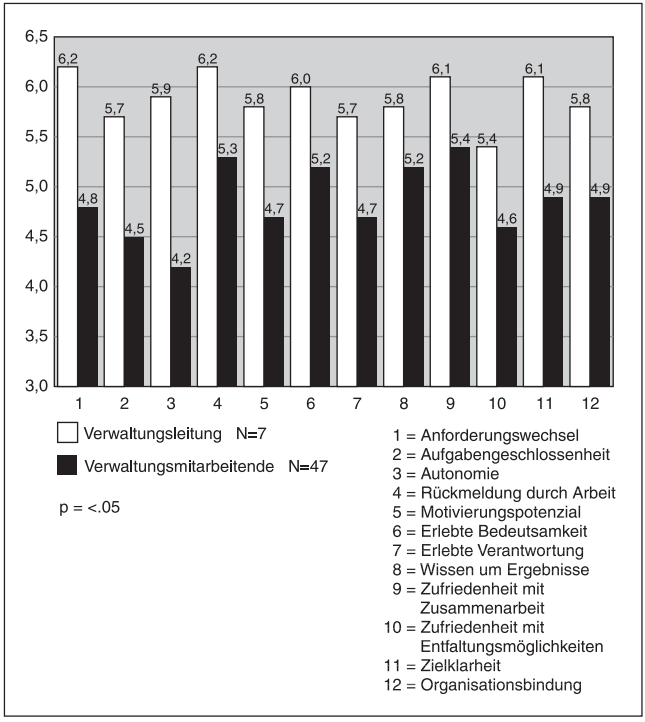

Abbildung 26: Unterschiede der Arbeitsplatzmerkmale von Verwaltungsmitarbeitern und Verwaltungsleitung

In der Arbeitszufriedenheitsforschung (Bruggemann/Großkurth/Ulich 1975) wurde bereits belegt, dass es für Menschen auf die Dauer unerträglich ist, sich über eine längere Zeit mit einer unbefriedigenden Arbeitssituation abzufinden. Sie greifen dann zu aktiven Problemlösungen oder setzen andere dissonanzreduzierende Mechanismen ein, zum Beispiel die Senkung des Anspruchsniveaus oder Wahrnehmungsverzer-

rungen. Derartige kognitive Prozesse sind für Organisationsveränderungen generell von besonderem Interesse, denn Innovationen sind leichter in einer Organisation umzusetzen, wenn bereits aktive Bemühungen und Problemlösungspotenziale vorliegen. Falls demotivierte und resignative Bilanzierungen von Mitarbeitern vorgenommen werden, trifft eine Innovation dagegen auf Stimmungen und Umgangsformen, die für die Planung und Umsetzung von Maßnahmebereichen eher hinderlich sind. Wie reagiert nun die Verwaltung bei der Rückmeldung von ungünstigen Arbeitsplatzbedingungen im Vergleich zu ihren in der Pädagogik tätigen Kollegen/innen? Insgesamt wurden vier Typen der kognitiven Verarbeitung von Soll-Ist-Differenzen bei der Wahrnehmung des niedrigeren „Motivierungspotenzials" der Arbeit identifiziert.

Der erste Verarbeitungstyp lässt sich mit dem Begriff „de-motiviert" kennzeichnen. Vorgenommene Bilanzierungen fallen zum Beispiel über den Vergleich mit einem vergangenen, höher bewerteten biographischen Abschnitt negativ aus und weisen nicht auf Überlegungen und/oder zukünftige Verbesserungen hin, wie mit dieser ungünstigen und unbefriedigenden Arbeitsplatzsituation umgegangen werden kann. Die Äußerungen verweisen auf demotivierende Einstellungen zu den derzeitigen Arbeitsbedingungen. Beispiel:

> „Das ist nichts weltbewegendes Anspruchsvolles, wir brauchten keine lange Einarbeitungszeit. Wir haben ja eine Ausbildung. In zwei Wochen wusste man, was zu tun ist ... Den Vorgang kann man selbstständig durchführen. Letztendlich ist es doch ein auf die Finger gucken, man muss immer Rücksprache halten, wir haben keine Unterschriftsbefugnis. Jeder Kurzbrief, im Prinzip auch verwaltungsintern, muss weitergegeben werden. Ich bin doch nicht ein zwölf Jahre altes Schulkind, da konnte ich als Azubi mehr entscheiden (55, w, Verw.)".

Eine weitere Verarbeitungsform kann als „ambivalent motiviert" umschrieben werden. Der biografische Rückblick erzeugt eine von negativen Gefühlen begleitete negative Bilanz, aber es wird sich mit den bestehenden Problemen arrangiert. Beispiel:

> „Ich mache es sehr gern, es ist nicht immer unbedingt die gleiche Tätigkeit, denn man muss mit dem Geld hinkommen. Ich selber habe RENO-Gehilfin gelernt, war früher beim Liegenschaftsamt, habe da Akten von Anfang bis Ende allein bearbeitet. Hier ist es anders: Da kommt der Pädagoge, der braucht einen Bus, oder es ist etwas nicht vollständig geliefert. Man muss hinterher setzen, dass alles klappt, ist manchmal ein bisschen ärgerlich" (52, w, Verw.).

Der „stabile bzw. fixierte Bilanzierungstyp“ beschreibt negative Arbeitsplatzmerkmale, aber liefert zugleich deren Unveränderlichkeit mit. Beispiel:

> „Die Einschätzung, was ‚wichtig‘ ist, sagen andere ... Wir mussten Eid leisten, Verwaltungsrichtlinien, nach dem Motto: Verwaltung spricht mit einer Stimme, wir müssen uns nach der Stadtverwaltung richten und nach Personen, wie man zu arbeiten hat“ (6, w, Verw.).

„Konstruktiv motivierte Bilanzierungen“ bestätigen zwar das niedrige Motivierungspotenzial, indem es mit „viel Routine“ umschrieben wird. Um diese Routine jedoch zu erlangen, bedarf es umfangreicher Kenntnisse, die benannt werden können. In Abgrenzung zu früheren Tätigkeiten werden jetzt Bedürfnisse wie „mit Menschen zu tun haben“ erfüllt. Die eigene Person greift mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten und ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Verwaltung aktiv in das Arbeitsgeschehen ein und ist sich über die Bedeutung und Grenzen ihres Einwirkungs- und Leistungsbereichs für die VHS-Organisation bewusst. Beispiel:

> „Es ist viel Routine. Seit eineinhalb Jahren haben wir EDV, aber das ist für mich wieder ein alter Zopf. In der VHS muss man umfangreiche Kenntnisse haben, zum Beispiel Gehaltsabrechnungen. Vorher war ich Speditionskaufmann, aber ich muss mit Menschen zu tun haben. Wir sind lebendiger Kuchen, einen Teil von großer Arbeit leisten wir. Wir haben keine festen Vorgaben, wir können selber entwickeln, wir können frei entscheiden und bearbeiten“ (34, m, Verw.).

Der Typus „konstruktiv motiviert“ kommt in dem Sample mit acht von 13 analysierten Belegen bei den Mitarbeitern im Sekretariat/in der Anmeldung am häufigsten vor. Deren Motivierungspotenziale weisen jedoch einen „inoffiziellen“ Charakter auf, das heißt, die Mitarbeiter nehmen die restriktiven Arbeitsplatzbedingungen zwar wahr, schaffen sich daraufhin jedoch selbst ein anspruchsvolleres Arbeitsumfeld und Freiräume. Alle neun Verwaltungsleitungen nehmen dagegen stabile bzw. fixierte Beschreibungen vor. Sie dokumentieren keine veränderten Anspruchsniveaus für ihre Tätigkeit[11] und scheinen mit dieser Ist-Situation ihres Motivierungspotenzials zufrieden zu sein. Dies liegt wohl daran, dass sie ausreichend Äquivalente in ihren Arbeitsbedingungen vorfinden, denn die Verwaltungsleitungen verfügen mittels ihrer Leitungsfunktion über Macht, das heißt über Ressourcen im Sinne von Bekräftigungsmitteln, mit denen sie eine Befriedigung anderen gewähren, vorenthal-

ten oder entziehen können (Heckhausen 1989, S. 362 f.). Den Verwaltungsleitungen an Volkshochschulen stehen demnach alle in der Grundlagenliteratur (z. B. French/Raven 1959) aufgeführten „Machtquellen“ in verschiedenen Nuancen zur Verfügung:

- Belohnungsmacht: Sie haben Bestell- bzw. Anordnungsbefugnis, das heißt, sie können Pädagogen/innen wie Verwaltung Finanzmittel zuweisen oder es unterlassen.
- Zwangs- oder Bestrafungsmacht: Als Vorgesetzte gegenüber der Verwaltung sind sie zum Beispiel in der Lage, eine Abmahnung einzuleiten und Konflikte zwischen Verwaltungsmitarbeitern und Pädagogen/innen zu schlichten.
- Legitimierte Macht: In der Beamtenhierarchie sind sie durch ihre Ausbildung, die sie für die Laufbahn im gehobenen Dienst vorsieht, dienstrechtlich höher eingruppiert und mit einer Leitungsspanne ausgestattet.
- Vorbildmacht: Besonders in den von der Gesamtverwaltung einer Kommune isolierten Volkshochschulen sind sie für die restlichen Mitarbeiter in einer VHS-Einrichtung die einzige Repräsentanz der „höheren“ Verwaltungsebene.
- Expertenmacht: Über ihre „klassische“ verwaltungstechnische Ausbildung sind sie wissensmäßig den VHS-Leitungen überlegen.
- Informationsmacht: Als Schnittstelle zwischen Pädagogik und Verwaltung bzw. als Gesprächspartner und Berater für die VHS-Leitung sind sie im Gegensatz zur „restlichen“ Verwaltung auch über pädagogische Belange und Entwicklungen der Gesamteinrichtung informiert.

Für Lernprozesse in Organisationen spielen „Attributionen“ eine zentrale Rolle. Wenn bei Fehlverhalten und empfundener Ungerechtigkeit eher personal und nicht situativ attribuiert wird, hat dies Konsequenzen für Veränderungsprozesse: „Die Person wird zum Handlungszentrum erklärt, ihr werden stabile interne Dispositionen zugeschrieben, die es erwarten lassen, dass sie sich auch künftig so verhalten wird“ (Neuberger 1995, S. 49; vgl. Weiner 1974).

Situative Attributionen verweisen auf eine „externe“ Verursachungsquelle der jeweiligen als negativ erlebten Erfahrungen. Die eigene Person wird nicht für die negative Situation verantwortlich gemacht

und eine niedrige Selbstwerteinschätzung, die zu resignativen Einstellungen führen könnte, wird somit vermieden. Beispiel:

> „Da HPM mehr Freiräume haben, haben sie dann mehr Abwechslung. Als Verwaltungsmitarbeiterin muss man die Arbeit machen, die man von den HPM bekommt ... Es hat mit den Arbeitsplätzen und dem Haushalt der Stadt zu tun, dass man die Motivation verliert" (8, w, Verw.).

Personale Attributionen verweisen auf in den Personen liegende Gründe, zum Beispiel fehlende Anstrengung oder eingeschränkte kognitive Fähigkeiten. Beispiel:

> „Pädagogen denken, dass Verwaltung eine Stufe tiefer ist, und der Anspruch ist da, dass das klappt, wenn was nicht klappt: ‚Die sind nicht ganz helle'. Einige stellen sich doof, um nicht mehr Aufgaben zu bekommen" (45, w, Verw.).

Am häufigsten werden von den Verwaltungsmitarbeitern personale Attributionsmuster vorgenommen. Hier können Einstellungsbarrieren bei Veränderungsprozessen virulent werden. Dann ist die Frage, ob es ausreicht, mithilfe von Fortbildung und/oder Arbeitsplatzgestaltung Neuerungen umzusetzen, und ob es nicht anderer Interventionskonzepte wie zum Beispiel der Teamsupervision bedarf.

Halten wir fest: Mit den Verwaltungsleitungen ist eine Schlüsselposition identifiziert, die bei Veränderungsmaßnahmen blockierend wirken kann. Erstaunlich ist, dass diese Gruppe trotz ihrer Machtquellen und Gestaltungsmöglichkeiten als „Gatekeeper" in einer erwachsenenpädagogischen Organisation bisher in der Literatur nicht in Erscheinung trat. Es gibt keine Fortbildungskonzeptionen für diese Gruppe. Bei den Verwaltungsleitungen dominieren sogar stabile Beschreibungen, die mit einer Tendenz zur Situationserhaltung einhergehen. Es ist zu vermuten, dass diese Gruppe Veränderungen in den Verwaltungsaufgaben und Arbeitsplatzanreicherungen mit Kompetenzzugewinnen für die Mitarbeiter auf Sachbearbeitungsebene konservativ gegenüberstehen wird. Aufgrund ihres mit „Macht" ausgestatteten Arbeitsplatzes antizipieren sie die meisten Verluste. Wird diese Ausgangssituation nicht berücksichtigt, kann hier ein großes Widerstandspotenzial seine Ursache haben. Nicht nur die Verwaltungsmitarbeiter sind von dieser „mächtigen" Schlüsselposition des Verwaltungsleiters abhängig, sondern den VHS-Leitungen und Pädagogen/innen werden ebenfalls Annäherungen an den Verwaltungsbereich erschwert. Es sollten also strukturelle Veränderungen erfol-

gen, aber auch Fortbildungskonzepte für eine Umwertung der Aufgaben in der Verwaltungsleitung (z. B. Delegation, mitarbeiterbezogenes Führungsverhalten) mit den derzeit beschäftigten Verwaltungsleitungen entwickelt werden. Auch die Beziehung der Pädagogik zur Verwaltung mit ihren personalen Attributionsmustern – wenn auch „nur" von den Verwaltungsmitarbeitern so vermutet – bedarf der weiteren Bearbeitung. Es erscheint fatal, wenn sich in einer Einrichtung, die organisiertes Lernen anbietet, eine Mitarbeitergruppe abgewertet fühlt und Stereotype die Lernkultur beeinträchtigen (vgl. Sonntag 1996).

Für neue Verwaltungsmitarbeiter in der VHS, die in mittelgroßen und großstädtischen Kommunen ausgebildet wurden, müssen sorgfältige Einarbeitungen erfolgen, die möglichst nicht der Verwaltungsleiter allein vornimmt. So konstatiert Haase (1993, 121):

> „... unsere nach der Neuordnung ausgebildeten Jungen und Mädchen sind hervorragend qualifiziert und verfügen auch über Teamfähigkeit. Mit dieser Ausbildung wären das die Leute für eine moderne Arbeitsorganisation. Ihr Wissen und Können wird ihnen aber nicht abgefordert. Nach dem heutigen Stand der Leistungsmöglichkeiten sind sie mindestens ein Jahr überqualifiziert. Danach haben wir das Problem nicht mehr. Dann ist das wieder weg. Aber nicht, weil die Fähigkeiten eingesetzt werden".

Im Sinne von „best practise" ist anzustreben, dass dieser Mitarbeitergruppe zumindest die minimalen Bedingungen/Leistungen einer Organisation, die ‚Lernen als Wert' betrachtet, zugestanden werden: Fortbildung, Wertschätzung, Partizipation, Handlungsspielräume und „Incentives" zum Ausgleich starrer niedriger „Eingruppierung". Da dies gern als Selbstverständlichkeit angenommen wird, sind in der hervorgehobenen Übersicht Interviewpassagen wiedergegeben, die belegen, dass es in der Realität doch noch an ihrer Umsetzung mangelt.

De-Motivation von Verwaltungsmitarbeitern

„Fortbildung in PC und Englisch würde ich gerne machen für ausländische Kursteilnehmer, über eine Woche intensiv. Wir müssen alle Kurse selbst bezahlen, da ist kein Vorteil. Problem ist auch, eine Woche wegbleiben, und der Verbandsvorsteher hat abgelehnt" (21, w, Verw.).

„Das hat wieder was mit den Fachbereichsleitern und der Leitung zu tun. Sie geben einem das Gefühl, dass man das (eigenständiges Handeln und

sich entfalten, M.K.) nicht darf. Das ist die Art und Weise, wie man das ausdrückt, wie man die Arbeit bekommt, hingeknallt: ‚Mach mal schnell.' Andere Arbeit liegt aber da. Oder man sitzt am Computer, und sie sagen: ‚Sie müssen das jetzt sofort für mich schreiben.' Man hat ja doch Überblick, ob die Sachen eher gehen. Dass man da nicht ernst genommen wird. ‚Ging nicht eher', ihnen muss man das glauben. Sie haben das Gefühl, was Besseres zu sein, wertvoller, studiert oder Dr. Ich bin ‚nur die kleine Mitarbeiterin'. Direkt traut man sich das nicht zu sagen. Jedes Mal das Gleiche. Wenn man anmahnt: ‚Ging das nicht eher?', dann werden sie sauer oder überspielen das, sie nehmen es nicht ernst. Auch abmelden, Telefon umstellen, hauen einen in die Pfanne dafür, tun es selber aber auch nicht. Zum Beispiel telefonieren, dass sie mehr dürfen. – Persönliche Entwicklung, da ist für mich auch nicht mehr möglich" (8, w, Verw.).

„Anfangs war ich auch so voller Ideen, aber die kamen noch nicht einmal ins Protokoll. Wenn ich mich melde, ist die Reaktion: ‚Ach, die schon wieder'. Sie haben sogar eine AG, in der sich um die organisatorischen Sachen gekümmert wird, aber da sind nicht wir drin ... Ist viel Fluktuation von den Verwaltungsmitarbeiterinnen, sie gehen lieber weg als was zu sagen" (43, w, Verw.).

„Ich wünsche mir mehr eigenverantwortliches Arbeiten. Bis auf die PC-Arbeit, da arbeite ich relativ selbständig, sind wir Zubringer ... Nicht die Anerkennung, sondern ein bisschen selbstständigere Arbeit wäre mir lieber als immer diese Zubringertätigkeit ... Sind immer die gleichen Dinge. Man hat wenig das Gefühl, dass man auch was kann, Dinge vorbereiten und selbstständig etwas vornehmen ... Auch zum Beispiel Parkplätze muss man mieten, da könnte man Rahmenbedingungen etwas verbessern. Aber das Hauptproblem ist fehlende Eigeninitiative, Eigenverantwortung" (21, w, Verw.).

Aus den Interviews werden zudem sechs Veränderungsbereiche durch die Verwaltungsmitarbeiter selbst benannt, während drei Verwaltungsleiter die Fortschreibung des Ist-Zustandes wünschten. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Arbeitsplatzgestaltung (vier Nennungen; davon keine Verwaltungsleitung);
2. Transparenz über die Entwicklung der VHS (drei Nennungen; davon eine Verwaltungsleitung);
3. Lohngerechtigkeit.[12] (neun Nennungen; davon zwei Verwaltungsleitungen);
4. Weiterbildung (neun Nennungen; davon drei Verwaltungsleitungen);

5. Wertschätzung (sechs Nennungen; davon zwei Verwaltungsleitungen);
6. Verwaltungsvereinfachung und -modernisierung (sechs Nennungen; davon eine Verwaltungsleitung).

Weitere Vergünstigungen für die Verwaltungsmitarbeiter könnten zum Beispiel sein: Bildungsgutscheine für die Nutzung eigener Fort-

Organisationsform N = 53	**Kleine kommunale städtische-VHS** N = 12	**kleine Zweckverbands-VHS** N = 12	**mittelgroße komm. städtische VHS** N = 5	**mittelgroße Zweckverbands-VHS** N = 6	**kommunale großstädt. VHS** N = 18
Positive Ausprägungen p < .05* p < .01**	Autonomie** Rückmeldung durch die Arbeit** Zufr. Entfaltungsmöglichkeiten* Zufr. Arbeitsplatzsicherheit* Allg. Arbeitszufriedenheit*	Motivierungspotenzial* Erlebte Bedeutsamkeit* Erlebte Verantwortlichkeit** Zufr. Zusammenarbeit** Zufr. Führungsverhalten*	Zufr. Gehalt**	niedrige Beanspruchung** Zielklarheit** Aufgabengeschlossenheit*	
Negative Ausprägungen p < .05* p < .01**			Aufgabengeschlossenheit*	Autonomie** Rückmeldung durch die Arbeit** Motivierungspotenzial* Erlebte Verantwortlichkeit** Erlebte Bedeutsamkeit* Zufr. Entfaltungsmöglichkeiten* Zufr. Arbeitsplatzsicherheit* Zufr. Führungsverhalten*	Zufr. Zusammenarbeit** Zielklarheit** Allg. Arbeitszufriedenheit* Zufr. Gehalt** Hohe Beanspruchung**

Abbildung 27: Günstige und ungünstige Arbeitsplatzmerkmale für die Verwaltung in unterschiedlichen Organisationsformen

bildung[13], reservierte Parkplätze, Heimarbeitszeit, externe Fortbildungsangebote, Mitarbeit in Qualitätszirkeln, Beteiligung in Projektgruppen. Im Interesse einer öffentlichen Institution, die qua Gesetz einer Gleichstellung von Frauen und Männern verpflichtet ist, müssten diese Veränderungen von den Volkshochschulen dringend eingeleitet werden. Dies schließt eine verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf über Vereinbarungen zur Telearbeit mit ein.

Die „beste" Organisationsform für die Verwaltung ist bei den Volkshochschulen NRWs in kleinen Volkshochschulen gewährleistet. Dort werden interessantere Arbeitsplätze und ein gutes Arbeitsklima wahrgenommen (Abbildung 27). In dieser Abbildung werden die jeweils niedrigsten und höchsten Einschätzungen der Verwaltungsmitarbeiter auf Signifikanz hin überprüft. Darüber ergibt sich ein „Eckwerteprofil", in dem ablesbar ist, in welcher Organisationsrechtsform und Organisationsgröße die ungünstigsten und die derzeit günstigsten Arbeitsbedingungen wahrgenommen werden.

Für die Verwaltungsmitarbeiter in der mittelgroßen Zweckverbands-Volkshochschule bestehen dagegen die ungünstigsten Ausgangsbedingungen für eine hohe Arbeitsmotivation. Hier sind die Mitarbeiter aufgrund der autonomen Situation des Zweckverbandes nicht in eine Kommunalverwaltung eingegliedert. Die Mitarbeiter in Anmeldung und allgemeiner Sachbearbeitung stehen mit restriktiven Arbeitsplätzen in direkter Abhängigkeit von einer Führungsperson, dem Verwaltungsleiter. Ist dieses Verhältnis konflikthaft, fehlen ausgleichende Kooperationspartner und eine zuständige Personalvertretung einer Kommune.

Anmerkungen

1 Management = strukturelle Führung („Es geht um möglichst rationale ‚systems, strategies, structures', die arbeitsteilige Kooperation organisieren." Neuberger 1999, S. 20)

2 M.E. zum ersten Mal wird in einem Grundlagenwerk der Organisationspsychologie explizit auf geschlechtspezifische Phänomene eingegangen (Kap. „Frauen und Führung). Es bleibt zu hoffen, dass nun „das Eis gebrochen ist" und eine Art „Präzedenzfall" geschaffen wurde. Im Lehrbuch der Personalpsychologie von Schuler (2001) sucht man ein solches umfassendes Eingehen noch vergeblich. Erstaunlicherweise fehlt auch im Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (Arnold/Nolda/Nuissl 2001) das „Gender-Mainstreaming", das insbesondere für Erwachsen-/Weiterbildungsorganisationen ein interessanter Ansatz wäre.

3 Diese Gruppe wird anscheinend insgesamt vernachlässigt und – und wider besseren Wissens gegenüber ihrer „Mächtigkeit" – wenig wertgeschätzt (vgl. Stock 1995).

4 Da in einigen Publikationen „geschlechtsspezifisches Führen“ in den Volkshochschulen vermutet wird (z. B. Moog-Grunert 1990), wurde für die VHS-Leitung auch ein Mann-Frau-Vergleich gerechnet. Es ergaben sich jedoch „nur“ bei zwei Kategorien signifikante Unterschiede: „Anforderungswechsel“: Frauen = 6,2, Männer = 6,5, Signifikanzniveau = .0442; „Rückmeldung durch andere Personen“: Frauen = 5,2, Männer = 4,3, Signifikanzniveau = .0611. Hieraus lässt sich schwerlich geschlechtsspezifisches Leitungsverhalten ableiten. Dass Frauen im Bereich der Kommunikation die Mitarbeiter besser führen, indem sie zum Beispiel Beiträge von Mitarbeitern anerkennen bzw. Rückmeldung geben und einholen, ist jedoch für andere Berufszweige ebenfalls belegt (vgl. Assig & Beck 1996, 162 ff.).

5 Interviewnummer; vgl. Anhang 3.

6 Diese Studie versucht mittels individualpsychologischer Textinterpretationen von problemzentrierten Interviews mit 13 Leiterinnen von Weiterbildungseinrichtungen das Leitungshandeln von Frauen zu typisieren.

7 Dies heißt nicht, dass sie im Sample nicht vorkommen, denn diese beiden Bereiche sind besonders vom individuellen Erleben abhängig und im Rahmen einer arbeitsmotivationspsychologischen Untersuchung, die Self-Reports einsetzt, eher nicht zu erfassen.

8 Vgl. die Circulus-Vitiosus-Problematik bei Formen der Arbeitssucht (Orthaus/Knaak/Sanders 1993).

9 Für die Heimvolkshochschulen konstatiert Holtkamp (2001) ebenfalls Nachholbedarfe im Bereich der Personalentwicklung.

10 Ein VHS-Team nahm auch Pinsel und Farbe selbst zur Hand, damit eine zügige Renovierung stattfinden konnte.

11 Es wurde bei ihnen keine „progressive“ Verarbeitungsform (Bruggemann u. a. 1975) identifiziert, das heißt, aufgrund einer positiven Soll-Ist-Wert-Differenz erfolgt eine Erhöhung des Anspruchsniveaus, die zum Beispiel Zielerweiterungen im Hinblick auf zusätzliche Verbesserungen im Arbeitsumfeld enthält.

12 Nach den Tarifen des BAT NRW bekommt eine Verwaltungsmitarbeiterin, dreiunddreißigjährig mit einem Kind, in der Gehaltsgruppe BAT VIII 56 Prozent des Pädagogenlohns.

13 Dies hätte auch den Synergieeffekt, dass über die Teilnahme eine für Kursleiter akzeptable Form der Selbstevaluation stattfinden könnte.

Teil IV
Ansatzpunkte für erwachsenenpädagogische Organisationsforschung

1. Lernkultur als Organisationskultur

Erwachsenen-/Weiterbildung könnte an die Organisationsforschung anschlussfähig werden, wenn sie sich mit dem Thema „Lehrkultur" systematisch und empirisch auseinander setzte. Das Fach hat bereits Expertise gesammelt, inwieweit Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten des Subjekts in der Gesellschaft gefördert und sichergestellt werden können. Für die Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen besteht nun ein Desiderat, diese „Lernkulturen" auf eigene Organisationsformen zu übertragen und zu erproben. Zunächst ist Lernen mit Lernanforderungen zu verknüpfen. Eine zentrale Bedingung ist die Bereitschaft, sich „Neuem" auszusetzen, Neues zu integrieren oder zu kreieren. Organisationsstrukturen, die günstige Voraussetzungen für die Flexibilität und die Realisierung von Innovationen bieten, sind nach Kieser/Kubicek 1992 (S. 382):

- geringe Spezialisierung auf Stellen- und Abteilungsebene;
- starke Dezentralisierung;
- flache Hierarchien;
- Minimierung der Stärke zentraler unterstützender Abteilungen (Stäbe);
- einfache Koordination, das heißt keine umfassenderen Matrixstrukturen;
- verstärkter Einsatz von Selbstabstimmung und Organisationskultur zur Koordination innovativer Aktivitäten;
- leichte Ergänzbarkeit um temporäre Teams für größere innovative Vorhaben.

Insgesamt kennzeichnet eine Innovationskultur, dass (Guldin 2001, Eckvall 1996)

- Verbesserungsvorschläge wertgeschätzt und aufgegriffen werden;
- Organisationsziele einen Herausforderungscharakter besitzen;

- Vertrauen, Offenheit und Unterstützung im Umgang miteinander existieren;
- Dynamik, Lebendigkeit, Spontaneität, Lockerheit, Humor in den Arbeitsbeziehungen wahrnehmbar ist;
- häufig Sachdebatten geführt werden.

Was unterscheidet eine Innovationskultur von einer Lernkultur? Sonntag (1996) führte den Begriff „Lernkultur" als erster systematisch in die deutsche Organisationsliteratur ein. Darunter ist zu verstehen, dass Kontexte/Lernumgebungen in Organisationen geschaffen werden, die Lernhindernisse abbauen (z. B. Stereotype) und eine konstruktive und reflexive Auseinandersetzung zwischen allen Gruppen und Mitgliedern eines sozialen Systems ermöglichen. Konstituierende Merkmale einer „Lernkultur" sind nach Sonntag (1996, S. 41 ff.):

1. entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder;
2. die „Lernoberfläche" des Unternehmens;
3. Lernen als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung;
4. Partizipation aller Organisationsmitglieder am Lernprozess und
5. Lern- und Entwicklungspotenziale in der Arbeit. Dazu bietet er eine erste Checkliste an (S. 54 f.).
6. Lernen im Unternehmen als Forschungsgegenstand und interdisziplinärer Dialog[1].

Auch in den Diskursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hat sich der Begriff inzwischen (normativ) etabliert (Arnold/Schüssler 1998) und wurde dann vor allem im Bereich innovativer Lernarrangements in Weiterbildungsorganisationen verwendet (Schlutz 1999). Gieseke (2001) plädiert darüber hinaus dafür, die Lernkultur in den Institutionen der Erwachsenen/Weiterbildung an empirische Ergebnisse zur Lernbegleitung und Beratung anzuschließen. Erkenntnisse über die erforderlichen organisationalen Unterstützungsmomente müssen von der Wissenschaftsdisziplin noch mit empirischen Forschungen entwickelt werden und sind nicht durch kurzfristige Implementations- und Adaptionsforschung zu bildungspolitischen Absichten zu leisten.

Die empirische Relevanz der Merkmale von Sonntag zum Bereich „Motivationspotenziale" für die Weiterbildung wurde im Teil I dieser Arbeit deutlich". Hier liegen die Stärken der Organisationen der Weiterbildung; auch im Vergleich zu anderen Branchen. Präzisierungen für die ers-

ten vier Punkte lassen sich aus den Organisationsveränderungsfällen nun zum Teil ableiten. Aus den Befunden zu den Organisationsspezifika ist allerdings deutlich geworden, dass „Wachstum“, bei Beibehaltung einer hierarchischen Organisation, den Mitarbeitern motivational und in puncto Beanspruchung nicht gut tut. Hier sollte nach „neuen“ adäquateren Organisationsmodellen gesucht werden (vgl. z. B. Abbildung 28), zum Beispiel nach denen, die zurzeit den internationalen Forschungsdiskurs bestimmen.

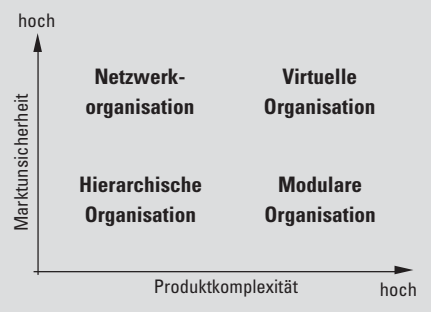

Abb. 28: Wettbewerbsbedingungen und Organisationsformen (nach Reichwald/Möslein 1999, S. 37)

Die Aufgliederung der Organisation in Module („Fraktale“, Segmente) bedeutet die Restrukturierung in relativ kleine, überschaubare Einheiten. Diese zeichnen sich durch dezentrale Entscheidungskompetenz und Ergebnisverantwortung aus (vgl. Reichwald/Möslein 1999, S. 38 ff.). Modularisierung kann aufgrund der Bildung von Profit-Center-Strukturen, nach Geschäftsbereichen und Produkten, nach Kernkompetenzen, nach Regionen und lokalen Einzelmärkten oder aufgrund von Prozessketten (Institutionalisierung von Geschäftsprozessen, Bildung von Produktinseln und Fertigungssystemen) oder durch die Bildung vollintegrierter Arbeitsplätze (Autarkiemodell) und teilautonomer Gruppen (Kooperationsmodell) stattfinden. Bei Netzwerkorganisationen gehen Organisationen intensive Verbindungen mit anderen, rechtlich selbstständigen Unternehmen ein, indem sie diese in die Erfüllung ihrer Aufgaben einbeziehen. Virtuelle Organisationen sind „nur“ temporäre Organisationen. Sie konfigurieren sich auftragsbezogen und lösen sich nach Beendigung wieder auf. Jeder Akteur trägt sein spezifisches Leistungs- und Qualifikationsprofil bei und kann Mitglied in unterschiedlichen, völlig

Empirisches Konstrukt	*In der Organisation „sichtbar" und erfahrbar über …*	*Forschungsdesiderat*
Distributive Gerechtigkeit	Zufriedenheit, Anerkennung, Aufwertung des Arbeitsplatzes, Spaß, sichtbare Ergebnisse, Erfolgserlebnisse	Motivationseinbrüche bei teilautonomen Arbeitsplätzen mit hohem Selbstständigkeitsgrad
Partizipation	Beteiligung an Planungs- und Umsetzungsprozessen	Integration von Teilnehmern, Kunden/innen, Nutzer/innen
Zielklarheit	Formalisierte Zielplanungen und kommunikative Vereinbarungen	Mitarbeitergruppen Verwaltung/ Technik
Relative Stress- und Angstfreiheit	Arbeitsüberlastung und Beschleunigung	Stressminimierung
Organisationsbindung	Identifikation mit der Einrichtung, Rückkehr nach Elternzeiten, Verantwortungsgefühl gegenüber Kollegen/innen	Komponenten des „Ausbrennens"
Funktionale Kommunikations- und Interaktionsstrukturen	Geregelte Kommunikationsstruktur, Netzwerke von Besprechungssystemen, Informationskultur, Arbeitskreise für Mitarbeitendengruppen	Schnittstellen zu kooperierenden und fusionierten Organisationen
Adäquates Führungsverhalten	Kompetenzen der Leitung	Adäquates Führungsverhalten für langjährige Mitarbeiter
Lern-De-Motivierungspotenziale	Arbeitsüberlastung	„Lernräume"
Lern-Motivierungspotenziale Autonomie, Anforderungswechsel, Arbeitsgeschlossenheit, Rückmeldung durch die Arbeit und durch andere, Wichtigkeit der Arbeit, Zusammenarbeit	Freude an Ungewöhnlichem, Innovativem und Besonderem, selbstständige Arbeitsplätze	Implementation von Rückmeldeprozessen über Befragungen/ Selbstevaluation
Geschlechtergerechtigkeit i. S. der Equity-Theorie (z. B. Total-E-Quality und Empowerment-Konzepte)	Generell frauendominierte Berufe, Eingruppierung, „Familiengerechtigkeit", Partizipation	Kommunizierbarkeit eines Tabuthemas
Organisationskulturmerkmale: Offenheit, Hilfsbereitschaft/Empathie, Engagement, Eigenverantwortung, Systemdenken, Veränderungs- und Lernbereitschaft	Identisch mit den Konstrukten	Training von „Systemdenken", Vereinbarkeit von „Selbstorganisation"/Konkurrenz und Hilfsbereitschaft
Fortbildungsmerkmale interessante Kontexte/multiple Perspektiven, Situiertheit, Authentizität,	Fortbildung wird nicht mithilfe der Konstrukte gekennzeichnet	Erprobung „neuer" Lernarrangements durch die Mitarbeitenden selbst
Arbeitszufriedenheit	Ressourcen, Rückkopplung, „gerne" arbeiten, Beachtung, Freiräume	Bilanzierung von Innovation, Arbeitsbelastung und Honorierung

Abbildung 29: Systemeigenschaften für das Gelingen organisationaler Lernprozesse

unabhängigen Organisationen sein. Mit der Modularisierung, Netzwerkbildung und Virtualisierung sind drei Grundstrategien neuerer Organisationsgestaltung aufgezeigt, die in Kombination (so genannte „Hybridstrategien“) zurzeit in der Wirtschaft diskutiert und erprobt werden.

Welche Systemeigenschaften für das Gelingen von Lernprozessen verantwortlich sind, ist teilweise von der Forschung beantwortet worden. Theorien und Begriffe sind dabei jedoch noch nicht immer anschlussfähig. Dies zeigt eine Untersuchung von Kil (2002c; vgl. Abbildung 29), in der Mitarbeitern in Interviews Systemeigenschaften in ihrer Relevanz für den Lernprozess präsentiert wurden. Sie wurden aus eigenen empirischen Vorarbeiten und Untersuchungen weiterer Autoren/innen (Dierkes u. a. 2001; Behringer/Mandl 1992) gewonnen. Dieser Abgleich basiert jedoch auf einer relativ kleinen Fallzahl (10) und sollte zukünftig noch weiter verfolgt werden.

Eine Organisation, die sich über die Existenz einer „Lernkultur“ kennzeichnen lässt kann weniger über äußerlich erkennbare Strukturen definiert werden, sondern über „innere“ (Einstellungs-)Lern-Prozesse zum Lernen, wie sie in Abbildung 29 aufgeführt worden sind.

Werden diese Merkmale noch einmal zusammengefasst, ergibt sich ein erstes Zusammenhangsmodell (Abbildung 30), das in Erwachsenen-/Weiterbildungsorganisationen empirisch überprüft werden könnte.

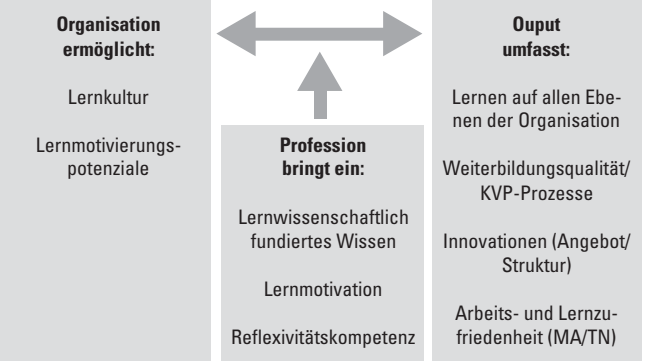

Abbildung 30: Zusammenhangsmodell einer lernenden erwachsenenpädagogischen Organisation

2. Identifikation der Potenziale von Weiterbildungsorganisationen

Es ist aus den Praxisberichten deutlich geworden, dass die Weiterbildungsorganisationen Unterstützung benötigen. Auf der anderen Seite konnten auch positive Entwicklungen verstärkt herausgestellt werden. Vor allem das Leitungspersonal ist in seiner Position zwischen den Teilnehmern und den Entscheidern aus der (Kommunal-)Politik einem starken Druck ausgesetzt („Sandwich-Position"; vgl. Abbildung 31).

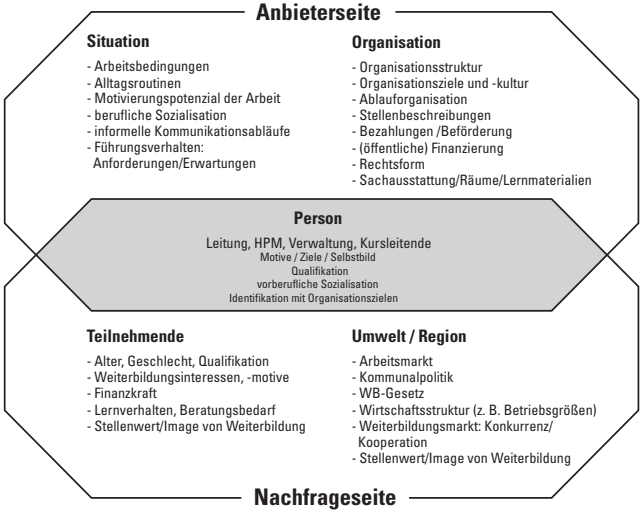

Abbildung 31: Anforderungen an das Personal in Weiterbildungsorganisationen (n. von Bardeleben 1990, S. 20)

Es deuten sich in der Zukunft wohl immer prekärer werdende Trends an, denen mit Einzelaktivitäten nicht mehr zu begegnen ist:

- Teilnehmerrückgang;
- Personalstagnation („Unser Jüngster wird 50" „Wir bleiben so noch 15 Jahre zusammen");
- Auflösung der Fachbereiche;
- Ungleichzeitigkeit in der Organisations- und Kommunalentwicklung;
- Standardverbesserungen im baulichen Bereich.

Die Fortbildungs-/Vernetzungsarbeit mit Weiterbildungsleitungen und Verwaltungsleitungen sollte intensiviert werden. Zudem erscheint es sinnvoll, lernbiografische Elemente in solche Fortbildungen zu integrieren, um Führungsstile in Bezug auf die Lernkultur „nutzbar" werden zu lassen. Spitzeneinrichtungen sollten von den Trägern als „Modelle" unterstützt werden und Übertragbares sollte im Sinne von „best practise" an nicht konkurrierende Organisationen weitergegeben werden.

3. Forschungsfragen zur Qualität von Organisationsberatung

Mitglieder von Organisationen reagieren unterschiedlich auf Berater/innen und die von ihnen initiierten Prozesse. In der Abbildung 32 wird dies veranschaulicht. In einer bereits erwähnten Evaluationsstudie von Kil (2002c) wurden die Befragten zu Beginn des eigentlichen Interviews gebeten, ihre persönliche Retrospektive anhand ihrer motivationalen Empfindungen während des Prozesses vorzunehmen und zu zeichnen. Eine Befragte vereinfachte die Erklärungen der Interviewerin: „Ich soll also eine ‚Fieberkurve' zeichnen." Aus den elf Verlaufszeichnungen wird deutlich, dass jeder individuell seine (motivationalen) Höhen und Tiefen während eines langandauernden Veränderungsprozesses erlebt. Berater/innen könnten sich aufgrund dieses Ergebnisses von der Vorstellung „verabschieden", es allen Recht machen zu wollen/zu können. Aus den Interviews wurde deutlich, dass es einen Unterschied macht, ob Leitung, Projektverantwortliche oder Mitarbeiter aus der operativen Ebene diese Einschätzungen vornehmen, und es konnte belegt werden, dass Beteiligte, die nicht in Konzeptionsphasen dabei waren, eine Transferphase benötigen.

Den Veränderungsprozess allein auf die „Schultern" der Berater/innen zu legen, scheint deshalb illusorisch. Flankierende Maßnahmen sind:

- Kontrakte, die die Mittelverwendung mithilfe von Zielvereinbarungen steuern und an denen auch die operativen Ebenen zu beteiligen sind;
- Controllingbewusstsein zur Kostenabschätzung;
- parallele intraorganisationale Auswahl und Fortbildung von „Change Agents";

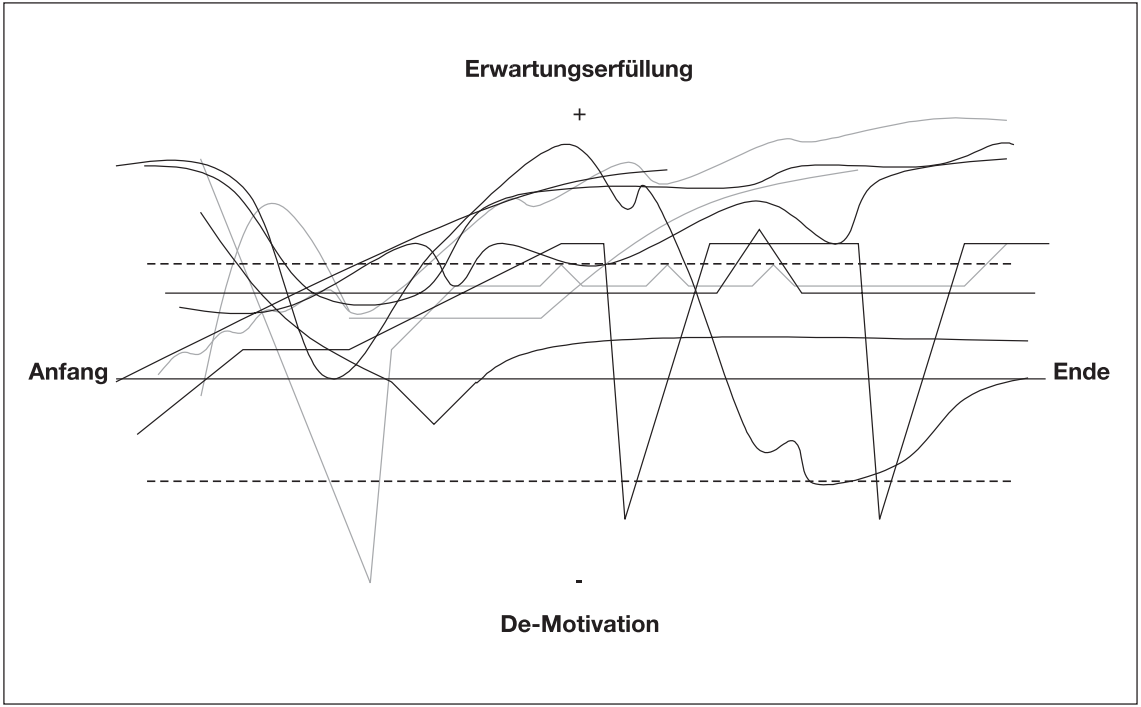

Abbildung 32: Unterschiedliche Wahrnehmungen eines Organisationsveränderungsprozesses (N = 11; – – – = 2 Verläufe einer Person)

- Rollenklärungen, um Durchsetzungsfähigkeit/Glaubwürdigkeit von Seiten des Veränderungsprojekts zu stärken;
- Doppelrollen sind zu vermeiden (z. B. Beratung, wissenschaftliche Begleitung, Politiker);
- Rollen und Aufgaben der Beratung sind „offen zu legen“: „trigger“ (Beschleuniger, „Pertubierer“) und „cathalysts“ (Kathalysator; vgl. Berthoin Antal/Krebsbach-Gnath 2001).

Bei der Auswertung der Veränderungsprozesse erstaunte auch,, dass einige Einrichtungen von Berater/innen sozialstatistische Arbeiten haben durchführen lassen (vor allem TN-Befragungen). Hier ist die Frage, ob nicht bezahlte Diplom-Arbeiten oder Ähnliches angemessener wären, damit Ergebnisse auch angemessen statistisch aufbereitet und für die Teilnehmerforschung genutzt werden können. Allein zehn Organisationen aus dieser Befragung haben nun einen eigenen Teilnehmerfragebogen entwickelt. In der Analyse der Beratungspraxis zeigte sich zudem, dass organisationsanalytische Verfahren noch verbesserungswürdig sind. Nicht alle Berater/innen sind in der Lage, Interviews strukturiert aufzuarbeiten. Hier scheinen sich Eingaben und Ertrag nicht mehr die Waage zu halten. Aufgrund zu offener und langer Interviews werden auf Seiten der Betroffenen Erwartungshaltungen geweckt, die zum anstehenden Veränderungsprojekt in keiner Relation mehr stehen. Hier gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Berater/innen benutzen Tools, die der Veränderung angemessener sind.
2. Die Betroffenen übernehmen die Organisationsanalyse im Hinblick auf Indikatorbildungsprozesse selbst – „Woran sehen wir, dass es besser ist/wird?“ (vgl. Lichtenberg 1998). Geschieht diese Selbstanalyse nicht mithilfe von eingeübten Abläufen (z. B. die „smart-Formel oder PPM[2]) und einer kompetenten Moderation, kommt es leicht dazu, dass auf langen und aufwändigen Sitzungen keine Zielbildung und Zielbindung erreicht wird und es damit nicht zur Übernahme von Verantwortung kommt. Diese Kompetenzen zur Selbstanalyse könnten entweder von Führungskräften oder anderen Mitarbeitern kurzfristig auf Fortbildungen erlernt werden.

Zur „Qualitätssicherung“ lassen sich aufgrund der Analyse der Praxiserfahrungen drei Beobachtungen festhalten:

1. Nicht alles, was im Qualitätszirkel ausgearbeitet wird, kann umgesetzt werden. Entscheidungen darüber trifft die Führungsebene. Dies hat ein nicht unerhebliches Enttäuschungsmoment und muss von der Leitung aufwändig über Wertschätzung und Begründungen ausgeglichen werden.
2. Es gibt einen Hinweis zur Veränderung der Organisationskultur nach der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems. Es wird mehr delegiert, statt miteinander gearbeitet, da Zuständigkeiten sehr klar „festgeschrieben" sind, das heißt, Hilfsbereitschaft und Kooperationsbereitschaft können tendenziell zurückgehen.
3. EFQM lässt sich nicht für alle Bereiche „schaffen" (im Sinne von Selbstevaluation, Checklisten). Dies schafft demotivierende Gefühle von „nicht fertig sein". Hier sind Prioritäten zu setzen, die angesichts der hier ermittelten Ergebnisse am besten auf Teilnehmer-, Kursleiter- und Verwaltungsebene ansetzen.

Zudem gibt es „Begriffsverwischungen". Qualitätszirkel werden nur in einem Fall „klassisch" – nach Lehrbuch – durchgeführt, nämlich ohne Vorgesetzte und gemischte operative Teams.

Weiterhin ist auffällig, dass über Beratung kaum der Bereich „Gender" thematisiert wird. Werden Interventionen „unklar" definiert, ist es auch schwierig, sie in ihren Wirkungen einzuschätzen und sie mit Befunden, zum Beispiel aus der Organisationspsychologie, abzusichern (z. B. Wegge 2001). Ein weiteres bedenkenswertes Element von Veränderung bildet die Komponente „Spaß". Neu- und Umlernen geht besser, wenn es Spaß und Freude macht, hier kann noch nach adäquaten beraterischen Interventionen, die an Lernprozessen orientiert sind, gesucht werden.

4. Dimensionen der Evaluation von Organisationsveränderungsprozessen

Als Konsequenz der Ergebnisse lässt sich festhalten, dass Evaluation von Organisationsveränderungsprozessen eine zentrale Aufgabe für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildungsforschung darstellt. Ein Evaluationsmodell ist in der folgenden Abbildung abgedruckt. Es war schon erstaunlich, dass Führungskräfte erst durch das Interview auf eine Bilanzierung des Veränderungsprozesses in Bezug auf Einsatz und Ertrag gestoßen wurden.

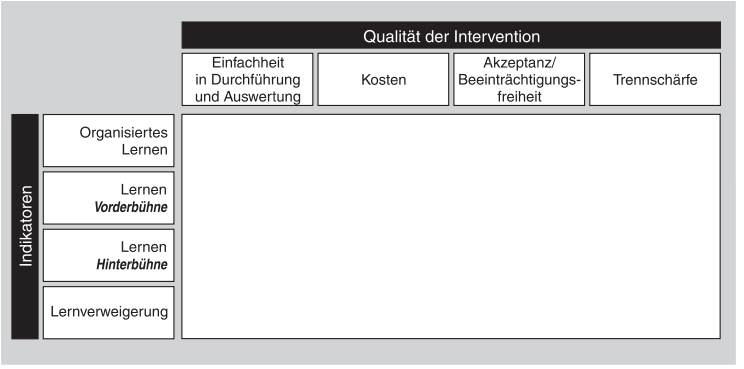

Abbildung 33: Dimensionen der Evaluation von Organisationsveränderungsmaßnahmen

Das Controlling von Organisationsveränderungsprozessen wird noch zu häufig vernachlässigt, aber auch die Vorwegnahme der zukünftigen Entwicklungen findet kaum statt: Diesen Rat geben die Praktiker/innen deshalb auch dringend weiter. Vorstellungen über zukünftige komplexe Prozesse können mithilfe folgender Methoden (vgl. Ludwig 2001) gewonnen werden:

- konventionelle Prognosen;
- Portfolio-Analyse;
- Simulation (Data-Mining);
- Szenariotechnik.

Da diese Verfahren sehr teuer sind, können zumindest über Verbünde, kollegiale Beratung, das Hinzuziehen von Experten und die Berücksichtigung empirischer Befunde „Szenarien“ vor der Veränderung überlegt werden.

Wenn es zum Beispiel um die Einführung eines neuen Kostenrechnungssystems geht, ist die Bildung eines „Szenarios“ wichtiger, als sich erst einmal selbst einzuarbeiten. Diese Reihenfolge ist nicht selbstverständlich, denn „Tools“ üben für Führungskräfte generell eine Faszination aus. In Lehrveranstaltungen habe ich diesen Effekt ausgetestet. Die Studierenden wurden in drei Gruppen aufgeteilt, sollten als Leitungsteam fungieren – dieses hatte imaginär zugesagt, an einem Verbundprojekt „Qualitätssicherung“ teilzunehmen – und wurden dazu unterschied-

lich ausgestattet: Mit einer EFQM-Mappe, einer Selbstevaluations-Checkliste und einer Rollenanweisung, sich zu überlegen, wie sie Qualitätssicherung durchführen wollen. Der erste Impuls der angehenden Erwachsenenbildner/innen aus den ersten beiden Gruppen war: Oh, das müssen wir erst einmal verstehen, da müssen wir uns erst einmal schlau machen – dann sehen wir weiter. Die dritte Gruppe fing dagegen an, strategisch zu überlegen: „Was könnte auf uns zukommen, wer könnte in der Organisation ebenfalls Expertise haben?"

Die Organisationsveränderung hat mit der Ankündigung eines Vorhabens bereits begonen; Gerüchte verbreiten sich, Lager bilden sich, Unsicherheiten entstehen ... Hier sollte die Arbeit des Managements ansetzen, denn Expertise kann immer noch eingeholt werden. Die Führung muss nicht alles verstanden haben, bevor sie es weitergibt. Szenarien und Transparenz haben Vorrang. Wenn man einfach nur einmal wieder Lust auf Neues hat, dann sollten vielleicht andere Dinge wahrgenommen werden (Betriebsausflug, Sabbaticals, Fortbildungen).

Das Zusammenspiel von „Beratung" und „Organisation" ist weiterhin klärungsbedürftig. Zu überprüfen wäre mithilfe von weiteren Fällen, ob Organisationen, die Veränderungen der ersten Ordnung bereits vollzogen haben, wie Budgetierung, und dann über Qualitätsentwicklung in Veränderungen der zweiten Ordnung übergehen, typisch sind. In diesem Sample ist das für die meisten der Organisationen der Fall. Organisationen, die unermüdlich in Fragen der Partizipation, Selbstevaluation, im Vorantreiben kontinuierlicher Veränderungsprozesse „weitergehen" (Veränderungen dritter Ordnung), indem sie dies auch strukturell absichern (z. B. laufende Workshops, PE-Gespräche), kommen allerdings seltener vor. Diese Übergangsschwierigkeiten könnte eine empirische Organisationsforschung versuchen, qualitativ mikroanalytisch zu identifizieren.

Insgesamt hat sich belegen lassen, dass es sich als lohnend erweist, über adäquate Organisationsstrukturen in Weiterbildungsorganisationen nachzudenken und einen Forschungsdiskurs hierüber zu intensivieren. Auswirkungen von Organisationsparametern (Größe, Rechtsform, Hierarchie) sind in Bezug auf lernmotivational relevante Einstellungen und Einschätzungen zu Arbeitsplatzmerkmalen belegt worden. „Alterungsphänomene" in den Organisationen sind ebenfalls sichtbar

geworden und sollten mithilfe von Beratung, Netzwerken und temporären Change Agents begleitet werden. Zudem ergibt sich für die Gruppe der „Verwaltung“ ein großer Handlungsbedarf, der mit bestehenden Konzepten nicht zu befriedigen ist. Insbesondere die Konstruktion der „Verwaltungsleitung“ wird den Anforderungen, denen Weiterbildungsorganisationen ausgesetzt sind, nicht mehr gerecht. Die Führungskräfte der Weiterbildung und deren Führungsaufgaben und -fähigkeiten sind deshalb empirisch besonders in den Blickpunkt gerückt worden. Angesichts des derzeit stattfindenden Generationswechsels können Ergebnisse der Analyse für die Personalauswahl und -entwicklung dieser Gruppe verwendet werden.

Aus bereits stattgefundenen Organisationsveränderungsprojekten konnte ebenfalls Expertise gewonnen werden, die auch für die zukünftigen Entwicklungen als flankierendes Wissen herangezogen werden kann. Empfundene „Gerechtigkeit“ wird bei Organisationsveränderungsprozessen in den Bereichen Gehalt, Einsatz, Organisationsbindung und Gender ein zentrales Thema. Erste Ergebnisse zum Erfolg von Beratung und weiterer Interventionsstrategien sind dokumentiert. Für Weiterbildungsorganisationen als öffentlich geförderte Einrichtungen wurde jedoch die Frage nach der anschließenden Verbesserung der „Geschäftsergebnisse“ noch nicht gestellt. Angesichts der Finanzsituation in den Kommunen sind hier jedoch weitere „Kosten-Nutzen-Analysen“ notwendig. Erkenntnisse zur Effizienz eigener Angebotsformen im Bereich der Lernberatung und Lernbegleitung könnten hier ebenfalls herangezogen werden.

Anmerkungen

1 Ein Beispiel aus dem Weiterbildungsbereich wäre das Vorgehen der Volkshochschule Mainz, dort wird Forschung und Fortbildung im Bereich geschlechtsspezifischer Kommunikation „auf sich selbst“ reflektiert und angewendet wird (Dilg 1999).

2 „smart“= Ziele sind spezifisch, messbar, akzeptabel, realisierbar und terminierbar; PPM = Partizipatives Produktivitätsmanagement funktioniert über die Festlegung von Aufgabenbereichen, Indikatoren und Bewertungsfunktionen; ein Beispiel mit Bewährungshelfern findet sich in Lammers (1997, S. 138 ff.) oder umfassend dargestellt bei Pritchard/Kleinbeck/Schmidt (1993).

Literatur

Ackoff, R. L. (1960): Systems, organizations and interdisciplinary research. In: Eckmann, D. P. (Hrsg.): Systems: Research and design. New York/London, S. 26-42

Adams, J. S. (1965): Inequity in social exchange. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. New York, Bd. 2, S. 267-299

Alchian, A./Demsetz, H. (1972): Production, information costs and economic organization. In: The American Economic Review, H. 62, S. 777-795

Aldrich, H. E. (1979): Organizations and environments. Englewood Cliffs/NJ

Arabin, L. (1996): Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für die Volksbildung. Sonderband. Frankfurt/M.

Argyris, C. (1964): Integrating the individual and the organization. New York

Argyris, C./Schön, D. A. (1996): Organizational learning II: theory, method and practice. Reading/MA

Argyris, C./Schön, D. A. (2002): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 2. Aufl. Stuttgart

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt

Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn

Assig, D./Beck, A. (1996): Frauen revolutionieren die Arbeitswelt. Das Handbuch zur Chancengleichheit. München

Bardeleben, R. v. (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung – Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen. Berlin; Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung

Barnard, C. I. (1938): The functions of the executive. Cambridge/MA

Barth, A.-R. (1992): Burnout bei Lehrern. Göttingen

Bateson, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. San Francisco

Battmann, W./Schönpflug, W. (1992): Bewältigung von Streß in Organisationen. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen u. a., S. 211-225

Becher, M./Dinter, I./Schäffter, O. (1993): Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 32, S. 25-42

Beisel, R. (1996): Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. 2. verb. Aufl. München

Beitinger, G./Mandl, H. (1992): Entwicklung und Konzeption eines Medienbausteins zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Fernstudium und Weiterbildung. Tübingen, S. 95-126

Bergs-Winkels, D. (1994): Weiterbildung in Zeiten organisationskultureller Revolution. Zwei Fallstudien. Dissertation, Freie Universität Berlin

Berthoin Antal, A./Krebsbach-Gnath, C. (2001): Consultants as Agents of Organizational Learning: The Importance of Marginality. In: Dierkes, M. u. a. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York S. 462-483

Biehal, F. (1994): Dienstleistungsmanagement und die schlanke Organisation. In: Biehal, F. (Hrsg.): Leanservice – Dienstleistungsmanagement der Zukunft für Unternehmen und Non-Profit-Organisationen. 2. durchges. Aufl. Bern

Biener, K. (1993): Streß: Epidemiologie und Prävention. 3. überarb. u. erw. Aufl. Bern
Bönte, H. (1987): Ja, so ein Single hat's doch schwer und andere Erzählungen. Marl
Botzat, T. (2001): Explorative Sichtung von Fortbildungsprogrammen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 36-69
Bruggemann, A./Groskurth, P./Ulich, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Bern u. a.
Brunner, E. J. (2002): Organisationsberatung lernen. Freiburg i. Breisgau.
Buchner, R. (1989): Organisationsstrukturen. In: Roth, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Serie III. Bd. 3 Organisationspsychologie. Göttingen u. a., S. 594-607
Burisch, M. (1989): Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin u. a.
Büssing G. A. (1992): Organisationsstruktur, Tätigkeit und Individuum. Untersuchungen am Beispiel der Pflegetätigkeit. Bern u. a.
Coase, R. (1937): The nature of the firm. In: Economica, H. 4, S. 386-405
Coase, R. (1960): The problem of social cost. In: Journal of Law & Economics, H. 3, S. 1-44
Collins, J./Porras, J. I. (1995): Visionary Companies – Visionen im Management. München
Cyert, R. M./March, J. G. (1963): A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs/NJ
Dieckmann, B. (1992): Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Berlin: Technische Universität Berlin
Dierkes, M. u. a. (Hrsg.) (2001): The Annotated Bibliography of Organizational Learning and Knowledge Creation. Berlin
Diesler, P./Nittel, D. (2001): Spuren des selbstorganisierten Lernens im Kontext betrieblicher Modernisierung. Exemplarische Interpretation qualitativer Daten aus einem lernenden Unternehmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 56-83
Dietrich, S. u. a. (1999): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.
Dietsche, B. (2002): Bildungskaufmann/Bildungskauffrau – ein neuer Ausbildungsberuf? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 40-41
Dilg, I. (1999): Volkshochschule Mainz: Frauen und Männer gestalten Zukunft gemeinsam – Dialoge zwischen den Geschlechtern. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt/M., S. 118-126
Ekvall, G. (1996): Organizational climate for creativity and innovation. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, H. 5, S. 105-123
Ehses, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, R./Ehses, Ch. (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13-57
Fatzer, G. (1999): Organisationsentwicklung – Veränderung durch Entwicklung und Lernen. In: Fatzer, G./Rappe-Giesecke, K./Looss, W. (Hrsg.): Qualität und Leistung von Beratung. Köln, S. 133-177
Fayol, H. (1916): Administration industrielle et générale. Paris
Fre, J. R. P./Raven, B. H. (1959): The bases of social power. In: Cartwright, D. (Hrsg.): Studies in social power. Ann Arbor, S. 607-623
Freimuth, J. (1990): Herzlich beklommen! Zur Psychologie des Betretens fremder Gebäude und Räume. In: Organisationsentwicklung, H. 1, S. 52-62
Frymark, H. J. (1982): Wirkungen institutioneller Bedingungen im Planungs- und Entscheidungsprozeß kommunaler Volkshochschulen. Partizipations-, Flexibilitäts- und Effektivitätsvoraussetzungen im Vergleich zur Vereins-VHS. Eine bundesweite empirische Untersuchung. Dissertation. Speyer: Hochschule für Verwaltungswissenschaften
Frymark, H. J. (1983):Volkshochschulbetriebe unter bürokratischer Organisationspraxis – bundesweite Studie 1980 für ein praxisnahes Studium. Frankfurt/M.

Gairing, F. (1996): Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen. Weinheim
Gebert, D. (1986): Organisation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen u. a. S. 425-429
Gebert, D. (1993): Interventionen in Organisationen. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisations-Psychologie. Bern u. a., S. 481-494
Geissler, H. (2000): Organisationspädagogik – Umrisse einer neuen Herausforderung. München
Geissler, E. E./Solzbacher, C. (1991): Führung – ein pädagogisch verdächtiger Begriff? In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 5, S. 250-255
Gervink, M.-T. (2001): Der Tavistockansatz aus neuerer systemtheoretischer Sicht. Diplom-Arbeit, Universität – GH Essen
Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg: Universität Oldenburg
Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planungshandeln als Angleichungshandeln. In: Arnold, R./Nuissl, E./Gieseke, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik – zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler, S. 212-220
Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen
Gieseke, W. (2001): Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 77-88
Glasl, F./de la Houssaye, L: (1975): Organisationsentwicklung. Bern u. a.
Groth, T. (1999): Wie systemtheoretisch ist ‚Systemische Organisationsberatung'? Münster
Grupp, B. (2000): Der professionelle IT-Berater. Bonn
Günther, K. H./Unseld, G. (1990): Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung – Selbst- und Aufgabenverständnis. Hohengehren
Güttler, A./Klewes, J. (2002): Drama Beratung! Consulting oder Consultainment? Frankfurt/M.
Guldin, A. (2001): Förderung von Innovationen. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a., S. 289-311
Haase, P. (1993): Diskussionsbeitrag – Industrielle Entwicklung und berufliche Bildung. Ist das Berufsbildungssystem dem globalen Trend zum Qualitätswettbewerb gewachsen? In: Dybowski, G./Haase, P./ Rauner, F. (Hrsg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Bremen, S. 110-123
Hagedorn, F. (1998): Vom Kurs zum Cybercoaching. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M. S. 9-20
Haken, H. (1995): Erfolgsgeheimnisse der Natur – Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken. Reinbek
Hammer, M./Champy, J. (1993): Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution. New York
Hannan, M. T./Freeman, J. H. (1977): The population ecology approach of organizations. In: American Journal of Sociology, H. 82, S. 929-946
Haslam, S. A. (2001): Psychology in Organizations. The social identity approach. London u. a.
Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. überarb. u. erw. Aufl. Berlin u. a.
Hedberg, B./Wolff., R. (2001): Organizing, Learning, and Strategizing: From Construction to Discovery. In: Dierkes, M. u. a. (Hrsg.): Handbook of Organizational Learning and Knowledge. Oxford/New York , S. 535-556
Heideloff, F./Langosch, I. (2000): Organisationen selber verändern. Stuttgart

Heinen-Tenrich, J. (2002): Selbst- und externe Evaluation von Weiterbildungseinrichtungen und Vergleichbarkeit zwischen Einrichtungen durch Qualitätstestat (BLK-Projekt). In: Melms, B.: Relevanz rechtlicher Regelungen für die Qualitätssicherung der Weiterbildung auf Ebene der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld, S. 397-403

Herzberg, F. (1966): Work and the nature of man. Cleveland

Heuer, U. (2001): Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 13-35

Hof, Ch. (2000): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Habilitationsschrift, Universität der Bundeswehr München

Höher, F. (1998): Organisationsentwicklung einer kirchlichen Einrichtung. Abschlussarbeit im Zusatzstudium „Organisationspsychologie". Universität Dortmund

Holtkamp, J. (2001): Personalauswahl und Personalentwicklung in Heimvolkshochschulen. Münster

Iding, H. (2000): Hinter den Kulissen der Organisationsberatung. Qualitative Fallstudien von Beratungsprozessen im Krankenhaus. Opladen

Jensen, M. C./Meckling, W. H. (1976): Theory of the firm. Managerial behavior, agency costs and ownership structure. In: Journal of Financial Economics, H. 3, S. 305-360

Kade, J. (1994): Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Reinbek, S. 477-495

Kastner, M. (Hrsg.) (1994): Personalpflege – Der gesunde Mitarbeiter in einer gesunden Organisation. München

Kieser, A. (1989): Organisationen und Organisationsgestaltung. In: Greif, S./Holling, H./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München u. a., S. 342-349

Kieser, A. (Hrsg.) (1995): Organisationstheorien. 2. Aufl. Stuttgart:

Kieser, A./Kubicek, H. (1992): Organisation. Berlin; 3. völlig neub. Aufl. New York

Kil, M. (1994): Der Job Diagnostic Survey (JDS) unter Einbeziehung von Beanspruchung und Zielen. unv. Abschlussarbeit im Zusatzstudiengang „Organisationspsychologie" Universität Dortmund

Kil, M. (1995): MitarbeiterInnen in der beruflichen Bildung: Ergebnisse und Erfahrungen durch die Verwendung von Methodenpluralismus bei einer Organisationsdiagnose. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 133-146

Kil, M. (1999): Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung. Dissertation, Universität Dortmund

Kil, M. (2000): Organisationsforschung an Volkshochschulen – Von der Organisationsdiagnose zum Beratungsanlass. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 71-80

Kil, M. (2002a): Betriebswissen von Kursleitenden. In: Beiheft zum REPORT. Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. S. 53-64

Kil, M. (2002b, im Druck): Organisations (-entwicklungs) -forschung für die Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Trends der Weiterbildungsforschung

Kil, M. (2002c): Lernveränderung = Organisationsveränderung? Auswirkungen neuer Lernangebote auf Organisation und Beschäftigte. In: Puhl, A./Stang, R. (Hrsg.): Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens. Bielefeld, S. 31-42

Kil, M./Meisel, K. (2002): Organisationsforschung: Ergebnisse für die Erwachsenenbildungspraxis. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen. Kap. 8.130, S. 1-32

Kil, M./Thöne, B. (2001): Pädagogische Beratungsarbeit – Eine Feldsondierung. In: Der pädagogische Blick, H. 3, S. 132-146

Kleinbeck, U./Wegge, J. (1996): Fehlzeiten in Organisationen: Motivationspsychologische Ansätze zur Ursachenanalyse und Vorschläge für die Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 40, S. 161-172
Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen: IfEB
Kraft, V. (1993): Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 345-359
Küchler, F. v. u. a. (1997): Fallstudie 1, 2 und 3. In: Meisel, K. (Hrsg.): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 10. Frankfurt/M.: DIE, S. 50-81
Küchler, F. v./Meisel, K. (1993): Pädagogische Organisationsberatung in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 32, S. 83-90
Küchler, F. v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.
Künzel, K. (1990): Das reflexive Ende? Wider die Emigration der Erwachsenenbildung aus dem Bildungshandeln. In: Kade, J. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M.: PAS, S. 99-107
Lammers, F. (1997): Organisationsentwicklung. Übersicht und Trends. In: Kittler, U./Metz-Göckel, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation. Essen, S. 130-145
Lawrence, P. R./Lorsch, J. W. (1967): Organization and environment. Boston/MA
Leitner, K. (1993): Auswirkungen von Arbeitsbedingungen auf die psychosoziale Gesundheit. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, H. 2, S. 98-107
Lichtenberg, K.-H. (1998): Der Beitrag von Küchenkräften zur Qualitätsentwicklung einer Bildungseinrichtung. In: Heiner, M. (Hrsg.): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim; München, S. 265-282
Likert, R. (1961): New patterns of management. New York
Litt, T. (1961): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 9. Aufl. Stuttgart
Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs/NJ
Ludwig, B. (2001): Management komplexer Systeme. Der Umgang mit Komplexität bei unvollkommener Information: Methoden, Prinzipien, Potentiale. Berlin
Luhmann, N. (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin
Luhmann, N. (1993): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl. Frankfurt/M.
Lünzmann, S. (1998): Veränderte Marktbedingungen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren Auswirkungen am Beispiel der Volkshochschule Bremen für den Zeitraum von 1985-1995. Diplom-Arbeit, Universität Bremen
Malik, F./Probst, G. J. B. (1981): Evolutionäres Management. In: Die Unternehmung, H. 35, S. 121-140
March, J. G./Simon, H. A. (1958): Organization. New York
Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek
Mayo, E. (1933): The human problems of an industrial civilization. Boston/MA
McGregor, D. (1960): The human side of enterprise. New York
Meisel, K. (Hrsg.) (1997): Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 10. Frankfurt/M.: DIE
Meisel, K. (Hrsg., 1998): Mit Kennzahlen arbeiten/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 15. Frankfurt/M.: DIE

Meisel, K. (2000): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 46, S. 61-70
Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler
Meisel, K./Nuissl, E. (1995): Das Öffentliche in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 112-118
Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen, S. 441-471
Metz-Göckel, H. (1996): Einstellungen und Werthaltungen in Organisationen. Essen
Moog-Grunert, A. (1990): VHS-Management – Immer noch eine Männerbastion. Warum brauchen Volkshochschulen mehr Frauen in Führungspositionen? In: Volkshochschule, H. 4, S. 15-16
Mylius, U. (2001): Lernprozesse von Weiterbildungseinrichtungen – Empirische Evaluation von extern unterstützten Organisationsentwicklungen in Volkshochschulen. Magisterarbeit im Fach Pädagogik, Universität Hannover
Neuberger, O. (1997): Rate mal! Phantome, Philosophien und Phasen der Beratung. unv. Vortragsmanuskript GDI-Tagung, Zürich 27.2.1997
Neuberger, O. (1999): Lernende Führung als Bedingung, Teil und Produkt organisationalen Lernens. In: Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Erfolgreich durch Lernen. Köln, S. 11-33
Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart
Neumann, W./Peters, B. (1996): Als der Zahnarzt Zähne zeigte. Landsberg/Lech
Nicholson, N. (1989): Organisationaler Wandel. In: Greif, S./Holling, H./Nicholson, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. München u. a. S. 336-341
Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.) (1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M. S. 9-20
Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied u. a.
Nolda, S. (1995): Volkshochschule als Metapher. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 107-111
Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bielefeld
Nuissl, E./Schuldt, H.-J. (1993): Betrieb statt Behörde: Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt/M.
Orthaus, J./Knaak, A/Sanders, K. (1993): Schöner schuften. Wege aus der Arbeitssucht. Köln
Ott, J. S. (1989): The organizational culture perspective. Pacific Gorve/CA
Pine, B. J. (1993): Mass customization. The new frontier in business competition. Boston/MA
Popper, K. R. (1993): Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. 12. Aufl. Frankfurt/M., S. 115-125
Prahalad, C. K./Hamel, G. (1990): The core competence of the corporation. In: Harvard Business Review, 5/6, S. 79-91
Pratt, J. W./Zeckhauser, R. J. (Hrsg.) (1985): Principals and agents: The structure of business. Boston/MA
Pritchard, R. D./Kleinbeck, U./Schmidt, K.-H. (Hrsg.) (1993): Das Managementsystem PPM – Durch Mitarbeiterbeteiligung zu mehr Produktivität. München
Przygodda, M./Arentz, K.-P./Quast, H. H. u. a. (1991): Vorgesetztenverhalten und Fehlzeiten in Organisationen – eine Studie mit Rettungssanitätern im kommunalen Rettungsdienst. In:

Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 35, S. 179-186
Pullig, K.-K. (2000): Innovative Unternehmenskulturen. Zwölf Fallstudien zeitgemäßer Sozialordnungen. Leonberg
Rauschenbach, Th. u. a. (im Druck): Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In: Merkens, H./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport II, DGfE. Opladen
Reichwald, R./Möslein, K. (1999): Organisation: Strukturen und Gestaltung. In: Graf von Hoyos, C./Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Weinheim, S. 29-49
Rogge, K. I. u. a. (1981): Einführungsseminar für Verwaltungsmitarbeiter. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung. unv. Typoskript Neuss
Rogge, K. I. u. a. (1983): Einführungsseminar für Verwaltungsmitarbeiter – einige Fallstudien. unv. Typoskript Soest
Rogge, K. I. (1994): Zur Organisation von Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel der Volkshochschulen. In: Bielser, M. u. a. (Hrsg.): Handbuch Weiterbildung. Dortmund, S. 472-504
Rokeach, M. (1972): Beliefs, attitudes and values. San Francisco
Roethlisberger, F. J./Dickson, W. J. (1939): Management and the worker. Cambridge/MA
Rohling, S. (1999): Die Bedeutung einer ‚Feedback-Kultur' für Institutionen der Erwachsenenbildung: Feedback als qualitatives Element in institutionellen Kommunikationsstrukturen. Diplom-Arbeit, Universität Marburg
Rutenfranz, J. (1979): Humanisierung des Arbeitslebens. Sozialethische und präventivmedizinische Aspekte. Schwerte: Kath. Akademie
Sauer-Schiffer, U. (2000): Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster
Schäffter, O. (1985): Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Ein Blick auf neuere Veröffentlichungen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport, H. 15, S. 32-44
Schäffter, O. (1992). Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt/M.: PAS
Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
Schäffter, O./Küchler, F., v.. (1993): Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. In: Meisel, K. u. a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Frankfurt/M., S. 127 ff.
Schein, E. (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco
Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Schiersmann, Ch./Thiel, H-U./Fuchs, K./Pfizenmaier, E. (Hrsg.) (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen
Schlitt, P./Schmitt, J./Student, D. (2002): Firmenpleiten. In: Manager Magazin, H. 8, S. 34-43
Schlutz, E. (1999): Preiswürdige Lernkulturen. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt/M., S. 11-21
Schlutz, E. (2002): Bildung in Bewegung – Kurzvorstellung der ausgezeichneten Projekte. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Innovationen in der Erwachsenenbildung – Bildung in Bewegung. Bielefeld
Schmidt, A. (2001): Familie und Organisation. Systeme als Widerpart. Frankfurt/M.
Schmidt, K.-H./Kleinbeck, U./Ottmann, W. u. a. (1985): Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsverhalten: Der Job Diagnostic Survey (JDS). In: Psychologie und Praxis, Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 4, S. 162-172
Schönis, W. (2000): Schulentwicklung beraten. Weinheim; München

Schuler, H. (Hrsg.) (2001): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a.
Semler, R. (1993): Das Semco System. Management ohne Manager. München
Senzky, K. (1974): Management der Erwachsenenbildung – eine Einführung. In: Beckel, A./Senzky, K. (Hrsg.): Management und Recht der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
Senzky, K. (1977): Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a.
Simon, H. A. (1945): Administrative Behavior. New York
Sonntag, K. (1996): Lernen in Unternehmen. München
Stock, U. (1995): Hausmeister-Rap. In: Die Zeit, Nr. 21, 19.5.1995, S. 75
Sperka, M. (1995): Psychologie der Kommunikation in Organisationen: Eine Einführung auf systemtheoretischer Grundlage. Essen
Taylor, F. W. (1913): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München; Berlin
Thompson, J. D. (1967): Organization in action. New York
Thurn, B. (2001): Beratung – Eine Frage der Persönlichkeit. Tagesspiegel Online Dienste 31.03.01
Ufermann, F./Landscheidt, P. (1993): Organisationsentwicklung einer großstädtischen Volkshochschule durch partizipative Einführung eines Datenverarbeitungssystems. In: Report. Literatur- und Forschungsreport, H. 32, S. 51-58
van de Ven, A. H./Ferry, D. L. (1980): Measuring and Assessing Organizations. New York u. a.
Wack, O. G. (1982): Stichwort „Ausbrennen" in der Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Informationen Weiterbildung in NRW, H. 1, S. 10-11
Weber, M. (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen
Wegge, J. (2001): Gruppenarbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a., S. 483-507
Wegge, J./Kleinbeck, U. (1993): Motivationale Faktoren betrieblicher Fehlzeiten: zum Einfluß leistungs- und anschlußthematischer Variablen auf die Abwesenheit am Arbeitsplatz. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. Band XL, H. 3, S. 451-486
Wexley, K. N./Latham, G. P. (1994): Ressourcen in Organisationen. Stuttgart
Williamson, O. E. (1975): Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications. New York
Wingens, M./Sackmann, R./Grotheer, M. (2000): Berufliche Qualifizierung für Arbeitslose – Zur Effektivität AFG-finanzierter Weiterbildung im Transformationsprozess. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1 , S. 60-80
Zahn, J. (1980): Burnout in Adult Educators. Lifelong Learning: In: The Adult Years, H. 4, S. 4-6
Zapf, D./Dormann, Ch. (2001): Gesundheit und Arbeitsschutz. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a., S. 559-587

Anhang

JDS-Vergleichsdaten (nach Schmidt, K.-H., 1991, Institut für Arbeitsphysiologie, Dortmund)

Kategorie	G1 M	G1 S	G2 M	G2 S	G3 M	G3 S	G4 M	G4 S	G5 M	G5 S	G6 M	G6 S
Anforderungswechsel	4,25	1.11	6,44	0.46	5,76	0.75	3,86	1.21	3,86	1.44	4,50	1.63
Aufgabengeschlossenheit	5,36	1.24	5,51	1.15	5,81	1.23	3,82	1.57	4,20	1.44	3,79	1.62
Wichtigkeit der Arbeit	5,27	1.23	5,40	1.09	6,00	1.06	4,49	1.27	4,83	1.15	4,60	1.41
Autonomie	4,65	1.36	6,26	0.57	6,12	0.83	3,80	1.48	4,36	1.30	4,45	1.52
Rückmeldung durch die Arbeit	5,59	1.13	5,93	0.68	5,90	0.91	5,10	1.31	5,30	1.24	5,12	1.39
Rückmeldung durch andere Personen	3,19	1.47	4,66	1.35	4,96	1.13	3,82	1.11	2,73	1.33	3,60	1.40
Zusammenarbeit mit anderen	6,33	0.78	6,57	0.67	4,70	1.55	4,04	1.45	4,02	1.31	4,69	1.34
Erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit	5,53	0.70	5,56	0.71	5,59	0.72	5,48	0.87	5,28	0.78	---	---
Erlebte Verantwortlichkeit für die Arbeit	4,90	0.74	5,58	0.57	5,54	0.50	4,99	0.78	5,25	0.72	---	---
Wissen um die Ergebnisse	5,30	0.71	5,61	0.69	5,35	0.59	4,98	0.93	4,77	0.73	---	---
Allgemeine Arbeitszufriedenheit	4,45	1.03	5,26	0.68	5,54	0.74	5,08	1.02	5,37	0.80	4,95	1.44
Intrinsische Arbeitsmotivation	5,05	0.74	5,46	0.73	5,57	0.65	5,04	0.68	4,92	0.78	4,87	1.08
Zufriedenheit mit dem Gehalt	3,95	1.47	4,19	1.44	5,07	1.38	4,93	1.10	4,61	1.28	3,54	1.53
Zufriedenheit mit der Sicherheit	3,71	1.37	4,92	1.20	5,66	1.01	5,06	1.21	5,50	1.10	4,88	1.17
Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	4,89	1.06	5,63	0.52	5,27	0.96	4,92	1.02	5,00	0.89	5,14	0.94
Zufriedenheit mit dem Führungsverhalten	4,21	1.37	4,63	1.13	5,40	0.69	5,27	1.02	5,13	1.03	4,69	1.24
Zufriedenheit mit den Entfaltungsmöglichkeiten	4,31	1.01	5,26	0.87	5,74	0.81	4,74	1.04	4,53	1.24	4,53	1.21
Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung	4,77	1.45	6,32	0.73	6,04	0.80	4,14	1.27	4,31	1.35	5,26	1.19
Motivierungspotenzial der Arbeit	5,02	---	5,91	---	5,92	---	4,21	---	4,51	---	4,49	---

Vergleichsdaten „Produktion“
Gruppe 1: Handwerker/Dachdecker; N = 97
Gruppe 2: Manager; N = 42
Gruppe 3: Landfrauen; N = 39
Gruppe 4: Teilefertigung; N = 66
Gruppe 5: Schaltschützmontage; N= 46
Gruppe 6: Produktionsarbeiter; N = 108

Anhang 2: Vergleichsdaten Dienstleistung

Vergleichsdaten aus dem Dienstleistungsbereich (Kil 1994, 1995)

(Gruppenunterschiede Nr. 1-3 in Klammern, Signifikanzniveau n. Duncan < .05)

Gruppenwerte ▶ ▼ Kategorien	G 1	S 1	G 2	S 2	G 3	S 3	G 4	S 4	G 5	S 5
Anforderungswechsel	5,65	1.23	4,97	1.46	5,67	1.07	6,1	0.52	5,8	0.82
Aufgaben-geschlossenheit	5,40	1.29	5,18	1.10	4,10 **(123)**	1.09	4,9	1.17	5,0	1.41
Wichtigkeit der Aufgabe	5,03	1.49	4,91	1.28	6,35 **(123)**	0.99	5,8	0.82	5,9	1.08
Autonomie	6,01	1.11	5,42 **(1)**	0.87	4,93 **(12)**	0.85	5,8	0.78	5,9	0.88
Rückmeldung durch die Arbeit	5,80	0 .92	5,09	0.93	5,28 **(2)**	0.93	5,4	1.02	5,9	0.97
Motivierungspotenzial (addiert)	5,58	0 .93	5,12 **(1)**	1.01	5,27 **(1)**	0.58	-	-	-	-
Erlebte Bedeutsamkeit	5,57	1.09	5,23 **(1)**	0.68	5,38 **(1)**	0.72	5,6	0.60	5,7	0.92
Erlebte Verantwort-lichkeit	5,24	0.68	4,82	0.63	4,86 **(2)**	0.61	5,2	0.60	5,2	0.64
Wissen um die Ergebnisse	5,23	0.79	4,89	0.77	4,84 **(1)**	0.72	5,3	0.75	5,3	0.76
Rückmeldung durch andere	4,19	1.43	3,49 **(1)**	1.22	4,13	1.83	3,9	1.53	4,4	1.77
Zusammenarbeit	5,35 **(14)**	1.44	5,21 **(14)**	1.39	6,47	0.64	5,4	1.45	6,1	1.14
Zufriedenheit Zusammenarbeit	5,28 **(14)**	0.92	5,36	0.55	5,69	0.74	5,8	0.42	5,8	0.59
Intrinsische Arbeits-motivation	5,06 **(1)**	0.86	4,79 **(1)**	0.65	5,24	0.70	5,1	0.67	5,5	0.42
Bedürfnis nach per-sönlicher Entfaltung	5,99	0.90	5,70 **(1)**	1.03	5,48 **(12)**	1.02	6,0	0.57	5,9	1.30
Zufriedenheit Entfal-tungsmöglichkeiten	5,49 **(1)**	0.96	5,00 **(1)**	1.37	5,12 **(1)**	0.87	5,4	0.80	5,8	0.51
Bedürfnis nach orga-nisationaler Bindung	4,99	1.33	4,97	1.21	5,47	0.93	-	-	-	-
Zufriedenheit Sicherheit	5,40	1.19	5,09	0.83	5,31	1.20	5,5 **(45)**	1.24	6,2	0.57
Beanspruchung	4,53	1.67	4,00	1.33	5,42 **(123)**	1.06	-	-	-	-
Zielklarheit	5,77	1.20	5,57	0.48	4,28 **(123)**	1.19	-	-	-	-
Organisationsbindung	5,46	1.39	5,55	0.93	4,50 **(123)**	1.56	-	-	-	-
Allgemeine Arbeits-zufriedenheit	5,51	1.09	5,24	0.92	4,42 **(123)**	0.86	5,5	0.63	5,7	0.77
Zufriedenheit Gehalt	4,46	1.89	4,59	1.26	3,17 **(123)**	1.45	3,9	1.65	3,7	1.42
Zufriedenheit Führungsverhalten	4,89	1.58	4,42	1.29	4,55	1.26	4,5 **(45)**	1.63	5,4	1.24

Gruppe 1 Mitarbeiter in Kleinbetrieben eines Gründerzentrums (N = 21)
Gruppe 2 Mitarbeiter der Verwaltung eines Gründerzentrums (N = 11)
Gruppe 3 Krankenpflegepersonal eines Krankenhauses (N = 42)
Gruppe 4* Berufliche Weiterbildung Lehrende (N = 31)
Gruppe 5* Berufliche Weiterbildung Verwaltung (N = 11)
* hier wurden einige Kategorien nicht berechnet/noch nicht eingesetzt

Anhang 3: Übersicht: Interviews mit Volkshochschulmitarbeitern

Interview Nr.	Geschlecht	Arbeitsbereich
		Verwaltungsmitarbeiter 14 Frauen und 2 Männer
6	w	Anmeldung/Schreibarbeiten/Sekretariat
7	w	stellv. Verwaltungsleiterin
8	w	VHS-Leitersekretariat, Fachbereichsbetreuung, Ausstellungen
9	w	Abrechnungen, Auszahlung, Kurse absagen
10	w	Jahresrechnung, Statistiken, Schreibarbeiten, Kurse absagen
15	w	„alles“ (Anmeldung, Abrechnung, Sekretariat)
21	w	Kassenwesen, Anmeldung
30	w	VHS-Leitungssekretariat
34	m	Anmeldung, Organisation und Abrechnung von Studienreisen
40	w	Buchungen, Abrechnungen
43	w	Fachbereichssekretariat
44	m	Kosten- u. Leistungsabrechnung, Drittmittelbewirtschaftung
45	w	Betreuung Drittmittelprojekte, Auszahlungsanordnung Arbeitsamt
52	w	Haushalt, Jahresrechnung
55/56	ww	Anmeldung, Schreibarbeiten, FB-Betreuung, Anmeldung
		Kursleiter 9 Frauen und 6 Männer, 7 Interviews in der VHS[1] , 4 Interviews privat (p), 3 Interviews neutraler Ort (n, z. B. Café), 1 Interview in einer Schule (sch)
1	m (n)	Tai Chi arbeitslos, 7/8 Jahre bei VHS
2	m (p)	gesellschaftspolitische Themen und Medien, Lehrer und Fachkonferenzsprecher
3	w (vhs)	Englisch, gibt Haupteinnahmequelle an/Familienfrau
17	w (vhs)	Englisch, Familienfrau
18	m (vhs)	EDV, Kurse in Block- und Semesterform, Nebenerwerb
31	m (n)	Segeln, Block (lebt im Moment davon)
32	w (vhs)	Französisch, 2x die Woche, Familienfrau, 20 Jahre dabei
35	w (vhs)	Basteln und Mini Club, berufstätige Erzieherin, Block- und Semesterform
42	m (sch)	Schulabschluss, Englisch, 2x die Woche, als Hauptberuf Lehrer

1 Von zwei Zwecksverbands-Volkshochschulen wurde ein Raum mit Getränken für das Interview mit den Kursleitern bereitgestellt. Die anderen überließen dies der Selbstorganisation von Interviewerin und Kursleiter.

60	w (p)	Basteln, sie lebt davon, an 3 VHS tätig
61	w (vhs)	Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf, Erz.wiss., Musikrhythmik, selbstständig u. Familienfrau
62	w (vhs)	Englisch (auch Senioren), 6 Kurse u. mehr, nicht davon finanz. abhängig/Familienfrau
63	w (n)	Deutsch für Ausländer/Aussiedler, Hauptverdienst u. bei privaten Bildungsträgern
64	m (p)	s. o. Haupteinnahmequelle, 50 Ustd. u. mehr
68	w (p)	s. o. & Literatur, Studentin, Haupteinnahmequelle
		HPM und Fachbereichsleitungen/FBL 5 Frauen und 9 Männer
5	m	Fachbereichsleitung: Kulturelle und berufliche Bildung
12	m	Fachbereichsleitung: Berufliche Bildung, Gesundheit, Sport
14	w	Fachbereichsleitung: Natur u. Umwelt; Deutsch; Kaufmänn. Bereich
19	m	Fachbereichsleitung: Betreut drei Fachbereiche, u.a. MNT
25	w	HPM: 3/4-Stelle, Sprachen, Weiterbildungsurlaub
26	m	HPM: 3/4-Stelle, EDV-Bereich
27	m	FBL: MNT, Kreativität, Gesundheit, Sport, Psychologie
29	m	HPM: Sprachen
33	w	HPM: halbtags; Kulturelle und Familien-Bildung
37	m	Fachbereichsleitung: Seniorenbereich (Kultur, Sprachen usw.)
38	w	HPM: Kunst, Kultur, Kreativität
39	m	Fachbereichsleitung: Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt
53	m	Fachbereichsleitung: Politische und kulturelle Bildung
54	w	HPM: Kulturelle Bildung, Studienreisen
4, 16, 28, 59		**Volkshochschulleiter** 2 Frauen und 2 Männer
11,13, 23, 24, 36, 41, 50		**Verwaltungsleitung** 2 Frauen und 7 Männer
22, 46, 58, 65		**Hausmeister** 4 Männer (3 vollberuflich für die VHS tätig, 1 Angestellter der Stadt)
		Pädagogische Mitarbeiter aus fremdfinanzierten Maßnahmebereichen 4 Frauen und 2 Männer
48, 66, 51, 67		Weiterbildungslehrer/innen 2 Frauen und 2 Männer
49	w	Sozialpädagogin
47	w	Leitend tätig im Drittmittelbereich

Anhang 4: Leitfaden für die Experteninterviews

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotenziale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung

Experten-Interviews

Während des Gesprächs werden vier übergreifende Themenblöcke angesprochen werden. Als Orientierungshilfe während des Interviewverlaufs wird ein Schaubild „Die Mitarbeiter/innen von Volkshochschulen im Weiterbildungssystem" vorgelegt.

TEIL A: Forschungs- und Erfahrungskontext der Experten/-innen

– Auseinandersetzung mit dem Thema
– Empirische Untersuchungen

TEIL B: Themenblöcke

Themenblock 1:
Allgemeine Einschätzung der VHS-Situation und der **weiterbildungspolitischen Situation** mit ihren Auswirkungen auf die Mitarbeiter/innen

– Geben Sie einen Kurzsteckbrief bzw. eine Definition von „Volkshochschule".
– Welchen Stellenwert hat die Volkshochschule in der Weiterbildungslandschaft?
– Beschreiben Sie die Hauptaufgaben und den Bildungsauftrag der Volkshochschule.
– Geben Sie eine kurze Einschätzung der momentanen weiterbildungspolitischen Situation wieder.
– Welche weiterbildungspolitischen Veränderungen haben Auswirkungen auf das Organisationsgefüge „Volkshochschule"?
– Welche Außenwirkung, welches Image hat die Volkshochschule?

Themenblock 2:
Rechtliche und organisatorische Verfassung der VHS mit deren Auswirkungen auf die Mitarbeiter/innen

– Welche Auswirkungen haben die Organisationsformen der Volkshochschulen auf die Mitarbeiter/innen (z. B. kommunale VHS oder Vereins-VHS)?

- Welche Auswirkungen hat die Organisationsgröße einer Volkshochschule auf die Mitarbeiter/innen?
- Welche Auswirkungen hat das regionale Umfeld der Volkshochschule auf die Mitarbeiter/innen (z. B. Arbeitsmarktpolitik, Infrastruktur, Wirtschaftsstruktur)?
- Welche formalen Hierarchien lassen sich in der Volkshochschule festmachen?
- Welche Anreize „gibt" die Volkshochschule den Mitarbeitern/innen (z. B. Gehalt, sozialer Aufstieg)?

Themenblock 3:
Der **Mitarbeiter** – das Individuum im System

- Welche Mitarbeiter/innen (-Gruppen) lassen sich in der Volkshochschule unterscheiden?
- Charakterisieren Sie ein Idealbild der jeweiligen Mitarbeiter/innen (-Gruppen)?
- Bewirkt die jeweilige organisatorische Verfasstheit der VHS unterschiedliche Ausprägungen dieses Idealbildes? Wenn „Ja", wie sehen sie aus?
- Welche Anforderungen bzw. Qualifikationen werden an die Mitarbeiter/innen gestellt?

Themenblock 4:
Problemzonen und Veränderungsbedarf bei **Arbeitsbedingungen**
und **Aufgabenfeldern** von Mitarbeitern/innen -
das Individuum mit seinen Interaktionen

- Charakterisieren Sie die typischen Aufgabenfelder von Mitarbeitern/innen der Volkshochschule?
- Welche positiven Entwicklungen bzw. Mängel lassen sich aus den jetzigen Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter/innen ableiten?
- Welche erwachsenenpädagogischen und/oder organisatorischen Problemzonen werden häufig von Volkshochschulleitern/innen beklagt?
- Welche erwachsenenpädagogischen und/oder organisatorischen Problemzonen werden häufig von Mitarbeitern/innen beklagt?
- Inwieweit reagiert die Fortbildung auf diese Problemzonen?

Anhang 5: Klingelanlage im Berater-Hochhaus

Terminator Bezahlter (Job-Killer)	Makler(Geschäfte-) vermittler	Aktivator Impulsgeber
Experte Sachverständiger	Aufklärer Selbstverständiger	Navigator Pfadfinder
Sozialingenieur Reparateur	Designer Organigramm-Zeichner	Besamer (In-folio-insemination)
Guru Heiland, Retter	Magier Mantriker	Sprachschöpfer Modeschöpfer
Enthüller Detektiv (Org.Intelligence)	Sanierer Abrissunternehmer	Brandstifter Sprengmeister
Architekt Bauleiter	Akzeptanzbeschaffer Mietling	Katalysator Prozessbeschleuniger
Abzocker Raffgierige Hyäne	Arzt Therapeut	Coach, Trainer (Be-)Lehrer
Spitzel Denunziant	Entwicklungshelfer Change Agent	Sündenbock Blitzableiter
Alibi-Beschaffer Gefälligkeitsgutachter	Rasputin Einflüsterer	Eunuch Potenzspritzer
Beichtvater Entlaster	Komplize Koalitionär	Kommunikator Präsentator
Wahr-Sager Wahrsager	Ja-Sager Bespiegler	Nein-Sager Hofnarr, bestellter Kritiker
Sprachrohr Vorstandssprecher	Schachfigur Nützling	Akquisiteur Bank-Angestellter
Arroganter Besserwisser Yuppie	Grünschnabel Phrasendrescher	Costcutter, GWAler EDV-Verkäufer
Animateur Inspirateur	Showman Bluffer	Schlichter (Schieds-) Richter
Wahl-Helfer Komplexitätsreduzierer	(Verpackungs-)Künstler Koan-Formulierer	Superman Alleskönner
Müllbeseitiger Abräumer	Dealer (Droge Beratung) Placebo-Verschreiber	Cross-Seller Bauchladenverkäufer
Stillsteller interner Kritiker Legitimationsbeschaffer	Sensibilisierer Irritierer (Chaot?)	Schwarzes Schaf (unter lauter weißen)
Handaufleger Handanleger	Weismacher Scharlatan	Meinungsforscher Datenfreak
Innovator Modernisierer	Verhinderer Bremser	Königsmacher Pate
Moderator Gruppendynamiker	Macher Berufsoptimist	Röntgenauge Selektor
Sokratiker Hebamme	Dogmatiker Pedant	Schmerzensgeldempfänger Prügelknabe

Klingel-Anlage im Berater-Hochaus (aus Neuberger unv. Vortragsmanuskript 1997, S. 6)

Anhang 6: Synopse „Organisationsveränderungsfälle“

Nr.	Autoren	Organisation	Quelle	Fokus
1	Bade, Gerlinde Mitglied Leitungsteam	HVHS Molkerei Frille	Bade, G. (1999). Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille: Personalentwicklung und Qualität. In: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Tagungsstätten (S. 33-44). Haus Landeskirchlicher Dienste: Olpe	Organisationsentwicklung
2	Becker-Freyseng, Annemarie VHS-Leiterin VHS Kiel Lotzin, Axel Finanzverwalter und Controller VHS Kiel	VHS Kiel	Becker-Freyseng, A. (1998). Mehr Handlungsspielraum für die VHS durch Budgetierung? Ein Erfahrungsbericht aus Kiel nach zweijähriger Mitwirkung am Verwaltungsreformprojekt der Stadt. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 79-85 Becker-Freyseng, A. (1997). Organisationsentwicklung an einer großstädtischen Volkshochschule. In K. Meisel (Hrsg.), Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 10 (S. 13-26). Frankfurt /M.: DIE Lotzin, A. (1998). Bildung von Kennzahlen. In K. Meisel (Hrsg.), Beiträge zur Kennzahlendiskussion bei Weiterbildungseinrichtungen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 15 (S. 87-92). Frankfurt/M.: DIE	Verwaltungsreform, VHS als Pilotamt
3	Burggraf, Dietrich ehem. VHS-Leiter VHS Emden e.V.	VHS Emden e.V.	Burggraf, D.: Bildung. Kultur. Volkshochschule. Modernisierungsperspektiven am Beispiel der VHS Emden e.V. In Zech, R. & Ehses, Chr. (Hrsg.), Organisation und Lernen (S. 58-70). Hannover 1999 Expressum Vrlg.	„Umbau“ der VHS
4	Camerer, Rudi ehem. VHS-Leiter Ellerbrock, Ruth Beraterin (gleichz. Direktorin VHS Berlin-Charlottenburg)	VHS Hamburg	Camerer, R.: VHS vermarkten? Oder: Wie die Hamburger Volkshochschule das Bildungsmarketing lernt; In Geißler, H. (Hrsg.), Weiterbildungsmarketing (S. 244-264), Neuwied 1997, Luchterhand Ellerbrock, R. (1999). Qualität im regionalen Konsens – Die Arbeit von Weiterbildung Hamburg aus Sicht der Volkshochschule. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 217-227), Frankfurt/M., DIE	Marketing Einfluss eines „Prüfsiegels“ auf die VHS-Arbeit
5	Diener-Wohner, Claudia Beraterin (Direktorin KVHS Holzminden)	KreisVHS Meck-lenburg-Strelitz	Diener-Wohner, C. (1999). Vom Unbehagen zur Qualitätsentwicklung – Erfahrungen in einem Maßnahmebereich des zweiten Bildungsweges. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 94-110), Frankfurt/M., DIE	Qualitätsentwicklungsprojekt „Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss“
6	Diener-Wohner, Claudia Zimmermann, Christine Direktorin KVHS Holzminden/MA am DIE	KreisVHS Holzminden	Diener-Wohner, C./ Zimmermann, Ch. (1997). Ein Blick zurück. In K. Meisel (Hrsg.), Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 10 (S. 31-34). Frankfurt/M.: DIE	Organisationsberatung

Nr.	Autoren	Organisation	Quelle	Fokus
7	Elbers, Daniela Leiterin Seniorenbildungswerkes Haus Haard	Ev. HVHS Haus Haard	Elbers, D. (1999). Ev. Heimvolkshochschule Haus Haard: Eine Organisationsanalyse zur Strukturveränderung. In: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Tagungsstätten (S. 26-32). Haus Landeskirchlicher Dienste: Olpe	Organisationsentwicklung
8	Ellerbrock, Ruth Beraterin (Direktorin VHS Berlin-Charlottenburg)	Ländliche EB Sachsen-Anhalt	Ellerbrock, R. (1999). Qualität im Ehrenamt – Qualifizierungsmodule für ehrenamtliche Kursleiterinnen und Kursleiter. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 112-131), Frankfurt/M., DIE	Evaluation einer FB-Maßnahme für Kursleitende
9	Fischer, Sigmar Leiter Haus Neuland Bildungszentrum e.V.	Haus Neuland Bildungszentrum e.V.	Fischer, S. (1999). Haus Neuland: Profilbildung einer Einrichtung der politischen Bildung. In: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Tagungsstätten (S. 44-51). Haus Landeskirchlicher Dienste: Olpe	Organisationsentwicklung
10	Foschepoth, Josef ehem. Direktor VHS Münster	VHS Münster	Foschepoth, J.: Qualität und Innovation: Das Dienstleistungsmarketing der Volkshochschule Münster; In Geißler, H. (Hrsg.) Weiterbildungsmarketing (S. 225-243), Neuwied 1997, Luchterhand	Marketing
11	Friedrich, Katja stellv. Geschäftsführerin	Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz	Friedrich, K. (1999). Die lernende Organisation – Arbeit und Leben überprüft seine inneren Strukturen. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 162-178), Frankfurt/M., DIE	Qualitätsentwicklung
12	Gramm, Marion; Kautz, Wilfried HPM/Leitung VHS Lünen	VHS Lünen	Gramm, M./Kautz, W. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Lünen. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der VHS von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshoch-schulen (S. 20-25). Vario-Druck: Dortmund	Qualitätsentwicklung
13	Gunnemann, Hiltrud ehem. HPM Bildungswerk LSB Rheinland-Pfalz	Bildungswerk des LSB Rheinland-Pfalz	Gunnemann, H. (1999) Qualität im Gesundheitssport fördern – Qualitätsanforderungen und – kriterien für Wirbelsäulengymnastik. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 74-93), Frankfurt/M., DIE	Qualitätssicherung
14	Heinold-Krug, Eva; Claussen, Werner Beraterin; stellv. Direktor VHS Brunsbüttel	VHS Brunsbüttel e.V.	Heinold-Krug, E., Claussen, W. (1999) Zu einer neuen Kooperationskultur finden – Gemeinsame Qualitätsentwicklung von Planenden und Lehrenden. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 20-56), Frankfurt/M., DIE	Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung

Nr.	Autoren	Organisation	Quelle	Fokus
15	Herwig, Jürgen; Zimmer, Gisela; Numrich-Schindewolf, Nicole; Nowak, Sabine; ehem. VHS-Leiter, HPM, HPM, Verwal-tungskraft VHS Witzenhausen e.V.	VHS Witzenhausen e.V.	Herwig, J. u. a. (1998). Akzente der Organisationsentwicklung und Adressatenorientierung einer Volkshochschule. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 98-106	Organisationsentwicklung
16	Himmel, Wolfgang ehem. Päd. Mitarbeiter VHS Konstanz-Singen e.V.	VHS Konstanz-Singen e.V.	Himmel, W.: Institutionelle Rahmenbedingungen für selbstgesteuertes Lernen. In Dietrich, S. u. a.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (S. 89-107). Frankfurt/M. 1999	Angebotsveränderung
17	Kadler, Ines; Klenk, Wolfgang Leiterin Arbeit und Leben Thüringen; Berater (Päd. MA VHS Stuttgart)	Arbeit und Leben Thüringen	Kadler, I. & Klenk, W. (1999) Organisationsentwicklung wird zur Qualitätsentwicklung – Haupt- und nebenberufliche Pädagogen lernen den Bildungsprozess gestalten. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 57-73), Frankfurt/M., DIE	Qualitätsentwicklung
18	Kandolf, Stefan Pädagog. MA der VHS Wuppertal	VHS Wuppertal	Kandolf, S. (1996). Der Stadtbetrieb Weiterbildung: Volkshochschule Wuppertal – Erfahrungen mit Budgetierung und dezentraler Ressourcenverantwortung. DVV-Magazin Volkshochschule, 4/1996, S. 33-37	Verwaltungsreform
19	Keil, Andreas ehem. stellv. Leiter Intern. Bil-dungsstätte Bad Willebadessen	Internationale Bildungsstätte Bad Willebadessen	Keil, A. (1999). Internationale Bildungsstätte Bad Willebadessen: Controlling und Kalkulation In: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Tagungsstätten (S. 51-57). Haus Landeskirchlicher Dienste: Olpe	Einführung von Kostenrechnung
20	Kett, Siegfried Klenk, Wolfgang Leiter VHS Nürnberg; Berater (Päd. MA VHS Stuttgart)	VHS Nürnberg Bildungszentrum Nürnberg	Kett, S. (1998). Budgetierung der Volks-hochschule Nürnberg – Haushaltskonsolidierung. Verwaltungsreform und offensive Weiterbildungspolitik als eine Einheit sehen. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 70-78 Klenk, W. (1999) Organisationsentwicklung wird zur Qualitätsentwicklung – Haupt- und nebenberufliche Pädagogen lernen den Bildungsprozess gestalten. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 179-191), Frankfurt/M., DIE	Verwaltungsreform Qualitätsprojekt
21	Krobbach, Heinrich Leiter KreisVHS Groß-Gerau	KreisVHS Groß-Gerau	Krobbach, H. (1998). Die Odyssee zum Eigenbetrieb. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 86-93	Organisationsveränderung zum Eigenbetrieb
22	Lichtenberg, Karl-Heinz GF Akademie Remscheid	Akademie Remscheid	Lichtenberg, K.-H. (1998). Der Beitrag von Küchenkräften zur Qualitätsentwicklung einer Bildungseinrichtung. In Heiner, M. (Hrsg.). Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwick-	Qualitätsentwicklung

Nr.	Autoren	Organisation	Quelle	Fokus
			lung lernender Organisationen (S. 265-282). Weinheim und München: Juventa.	
23	Lippert, Gerhard Direktor Ländliche EB Niedersachsen	Ländliche EB Niedersachsen	Lippert, G. (1999). Erfahrungen der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen mit der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. In: von Küchler, F.& Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 1: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben, (S. 146-153), Frankfurt/M.	Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001
24	Lohmann, Arno; Stöver, Joachim Leiter/stellv. Leiter Haus Nordhelle	Ev. Tagungsstätte Haus Nordhelle	Lohmann, A./Stöver, J. (1999). Ev. Tagungsstätte Haus Nordhelle: „Durch Beteilung zu komplexer Veränderung" Grundlinien und Erfahrungen organisationalen Lernens. In: Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Tagungsstätten (S. 13-25). Haus Landeskirchlicher Dienste: Olpe	Organisationsentwicklung
25	Mauritz, Ina; Meissner, Sabine; Börner, Elke Päd. Mitarbeiterinnen; Beraterin (Päd. MA einer anderen VHS)	Ev. EB Niedersachsen	Mauritz, I.; Meissner, S.; & Börner, E. (1999). Überprüfung und Entwicklung der Mitarbeiter/innen-Fortbildung – Elemente des Qualitätssicherungsprozesses in Zeiten der Umstrukturierung. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 132-160), Frankfurt/M., DIE	Qualitätszirkel evaluiert MA-Fortbildung
26	Mayer, Frank Mitglied der Geschäftsleit./Abt.lt. Bereich Berufl. FB VHS Reutlingen	VHS Reutlingen	Mayer, F. (1999). Erfahrungen der Volkshochschule Reutlingen mit der Zertifizierung nach der ISO-Norm. In: von Küchler, F.& Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 1: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben (S. 137-145), Frankfurt/M.	Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001
27	Möller, Norbert Leiter VHS Brilon-Marsberg-Olsberg	VHS Brilon-Marsberg-Olsberg	Möller, N. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Brilon-Marsberg-Olsberg. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der Volkshochschulen von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen (S. 32-35). Vario-Druck: Dortmund	Qualitätsentwicklung
28	Nestmann, Jürgen; Jablonski-Mertens, Thomas Leiter VHS Hagen/ ehem. MA der Stadt Hagen	VHS Hagen	Nestmann, J./Jablonski-Mertens, Th. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Hagen. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der Volkshochschulen von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen (S. 41-44). Vario-Druck: Dortmund	Einführung von Kostenrechnung
29	Oer, Hans-Guenther VHS-Leiter KVHS Vogelsberg	KVHS Vogelsberg	Oer, H.-G. (1997). Gut beraten, vorsichtig geleitet, eigenständig entwickelt – Organisationsentwicklung an der Kreisvolkshochschule Vogelsberg e.V. In K. Meisel (Hrsg.), Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen/Materialien für Erwachsenenbildung Nr. 10 (S. 27-30). Frankfurt/M.: DIE	Organisationsberatung

Nr.	Autoren	Organisation	Quelle	Fokus
30	Pirags, Manon; Reckers, Michael MA der VHS Selm und VHS-Leiter der VHS Selm	VHS Selm	Pirags, M. & Reckers, M. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Selm. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der Volkshochschulen von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen (S. 36-40). Vario-Druck: Dortmund	Qualitätsentwicklung
31	Schellberg, Klaus Ulrich; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth Prof. Sozial-management Kath. FH Norddeutsch-land; Beraterin	Kath. Erwachsenenbildung Niedersachsen	Schellberg, K. U.; Fuchs-Brüninghoff, E. (1999) Qualitätszirkel als Anstoß für Entwicklung. In von Küchler, F. & Meisel, K. (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 2 (S. 194-216), Frankfurt/M., DIE	Qualitätszirkel
32	Steinbach, Günter Leiter der Lahn-Dill-Akademie	Lahn-Dill-Akademie für Jugend- und EB	Steinbach, G. (1998). Volkshochschule – vom Amt zum Eigenbetrieb. Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1998, S. 94-97	Organisationsveränderung „Amt zum Eigenbetrieb“ (Pilotamt)
33	Tranter, Geoff FBL VHS Dortmund	VHS Dortmund	Tranter, G. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Dortmund. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der Volkshochschulen von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen (S. 26-29). Vario-Druck: Dortmund	Qualitätsentwicklung
34	Uhrig, Regina Leiterin Anna Ladener Haus	Anna Ladener Haus, Familienbildungsstätte Rheydt, Mönchen-gladbach	Uhrig, R. (1999). Darstellung des Projektes EFQM aus der Sicht einer Leiterin. In: von Küchler, F.& Meisel, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Bd. 1: Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben (S. 127-136), Frankfurt/M.	EFQM
35	von Horadam, Manfred Leiter VHS-Kamen-Bönen	VHS-Kamen-Bönen	v. Horadam, M. (1999). Erfahrungsbericht der Volkshochschule Kamen-Bönen. In: Bezirksarbeitsgemeinschaft Arnsberg des Landesverbandes der Volkshochschulen von NW e.V. (Hrsg.), Projektbericht: Gründung eines Qualitätsnetzwerks für Volkshochschulen (S. 30-31). Vario-Druck: Dortmund	Qualitätsentwicklung

Autorin

Monika Kil, Dr. phil., Dipl. Päd., Zusatzstudium der Organisationspsychologie, Beraterin für Lehr-, Lern- und Arbeitssituationen; Organisationsforschung, Universität Bremen, Fachbereich 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB).