STUDIENTEXTE FÜR
ERWACHSENENBILDUNG

Felicitas von Küchler
Ortfried Schäffter

Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Unter Mitarbeit von:
Ruth Ellerbrock

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Diese Publikation entstand im Rahmen des von Felicitas von Küchler geleiteten DIE-Projekts „Qualitätssicherung durch pädagogische Beratung der MitarbeiterInnen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Rahmen regionaler Strukturentwicklung“.
Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie förderte dieses Projekt.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Küchler, Felicitas von:
Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen / Felicitas von Küchler ; Ortfried Schäffter. Unter Mitarbeit von: Ruth Ellerbrock. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. - Frankfurt (Main) : DIE, 1997
(Studientexte für Erwachsenenbildung)
ISBN 3-88513-255-9

© 1997 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.

Heftherausgeber: Klaus Meisel
Redaktion: Hermann Vornoff
Redaktionsassistenz: Barbara Meyer
Umschlag: Tanja Gronostay
Satz und Layout: Grafisches Büro Engels, Bad Vilbel
Druck: PRISMA DRUCK, Frankfurt/M.
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

Einleitung 5

1. Organisationstheorie und Weiterbildung 9
1.1 Grundbegriffe und Ansätze der Organisationstheorie 9
1.1.1 Erweiterung des Organisationsbegriffs 10
1.1.2 Theoriebezug zur Weiterbildungsorganisation 11
1.2 Klassische Konzepte der Organisation 20
1.3 Prinzipien der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre 22
1.4 Der Ansatz „Organisationskultur“ 30
1.5 Systemische Ansätze 33
Exkurs: Frauen in Organisationen 37

2. Organisation wird Thema der Weiterbildung 43
2.1 Erwachsenenbildung und Organisationspolitik 43
2.2 Die organisatorische Dimension – eine späte Entdeckung? 46
2.3 Gesellschaftlicher Wandel: Weiterbildung unter Veränderungsdruck 52
2.4 Das Organisatorische wird dominant: Nimmt es überhand? 56
2.5 Was ist das Spezifische von Weiterbildungsorganisation? . 60
2.5.1 Kontextwissen 62
2.5.2 Relationsbewußtsein 63
2.5.3 Funktionsfelder der Weiterbildungsorganisation 64
2.5.4 Systemische Deutungen von Weiterbildungsorganisation . 66
2.5.5 Bedeutungen von Organisationsentwicklung 67
2.5.6 Ansätze einer Entwicklungsbegleitung 70

3. Weiterbildungsorganisation im Wandel 73
3.1 Aspekte des Begriffs Organisationsentwicklung 73
3.2 Strukturen der Zielbestimmung 78
3.2.1 Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp 81
3.2.2 Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp 88

3.2.3 Die Organisationstypen im Vergleich 91
3.2.4 Typisierung von Einrichtungsstrukturen als diagnostisches Instrument 95
3.3 Was meint „Entwicklung“ von Weiterbildungsorganisation? 97
3.3.1 Varianten von Organisationsentwicklung 99
3.4 Phasen der Organisationsentwicklung 102
3.4.1 Entwicklungsaufgaben des Phasenmodells 104

4. Geplanter Wandel in der Weiterbildung 107
4.1 Begründung von Organisationsberatung 108
4.2 Grundformen von Organisationsberatung 111
4.3. Organisationsberatung als MitarbeiterInnen-Fortbildung .. 113
4.3.1 Beurteilungskriterien 114
4.3.2 Pädagogische Kriterien 114
4.3.3 Hindernisse für die pädagogische Beurteilung 116
4.3.4 Merkmale „pädagogischer“ Organisationsberatung 120
4.4 Ausblick: Perspektiven einer „pädagogischen Organisationsberatung“ 123

Literatur 125

Zu den AutorInnen 133

Einleitung

Obwohl kein neues Thema, erhalten Organisationen Mitte der 90er Jahre besonders breite Aufmerksamkeit. Ihre Strukturen, ihre Eigenheiten, ihre prägenden Eigenschaften, ihre häufige Unbeweglichkeit und gleichzeitige Offenheit für Veränderungen ziehen großes Interesse auf sich. Kaum ein gesellschaftlicher Bereich, der nicht vor der Aufgabe steht, Organisationen zu verändern, ob es sich um den Sozialbereich, den Bildungsbereich, um Parteien, Interessenverbände, Gewerkschaften oder sonstige Verbände handelt. Der in privatwirtschaftlichen Unternehmen, mit ihrer Vielzahl von wechselnden Managementstrategien, schon längere Zeit zu verzeichnende Trend, Organisationsgestaltung zum Fokus von Veränderung zu machen, wirkt auf andere gesellschaftliche Bereiche.
Was sind die Gründe für diese breite Thematisierung von Organisation, Organisationsveränderung, Organisationswandel? Erkenntnisse der Organisationswissenschaften, also aus der Psychologie, der Soziologie, der Betriebswirtschaft, der Politikwissenschaft, können dazu beitragen, dieses Phänomen zu verstehen.
Zuerst läßt sich feststellen, daß eine immer größere Anzahl von Menschen eine immer längere Lebenszeit in Organisationen verbringt. Eine zweite aktuelle Aussage lautet, daß Organisationen zu einem Feld politischer Auseinandersetzungen geworden sind, weil sie traditionelle Politikfelder abgelöst haben. Die Gestaltung und Beeinflussung von Organisationen ist also zur genuinen Form politischen Handelns geworden. Diese „Mikropolitik“ nimmt Organisationen als politische Arenen wahr, in denen Akteure individuelle und partikulare Interessen verfolgen, die über die Gesamtrationalität der Organisation hinausreichen. Politik im Unternehmen wird nicht mehr als störend und negativ definiert, sondern als unvermeidlich und unverzichtbar gedeutet (vgl. Bosetzky/ Heinrich1994, Neuberger 1995).

Für den Bereich der Weiterbildung wird das Interesse an der Organisation z.T. sogar als das dominante Thema zur Beschäftigung mit

der Genese und Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen in den 90er Jahren definiert (vgl. Klemm 1995). Die weit verbreiteten kommunalen Verwaltungsreformen beziehen die Volkshochschulen als Zentren öffentlich-verantworteter Weiterbildung ein. In einer bundesweiten Umfrage wurde festgestellt, daß zwar nur bei 25 % der Prozeß der an Reformvorhaben beteiligten Volkshochschulen abgeschlossen ist, aber bei 80 % noch Reformvorhaben geplant werden (**I**nstitut für **s**oziale und **k**ulturelle **A**rbeit, ISKA, April 1996). Die zu diesem Thema publizierte Literatur zeigt, daß sich Weiterbildungseinrichtungen, die sich im Sog der Verwaltungsmodernisierung befinden, nicht nur auf die bloße Einführung neuer Instrumente und Steuerungsformen beschränken, sondern sich weit umfassender mit Fragen einer adäquaten Organisationsentwicklung beschäftigen (vgl. Meisel/Rohlmann/Schuldt 1996, S. 86ff).
Gute zwanzig Jahre nach dem ersten Institutionalisierungs- und Professionalisierungsschub der öffentlich verantworteten Weiterbildung, erscheint die Auseinandersetzung mit dem Organisationsthema als dringende Ergänzung der fachbezogenen Reflexion und als Beitrag zur notwendigen Weiterentwicklung und Selbstreflexion des Praxisfeldes Weiterbildung.

Im vorliegenden Studientext stehen Organisation sowie Organisationsentwicklung und Organisationsberatung in der Weiterbildung im Zentrum. Zunächst werden im Kapitel 1 klassische Organisationsbegriffe und Theorien referiert und auf die Bedingungen in der Weiterbildung projiziert. Sie sind nicht nur für die Organisationswissenschaft die Folien, vor deren Hintergrund Organisationsformen gedeutet werden, sondern prägen auch Grundvorstellungen und Deutungsmuster von Organisationen im Alltag.

Im Anschluß daran folgt der Exkurs: „Frauen in Organisationen". Er reflektiert grundsätzlicher das Verhältnis zwischen der macht- und herrschaftsstrukturierten sozialen Wirklichkeit und der „Realität" von Organisationen.

Das Kapitel 1 bietet eine orientierende Einführung in Grundlagen der Organisationstheorie und in Aspekte von Organisationsentwicklung; ohne sie werden viele Einzelaspekte von Organisationsentwicklung nicht hinreichend verständlich werden. Im Rahmen dieses Über-

blicks lassen sich bereits Bezüge zwischen einzelnen Organisationsmodellen und Weiterbildungsorganisation herstellen.
Diese Perspektive wird ab Kapitel 2 gewechselt: Nun geht es nicht mehr um eine organisationstheoretische Deutung von Weiterbildungspraxis, sondern um den Versuch einer Rekonstruktion der organisatorischen Dimension aus der Sicht von Weiterbildung. Organisationstheoretische Fragen werden als Bestandteil eines pädagogischen Selbstklärungsprozesses formuliert, um daraus handlungsleitende Konzepte für Organisationsentwickung in der Weiterbildung zu gewinnen. Der Studientext schlägt keine Lösungen vor, sondern trägt Fragen zur Selbstreflexion sowie Gesichtspunkte zur Strukturanalyse von Weiterbildungsorganisation schrittweise zusammen.

In Kapitel 2 wird also der Frage nachgegangen, aus welchem Antrieb heraus und vor welchem Problemhintergrund das „Organisatorische" gegenwärtig in der Weiterbildung thematisch oder gar dominant wird. Herausgearbeitet wird der bislang noch nicht überwundene Antagonismus zwischen Organisation und Pädagogik, der eine Reihe von Integrationsproblemen nach sich zieht. Als Perspektive für zukünftige Lösungsmodelle wird eine systemische Beschreibung von Weiterbildungsorganisation vorgeschlagen. In ihr läßt sich das „spezifisch Pädagogische" als produktive Verschränkung fachlich unterschiedlicher, sich jedoch funktional ergänzender Deutungsperspektiven und Handlungsmuster bestimmen.
Nicht einzelne Berufspositionen sind daher als „pädagogisch" zu bezeichnen und von „nichtpädagogischem" Handeln abzugrenzen, sondern „Weiterbildungsorganisation als System" erfüllt erst eine „pädagogische Funktion".

In Kapitel 3 werden Fragestellungen zur pädagogischen Selbstklärung aus einer eher statischen Betrachtungsweise herausgeführt und auf Prozesse organisatorischen Wandels bezogen. Systemische Modelle von Weiterbildungsorganisation müssen dazu beitragen, daß die Vielzahl von Einzelveränderungen als ein Entwicklungsverlauf rekonstruierbar wird, der sich planvoll beeinflussen läßt.
In den Blick kommt hierbei zunächst eine Unterschiedlichkeit der Ausgangslage je nach „Einrichtungstyp". Ein weiterer Gesichtspunkt bezieht sich darauf, was jeweils als „Entwicklung" gedeutet wird und welche Formen der Einflußnahme auf Organisationsentwick-

lung daraus abgeleitet werden. Noch konkreter wird dies an einem Phasenmodell der Organisationsentwicklung, weil daran typische Entwicklungsaufgaben formulierbar werden und ein Bedarf an externer Untersützung bestimmbar wird.
Kapitel 4 greift die bislang erkennbaren Ansätze von Organisationsentwicklung in der Weiterbildung als Bedarf an externer Unterstützung auf. Es werden Gesichtspunkte zur Beurteilung von Konzeptionen der Organisationsberatung eingeführt. In einem Ausblick werden schließlich Prinzipien und Entwicklungsperspektiven einer spezifisch „pädagogischen Organisationsberatung" zur Diskussion gestellt.

Wir danken den anderen Mitarbeitenden der Arbeitsgruppe ‚pädagogische Organisationsberatung' – **Claudia Diener-Wohner, Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Wolfgang Klenk** – für ihre konzeptionelle und redaktionelle Mitarbeit.

Lernziele dieses Studientextes sind:
- Die zunehmende Bedeutung von Organisationsfragen für die Entwicklung der Profession erkennen.
- Organisationstheoretische Begriffe und Ansätze kennenlernen und sie auf Weiterbildungsorganisationen anwenden können.
- Gesichtspunkte von geschlechtsspezifischen Macht- und Herrschaftsstrukturen einbeziehen.
- Weiterbildungseinrichtungen als „spezifische Organisationen" mit charakteristischen Aufgaben erkennen, eingebettet in eine Systemstruktur und eine betimmte Geschichte.
- Funktionsfelder von Weiterbildungsorganisation sich aneignen und praktisch anwenden können.
- Unterschiedliche Ebenen der beschriebenen zwei Einrichtungstypen kennenlernen und als diagnostisches Instrument benutzen können.
- Formen von Organisationsentwicklung abgrenzen und einschätzen können.
- Grundformen von Organisationsberatung beschreiben können.
- Organisationsberatung als Potential von MitarbeiterInnen-Fortbildung erkennen.

1. Organisationstheorie und Weiterbildung

1.1 Grundbegriffe und Ansätze der Organisationstheorie

Über lange Zeit hinweg wurde Entwicklung in der Weiterbildung als dynamische Vorwärtsbewegung und Differenzierung interpretiert, die beispielsweise in der zunehmenden Zahl von Weiterbildungs**institutionen** und der Begründung und Weiterentwicklung eines (bereichsspezifischen) fachlichen Diskurses über TeilnehmerInnen und Angebotsformen zum Ausdruck kam. In den letzten 30 Jahren wurde dies verbunden mit der Forderung, die Erwachsenenbildung mit mehr hauptberuflichem Personal auszustatten und für die Qualifizierung von Lehrkräften eine entsprechende Fortbildung für mikro- und makrodidaktische Gestaltung der Lehr- und Lernsituation anzubieten.

In diesem Studientext wird von der **öffentlich verantworteten Weiterbildung** (vgl. Meisel/Nuissl 1995, S.112ff) und ihren Einrichtungen ausgegangen, deren Umfang sich aufgrund unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen und Finanzierungsmodelle je nach Bundesland anders gestaltet (vgl. Rohlmann 1991, Faulstich u.a. 1992). Sie umfaßt im wesentlichen Volkshochschulen, zentrale und regionale Erwachsenenbildungseinrichtungen der Kirchen, die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben als Kooperation von Volkshochschulen und Gewerkschaften, Arbeitsgemeinschaften der ländlichen Erwachsenenbildung, Weiterbildungseinrichtungen der Gewerkschaften, Einrichtungen der politischen Bildung und ähnliche Weiterbildungsorganisationen. Sie werden von staatlichen Instanzen zu einem beträchtlichen Teil finanziert und sind darum nur z.T. von den Preisen für Veranstaltungen abhängig (vgl. Nuissl 1995).

Mit dieser Finanzierungsform gehen Ansprüche an die allgemeine Zugänglichkeit der Angebote, die Qualität der Angebotsplanung und -durchführung einher, sowie Erwartungen an weitere Serviceleistun-

gen, wie z.B Bildungsberatung. Diese Arbeitsdefinition von öffentlich verantworteter Erwachsenenbildung wird im folgenden Text zugrundegelegt.

1.1.1 Erweiterung des Organisationsbegriffs

Was macht eine Organisation zur Organisation? Mittlerweile gibt es vielfältige Organisationsbegriffe: Organisationen werden charakterisiert als technischer Apparat oder organismisches System, sie werden mit dem Gehirn verglichen, sie werden definiert als politische Arena, als Kultur oder als spezifisches Herrschaftssystem gefaßt. Diese Metaphern machen deutlich, wie sowohl normative Vorstellungen von Organisation als auch Erscheinungsformen von Organisation sich differenziert haben. Dennoch gibt es übergreifende und darum **konsensfähige Definitionen von Organisation**.
In einer ersten allgemeinen Definition sind Organisationen soziale Gebilde, die geplant arbeitsteilig und ziel- oder zweckgerichtet miteinander arbeiten und dabei auf Dauer angelegt sind (Fuchs-Heinritz u.a., Lexikon zur Soziologie 1994, S.478). Diese Minimalbestimmung erwähnt nur die strukturellen Merkmale Arbeitsteiligkeit, Ziel- bzw. Zweckgerichtetheit und Dauer.

Eine sehr weitgehende Definition ist die folgende:

> *„Eine Organisation ist ein kollektives Ganzes mit relativ festgelegten und identifizierbaren **Grenzen**, einer normativen Ordnung, **hierarchischem Autoritätssystem, Kommunikationssystem** und einem koordinativen **Mitgliedssystem**; dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit Handlungen und Aktivitäten, die sich gewöhnlich auf ein **Endziel** oder **Objektiv** hin beziehen oder eine Menge von **Endzielen** und **Objektiven**" (Weinert 1992, S.41).*

Diese Definition teilt normative Orientierungen mit bestimmten Organisationstheorien, die mit ihren Optionen für formal geregelte, hierarchisch koordinierte, bürokratisch verwaltete und tayloristisch zergliederte Arbeit den traditionellen Organisationsformen von Arbeit im Kontext der Industriegesellschaft verpflichtet sind. Dieser Kontext wird als verbindender Rahmen von Arbeitsorganisationsvorstellungen durch aktuelle Entwicklungen teilweise außer Kraft gesetzt. Im Zentrum neuer Arbeitsorganisationsdebatten und Mana-

gementkonzepten, wie z.B. „Lean Production“, „systemische Rationalisierung“ oder „Business Reengineering“ stehen neue Dimensionen der Organisations- bzw. Arbeitsgestaltung.

Mit Tendenzen der **Deregulierung** und tendenziellen **Neuordnung** industrieller Arbeit und ihrer Organisationsform geraten bisherige Strukturen in ihrer Bedeutung in den Hintergrund. Welche neuen Regulationsstrukturen an ihre Stelle treten werden, ist bisher kaum abzusehen.
Ein ebenfalls starker Veränderungsdruck geht von der fortgeschrittenen **Tertiarisierung**, der Zunahme von Dienstleistungsberufen aus (wie z.B. Bildungs-, Gesundheits-, Rechts-, Geldgeschäfts-, Büro- und Verwaltungs-, Kunst- und Kulturberufe). Empirisch noch besser nachweisbar ist **die Expansion von Dienstleistungstätigkeiten,** d.h. die Bedeutungsaufwertung von kommunikativen, interaktionsbezogenen, beratenden, leitenden, informierenden und organisierenden Tätigkeitsfeldern, die dementsprechende Qualifikationsanforderungen mit sich bringen.

Mit diesen Veränderungstendenzen gehen stärkere arbeitsinhaltliche Orientierungen der dort Beschäftigten einher, die ein höheres Maß an Ich-Leistung und persönlichem Engagement für die Arbeit zur Norm erheben. Da ein großer Teil der Beschäftigten in derartigen Tätigkeitsschwerpunkten diese Orientierungen aufweist, sind damit sowohl Voraussetzungen als auch Resultate **neuerer Organisationskonzepte** gegeben.
Diese allgemeinen durch empirische Überprüfungen gestützten Veränderungstendenzen gelten auch für **die Organisationen der Weiterbildung** und die darin Beschäftigten.

1.1.2 Theoriebezug zur Weiterbildungsorganisation

Weiterbildungseinrichtungen sind häufig relativ junge Institutionen, und sie blicken auf unterschiedliche Gründungs- und Entwicklungsmuster zurück. Eine idealtypische Unterscheidung zwischen dienstleistungsbestimmtem und entwicklungsbestimmtem Einrichtungstyp mit je eigener Entwicklungslogik wird in Kapitel 3 begründet.

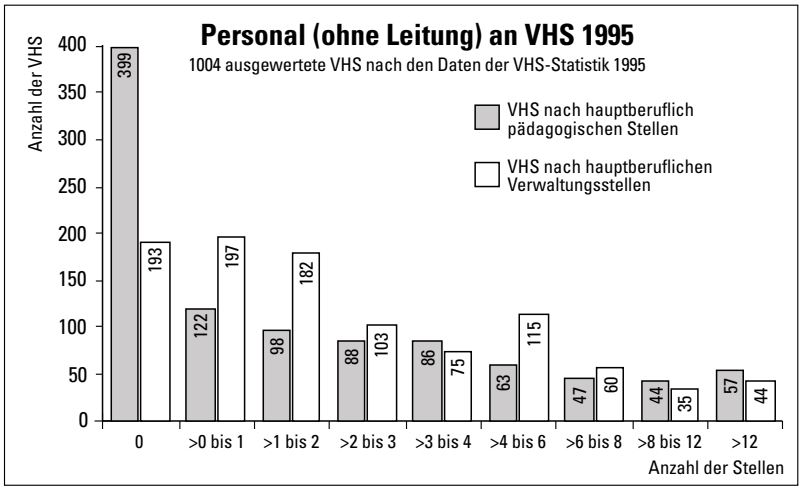
(1) Organisationsgröße

„Je größer die Zahl der zu einem spezifischen Zweck zusammenwirkenden Personen ist, umso mehr ist Anlaß zur arbeitsteiligen Differenzierung gegeben. Erst bei einer größeren Gruppe findet man auch, daß die Mitglieder nicht mehr durch ständigen Kontakt von Angesicht zu Angesicht verbunden sind. Von diesem Augenblick an kann niemand mehr alle Tätigkeiten persönlich und gleichzeitig beobachten und durch ständige ad hoc Anordnungen steuern. Eine festgelegte Regelordnung, abgegrenzte Kompetenzen, definierte Rollen und delegierte Autorität werden damit unerläßlich" (Mayntz 1963, S.39).

Der Faktor „Größe", d.h. die Anzahl des Personals ist nicht per se aussagekräftig und auch nicht per se verantwortlich zu machen für ein höheres Maß an organisationaler Komplexität. Setzt man aber eine **strukturelle Komplexität** der pädagogischen Arbeitstätigkeiten in der Weiterbildung voraus, dann ist eine Erhöhung der Mitgliederzahl in kleinen Organisationen mit erheblichen strukturellen Konsequenzen verbunden.
Die **Zahl der Organisationsmitglieder** ist in die Betrachtung von Weiterbildungsorganisation einzubeziehen. Analysiert man sie unter diesem Aspekt, wird beispielsweise bei Volkshochschulen deutlich, daß sich unter demselben Namen sowohl „Ein-Personen-Betriebe", als auch Klein- und Mittelbetriebe verbergen können und daß die organisatorischen Konsequenzen kaum systematisch bearbeitet wurden.

Da die Datenlage für die gesamte öffentlich verantwortete Weiterbildung noch unzureichend ist, werden hier exemplarisch Informationen aus dem Bereich der Volkshochschulen herangezogen. Das Gutachten „Volkshochschule" (1973) der kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) formulierte Empfehlungen zu den Aufgaben, Leistungen, zur Organisation und Verwaltung von Volkshochschulen. Das dort entworfene organisatorische Modell ging aus von einer hauptberuflichen Leitung und dem stufenweisen Ausbau mit einer entsprechenden Differenzierung in Fachbereiche; außerdem von einer zentralen Verwaltungsabteilung nach dem allgemeinen Muster der Kommunalverwaltung.
Während auf der Ebene der fachlichen Differenzierung ein in Zukunft folgenreicher normativer Richtwert zum Verhältnis von pädagogischem Personalbedarf und der Zahl der durchgeführten Unterrichtseinheiten definiert wurde (2.400 Unterrichtseinheiten), unterblieb die Festlegung einer Maßzahl zur Berechnng von Verwaltungs-

personal mit dem Hinweis auf unterschiedliche regionale Ausgangslangen und Bedingungen. In der Praxis hat sich ein 1:1-Verhältnis durchgesetzt, wenn auch R.Rohlmann z.B. eine Relation von 1,2 bis 1,3 von Verwaltungs- zu pädagogischem Personal für sinnvoll hält (Rohlmann 1996, S. 37).



Berechnung aus VHS-Statistik 1995

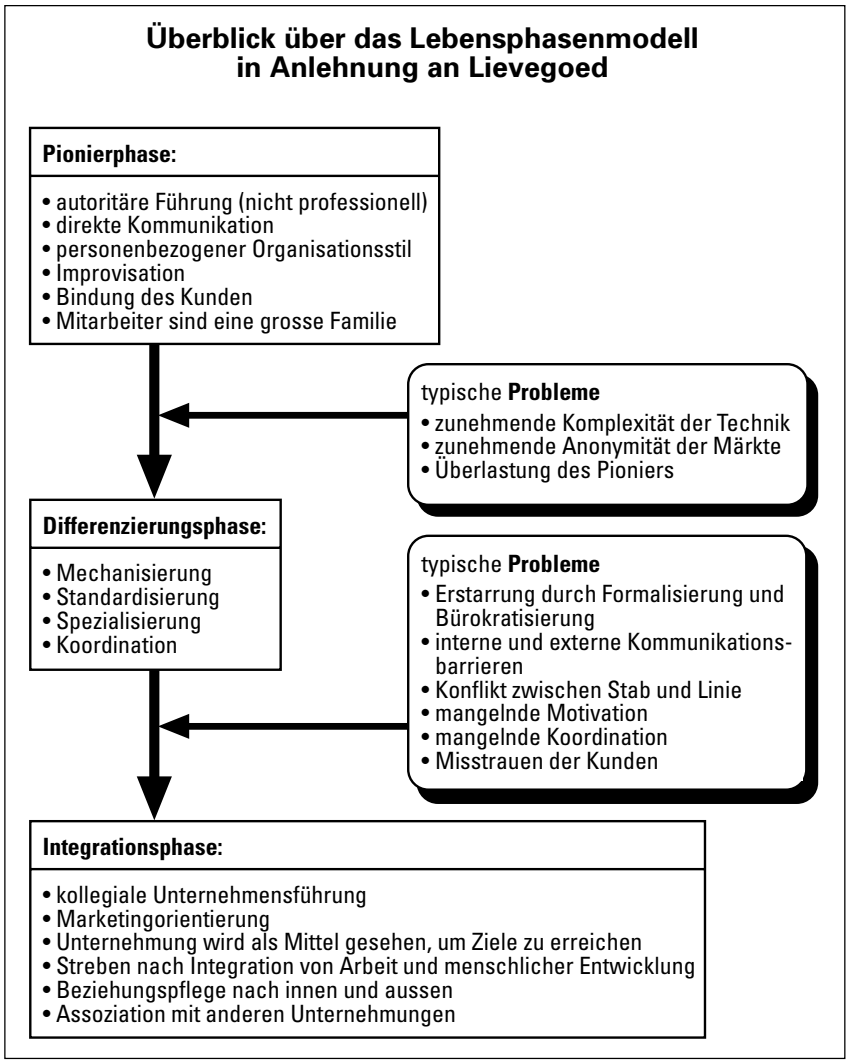
Weiterbildungsorganisationen umfassen also ein beträchtliches Größenspektrum zwischen kleinen face-to-face zusammenarbeitenden Gruppen, die noch nicht zwischen formalen und informalen Strukturen unterschieden haben und Organisationen in Mittelbetriebsgröße. Da Weiterbildungseinrichtungen verhältnismäßig junge Institutionen sind, durchlaufen sie häufig in schneller Folge **verschiedenartige Organisationsgrößen**. Damit haben wir eine von mehreren Erklärungen, warum das Thema Organisation für die Weiterbildung so relevant geworden ist.

In diesen Fällen ist Wachstum mit einem weitgehenden **Wandel der Organisationscharakteristika** verbunden, wie z.B. dem Übergang von einer Organisation mit den Merkmalen einer informellen Gruppe zu einer formalen Organisation, die präzisere Rollenbeschreibungen, Zieldefinitionen, neue Hierarchieebenen, Delegationsmuster etc. ausbilden muß.

(2) Konzepte des Organisationslebenslaufs

Konzepte des Organisationslebenslaufs bewähren sich zur Analyse und Problembeschreibung. Am bekanntesten sind die Modelle von Lievegoed 1974, Greiner 1972 und Mintzberg 1984. Das Lebensphasenmodell von Lievegoed 1974 postuliert drei Entwicklungsphasen, wobei der Abschluß einer Phase und der Übergang in die nächste jeweils durch bestimmte Problemkonstellationen charakterisiert werden kann.

In der **Pionierphase** ist die Struktur des Unternehmens relativ einfach, stark marktbezogen und auf die Person des Pioniers zugeschnit-



(aus: Gomez/Zimmermann 1993, S. 144)

ten. Typische Probleme ergeben sich aus der zunehmenden Komplexität von z.B. Technik und Markt sowie durch die Überlastung des Pioniers.

In der **Phase der Differenzierung** konzentriert sich die Führung auf die Beherrschung der inneren Struktur (Entwicklung von Plänen, Formalia, Handlungsanweisungen), was zu Erstarrung, mangelnder Motivation und zu internen und externen Kommunikationsbarrieren führen kann.

In der **Integrationsphase** werden nach den ökonomischen und technologischen Aspekten nunmehr die sozialen stärker beachtet. Das Unternehmen entwickelt eine kollegiale Führung, eine stärkere Marketingorientierung und sorgt für die Beziehungspflege nach innen und außen.

Neuere Konzepte unterstellen nicht mehr die Abfolge bestimmter Phasen und Strukturformen, sondern thematisieren **kritische Übergänge**, deren zeitliche Chronologie jedoch nicht vorhersehbar ist (vgl. Kieser/Kubicek 1992, S.300).

Die Lebenslauf-Modelle von Organisationen bzw. Unternehmungen können auch auf **die Entwicklungsphasen von Weiterbildungseinrichtungen** angewandt werden. Allerdings muß man sich sowohl vor der einfachen Übernahme wie auch vor der Vorstellung hüten, Organisationen seien einem irreversiblen Reifungsprozeß unterworfen. Als heuristische Metaphern sind diese Modelle nützlich, weil man organisationsbezogene Strukturannahmen, feldspezifisches

Erfahrungswissen und empirische Informationen miteinander verknüpfen und auswerten kann.

(3) Organisationsziele

Das Merkmal der **Dauer** beschreibt, daß nach der Etablierung einer Organisation diese unabhängig wird von ihren Gründern, aber auch in gewisser Weise unabhängig von ihren Mitgliedern, die in ihr arbeiten. Dies ist die Bedingung für die **Identität einer Organisation,** die auch dann noch weiterbestehen kann, wenn sie einen **Zielwechsel** vollziehen muß. Die Dimension „Ziel", „Zieldefinition" spielt gerade in neueren Organisationstheorien eine prominente Rolle (vgl. Weick 1985). Insgesamt ist man davon abgekommen, Ziele als monolithische Gebilde darzustellen oder als Absichtserklärungen der Organisationsleitung zu definieren.

> *„Ein **Organisationsziel** ist die aus mehreren, teilweise miteinander konfligierenden Zielelementen bestehende Vorstellung über den für die Zukunft anzustrebenden Zustand der Organisation, die eine Gruppe von Organisationsmitgliedern u.U. gegen die Vorstellungen anderer Organisationsmitglieder durchgesetzt hat. Welche Interessengruppen dabei welche Ziele durchsetzen können, hängt weitgehend von den gesellschaftlich vorbestimmten Machtpositionen der Gruppen, von den rechtlichen Vorschriften und der Verfassung der Organisation sowie von den wirtschaftlich und gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen an die Organisation ab. Auf einer sehr allgemeinen Ebene können diese Ziele inhaltlich als **Leistungs-** und **Herrschaftssicherung** gekennzeichnet werden" (Kieser/Kubicek 1992, S.10, Hervorhebung v.K.).*

Diese Zieldefinition verweist auf die Durchsetzung von Zielen, auf das Vorhandensein unterschiedlicher Ziele und auf den Prozeß der Zielbestimmung, als einen formalen, legitimierten Prozeß und betont somit die möglichen Differenzierungen und Unterschiede. Dies entspricht im Augenblick den Problemen, die Weiterbildungseinrichtungen bewältigen müssen, weil sie häufig gezwungen sind, **differenzierte Zielkonzepte** zu entwickeln oder zu integrieren (vgl. Nuissl 1996, S.19ff).

Der Bedarf an **Zielklärung von Weiterbildungseinrichtungen** ist heute viel größer als früher. Das hängt einerseits mit dem organisatorischen Wachstum vieler Einrichtungen zusammen, aber auch mit dem zunehmenden Druck, nicht nur pädagogisch-inhaltliche, sondern auch wirtschaftliche Gesichtspunkte bei der Planung von Angeboten und Programmstrukturen zu berücksichtigen (vgl. Nuissl/Schuldt 1993). Zielklärung tut aber auch not, weil in vielen Einrich-

tungen ein Generationswechsel stattfindet bzw. stattgefunden hat und weil **die Zielvorstellungen der Träger der Weiterbildungseinrichtungen** sich verändern.

Das gilt nicht nur für Volkshochschulen, von denen sich viele in einem **Prozeß der Teilnahme an den kommunalen Verwaltungsreformen** befinden. Auch andere große Trägerorganisationen verändern ihre grundlegenden Einstellungen zur Weiterbildung, z.B. Kirchen und Gewerkschaften. Die laufende Verwaltungsreform und die wirtschaftlichen Ziele der Weiterbildungseinrichtungen haben unterschiedliche Auswirkungen (vgl. Meisel/Rohlmann/Schuldt 1996).

(4) Mitgliedschaftsregelung

Ein weiteres zentrales Definitionselement ist die Mitgliedschaftsregelung in Organisationen. Je nach Theorie wird sie enger oder weiter ausfallen und die Grenzen einer Organisation werden unterschiedlich gesetzt. Für die Organisationen der Weiterbildung ist damit die Frage verbunden, an welchem Mitgliedschaftsbegriff sie ihr Handeln orientieren.

Gelten einer Weiterbildungseinrichtung nur hauptberuflich Beschäftigte als ‚Mitglieder', wie im Alltag üblicherweise definiert, dann wird implizit ein vertragstheoretischer Begriff zugrunde gelegt, nach dem „Verträge Beziehungen schaffen, die die grundsätzliche Anerkennung nachfolgender Vorgaben und Steuerungen beinhalten" (Kieser/Kubicek 1992, S.15). Damit geraten Weiterbildungseinrichtungen, die nach dem Organisationsmodell von Volkshochschulen strukturiert sind und nur über eine geringe Zahl hauptberuflicher pädagogischer MitarbeiterInnen mit den Schwerpunkten Konzeption, Planung und Organisation von Weiterbildungsangeboten verfügen, aber eine weit größere Anzahl nebenberuflicher Lehrkräfte beschäftigen, in **ein internes und externes organisatorisches Dilemma**.

Intern ist ein **vertragstheoretischer Mitgliedschaftsbegriff** mit der Konsequenz verbunden, daß bestimmte Segmente der KursleiterInnen (vgl. Arabin 1995), die mit hoher Unterrichtsstundenfrequenz in bestimmten Kurstypen, wie z.B. in Schulabschlußkursen arbeiten, aus ihrer Gebundenheit an organisatorische Vorgaben einen arbeitsrechtlichen Anspruch auf volle Mitgliedschaft, d.h. hauptberufliche

Beschäftigung (erfolgreich) ableiten. Häufig müssen daher Weiterbildungsorganisationen Vorkehrungen gegen derart unerwünschte Mitglieder ergreifen. Die zunehmende Zahl unterschiedlicher Beschäftigtenkategorien, wie z.B. befristet und unbefristet pädagogisch Planende, befristet und unbefristet pädagogisch Unterrichtende, SozialpädgogInnen in Zielgruppenangeboten, WeiterbildungsberaterInnen führt zu **unterschiedlichen Mitgliedschaftsdefinitionen**, die im Kontext von Weiterbildungsorganisationen erheblichen Konfliktstoff mit sich bringen und zusätzliche Integrationsmaßnahmen erfordern.
Orientiert sich eine Weiterbildungsorganisation in ihrem Handeln ausschließlich an einem vertragstheoretischen Mitgliedschaftsbegriff, wird sie in bezug auf ihre **Leistungserstellung** in ein externes Dilemma geraten.
Nach dieser Prämisse hätte sie nämlich nur sehr begrenzten Einfluß auf das Lehr-Lerngeschehen, weil die dafür Verantwortlichen, die KursleiterInnen, nicht als Organisationsmitglieder angesehen und damit auf Ziele der Organisation nur partiell verpflichtet werden können. Die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen gehört für eine Weiterbildungseinrichtung aber zum Kernbereich ihrer Aktivitäten; dort an Einfluß zu verlieren, läuft einem zentralen Organisationsinteresse zuwider. Berücksichtigte man den Beitrag zur Leistungserstellung als Mitgliedschaftsbedingung, dann wären KursleiterInnen automatisch Teil der Weiterbildungsorganisation. Verbunden mit einem auf Weiterbildung ausgerichteten Leistungsbegriff, wären dann aber auch TeilnehmerInnen Teil der Weiterbildungsorganisation, da eine

> *„Kursleitung sich vom Konsumgüterartikel herkömmlicher Art primär durch den prozessualen interaktiven Charakter auszeichnet" (Schöll 1996, S.56).*

Der Kunde

> *„kauft zwar eine Leistung ein, bucht also einen Kurs, ist aber gleichzeitig am endgültigen Zustandekommen des Produkts (oder der Leistung) beteiligt (...). Er erwirbt also nicht das fertige Produkt, sondern er erwirbt das Recht, an der Entstehung des Produkts beteiligt zu sein" (Schöll 1996, S.54).*

Diese prekäre Grenzziehung zur Umwelt haben Weiterbildungseinrichtungen schon geraume Zeit thematisiert und mit unterschiedlichen Strategien bearbeitet. Im Verhältnis zu KursleiterInnen z.B. wurde **ein didaktisches Ergänzungsmodell** postuliert (vgl. Jung 1980, Sestmat), das den Rahmen für verstärkte organisationsbezogene Kooperation zwischen hauptberuflichen PädagogInnen und KursleiterInnen absteckte. Die aktuelle Klage über das geringe und

weiter abnehmende **Institutions- bzw. Organisationsbewußtsein** der KursleiterInnen berücksichtigt aber nur unzureichend, daß derartige Entwicklungen in Wechselwirkung stehen zu der Tendenz von Weiterbildungseinrichtungen, sich stärker als „Betriebe" zu professionalisieren und damit Praktiken der diffusen, sozialen „Vergemeinschaftung" hinter sich zu lassen.

(5) Formale Strukturen und Regeln

Das innere Leben der Organisation wird durch Regeln bestimmt, und zwar zumindest durch **Regeln zur Arbeitsteilung und zur Koordination**. Regelungen zur Arbeitsteilung erhöhen die Effizienz in Organisationen, sie ermöglichen berufliche oder aufgabenspezifische Spezialisierungen sowie die Personenunabhängigkeit, die für die dauerhafte Existenz von Organisationen bedeutsam ist. Je arbeitsteiliger eine Organisation angelegt ist, desto mehr Koordination ist notwendig. Koordination erfolgt durch mehrere Arten von Regeln; das **Autoritätssystem** z.B. legt fest, welche Stellen, anderen Stellen Weisungen erteilen, welche Stellen mit der Lösung bestimmter Probleme beschäftigt sind. Daneben erfüllen **Verfahrensrichtlinien** eine wichtige koordinierende Funktion, indem sie festlegen, wie bestimmte Aufgaben zu erledigen und Abstimmungsprozesse zu routinisieren sind. Regeln zur Arbeitsteilung und zur Koordination werden in ihrer Gesamtheit als **formale Organisationsstruktur** bezeichnet.

Formale Regelungen haben aber keineswegs nur eine Funktion für die Leistungserbringung und Effizienz einer Organisation; sie transportieren auch „Herrschaft", und zwar sowohl nach innen, in die Organisation hinein, als auch nach außen, z.B. gegenüber Klienten bzw. anderen Leistungsabnehmern.

Betrachtet man die einzelnen Regeln genauer, so lassen sich unterschiedliche Arten feststellen. Verfahrensregeln und Arbeitsteilung entstehen in der Realität nicht auf einmal. Das alltägliche Leben einer Organisation macht die **Regelungsbedarfe** erst sichtbar: In größeren Organisationen gibt es für den Regelentwurf spezialisierte Stellen, z.B. Organisatoren oder Organisationsabteilungen. In kleineren Organisationen ist dies Aufgabe des Leitungspersonals (vgl. Nuissl 1996). Daneben existieren aber auch Regelungen, die die Organisationsmitglieder als Produkt eines unbewußt ablaufenden

kollektiven Lernprozesses entwickelt haben, sozusagen Routineprogramme, die Handlungsmuster wiederholen und tradieren, die sich in der Vergangenheit als sinnvoll erwiesen haben.

Eine weitere Art von **Routineprogrammen** entsteht durch die berufliche Ausbildung, in der bestimmte Formen der Arbeitsteilung vermittelt und eingeübt werden. Nach dem Ausbildungsende werden sie als routiniertes berufliches Handlungsprogramm in jeder neuen organisationellen Umgebung wieder eingesetzt. Die in einer Organisation vorherrschende Berufsgruppe prägt mit ihrem mitgebrachten Handlungsprogramm auch die Art der „Arbeitsroutinen". Darüber hinaus bestimmt diese Dimension u.a. auch **die Art der Organisationskultur**.

Für eine Beschreibung der Formalstruktur müssen die organisationsinternen Interpretationsprozesse und individuellen Perspektivendifferenzierungen berücksichtigt werden, gerade wenn die Geltung und Anerkennung von Regeln zum Thema werden. Eine konkrete **Organisationsanalyse oder Organisationsdiagnose** bezieht über die formale Organisationsstruktur hinaus die faktische Geltung von Regelungssystemen und die individuellen Perspektiven unterschiedlicher AkteureInnen mit ein.

Wo Ziele unklar sind, können Koordinationsregeln auch nicht transparent sein. Wo sich relevante (**Umwelt-**)Bedingungen schnell verändern, können Verfahrensregeln nicht mehr so einfach tradiert bzw. fortgeschrieben werden. Betrachtet man also grundlegende Definitionsmerkmale von Organisationen, dann ist auffällig, daß Weiterbildungseinrichtungen tatsächlich unter einem gewachsenen Druck stehen, ihre Organisationsform zu thematisieren. Dies war allerdings mit den bisher dargestellten Grundkategorien: Ressourcen, Dauer, Zeit, interne Regelungen zur Arbeitsteilung und Koordination, „Lebenslauf", Ziele, Mitgliedschaft und Größe noch nicht befriedigend möglich.

Um reale Organisationsstrukturen einschätzen und im Überblick charakterisieren zu können, ist die Kenntnis von **grundlegenden Konzepten der organisationswissenschaftlichen Diskussion** notwendig. Im folgenden wird eine Auswahl von Ansätzen vorgestellt,

die über ihren Aussagewert hinaus auch Entwicklungstendenzen der Organisationsdiskussion verdeutlichen.

1.2 Klassische Konzepte der Organisation

M. Weber entwickelte seinen Bürokratiebegriff im Rahmen seiner Theorie der Typen von Herrschaft. „Der reinste Typus der legalen Herrschaft ist diejenige mittels bureaukratischem Verwaltungsstabs" (Weber 1980, S.126). Dabei ging es ihm um einen idealtypischen Begriff, d.h. keinen Begriff, der sich operationalisieren ließe, um vorfindbare Organisationen abzubilden. **Bürokratie**, ob in der Form staatlichen Verwaltungshandelns oder in der Form der „Privatbürokratie", d.h. der Verwaltung der privatwirtschaftlichen Betriebe oder sonstigen Großorganisationen, wird als allgemeiner Typus von Organisation gefaßt. Sie wird durch folgende Merkmale bestimmt:

1. *„eine genau fixierte Amts- bzw. Autoritätshierarchie mit einem Instanzenweg;*
2. *eine feste Kompetenz- und Arbeitsverteilung;*
3. *eine Regel- und Normengebundenheit des Handelns und Verhaltens und eine Entscheidungsfindung im Geist der formalen Unpersönlichkeit (sine ira et studio);*
4. *eine vollständige Trennung der Mitglieder der Organisation von den sachlichen Verwaltungs- und Beschaffungsmitteln;*
5. *eine prinzipielle Trennung von Amt und Person;*
6. *eine besondere Betonung der schriftlichen Kommunikation (Aktenmäßigkeit der Verwaltung);*
7. *eine Besetzung der Positionen nach durch Prüfung ermittelter und durch Diplom beglaubigter Fachqualifikation;*
8. *eine Laufbahn, d.h. der vom Urteil des Vorgesetzten abhängige Aufstieg nach Lebensalter und/oder Leistungen bei Lebenslänglichkeit der Stellung;*
9. *eine Geldentlohnung, die im Prinzip nicht nach der Leistung erfolgt, sondern ‚standesgemäß' nach der Art der Funktionen und Dauer der Dienstzeit – und*
10. *eine rationale Disziplin, d.h. die Verinnerlichung des Prinzips, alle empfangenen Weisungen ohne Rücksicht auf die eigene Einstellung bedingungslos auszuführen" (Bosetzky/Heinrich 1994, S.57).*

Das zentrale Webersche **Kriterium der Berechenbarkeit** von Handlungsabläufen und Entscheidungen spielt eine große Rolle bei der Beurteilung der Vorteile von Bürokratien oder Großorganisationen. Für die BürgerInnen und KlientInnen wird eine versachlichte, d.h. gegen die Willkür einzelner Personen und subjektiver Interessen

geschützte **Struktur** entwickelt. Als Organisationsform bietet sie den Mitgliedern Sicherheit im sozio-emotionalen Bereich, indem sie durch den Abbau von Unsicherheiten ein Gefühl von Geborgenheit schafft. Wichtiger noch ist aber die Begrenzung des organisationsinternen Konkurrenzkampfes durch die **Definition klarer Rollen** und die Betonung des Senioritätsprinzips bei Beförderungen, durch die eine kameradschaftliche Arbeitsatmosphäre gefördert wird.

Von der Zweckmäßigkeit bürokratischer Organisation gehen Organisationstheoretiker *aus, wenn folgende Bedingungen vorliegen:*

1. *Es gibt ein hohes* ***Routinisierungspotential*** *der Arbeit, d.h. die Bearbeitung von kontinuierlich anfallenden, planbaren und unproblematischen Informationen erfolgt anhand von bekannten Entscheidungsprogrammen.*
2. *Es gibt einen hohen Bedarf an* ***lokaler Orientierung*** *im Rahmen der Arbeit, die auf die eigene Organisation bezogen ist und sich auf praktisches Erfahrungswissen bei der Aufgabenbewältigung bezieht.*
3. *Die MitarbeiterInnen verfügen über ein, durch die Art ihrer Ausbildung bedingtes,* ***niedriges Problemlösepotential****.*
4. *Sie haben ein starkes Bedürfnis nach* ***sozio-emotionaler Sicherheit.***
5. *Sie sind zur* ***Fügsamkeit gegenüber der institutionellen Autorität****, dem System von Regelungen und Vorschriften und den Sanktionen der Hierarchie bereit.*
6. *Es gibt eine* ***homogene und stabile Umwelt****, und ein hohes Maß an Interaktion findet mit einer ebenfalls formalisierten und bürokratisierten Umwelt statt.*
7. *Es gibt eine* ***gesicherte Technologie*** *(vgl. Bosetzky/Heinrich 1994, S.63).*

Im Umkehrschluß läßt sich folgern, daß bürokratische Organisationen dann im Nachteil sind, wenn es gilt, in einer turbulenten Umwelt Neues zu schaffen und neuartige Lösungen durchzusetzen.

Drei wesentliche Mängel werden unter diesen Bedingungen dann sichtbar: Die Defizite der Hierarchie, die Mängel in der Informationssammlung und -verarbeitung und effizienzmindernde Einstellungen und Verhaltensweisen von Mitgliedern bürokratischer Organisationen.

Das hierarchisch-bürokratische System leidet unter einer Überbetonung und Überbewertung der Spitze, einer Vernachlässigung von Innovation und Kompetenz von unten, begünstigt Tendenzen eines funktionslosen bürokratischen Wachstums, z.B. durch die Produktion einer Überfülle von aktenmäßigen Informationen und küm-

mert sich zuwenig um die Frage, wie **die Ziele des Systems** zu definieren sind.

Als effizienzmindernde Verhaltensweisen derjenigen, die in Bürokratien einsozialisiert wurden, gelten das Streben nach Sicherheit, das Abschieben von Verantwortung und die Überbetonung von Regeln (vgl. Bosetzky/Heinrich 1994, S.64). Bürokratische Merkmale spielen insbesondere für diejenigen Weiterbildungseinrichtungen eine Rolle, die in größere institutionelle Trägerschaften eingebunden sind, wie Weiterbildungseinrichtungen der Kirchen oder Gewerkschaften oder auch kommunalisierte Volkshochschulen.

1.3 Prinzipien der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre

Die Prinzipien der Ökonomisierung, Zerlegung und Spezialisierung von Arbeitsvollzügen spielen nach wie vor eine zentrale Rolle für die Verfahren in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre und Arbeitsgestaltung; nicht nur in der industriellen Produktion, sondern auch in der Büro- und Verwaltungsarbeit. Das in den tayloristischen Prinzipien zum Ausdruck kommende **Menschen- und Mitarbeiterbild** darf als überholt gelten.

Tayloristische Prinzipien der Arbeitsgestaltung:
Ökonomie der Handlungsabläufe: Für jeden Arbeitsvorgang gibt es den idealen, wissenschaftlich ermittelbaren Weg, der die wenigste Zeit und Energie kostet;
Fremdbestimmung: Da der einzelne Arbeiter die optimale Arbeitsform nur sehr lückenhaft beherrscht, müssen ihm alle Bewegungen genau vorgeschrieben werden;
Kontrolle: Da der Arbeiter von sich aus jede Arbeit am liebsten vermeiden würde bzw. sie unvollkommen ausführen würde, muß er ständig kontrolliert werden;
Arbeitszerlegung: Die Arbeit muß jeweils in kleinste Einheiten zerlegt werden, um die Zeit für Anlernen und Fehlerkorrektur zu minimieren;
zentrale Lenkung des Arbeitstaktes: Damit die einzelnen Arbeiter ihr Tempo nicht zu niedrig ansetzen und um die gleichzeitig aufein-

ander bezogenen Arbeiten besser koordinieren zu können, ist die zentrale Lenkung des Arbeitstaktes erforderlich;
Motivation durch Entlohnung: Das zentrale Motivationsinstrument ist bei der Arbeitsverdichtung die Höhe der Entlohnung; andere motivierende Aspekte von Abeit kommen nicht vor (vgl.Bosetzky/ Heinrich 1994, S.187f).

Ähnlich wie der Ansatz von Taylor konzentrierten sich frühe Vertreter einer Organisationslehre auf den Gesamtbereich von Unternehmungen; auf wirtschaftliche Effizienz, die durch Aufgabenspezialisierung erreicht werden soll. Die Verteilung der Aufgaben erfolgt nach Eignung und Erfahrung der MitarbeiterInnen; die Organisation wird in Abteilungen untergliedert, es werden Handlungspläne erstellt, die Verantwortung wird delegiert und das Prinzip der „Span of Control" eingeführt, d.h. die Gruppengröße bestimmt, die ein Vorgesetzter effektiv kontrollieren kann (vgl.Weinert 1992, S.45).
Während frühe Vertreter (wie z.B. Fayol 1929) **Prinzipien** des Organisierens bestimmten, die für alle Organisationen gelten sollten, stellen neuere Ansätze der Organisationslehre verschiedene alternative Gestaltungsvarianten nebeneinander, die je nach Situation der Organisation angewandt werden. Ein zentrales Strukturprinzip in der Organisationslehre ist die Unterscheidung zwischen der Gestaltung von Strukturen, d.h. **die Festlegung der Aufbauorganisation** und die von Prozessen, d.h. **die Gestaltung der Ablauforganisation**.

(1) Arbeitsteilung
Arbeitsteilung ist ein grundlegendes Prinzip, das immer dann angewandt wird, wenn die Ziele und Aufgaben einer Organisation zu umfangreich für eine Person (geworden) sind und daher auf mehrere Personen zu verteilen sind, wobei festgelegt werden muß, welche Teilaufgaben von welchem Organisationsmitglied zu erledigen sind.
Die verschiedenen Möglichkeiten der Arbeitsteilung führen zu unterschiedlichen Anforderungen an die Mitglieder der Organisation.
Eine Form der Arbeitsteilung ist **die Spezialisierung,** durch die in der Regel eine Erhöhung der Wirtschaftlichkeit erreicht werden soll. Das Prinzip für die Stellenbildung bedeutet, daß einerseits die zu einer Stelle zusammengefaßten Aufgaben von Personen mit einer bestimmten Ausbildung im Rahmen der regelmäßigen Arbeitszeit erfüllt werden können; anderseits sollte die Aufgabenverteilung für

die einzelnen StelleninhaberInnen den ungefähr gleichen Leistungsumfang sicherstellen.

Vorteile der Arbeitsteilung durch Spezialisierung sind:
- Die Stellen erfordern nur eine geringe Einarbeitungszeit.
- Sofern sie nur einige wenige Tätigkeiten umfassen, können sie mit gering qualifizierten Personen besetzt werden, die eine dementsprechend geringe Entlohnung erhalten.
- Durch die ständige Wiederholung einiger Arbeitsoperationen steigern sich Geschicklichkeit und Quantität.

Als **Nachteile** gelten:
- Zu enge Aufgabenstellungen werden von Beschäftigten nicht als attraktiv empfunden und können zu häufiger Fluktuation führen.
- Zu starke Spezialisierung führt zu spezifischen Verschleißerscheinungen.
- Die Monotonie der stark arbeitsteilig organisierten Arbeit führt zu einer Verringerung der Konzentration und damit einem Absinken der Qualität.

(2) Abteilungsbildung

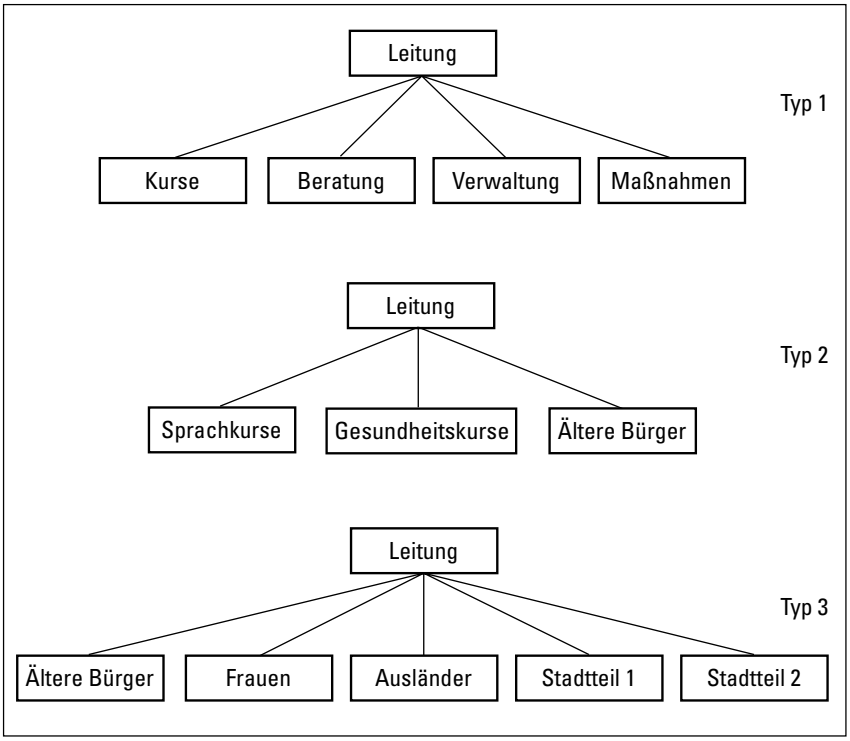
Eine weitere Form der Spezialisierung ist die **Abteilungsbildung**. Beim Wachstum einer Organisation werden mehrere Stellen zu größeren organisatorischen Einheiten zusammengefaßt, und es werden diesen Einheiten Vorgesetzte – oder Leitungsstellen – zugeordnet, deren Rechte und Pflichten sich jeweils auf den gesamten Aufgabenkomplex dieser Stellen beziehen. Dadurch wird die oberste Instanz von Entscheidungs- und Leitungsaufgaben entlastet, und die Abstimmung zwischen einzelnen Stellen wird vereinfacht.

Die aus Gründen der **Arbeitsteilung** entstehende hierarchische Gliederung des Stellengefüges besagt zunächst nur, daß eine hierarchische Beziehung zwischen Aufgaben- und Verantwortungsbereichen, zwischen Stellen, Gruppen, Abteilungen existiert, führt jedoch nicht automatisch zu einer **Personenhierarchie**, sondern ist grundsätzlich auch **demokratischen Formen** der Willensbildung und -durchsetzung zugänglich.

Die Unterscheidung dieser beiden Aspekte hierarchischer Stellenbildung eröffnet die Ausdifferenzierung möglicher Organisationskonfigurationen. Darüber hinaus wird dadurch ein hierarchischer „Stellenkegel“ versachlicht und die Einführung **partizipativer und**

kollegialer Formen der Willensbildung und Entscheidungsfindung erleichtert. Die Relativierung personenbezogener Hierarchie und die Hervorhebung der **Verhaltensmuster der Kollegialität** spielen traditionell für professionelle Organisationen (der Ärzte, Anwälte, Steuerberater) und Einrichtungen der Weiterbildung eine große Rolle.

In Weiterbildungseinrichtungen ist es eine schwierige Aufgabe, **die richtige Balance** zwischen zuviel Organisation und Arbeitsteiligkeit nach bürokratisch-hierarchischem oder unternehmerisch-hierarchischem Muster einerseits oder einem zu geringen Grad organisatorischen Zusammenhangs andererseits, zu entwickeln. Wird die idealtypische Form der funktionalen Struktur gewählt, Typ 1, dann wäre jede Abteilung auf den Arbeitsoutput der anderen Abteilungen angewiesen, d.h. die Verantwortlichkeit für Kurse im ersten Beispiel würde weder deren Verwaltung noch Beratung miteinbeziehen. Dieses Strukturmodell, das dem Organisationsvorschlag der KGSt für kommunale Volkshochschulen entspricht, gerät mittlerweile unter heftigen Reorganisationsdruck, da es für größere Entwicklungen eine Vielzahl von Problemen aufwirft. Die Abteilungsformen nach Typ 2 und 3 böten den Vorteil, daß sie die Arbeit so organisieren können, daß sie als unabhängige, fast autonome Einheiten im Gesamtzusammenhang verstanden werden.



(von Küchler 1996)

Nach den Grundsätzen der Betriebswirtschaftslehre soll die Abteilungsbildung ihren ökonomisch wirksamen Sinn der Arbeitsökonomie dann erreichen, wenn die Abteilungen

„ihren Aufgabenbereich so autonom wie möglich d.h. weitgehend unabhängig von der Aufgabenerfüllung anderer Abteilungen wahrnehmen können. (...) Die Abteilungsbildung sollte also mit der Zielsetzung erfolgen, die erforderliche abteilungsübergreifende Koordination zu minimieren" (Kieser/Kubicek 1992, S.89).

(3) Koordinationsbedarf

Durch Arbeitsteilung wird gleichzeitig ein Koordinationsbedarf geschaffen, der sowohl die Abstimmung arbeitsteiliger Prozesse als auch die Ausrichtung der Aktivitäten auf die Organisationsziele umfaßt. Sind innerhalb eines hierarchisch strukturierten Stellengefüges demokratischere Formen der Abstimmung gewünscht, dann gehen sie in der Regel mit einem höheren Zeitbedarf für Koordinationsaufgaben und mit höheren Personal- und Ausbildungskosten einher. Grundsätzlich lassen sich zwei Koordinationsprobleme unterscheiden.

Bei der **Vorauskoordination** werden Ziele der Organisation in einem schrittweisen Prozeß konkretisiert, bis ausführungsreife, aufeinander abgestimmte Aktivitäten entstanden sind. In Weiterbildungseinrichtungen fallen darunter in der Regel alle Aktivitäten, die **das Erstellen des Jahres- oder Semesterprogramms** umfassen.

Die **Feed-back-Koordination** reagiert dagegen auf alle Störungen; diese Form der Korrekturkoordination funktioniert in der Hierarchie tendenziell von unten nach oben. Als Koordinationsinstrumente lassen sich Verfahrensrichtlinien, Pläne, Weisungen und Selbstabstimmungsverfahren unterscheiden. Im Rahmen der klassischen betriebswirtschaftlichen Organisatonslehre wurden **Selbstabstimmungsverfahren** lange eher vernachlässigt. Ihr organisatorisches Potential findet erst in neuerer Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Bekannt geworden sind die Einführung selbststeuernder oder teilautonomer Arbeitsgruppen in der Produktion. Begrifflicher Hintergrund sind dafür bespielsweise **Ansätze der „Selbstorganisation"**, die innerhalb systemischer Konzepte entwickelt wurden.

In Weiterbildungsorganisationen existiert **eine Vielzahl nicht formalisierbarer Vorgänge**, die aus unvorhergesehenen Ereignissen, sich ändernden Rahmenbedingungen, Pannen und Störungen resultieren. Darum sind Selbstabstimmungsverfahren für das alltägliche Organisationsgeschehen von großer Bedeutung. Kieser und Kubicek entwickeln eine Klassifikation von Selbstabstimmungsverfahren: Eine

Organisation kann die Selbstabstimmung der Eigeninitiative ihrer Mitglieder überlassen, sie

> *„kann aber auch strukturelle Regelungen zur Unterstützung der Selbstkoordination vorsehen" (Kieser/Kubicek 1992, S. 107).*

Als Vorteile dieser Selbstabstimmungsverfahren gelten:

> *„Eine Koordination durch Selbstabstimmung* ***entlastet die auf persönlichen Anweisungen basierende hierarchische Koordination****. Sie reduziert vor allem auch* ***die vertikale Kommunikation entlang der Dienstwege****. Darüber hinaus kann Selbstabstimmung auch die* ***Motivation*** *der Organisationsmitglieder erhöhen. (...) Als Nachteil dieser Koordinationsform wird oft der hohe Zeitbedarf der Gruppenarbeit ins Feld geführt, der allerdings durch entsprechendes* ***Gruppentraining*** *gesenkt werden kann" (Kieser/Kubicek 1992, S.110).*

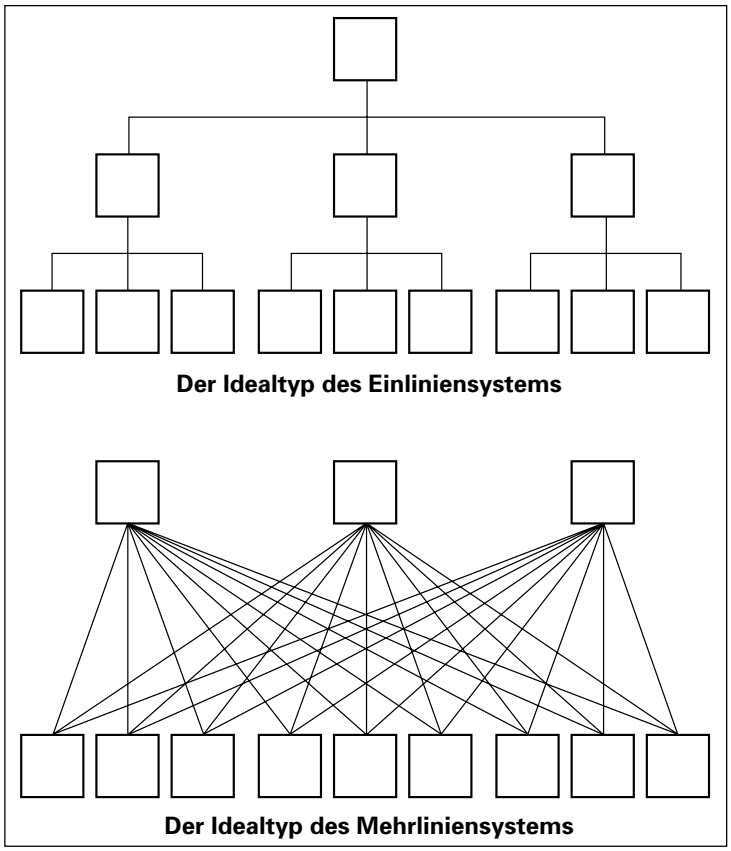
In größeren Volkshochschulen etwa kann die Einführung von dezentral den Fach- oder Programmbereichen zugeordneten Verwaltungsstellen den Selbstabstimmungsprozeß in den Bereichen und auch zwischen den Bereichen sowie der zentralen Leitungsfunktion stimulieren.

(4) Leitungssysteme

Die Konfiguration bzw. das Leitungssystem wird graphisch in einem Organisationsschaubild, dem Organigramm, ausgedrückt. Man kann zwischen dem Ein- und dem Mehrliniensystem unterscheiden. Das **Einliniensystem** beruht auf dem Prinzip, daß jeder Stelle nur eine weisungsberechtigte Instanz übergeordnet sein darf. Der Vorteil dieser Strukturierung wird in der klaren Zuordnung von Verantwortung an die jeweils höhere Instanz und in einer besseren Koordination der einzelnen Aktivitäten gesehen.

Das **Mehrliniensystem** spaltet dagegen die Vorgesetztenfunktion in mehrere Positionen auf. Der Vorteil dieser Struktur liegt in der dadurch möglichen qualifizierten Entscheidung und Weisung durch spezialisierte Vorgesetztenfunktionen.

In der Praxis werden beide Strukturtypen miteinander kombiniert. Es wird dann auf eine eindeutige **disziplinarische Unterstellung** geachtet, und für bestimmte fachliche Fragen wird eine zusätzliche **fachliche oder funktionale Unterstellung** festgelegt. Typisch ist die Einrichtung solcher zusätzlicher funktionaler Unterstellungsverhältnisse z.B. in Unternehmungen, die räumlich auseinanderliegende Produktionsstätten und eine Hauptverwaltung haben. Damit wird



(aus: Kieser/Kubicek 1992, S. 128)

im Interesse der Hauptverwaltung eine Vereinheitlichung der Aufgabenerfüllung und eine bessere Kontrolle erreicht.

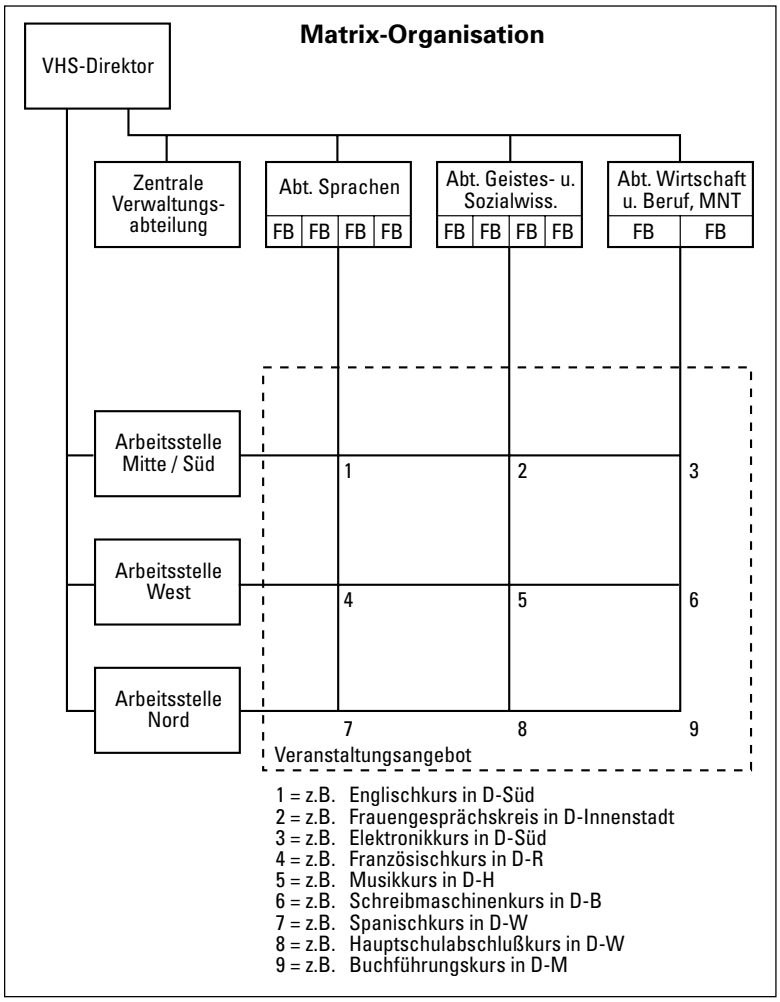
Die übliche Unterscheidung zwischen Stab- und Linienfunktionen spielt nur in wenigen, größeren Einrichtungen der Weiterbildung überhaupt eine Rolle. (Eine Ausnahme bilden dabei die Verantwortlichen für Öffentlichkeitsarbeit, die in einigen Einrichtungen teilweise Stabsfunktionen übernehmen.)

Hinter der **Einrichtung von Stabsstellen** liegt die Idee, die Vorgesetzten- bzw. Linieninstanz, die durch Routinearbeiten überlastet und auf strategische und weitreichende Entscheidungen nur unzureichend vorbereitet ist, durch ein ständiges Hilfsorgan zu entlasten. In der Praxis führt die Tatsache, daß der Stab selbst keine Weisungsbefugnis hat, sondern nur über **funktionale Autoriät** verfügt, zu erheblichen Friktionen. Das Dilemma läßt sich folgendermaßen beschreiben: Auf dem einen Pol liegen die Probleme darin, daß StabsmitarbeiterInnen nicht nur beraten, sondern beträchtlichen informellen Einfluß auf Entscheidungen ausüben, de facto liegt bei ihnen die Entscheidungsmacht. Oder aber die Probleme zeigen sich daran, daß die StabsmitarbeiterInnen überhaupt keine Einflußmöglichkeiten sehen und den Eindruck haben, daß sie von der Linie als Alibi für bestimmte Entscheidungen mißbraucht werden.

Eine für Weiterbildungseinrichtungen bedeutsame Konfiguration stellt die **Matrix- Organisation** dar. Dabei kreuzen sich zwei Kompetenzsysteme. Die im Schnittpunkt liegenden Matrix-Stellen müssen gemeinsam entscheiden und sind gemeinsam verantwortlich, die Leitung erfolgt also in **Form eines Teams**.
Die folgende Abbildung zeigt als Beispiel die Kombination von fach-

licher und fachbereichsbezogener sowie regionaler Verantwortung in einer Weiterbildungseinrichtung.

Die expansive Nutzung der „Drittmittel" in Weiterbildungseinrichtungen hat zur großen Relevanz **projektförmiger Organisationsformen** geführt. **Projekte** werden in der Organisationslehre definiert als umfangreiche, aber zeitlich begrenzte Aufgaben, die in der Regel die Zusammenarbeit verschiedener Stellen erfordern, wobei der Koordinationsaufwand entweder die Einrichtung einer koordinierenden Gruppe als institutionalisierte **Selbstabstimmung** auf Zeit oder aber die Schaffung der zusätzlichen **Stelle eines Projektmanagers** erfordert.



(aus: Langenscheidt/Ufermann 1983, S. 14)

Die dadurch entstehende organisatorische Struktur variiert je nach dem Ausmaß, in dem der Projektmanager mit Kompetenzen ausgestattet ist, d.h. ob er nur Vorschlagsrechte oder auch Entscheidungs- und Weisungsbefugnis besitzt. Vergleicht man die in Unternehmungen gebräuchlichen Projektdefinitionen mit der Realität von Weiterbildungseinrichtungen, dann wird deutlich, daß dort in vielen Fällen über Projektmittel zeitlich begrenzt eigentlich kontinuierliche Daueraufgaben durchgeführt werden. Projekte bieten ein zusätzliches Bildungsangebot, das eben nicht nach „Fertigstellung" in das Gesamtangebot übernommen werden kann, sondern das nur solange aufrechterhalten wird, solange Finanzmittel und Stellenkapazitäten vorhanden sind.

In vielen Einrichtungen werden ganze Aufgabenbereiche, z.B. in der

beruflichen Bildung oder in Zielgruppenprogrammen, nur durch diese **projektförmige Struktur** aufrechterhalten. Dies ist nicht nur für die befristet eingestellten MitarbeiterInnen eine ambivalente Situation, sondern auch für die entsprechende Einrichtung. Sie ist unter Umständen finanziell von den Angebotskapazitäten, vom Außenbild her und bezogen auf die Verankerung in bestimmten Zielgruppen von solchen Projektstrukturen abhängig. Eine organisatorische Entscheidung gegen derartige Projektstrukturen ist unter diesen Umständen nicht nur eine Entscheidung gegen bestimmte, als temporär definierte, fachliche Angebotsformen, sondern ignoriert auch andere (latente) Funktionen, die damit abgedeckt werden.
Dies wird deutlich, wenn man für derartige Strukturen nicht den überstrapazierten Projektbegriff verwendet, sondern eine weitere organisationswissenschaftliche Kategorie, das **„Produktmanagement“**, heranzieht.

> *„Je mehr unterschiedliche Produkte oder Produktgruppen das Angebotsprogramm einer Unternehmung umfaßt, je unterschiedlicher die Marktbedingungen für diese Produktgruppen und je größer die Dynamik der verschiedenen Märkte, desto dringlicher ist in der Regel die Einführung von Produktmanagern in einer funktionalen Organisationsstruktur“ (Kieser/Kubicek 1992, S. 143).*

Produktmanagement wird in Unternehmungen als organisatorische Ergänzung funktionaler Strukturen entwickelt, wenn die Angebots- und Marktbedingungen dynamisch und unübersichtlich sind. In der Erwachsenenbildung kann ein Teil von Projektstrukturen als **organisatorische Hilfskonstruktion** bei ähnlichen Angebots- und Marktbedingungen verstanden werden, wenn **beschleunigte Entwicklungen** neuer Konzepte, Bereiche und die Erschließung neuer Zielgruppen notwendig werden. So gesehen sind dann einzelne Projekte als temporär begrenzte wahrzunehmen, das Vorhandensein von Projektstrukturen aber als dauerhaftes Element von Organisation zu begreifen.

1.4 Der Ansatz „Organisationskultur“

Die für die Organisationswissenschaften ungewöhnliche Begriffskombination von Organisation und Kultur hat schon nach kurzer Zeit einen hohen Verbreitungsgrad erreicht. Der Begriff „**Organisationskultur“** verbindet programmatisch zwei Analyse- bzw. Handlungs-

dimensionen, die früher in der wirtschaftswissenschaftlichen Organisationslehre als strikt getrennte Bereiche definiert wurden.

Aus einer zusammenfassenden Interpretation unterschiedlicher Konzepte von Kultur wird von Neuberger folgende differenzierte Sichtweise herausgearbeitet:

- *„Kultur gilt als das Insgesamt der von Menschen geschaffenen bzw. weitergegebenen und damit zeit- und gruppenspezifischen Inhalten und Gestaltungen;*
- *die weithin akzeptiert, gemeinsam bzw. von (fast) allen geteilt werden;*
- *ein relativ stimmiges System oder ein kohärentes Muster (eine ‚Ganzheit') bilden, was jedoch eine antagonistische Subkultur nicht ausschließt;*
- *Inhalte und Formen sind spezifisch und einmalig (unterscheiden eine Gruppe oder Epoche von anderen, machen ihren ‚Typ', ‚Charakter', ‚Stil' aus);*
- *sind ständig im Wandel (werden immer neu interpretiert, weiterentwikkelt, umgeformt);*
- *sind zugleich Ergebnis wie Mittel sozialer Interaktionen und manifestieren sich in konkreten Produkten und Praktiken und*
- *erfassen und durchdringen den ganzen Lebensprozeß und können (funktionalistisch) auf die Bewältigung wichtiger Probleme bezogen werden" (vgl. dazu Neuberger in Rosenstiel 1992 S.354).*

Im **Kontext von Organisationsberatung** hat das Konzept über den Wissenschaftsbereich hinausgehend einen beträchtlichen Einfluß ausgeübt.
Die amerikanische Diskussion hatte ihren Ausgangspunkt in interkulturellen Untersuchungen des Einflusses kultureller Umgebungsfaktoren auf die Dimensionen Arbeitsverhalten, Führungsverhalten, Managementstile. Damit versuchte man Probleme zu analysieren, die in amerikanischen Unternehmen in anderen Kulturkreisen auftraten.
Diese Forschungsrichtung intensivierte sich zu Beginn der 80er Jahre, als das nunmehr veränderte Konzept für eine ganze Reihe von Problemen ein Lösungsmodell anbot. Wurden zunächst noch Phänomene auf der Makro-Ebene zur Erklärung herangezogen, also z.B. spezifische Werte und Verhaltensnormen in Unternehmen, verengte sich bald die Diskussion auf die Mikro-Ebene.

Organisationskulturen als kollektiv gebildete Sinnsysteme repräsentieren einen latenten Teil organisatorischer Muster, die den Organisationsmitgliedern als solche nicht bewußt sind, ihrem Handeln aber selbstverständlich zugrunde liegen. Sie sind **kollektive Orientierungsmuster** und bilden ein gemeinsam geteiltes Weltver-

ständnis. Diese Kulturmuster sind das Ergebnis kollektiver Lernprozesse und werden jedem Organisationsmitglied in einem fortlaufenden Sozialisationsprozeß vermittelt.
Eine der bekanntesten Konzeptualisierungen wurde von E.Schein (1991) entwickelt. Er unterscheidet zwischen **Grundannahmen, Werten und Artefakten** als Bestandteil von Organisationskultur.

verbale	interaktionale	artifizielle (objektivierte)
Geschichten Mythen Anekdoten Parabeln Legenden, Sagen Märchen Slogans, Mottos, Maximen, Grundsätze Sprachregelungen Jargon, Argot, Tabus Lieder Hymnen	Riten, Zeremonien, Traditionen Feiern, Festessen, Jubiläen Conventions Konferenzen, Tagungen Vorstandsbesuche, Revisorsbesuche Organisationsentwicklung Auswahl und Einführung neuer Mitarbeiter; Beförderung Degradierung, Entlassung, freiwillige Kündigung, Pensionierung, Tod Beschwerden Magische Handlungen (Mitarbeiterauswahl, Strategische Planung usw.) Tabus	Statussymbole Abzeichen, Embleme, Geschenke, Fahnen Logos Preise, Urkunden, Incentive-Reisen Idole, Totems, Fetische Kleidung, äußere Erscheinung Architektur Arbeitsbedingungen Plakate, Broschüren, Werkszeitung schriftlich fixierte Systeme (der Lohnfindung, Einstufung, Beförderung)

(aus: von Rosenstiel 1992, S. 359)

Organisationskulturen können nach dem Ausmaß ihrer Stärke oder Schwäche oder ihrer Homogenität differenziert werden. Als stark könnte man eine Kultur bezeichnen, die über hohe Prägnanz i.S. von Klarheit und Konsistenz ihrer Orientierungsmuster verfügt, hohe Begeisterung bei den Mitgliedern mobilisieren kann und hohe Homogenität aufweist und bei den Organisationsmitgliedern tief verankert ist.
Starke Organisationskulturen haben den Vorteil, klare Handlungsorientierungen zu geben, ein funktionierendes Kommunikationsnetz mit rascher Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung bereitzustellen. Die hohe Motivation und Loyalität der MitarbeiterInnen macht nur einen geringen Kontrollaufwand notwendig und die Organisation verfügt über hohe Stabilität und Zuverlässigkeit.

Die Konzeption von Schein thematisiert die **Möglichkeiten und Grenzen Organisationskultur** zu beeinflussen bzw. zu gestalten. Seine strategische Absicht ist es, einerseits die Aufmerksamkeit auf die „Dimension Kultur" zu richten, andererseits warnt er vor überzogenen Erwartungen an das Konzept; wie z.B. derjenigen, daß „Kultur in der Weise, wie andere Bereiche unter der Leitung der Führungskräfte manipuliert werden kann" (Schein 1991, S. 36).

Im Rahmen eines strategischen Managements, bei dem die Organisationskultur als potentieller Erfolgsfaktor gilt, wird der Umgang mit Organisationskultur zwar als Aufgabe begriffen, aber eher im Definieren von Korridoren gesehen, denn als direkte Organisationsgestaltung. Verbreitet ist dagegen die Einschätzung, daß man **Anstöße zu einer Kurskorrektur** geben kann.

Betrachtet man Weiterbildungseinrichtungen unter dem Aspekt von Organisationskultur, dann lassen sich – über die unterschiedlichen Einrichtungstypen hinweg – eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten und Differenzierungen feststellen. Betrachtet man **das System der Weiterbildung**, läßt sich für die letzten Jahre ein Kulturwandlungsprozeß durch den stärkeren **Einbezug betriebswirtschaftlicher Kategorien** konstatieren, der sich auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen wiederholt.

1.5 Systemische Ansätze

Ein System kann charakterisiert werden als

> *„ein dynamisches Ganzes, das als solches bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen besitzt. Es besteht aus Teilen, die so miteinander verknüpft sind, daß kein Teil unabhängig ist von anderen Teilen und das Verhalten des Ganzen beeinflußt wird vom Zusammenwirken aller Teile" (Ulrich/Probst 1990, S.30).*

Was als System, was als Teil des Systems und was als Umwelt bezeichnet wird, hängt vom Aufmerksamkeits-Fokus ab, den man sich wie ein Zoom-Objektiv vorstellen kann:

> *„Der Bildausschnitt, auf den wir das Objektiv momentan einstellen, ist unser System; wovon dieses Bild ein Teil ist, sehen wir erst, wenn wir einen größeren Ausschnitt wählen. Umgekehrt sehen wir in unserem Ausschnitt zwar die größeren Teile des Systems, aber nicht alle Elemente, aus denen diese Teile bestehen. Interessiert uns irgendein Teil in seiner Zusammensetzung besonders, dann müssen wir unsere Optik darauf einstellen. Die Wahl einer bestimmten Systemebene ist also nur ein Ausgangspunkt; wir können unsere Perspektive nach Bedarf einengen oder ausweiten" (Ulrich/Probst 1992, S. 33).*

Der Bedarf bestimmt sich je nach der Art des zu betrachtenden oder zu lösenden Problems, denn komplexe Probleme lassen sich nicht angemessen beschreiben oder „lösen", wenn man die Aufmerksamkeit lediglich auf ein Element des Systems richtet; vielmehr muß

das ganze System berücksichtigt werden. Einen zentralen Bestandteil systemischen Denkens bilden Vorstellungen zur wechselseitigen Dynamik. Je nach dem, ob die Vorstellungen zur Wechselwirkung eher von **zirkulären Netzwerken** oder eher von **Regelkreisen** ausgehen, lassen sich die Ansätze unterschiedlichen Theorieschulen zuordnen. Auf jeden Fall gehen sie über traditionelle wissenschaftliche mono- oder auch multi-kausale Ursache-Wirkungs-Annahmen hinaus.
Der Regelkreis ist ein grundlegendes Merkmal eines technik-orientierten Systembegriffs, z.B. wie der Thermostat des gesteuerten Heizsystems. Gehen Systemmodelle von der prinzipiellen Steuerbarkeit und Regelungsfähigkeit von Systemen aus, werden sie dem Bereich von **Theorien der Kybernetik I** , als (sozio-)technische Systeme zugeordnet. Die Kybernetik I betont primär die gleichgewichtserhaltenden Prozesse, behandelt Probleme der Stabilität und der Servo-Mechanismen, so daß Soll-Ist-Vergleiche, Abweichungsanalysen, Rückkoppelungsprozesse im Mittelpunkt stehen.
Die Kybernetik II befaßt sich mit Instabilität, Flexibilität, Wandel, Lernen, Evolution, Autonomie und Selbstreferenz. Als erkenntnisleitende Annahme könnte man formulieren:

> *„Ungleichgewicht ist keine Katastrophe, sondern eher der Normalfall und Voraussetzung für Wandel" (Staehle, 1994, S. 41).*

Die Anwendung technischer Systemvorstellungen auf soziale Systeme wie Organisationen ist auch in den Organisationswissenschaften kritisiert worden. Als Weiterentwicklung wurden die Modellvorstellungen der Kybernetik II , die aus der biologischen, evolutionstheoretischen, kommunikationstheoretischen und ökologischen Systemtheorie stammen, in eine neue Perspektive von „Unternehmensführung" integriert. Das systemisch-evolutionäre Management ist gerichtet auf die Gestaltung und Lenkung ganzer Institutionen in ihrer Umwelt; es geht vom Grundsatz der Führung vieler aus, setzt auf indirekte Einwirkung, ist nicht auf Optimierung, sondern auf **Steuerbarkeit** gerichtet und zielt nicht auf Gewinnmaximierung, sondern auf **Maximierung der Lebensfähigkeit** (vgl. Staehle 1994, S.43).

Ein anderer Strang der Systemtheorie kommt aus den Sozialwissenschaften. Die **sozialwissenschaftliche Systemtheorie** beschäftigt sich mit sozialen Systemen, die sich von organismischen Systemen

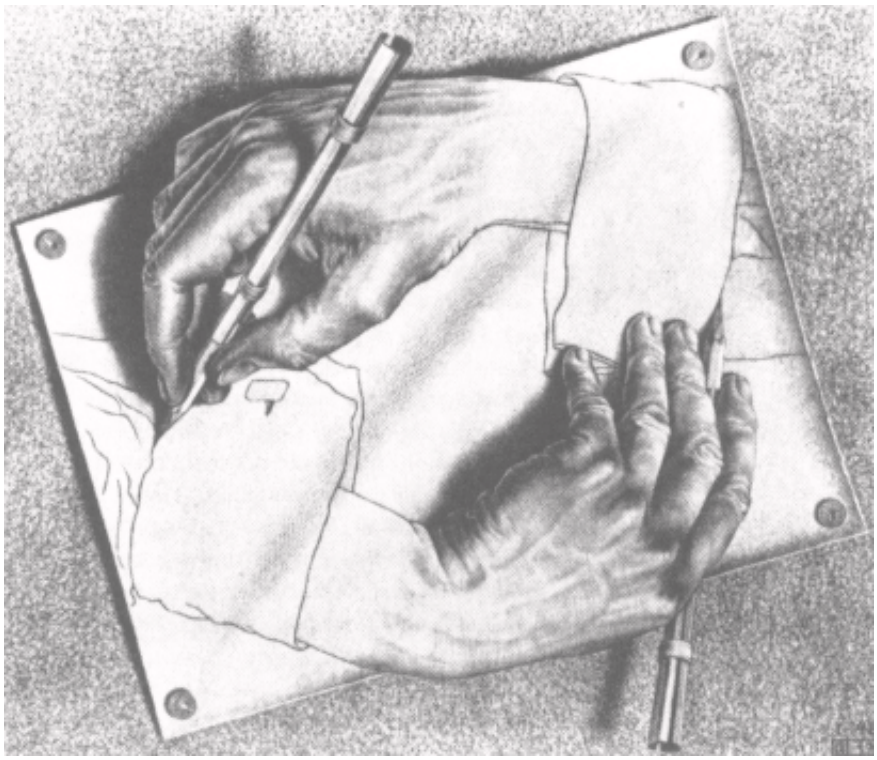
der Naturwissenschaft und personalen bzw. psychischen Systemen abgrenzen lassen. Konstitutive Elemente von sozialen Systemen sind **Kommunikationen**, nicht Personen (vgl. Krause 1996, S.26).
In älteren systemtheoretischen Ansätzen dominierte das Verhältnis System/Umwelt. Die Umwelt wird in neueren Arbeiten zwar immer noch als Konstitutionsbedingung mitgedacht, aber zentral sind Konzepte der organisierten Komplexität, Selbstreferenz und operationellen Geschlossenheit. Komplexität wird definiert als generelle Fähigkeit eines Systems, in einer gegebenen Zeitspanne eine große Zahl verschiedener Zustände anzunehmen. **Organisierte Komplexität** bezeichnet das vielfältige Handlungsrepertoire eines Systems zur Handhabung von äußeren Ereignissen. Sie hat die praktische Folge, daß das System sich, gegenüber den meisten Ereignissen in seiner Umwelt, indifferent verhält; sich nur von wenigen besonderen Ereignissen beeinflussen läßt und einen eigenen Spielraum von Möglichkeiten und Alternativen annimmt und solche Entscheidungen fällt, die **mit seiner spezifischen Sicht von sich selbst** übereinstimmen (vgl. Willke 1992, S. 25).
Die Operationsweise **komplexer Sozialsysteme** weist nach Forrester folgende Merkmale auf, die als Besonderheiten bzw. Charakteristika von „nicht-trivialen Systemen" bezeichnet werden.

1. *Komplexe Systeme, wie etwa große Organisationen sind nicht-linear vernetzt. Ursache und Wirkungen sind nicht eng miteinander verknüpft, sondern räumlich und zeitlich, sachlich und kognitiv, variabel und verwickelt, verbunden.*
2. *Sie reagieren auf die Veränderung vieler Systemparameter nur sehr gering, so daß die Beeinflussung solcher Parameter weder etwas mit der Operationsweise des Systems zu tun hat, noch darüber etwas aussagt.*
3. *Eine Konsequenz daraus ist, daß komplexe Sozialsysteme auf die meisten Strategien, Polititken, Interventionen interner oder externer Art kaum reagieren, ein bestimmter Immobilismus scheint für sie charakteristisch zu sein (vgl. Willke 1992, S.25).*

Ein nicht-triviales System reagiert in seinen Operationen immer nur auf seinen eigenen Zustand und es ändert gleichzeitig mit seinen Operationen seinen jeweiligen Zustand. Es ist auf diese Weise davon abhängig, wie es seine Umwelt wahrnimmt und deutet. Es erschließt sich immer nur seine für sich erreichbaren Umwelten. Es ist also nicht nur von seiner Umwelt, sondern ebenso von sich selbst, seiner Vergangenheit und seiner Zukunft abhängig.
Komplexe soziale Systeme, nicht-triviale Systeme, unterscheiden sich in beträchtlicher Weise von technischen Systemen, die als In-

put-Output-Systeme charakerisiert werden können, weil ein bestimmter Input, ob es nun Materialien, Energie oder Informationen sind, immer zu einer vorhersagbaren Output-Reaktion führt.

Nicht-triviale Systeme bergen dagegen immer ein **Risikopotential gegenüber Steuerungs- und Interventionsmaßnahmen** in sich, da die tatsächlichen Systeme-Aktionen nicht ohne weiteres abzuschätzen sind. In diesem generalisierten Befund zeigt sich nicht nur der Abschied von gesellschaftlichen Vorstellungen unbegrenzter Machbarkeit, sondern ein genereller **Perspektivenwechsel**.
Es wird nicht mehr von einem transparenten Verhältnis zwischen Umweltdynamik und interner Systemstruktur ausgegangen. Prämisse ist also nicht mehr die Offenheit, Anpassungsfähigkeit und Transparenz eines Systems, sondern seine **Geschlossenheit, Intransparenz und Nicht-Trivialität**. Für die System-Umwelt-Relation gilt die Vermutung, daß Abstimmungsprozesse nicht funktionieren, daß Systemoperationen inkompatibel mit Umweltoperationen sind und daß intervenierende und steuernde Eingriffe eher mißlingen als gelingen. Damit soll aber nicht eine pessimistische Erkenntnistheorie hinter-



(Copyright M.C. Escher, Drawing Hands)

rücks eingeführt worden. Es geht vielmehr um die Konzeptualisierung, wie einem komplexen System überhaupt **die eigene Stabilisierung und Reproduktion** gelingt.

An dieser Stelle wird von selbstreferentiellen Systemen gesprochen. Selbstreferenz ist dann gegeben, wenn ein System sich mit seinen Prozessen auf andere eigene Prozesse bezieht, auch wenn Prozesse durch Umweltereignisse angestoßen oder auf Umweltereignisse gerichtet sind.
Diese Annahmen über **komplexe, selbstreferentielle Sozialsysteme** (Organisationen) weisen große Ähnlichkeiten mit der von Maturana formulierten Theorie der Autopoiesis auf, die **Leben als sich selbst produzierenden Ordnungsprozeß** beschreibt. In dieser radikal-konstruktivistischen Sichtweise gibt es keine objektive Erkenntnis, denn alle Aussagen, die wir über die Wirklichkeit machen, sind notwendigerweise durch die Operationen des Beobachters mitbestimmt.

Exkurs: Frauen in Organisationen *(Ruth Ellerbrock)*

> *„Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt."*
> *(Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt, 1969,S. 33)*

Frauen kommen vor. Auch in Organisationen. Trotz eines Anteils von fast 50% der Studierenden hat sich jedoch kaum etwas daran geändert, daß sie in den Spitzen von Wirtschaft und Verwaltung der Bundesrepublik Deutschland nur mit ca. 4% vertreten sind. Auch in einem Berufsfeld wie der Bildung, das überwiegend von Frauen geprägt ist, bleiben Frauen in Leitungspositionen die Ausnahme. Als Regel gilt: Je bedeutender eine Einrichtung ist, desto seltener findet sich eine Frau an der Spitze. Im Deutschen Volkshochschulverband gibt es über 1000 VHSn, davon werden ca. 25 % von Frauen geleitet. Schaut man sich die größeren VHSn an, so bleiben nur noch ca. 23% in „Frauenhand" (DVV-Statistik 1994). Abgesehen von der traditionell stark frauenspezifischen Prägung des Arbeitsfeldes, was Begriffe wie VHS als „Weiblicher Raum" rechtfertigt (Gieseke 1995), müßte eigentlich auch das hohe Maß an Zeit- und Sozialmanage-

ment, das in dieser ‚fluiden Organisation' notwendig ist, Frauen einen großen Gestaltungsraum bieten – werden ihnen doch gerade diese besonderen sozialen Kompetenzen auffallend häufig zugeschrieben.

So selten wie in der Öffentlichkeit Frauen die Spitze besetzen, so gering ist die Aufmerksamkeit, die dieses Thema in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen findet. Folgen wir für unseren Zusammenhang dem männlichen Blick der Organisationswissenschaft. Befremdlich anmutende Formulierungen wie „Die Frau als Mitarbeiter und Führungskraft" (Weinert 1992, S. 441) müssen schon als Vorboten einer neuen Zeit gewertet werden.

> *„Bis 1984 kommen Frauen in den Personallehr- und Personalhandbüchern überhaupt nicht vor. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre werden Frauen ab und zu erwähnt, allerdings vorwiegend in stereotypen bis negativ konnotierten Kontexten. In neueren Veröffentlichungen werden Frauen – neben Behinderten, AusländerInnen, jüngeren und älteren ArbeitnehmerInnen – als besondere Problemgruppe behandelt; dies geschieht mitunter in gesonderten Frauenkapiteln. Eine generelle Differenzierung von personalwirtschaftlichen Problemen nach dem Geschlecht, ohne Frauen als Problem- oder Sondergruppe implizit zu diskriminieren, fanden wir (leider) in keinem der untersuchten Bücher" (Gerhard/Osterloh/Schmid 1993).*

Mit dem vorliegenden Text werden wir diesen grundsätzlichen Mangel nicht beheben können; wir möchten jedoch mit dem Durchblättern einiger Seiten der einschlägigen Literatur und deren ganz und gar unzureichender Zitierung und Kommentierung ein paar Gesichtspunkte herausarbeiten, die uns bei der Beschäftigung mit der spezifischen Rolle von Frauen im Rahmen pädagogischer Organisationsberatung aufgefallen sind. Von eigener Lektüre und Positionsbestimmung wird durchaus nicht abgeraten.

Im Unterschied zur eher zurückhaltenden wissenschaftlichen Bearbeitung geschlechtsspezifischer Führungsmerkmale gibt es zahllose Karriereratgeber für Frauen. Mit programmatischen Aussagen wie „Frauen führen anders" unterstreichen sie die Forderung nach verstärkter Repräsentanz von Frauen im Management. Die Haupthindernisse scheinen demnach bei den Frauen selbst zu liegen, bei inneren Barrieren wie Unsicherheit und Angst, mangelnden Fähigkeiten zur Selbstpräsentation, uneindeutiger Einstellung zu Macht und Geld. Die nähere Betrachtung bestätigt den Verdacht, daß dieser „auf individuelle Lösungsstrategien orientierte Ansatz ... damit

implizit dazu bei(trägt), Unterrepräsentationen von Frauen in Führungspositionen auf vermeintliche geschlechtstypische Eigenschaften zurückzuführen" (Abele/Schaper 1995, S.237). Die Einschätzung „günstiger" bzw. „ungünstiger" Voraussetzungen für den Berufserfolg erfolgt weitgehend übereinstimmend in dieser Art von Literatur: „Unscharf bleiben jedoch die Empfehlungen zur Bedeutung von ‚Weiblichkeit' im beruflichen Alltag.." (ebd.). Als Fazit bleibt demzufolge: Frauen sollten ihre Weiblichkeit weder verstecken noch zu sehr betonen, sondern einen Verhaltensstil entwickeln, „der zu ihnen paßt" (ebd. S.249). Es drängt sich die Frage auf, ob den Frauen nicht vielmehr ein Stil abverlangt wird, der (zu) den Männnern passen soll. Ein schwieriges Feld.

Verlassen wir dieses eher literarische Genre und schauen wir uns eine der jüngsten wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Macht in Organisationen an (vgl. Neuberger 1995). Immerhin führt die Fragestellung „Mikropolitik aus der Akteurperspektive" zu einem eigenen Unterkapitel „Feministische Strategien in Organisationen". Mehr als eine Auflistung verschiedener Rollentypen finden wir jedoch auch hier nicht: von ‚Jeanne d'Arc' über ‚Unsichtbare Frau', ‚Tochter', ‚Amazone' zu ‚First Lady' u.a.m. (vgl. ebd. S. 119).

> *„Sie hat wohl eher die Funktion, auf die Vielzahl verschiedener Möglichkeiten hinzuweisen und der These zu begegnen, es fehlten weibliche Rollen-Modelle – was in der feministischen Literatur des öfteren beklagt wird" (ebd.S.121).*

An Wahlmöglichkeiten fehlt es also nicht – abgesehen von der grundsätzlichen gesellschaftlich anerkannten Alternative in der Rolle von Hausfrau und Mutter. Bleiben wir beim Thema und schauen uns nun formale Organisationen – und die Rolle der Frauen darin – unter dem Gesichtspunkt der Bewältigung von Angst an, z.B der Angst vor Festlegung oder umgekehrt: der Angst vor Bewegung und Veränderung. Oder der Angst vor Frauen und Weiblichkeit. Abgesehen von der phänomenologischen Abhandlung unterschiedlicher Arbeitsweisen und Charaktereigenschaften, die Frauen in Führungspositionen auszeichnen sollen – oder auch nicht – gibt es psycho-analytische Erklärungsansätze für die Geschlechterdifferenz am Arbeitsplatz (vgl. Krainz 1991). Auf der Grundlage der Trennungserfahrung und deren Verarbeitung bei Jungen stünden bei Männern stärker Position und Status, d.h. Hierarchie, im Vordergrund, bei Frauen sei

die Bindungsorientierung entscheidend, d.h. die „Beziehungsfühligkeit“ (Krainz 1991, S. 435).

> *„Während der Ausgang von Konflikten unter Männern die Hierarchie ist, sich also eine Über- und Unterordnung ergibt, ist die Differenz, die bei Konflikten zwischen Frauen aufgebaut wird, ein Dazugehören oder Nichtdazugehören“ (ebd. S.438).*

> *„Was den Widerspruch von Gruppe (direkte Kommunikation) und Organisation (indirekte Kommunikation über Schaltstellen unter der Bedingung von Funktionstrennung) anlangt, so nähern sich ihm die Frauen gewissermaßen ‚von innen‘ (Bindungsorientierung und Trennungsangst), die Männer hingegen ‚von außen‘ (relative Unabhängigkeit und Abwehr, sich zu viel auf Personen einzulassen, ‚Flucht‘ in die Sache)...In Organisationen muß man objekthaft miteinander umgehen können, weil man nicht nur Mensch, sondern auch Rollenträger ist“ (ebd. S.439).*

Auf der Grundlage dieser theoretischen Einschätzung erhält unsere Fragestellung eine weitere Dimension, die der geschlechtsspezifischen persönlichen Entwicklungsgeschichte. Der Ansatz mag geteilt werden oder nicht, er zeigt immerhin weitere Gründe für das Fehlen von Frauen in Führungspositionen und entsprechende Differenzierung in der Organisationsliteratur auf. Und Gründe für die fehlende Antwort auf die Frage: Sollen sich Frauen den „männlichen Blick“ zu eigen machen, sollen sie sich ebenfalls gegen ‚menschliche‘ Umgangsformen wappnen und nur noch die Funktionsbeziehungen innerhalb von Organisationen sehen? Oder sollen sie sich aufmachen, um als Pionierinnen für eine andere Welt diesen männlich dominanten Ansatz in Leitungspositionen zu überwinden? Jede mag für sich selber die Beispiele aus der Praxis finden und bewerten.

Ändern wir die Perspektive erneut. Sehen wir uns die Frage von Macht und Geschlecht unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung historisch errungener patriarchalischer HERR-schaft an. Was bedeutet weiblicher Führungsanspruch unter diesen Bedingungen?

> *„In der polaren und hierarchischen Geschlechterlogik ist der weibliche Autonomieanspruch, d.h. selbst die Bedingungen zu kontrollieren, ... gleichbedeutend mit der Entwürdigung des Mannes zum Objekt. In dieser Position besteht in der Geschlechtermatrix eine gefährliche Nähe zu der Figur, von der Mann sich in der Entwicklung seiner Geschlechtsidentität gerade unter großen Ängsten entfernen mußte: zur Figur der archaischen, verschlingenden und todbringenden Mutter“ (Volmerg 1995, S.159).*

Werden die Geschlechterrollen und die geschlechtliche Arbeitsteilung auf gesellschaftlicher Ebene nicht eingehalten, kommt es zu Grenzüberschreitungen, die existenziell bedrohlich werden können.

Zum Beispiel an der Hochschule der Künste in Hamburg, die zum ersten Mal in der Geschichte der Universitäten in Deutschland eine Frau zur Präsidentin einer Hochschule gewählt hatte. Hielt sich diese Frau an die ‚Regeln der Kunst' bzw. der Macht in einer von Männern bestimmten Berufswelt?

> *„Die Rolle des Präsidenten ist mit einem Machtübergewicht ausgestattet und diese Rolle hat nun eine Frau inne. Die in dieser Rollenbesetzung enthaltene latente Bedrohung der Geschlechterhierarchie kann daher nur akzeptiert werden, wenn es zu einer Übereinkunft kommt, daß die mit den Geschlechterrollen verbundenen Verhaltensmuster beibehalten werden. Aus der männlichen Perspektive hieße das: Wahrung der Grenzen des eigenen Autonomiebereichs; für die Frau im Präsidentenamt hieße das: Besch(n)eidung und Beschränkung auf die Rolle der sorgenden Mutter und Haushälterin" (Volmberg 1995, S. 157f).*

In früheren Kulturen gab es Rituale, mit denen die Männer allein ‚die Gesellschaft' begründeten. Formale Organisationen wurden immer unter Ausschluß der Frauen und letztlich gegen sie gegründet.

> *„In den frühen Gesellschaften sorgten Initiationsriten dafür, daß die Differenz der Machtpotentiale zu Bewußtsein kam. Die Mythen enthalten mehr als eine Geschichte, wie die Männer sie zu gewinnen und den Frauen zu entreißen wußten... Allerwärts werden die großen, das Ganze der Gesellschaft und des Kosmos sichernden Riten von Männern vollzogen. Der Befund ist um so auffälliger, als sich die großen Männer-Riten gerade mit der Sicherung des Lebens und der Fruchtbarkeit der Natur, auf die man angewiesen ist, befassen, mit Themen also, die eigentlich in die Domäne der Frau fallen" (Dux 1992, zitiert von Volmberg 1995, S. 161).*

Diese Perspektive zeigt noch schärfer die Barrieren, die sich gegenüber Frauen in Organisationen aufbauen: Organisationen als explizit gegen Frauen gegründete Institutionen. Manche Supervision oder Organisationsberatung täte gut daran, diesen Aspekt zur Sprache zu bringen, Frauen – wie Männer – für diesen Grundsatzkonflikt zu sensibilisieren. Die Entscheidung, sich auf dem Feld der Leitungspositionen zu bewegen und diese eventuell selbst noch weiter zu entwickeln, würde dann eher ‚in Kenntnis der jeweils verwendeten Waffenart' getroffen werden können.

Doch damit nicht genug: Folgen wir zum Abschluß dieses Exkurses noch einer weiteren Sichtweise, der Theorie des organisatorischen Symbolismus. Wir haben es demzufolge nicht allein mit entwicklungspsychologischen und entwicklungsgeschichtlichen Verhältnissen in Organisationen zu tun, sondern auch mit der ständigen Wiederkehr des kollektiv Verdrängten. Die organisatorische Mythenanalyse hilft uns, ausgehend von den zentralen Mythen einer Organisa-

tion, die psycho-soziale Dynamik eines Konflikts noch auf andere Weise zu verstehen. Im o. g. Fall der Auseinandersetzung um die Päsidentin der Hochschule in Hamburg wird nicht nur die mögliche Vater/Tochter-Beziehung zwischen ihr und ihrem Vorgänger reflektiert, sondern mit derjenigen von Zeus und Athene assoziiert,

> *„wie es im Mythos von der göttlichen Tochter enthalten ist, die als Erwachsene, in voller Rüstung aus dem Kopf des Gottvaters geboren wurde" (Sievers 1995, S. 173).*

Vor diesem Hintergrund, der letztlich auf die Verdrängung und Vereinnahmung des Matriarchats durch das Patriarchat verweist, gewinnt der Konflikt zwischen einer Frau als Vorgesetzter und ihren Mitarbeitern eine ganz neue Dimension. Eine Organisationsanalyse muß der Erfahrung Rechnung tragen,

> *„daß unsere individuellen wie kollektiven Lebenswelten durch eine schier endlose Unbewußtheit geprägt sind. Anstatt, wie im überlieferten Wissenschaftsverständnis propagiert, immer besser über immer mehr wissen zu wollen, geht der hier vertretene Ansatz von einer Remythologisierung in dem Sinne aus, daß der Mythos und die Mythologie der Gegenwart in ihrer gleichzeitigen Tabuierung und Wiederkehr des Verdrängten nur dann ‚adäquat' erfaßt werden kann, wenn sie als aktuell und damit als ‚neu' verstanden werden, und zwar insofern, als diese gegenwärtigen Mythen und Mythengebäude immer zugleich auch Variationen von Themen sind, die als solche so alt sind wie die Menschheit" (Sievers 1995, S. 204).*

Mit diesem Blick auf das Arbeitsfeld verlassen wir die Fragestellung, ist doch u. E. zur Genüge deutlich geworden, wo die Widerstände liegen, die Frauen in Organisationen zu erwarten haben – und BeraterInnen, die sich mit Organisationsstrukturen und sozialen Beziehungen befassen.

Nennen und beschreiben Sie Begriffe, Konzepte und Ansätze der Organisationstheorie. Welche Möglichkeiten und Grenzen bieten sie zur Deutung von Weiterbildungspraxis?
Skizzieren Sie die 5 Theoriebezüge von Weiterbildungsorganisationen.
Diskutieren Sie die genannten Prinzipien der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre.
Reflektieren Sie frauenspezifische Gesichtspunkte in Organisationen.

2. Organisation wird Thema der Weiterbildung

2.1 Erwachsenenbildung und Organisationspolitik

In der Erwachsenenbildung standen über viele Jahre pädagogische Leitlinien wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder die Forderung nach Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Nun aber wendet man sich, nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der **organisatorischen Dimension des erwachsenenpädagogischen Handelns** zu. Dies geschieht gegenwärtig quer zu den Trägern und Teilbereichen der Weiterbildung mit einer solchen Emphase, daß dabei bisweilen alle anderen Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund geraten. Eine lange Zeit vernachlässigte Sichtweise setzt sich durch und verlangt nach Aufmerksamkeit. So scheint sich im Zuge der immer wieder „neuen Richtungen" in der Erwachsenenbildung, nun nach der „realistischen", der „qualifikationsbezogenen" und der „reflexiven" Wende, so etwas wie eine **„organisationsbezogene Wende"** anzudeuten, die es produktiv zu durchlaufen gilt.

Nun wäre es sicher ein grobes Mißverständnis, wenn man den Wandel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs zur Erwachsenenbildung nur als Selbststilisierungen, also als Modeerscheinungen abtun wollte. So ärgerlich jeweils manche Überzeichnungen und Verabsolutierungen einer neuen Sichtweise auch wirken mögen, rückblickend werden sie meist als symptomatische Antworten der Weiterbildung auf Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels erkennbar. So lassen sich die verschiedenen „Wenden" in der Erwachsenenbildung als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils **neuen Phasen einer institutionellen Entwicklung** deuten. Die gegenwärtige Übergangssituation steht unübersehbar unter dem **Vorzeichen des Organisatorischen** und bietet eine Vielzahl von Anlässen, um eine bisher weitgehend blind verlaufene institutionelle Entwicklung zu thematisieren, sie verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten.

Erwachsenenbildung war seit den frühen Zeiten ihrer Entstehung schon von je her der symptomatische Ausdruck der aktuellen gesellschaftlichen Problemlage; dabei zugleich aber auch Motor der vorherrschenden Veränderungsbewegungen und somit Instrument der jeweiligen gesellschaftlichen Gestaltungsversuche. Gerade aufgrund der inhaltlichen Offenheit ihrer Curricula und der Plastizität ihrer institutionellen Strukturen spiegelt das jeweilige Weiterbildungssystem noch mehr als Schule und Hochschule den Zeitgeist und die Leitbilder ihrer jeweiligen Epoche. Erwachsenenbildung läßt sich daher als Spiegel – oft genug auch als Zerrbild oder Eulenspiegel – des jeweils dominanten Gesellschaftssystems auffassen. Das macht sie sowohl für historische Reflexion wie auch als Basis für aktuelle Standortbestimmung sehr geeignet. Ein Blick in vergangene und aktuelle Weiterbildungsprogramme bietet so etwas wie ein Stück sich selbstschreibender Kulturgeschichte.

Stellt man diese Spiegelung in Rechnung, die Erwachsenenbildung für die gesellschaftliche Entwicklung aufweist und nimmt sie als „Reflexionsfunktion" (Schäffter 1989; 1991) ernst, so erhalten die gegenwärtigen **Bemühungen um Organisationsentwicklung** eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Verfahrenweisen auf den „neuesten Stand" gebracht und mit denen der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich spielt auch das keine geringe Rolle. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Wandel, nämlich in ein **neues Verständnis von öffentlich verantworteter Weiterbildung** und von Bildungspolitik. Es geht dabei um Steuerungsprobleme, die über den Bildungsbereich hinaus auch in anderen Funktionsbereichen der Gesellschaft nach neuartigen Lösungen verlangen.

In der Suche nach **neuartigen Steuerungsmodellen** verlagert sich gegenwärtig das Interesse weg von den staatlichen Großstrukturen und hin zu **Gestaltungsbereichen auf einer „intermediären Ebene"**. Hierdurch kommen regionale Strukturen und Lebensbereiche ebenso in den Blick wie die **Vielzahl unterschiedlicher Organisationsstrukturen**. Organisation wird als Einflußbereich gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten erkannt, und in ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen ei-

nerseits und den anonymen Makrostrukturen andererseits erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung spezifischer Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher durchsetzenden **„Organisationspolitik“** verstanden werden, in der sehr grundsätzliche Fragen des Menschenbildes, von Lebenskonzepten und Zukunftsentwürfen auf scheinbar pragmatischer Ebene mitentschieden werden. Was früher einmal über programmatische Grundsatzentscheidungen schließlich in Form von politischen Leitvorstellungen wirksam wurde, wird heute mehr und mehr auf der **Ebene von „Organisationsphilosophien“** ausgehandelt und dadurch auf einem sehr viel konkreteren Niveau in seinen praktischen Konsequenzen beeinflußbar.

Die Verlagerung der Aufmerksamkeit von den Makrostrukturen hin zu **Fragen der Organisationsentwicklung** hat in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun unter der **Akzentuierung auf „Verwaltungsreform“** auch das Bildungssystem – also relativ spät und bereits mit besonderen Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert. In dieser Situation muß die Erwachsenenbildung aus ihrer spezifischen Fachlichkeit heraus Stellung beziehen zu inzwischen gesellschaftsweit diskutierten **Fragen der Organisationspolitik**. Sie muß ihr Verhältnis zur organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns klären, wenn sie ihre strukturellen Voraussetzungen aus ihrer Bildungsfunktion für die Gesellschaft begründen will und Lernorganisation nicht überwiegend für Aufgaben des ökonomischen Systems instrumentalisiert werden soll.

Damit sich die Weiterbildung in dieser Situation selbstbewußt an politisch relevanten Strukturveränderungen auf der Organisationsebene beteiligen und sich dabei mit externen Zumutungen auseinandersetzen kann, muß sie zunächst ihre „Hausaufgaben machen.“ Sie hat zunächst aus ihrer Bildungsfunktion heraus Antwort auf folgende Fragen zu finden:

– Weshalb wird die organisatorische Dimension für die Weiterbildung erst jetzt thematisch, obwohl sie als Problematik keineswegs neu ist?

- Worin besteht der entscheidende Auslöser für die gegenwärtig veränderte Blickrichtung? Liegt er in externen Anforderungen oder ist er Folge interner Entwicklungen?
- Verdrängt und überlagert die Betonung der organisatorischen Problemsicht andere – möglicherweise ebenso wichtige – Veränderungsanforderungen?
- Was überhaupt unterscheidet Weiterbildungsorganisation von anderen Organisationsvarianten? Oder steht die organisatorische Dimension neutral zu möglichen pädagogischen Intentionen?

Auf diese Fragen soll in diesem Kapitel genauer eingegangen werden.

2.2 Die organisatorische Dimension – eine späte Entdeckung?

Die Unklarheit im Verhältnis zwischen „Organisation" und „Pädagogik" beschränkt sich keineswegs auf die Erwachsenenbildung. Sie ist in allen pädagogischen Handlungsfeldern anzutreffen, kommt dort allerdings unterschiedlich zum Ausdruck, je nach dem, ob es sich um Schulunterricht, sozialpädagogisches Handeln, Hochschulstudium oder um das institutionalisierte Lernen mit Erwachsenen handelt. In allen Bereichen führt es zu folgenreichen Störungen, daß eine **pädagogisch-fachliche Berücksichtigung des Organisatorischen** konzeptionell vernachlässigt wurde; eine genauere Beachtung der organisatorischen Dimension ist daher für den gesamten Bildungsbereich schon längst überfällig! Gefordert wird schon seit langem eine Korrektur der traditionellen Geringschätzung des „Nur-Organisatorischen", die vielfach zur Negativabgrenzung eines idealisierten Pädagogikverständnisses herhalten mußte. Obwohl es Erwachsenenbildung mit weitgehend anderen Organisationsstrukturen als die staatlich geregelte Pflichtschule zu tun hat, übernahm man bereitwillig ein Ressentiment, von dem Ewald Terhart (1986) meint, daß es zum Bestand der „traditionellen Dilemmata" gehört, die man in der Pädagogik seit Generationen mit sich schleppt.

Auch in der Erwachsenenbildung wurde die Zurückweisung des Organisatorischen zunächst als ein Qualitätsmerkmal gewertet, mit dem sich Bildungsarbeit von administrativem Handeln oder von kom-

merziellen Vorhaben positiv abgrenzen läßt. Das pädagogische Selbstkonzept lebte von einem häufig hochstilisierten „Spannungsverhältnis von elementarer Ordnung und formaler Organisation" (Senzky 1977). Dieses Gegensatzpaar folgt der Unterscheidung zwischen wertgebundener Gemeinschaft und beziehungsarmer Gesellschaft. Elementare Ordnung umgreift daher Formen zwischenmenschlicher Zusammenarbeit auf der Ebene einer gemeinschaftsgebundenen, persönlichen Arbeitsbeziehung, die sich entschieden abgrenzt von funktionaler Arbeitsteilung und der Reduktion der Beziehung auf formale Rollen. Das spezifisch „Pädagogische" dieser Beziehungsform wird im unmittelbaren Kontakt von Mensch zu Mensch gesehen, eine Arbeitsbeziehung, die gern mit dem Gütesiegel „ganzheitlich" belegt wird.

Was bei dieser Gegenüberstellung kaum in den Blick gerät, ist, daß sich hierbei das Pädagogische aus einer vormodernen Struktur heraus definiert. Elementare Ordnung, die behauptet, auf funktionale Arbeitsteilung, Formalisierung und Versachlichung von Arbeitsbeziehungen verzichten zu können, macht einen frühen Entwicklungsstand von organisiertem Lernen zum Maßstab einer Profession: kleine Einrichtungen, persönlich überschaubare Aufgaben mit geringem Spezialisierungsgrad, unmittelbare Beziehungen zwischen Pädagogen und ihren Adressatengruppen. Überall dort, wo sich Erwachsenenbildung auch heute noch in quantitativ und konzeptionell überschaubaren Tätigkeitsbereichen vollzieht, kann man sich **ein ungeklärtes Organisationsverständnis** noch leisten, selbst wenn es bereits nicht mehr der gesellschaftlichen Gesamtsituation entspricht. Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, daß sich ein solches Pädagogikverständnis in Institutionen nur so lange aufrechterhalten läßt, wie das eigene Handlungsfeld nicht selbst von gesellschaftlicher Modernisierung erfaßt worden ist. Sobald dies der Fall ist, wird sie zum Ausdruck eines modernisierungsfeindlichen Denkens und zu randständiger „pädagogischer Provinz".

Als besondere Schwächung der professionellen Identität wirkte dabei, daß der „antimoderne Affekt" gegen funktionale Strukturen als eine spezifisch „pädagogische" Haltung überhöht und dadurch pädagogisches Denken mit Vorbehalten gegen **funktionale arbeitsteilige Strukturen** gleichgesetzt wurde. Es fragt sich jedoch, wie lan-

ge eine Profession es sich leisten kann, ihr Selbstverständnis aus einem selbstgewählten Modernitätsrückstand zu beziehen.

Bezieht man die heute zusätzlich einsetzenden **Prozesse der Deregulierung und Entinstitutionalisierung** mit ein, so wird das Bild erheblich komplexer. Man wird konfrontiert mit einem Nebeneinander von Institutionalisierung, steckengebliebener bzw. stagnierender Institutionalisierung in Verbindung mit Prozessen der Entinstitutionalisierung und dies meist im selben Sektor oder Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. Ein gemeinsames bildungspolitisches und bildungstheoretisch begründbares Entwicklungsprogramm geht dabei unterwegs verloren.

Institutionalisierung und Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung erfahren durch die doppelte Reduktion von pädagogischer und organisatorischer Dimension eine massive Beeinträchtigung. So führte die institutionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung zunächst nur zögerlich zu **arbeitsteiliger Organisation** und zu Hauptberuflichkeit. Diese Institutionalisierungsschwäche ist auch in der Organisationsentwicklung betrieblicher Bildung feststellbar (vgl. Hölterhoff/Becker 1986; Wittwer 1995). Aber selbst nach der Verberuflichung der Leiterposition, der Geschäftsstellenfunktion und der einen oder anderen Fachbereichsleiter- oder Studienleiterposition wurde über längere Zeit weiterhin einem personengebundenen, intuitiven Arbeitsstil vertraut. Da **Weiterbildungsorganisation** systematisch ignoriert, d.h. nicht aus pädagogisch fachlichen Anforderungen abgeleitet wurde, sondern diesen äußerlich blieb, konnte sie nur als „notwendige Rahmenbedingung" in den Blick kommen; ein Rahmen, der nötig war, um eine Vielzahl unverbundener Einzelveranstaltungen durchzuführen, in denen dann die „pädagogische Arbeit" stattfindet. **Das Organisationsverständnis** blieb auf eine **„Agenturverfassung"** reduziert: Eine Einrichtung als Agentur hatte dafür zu sorgen, daß KursleiterInnen ihre TeilnehmerInnen fanden und umgekehrt.
Hier liegt eine wichtige Erklärung dafür, weshalb selbst die auf den ersten Blick so etabliert erscheinende Position der „hauptberuflich-pädagogischen MitarbeiterInnen" in Volkshochschulen in bezug auf ihre planend-disponierenden Aufgaben eine so geringe Leitbildfunktion und professionelle Wirksamkeit entfalten konnte. Obwohl in der

Praxis zunächst durchgesetzt, ist sie in ihrem beruflichen Selbstbild merkwürdig defensiv geblieben und hat sich ständig einer „Reduzierung" ihres Rollenprofils auf das „Administrative" zu erwehren (vgl. Gieseke 1988; Gieseke 1989; Tietgens 1988).
Mit der „realistischen Wende" und ihrer Orientierung an der Wirksamkeit des Lernens für das Alltagsleben erhielt im Zusammenhang mit den nun wachsenden Planungsanforderungen und mit der Systematisierung der Weiterbildungsangebote auch **die funktionalistisch planbare Organisation von Weiterbildung** eine wichtigere Bedeutung. Sie beschränkte sich jedoch in dieser Entwicklungsphase noch weitgehend auf die mikro-didaktischen Handlungsfelder, also auf die planvolle Gestaltung einzelner Veranstaltungen. Die geringe Aufmerksamkeit für die übergreifenden Gestaltungsbereiche erklärt sich u.a. aus einer etwas kurzschlüssigen Bezugnahme auf den Lehrerberuf, mit der man Orientierungsprobleme auffing, die aus dem **ungeklärten Organisationsverständnis** herrührten.

Die pädagogische Identität der Mitarbeiter hielt erstaunlicherweise nicht Schritt mit der Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und auch nicht mit der hierfür bereits praktisch erworbenen Kompetenz (Gieseke 1989; Tietgens 1988). Aus dieser mißlungenen Entwicklung der beruflichen Identität erklärt sich die heutige Tendenz, das Organisieren von Weiterbildung als ein von pädagogischen Zielen und von Inhaltsstrukturen unabhängiges „Bildungsmanagement" mißzuverstehen und es z.T. sogar auf Sachbearbeitertätigkeit zu reduzieren.

Eine ähnliche Verkürzung der pädagogischen Berufsrolle auf Lehrtätigkeit im engeren Sinne, verbunden mit einer Vernachlässigung der übergeordneten „disponierenden" Handlungsebenen, ließ sich auch in der Weiterbildung der DDR beobachten, wenn auch vor einem grundsätzlich anderen gesellschaftlichen und professionspolitischen Hintergrund. Aber auch im östlichen Teil Deutschlands hat es dazu geführt, daß makrodidaktische Planungskompetenz sowie die Ausgestaltung und Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen nicht hinreichend als Bestandteil eines erwachsenenpädagogischen Anforderungsprofils wahrgenommen und im Rollenverständnis berücksichtigt werden konnte (Tonkonogaja 1978; Schneider 1988).

Aufgrund eines verengten Verständnisses von pädagogischem Handeln und eines gestörten Organisationsbegriffs konnte „**Weiterbildungsorganisation**“ nicht als interne Gestaltungsdimension in den Blick geraten, sondern nur als externe „Rahmenbedingung“. So kann nicht deutlich werden, daß hinausgehend über die Konzeptentwicklung in den verschiedenen Aufgabenbereichen einer Weiterbildungseinrichtung auch so etwas wie **pädagogisch reflektierte Einrichtungspolitik** betrieben werden kann; gemeint ist damit das planvolle Hervorbringen eines erkennbaren Programmprofils, in dem die Vielzahl der Einzelangebote einen gemeinsamen Akzent und eine bildungspolitisch wirksame Struktur erhält. Allerdings sind erst erwachsenenpädagogisch reflektierte Entscheidungen eine tragfähige Grundlage für wirksame **Öffentlichkeitarbeit** und für das Hervorbringen einer handlungsleitenden **Corporate Identity** (vgl. Studientexte dazu: Nuissl/von Rein 1995).
Erwachsenenpädagogische Kompetenz gerade auf der Ebene der Programmplanung bietet dem bislang inhaltsneutralen Bildungsmanagement erst die qualitative Dimension, mit der man sich von anderen Dienstleistern wirkungsvoll abzuheben vermag. Diese **Chance zur professionellen Profilbildung** geht durch eine Reduzierung des Organisatorischen auf das Administrative und des Pädagogischen auf zwischenmenschliche Interaktion verloren.

Indikatoren hierfür sind folgende **Probleme einer beruflichen Desintegration**:

– Vielfach werden hauptberufliche MitarbeiterInnen einer Weiterbildungseinrichtung von ihren KursleiterInnen, den TeilnehmerInnen aber auch von der Öffentlichkeit ausschließlich als „Verwaltung“ wahrgenommen, wobei nur die KursleiterInnen, die „WeiterbildungslehrerInnen“ oder die StudienleiterInnen als „pädagogisch Tätige“ in Erscheinung treten. Dieses Fremdbild schlägt schließlich auf das Selbstbild der MitarbeiterInnen durch und wird schließlich auch von ihnen vertreten.
– Leitung und Geschäftsführung von Weiterbildungeinrichtungen wiederum werden von den hauptberuflich pädagogischen MitarbeiterInnen häufig genug als „nicht-pädagogische“ Entscheidungsträger ausgegrenzt, schon weil dies eine Orientierung bei Konflikten erleichtert und der Inszenierung des „pädagogischen“ Charakters der eigenen Arbeit dient.

– Das Verhältnis zwischen Bildungseinrichtung und Bildungsträger wiederum läßt sich in dem dichotomen Zuordnungsraster als Interessenkonflikt zwischen den „pädagogischen Zielen" einer Einrichtung und einer überwiegend verbandspolitisch oder ökonomisch ausgerichteten Umwelt deuten, ohne daß nachgeprüft wird, ob pädagogische Zielsetzungen außerhalb der Einrichtung tatsächlich keinerlei Bedeutung mehr haben. Zu wenig beachtet wird in diesem Fall, daß pädagogische Ziele in einrichtungsübergreifenden Zusammenhängen notwendigerweise unter anderen Relevanzen kommuniziert werden und daher besondere Gestalt (wie z.B. politische Strukturentscheidungen oder Finanzierungsregelungen) annehmen.

Das „gestörte Organisationsverständnis" kommt daher in einer Unfähigkeit zum Ausdruck, pädagogische Relevanzen mit Verwaltungshandeln zu verknüpfen. Die innerinstitutionelle Aufspaltung in „pädagogische" und „organisatorische" Tätigkeiten ist praktische Folge der fehlenden Integration. Sie wirkt sich als Unsicherheit im beruflichen Selbstkonzept aller Berufspositionen in der Erwachsenenbildung aus. Das gestörte Verhältnis zwischen „Pädagogik" und „Verwaltung" bedeutet darüber hinaus eine institutionelle Schwächung in der **Öffentlichkeitswirkung** und in der **Corporate Identity**, wenn Außenanforderungen in diesen Strukturbruch hineinstoßen und hierdurch latente Konflikte aktivieren. Dies schlägt bei der gegenwärtigen **Thematisierung des Organisatorischen** negativ zu Buche.

In der gegenwärtigen Thematisierung des Organisatorischen wird Erwachsenenbildung mit einer bislang verdrängten und daher noch nicht bewältigten **Integrationsproblematik zwischen Pädagogik und Verwaltung** konfrontiert. Die wachsende Bedeutung des Organisatorischen in der Erwachsenenbildung ist daher nicht das Ergebnis einer internen Entwicklung, die schließlich zu einem umfassenden und differenzierten Verständnis von erwachsenenpädagogischem Handeln geführt hat. Ausschlaggebend und handlungsleitend ist vielmehr **ein externer gesellschaftlicher Druck**, dem sich die Weiterbildungspraxis (aber auch die Theorie) recht unvorbereitet ausgesetzt sieht. Sie gerät daher unter den Anspruch, die bislang vernachlässigte Klärung beschleunigt nachzuholen. Dies geschieht unter keineswegs günstigen Bedingungen.

Unter dem gegenwärtigen Vorzeichen verknüpft sich **die Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension** unentwirrbar mit externen Anforderungen an eine effiziente Betriebsfömigkeit, also mit einem ökonomischen Teilaspekt pädagogischen Handelns. Entsprechend defensiv fallen die Antworten aus. **Die späte „Entdeckung" des Organisatorischen** kann in dieser Situation nur schwer als zusätzliche Gestaltungsmöglichkeit wahrgenommen werden, sondern gerät in die Gefahr, als polemisches Gegenbild zu pädagogischen Deutungen, wenn nicht sogar als Korrektur der bisherigen „Dominanz des Pädagogischen" mißverstanden zu werden. Als Folge der mißlungenen Integration stellt sich die Entscheidung zwischen einer „Pädagogisierung von Weiterbildungsorganisation" auf der einen und einer „betriebswirtschaftlichen Fundierung der Weiterbildungseinrichtung" auf der anderen Seite. In dieser Gegenüberstellung verbleiben das Organisatorische und das Pädagogische in ihrem traditionellen Gegensatz. Strukturell bedeutet diese Form einer Konfrontation des Pädagogischen mit der organisatorischen Dimension leider keinen Lernfortschritt.

Wenn auch das Organisatorische heute in der Weiterbildung zum Thema geworden ist, so ist damit das alte Dilemma noch nicht überwunden. Es erscheint in einer weiteren Entwicklungsphase nur in neuer Gestalt. Die „Wiederkehr des bislang Verdrängten" verlangt daher umso dringlicher nach einer strukturellen Lösung. **Fragen der Organisation in der Weiterbildung** beziehen sich deshalb auf weit mehr als auf eine Optimierung im monetären Sinne. Sie berühren den Kern des bisherigen **professionellen Selbstverständnisses** und stellen eine wichtige Herausforderung für ihre weitere Entwicklung dar.

2.3 Gesellschaftlicher Wandel: Weiterbildung unter Veränderungsdruck

Vordergründig lassen sich auf Anhieb konkrete Gründe benennen, die zur Auseinandersetzung mit Fragen der Organisation zwingen:

– Das **Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße** einer Einrichtung erfordert neuartige Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.

- **Veränderungen in der Rechtsform** wie die Entscheidung für GmbH, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Fülle sowohl beabsichtigter als auch unvorhersehbarer Wirkungen.
- Die **Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche** einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen läßt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Epoche zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können.
- Unabhängig davon läßt sich nicht übersehen, daß die TeilnehmerInnen nicht mehr dieselben sind in bezug auf ihr **Nachfrageverhalten**, ihre Ansprüche an „Kundenfreundlichkeit" oder in ihrem Interesse an neuen Lernformen.

Oft genug kommen alle der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem **Zwang zur Ressourcenkontrolle** als **wachsender Veränderungsdruck** erlebt. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung prinzipiell nichts Neues, sondern eher eine Variation ihres Leitthemas: „Kontinuität im Wandel". Auch der Kostendruck und die Betonung monetärer Aspekte ist für PädagogInnen keine ungewohnte Anforderung. Selbst in den fetten Jahren der Erwachsenenbildung mußte man die Finanzierbarkeit seiner pädagogischen „Visionen" fest im Blick behalten. Es gehörte schon immer zum professionellen Alltagswissen in der Erwachsenenbildung, daß man sich auf wechselnde ökonomische Gezeiten und auf bildungspolitische Konjunkturen einzustellen hat.
Alarmierend scheint vielmehr das Heraufziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Um-Strukturierung nicht in der Kontinuität einer **intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung** verläuft, sondern als eine Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder „Abwicklung" der vorhandenen Strukturen vorangeht. Trifft diese Situationseinschätzung zu, so kann gegenwärtig keine gesellschaftliche Institution – und sei sie noch so reputierlich – davon ausgehen, daß ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Nach Ablauf dieser Phase gesellschaftlicher Entwicklung werden viele der gewohnten Institu-

tionalstrukturen nicht mehr vorhanden oder zumindest in ihrer Gestalt grundlegend gewandelt sein. Einem externen Beobachter mag dies als Ausdruck einer innovativen Epoche erscheinen.
Aus dem Standpunkt der vom Strukturwandel gefährdeten Institutionen der Weiterbildung und ihrer Einrichtungen erhält der gegenwärtige Veränderungsdruck allerdings eine ungewohnte Bedeutung von „Selbstbetroffenheit". Was früher immer nur mit anderen geschah, erreicht nun auch die eigene Situation: Es gilt Schritt zu halten mit einem kaum zu bewältigenden Strukturwandel. Das wiederum beeinflußt das Verhältnis zum Organisationsaspekt von Erwachsenenbildung. Gerade aufgrund der extistentiellen Gefährdung gerät **Organisation als wichtige Bedingung der Möglichkeit von Erwachsenenbildung** weit grundsätzlicher in den Blick, als dies beispielsweise für die Schule erforderlich wird.
Darüber hinaus ändert sich gegenwärtig auch das Verhältnis von Erwachsenenbildung zum gesellschaftlichen Wandel: **„Entwicklung"** – so wird nun erkennbar – **kann auch den Weg rückwärts einschlagen**. Sie wird nun in ihrer Ambivalenz erfahrbar, d.h. gesellschaftlicher Fortschritt führt nicht notwendigerweise „weiter voran" oder gar nach „oben"!

Eine staatliche Garantie ihrer Position wird für die Institutionen der Weiterbildung zukünftig nicht mehr selbstverständlich sein. Auch sie und ihre Einrichtungen geraten in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. Das wiederum läßt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der **Organisationsfrage –** und nicht an der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. Nun geht es nicht mehr allein um administrativ zu optimierende Rahmenbedingungen. Als Bestandteil von „Organisationspolitik" erhält die gegenwärtige Suche nach einem **erwachsenenpädagogischen Organisationsverständnis** eine strategische Bedeutung.

Die gesellschaftliche Umwelt verlangt von der Weiterbildung immer höhere Reaktionsgeschwindigkeiten, immer kürzere Entwicklungs- und Lernzeiten, bietet gleichzeitig aber immer schwächere ordnungspolitische Rahmenbedingungen, an denen sich **eine planvolle Entwicklung bedarfsbezogener Weiterbildungsprogramme** orientieren könnte. Statt ordnungspolitischer Rahmenbedingungen sind Ar-

beitsweisen vonnöten, in denen sich Programmplanung und Angebotsentwicklung als eigenständiger Suchprozeß organisieren lassen. Erforderlich werden also Verfahrensweisen, mit denen sich die wachsende Unbestimmtheit und Offenheit auffangen und produktiv wenden lassen. Weiterbildung stößt so am eigenen Fall auf den wachsenden gesellschaftlichen Zwang zur **„lernenden Organisation“** und zu Fragen der **Selbststeuerung**. Man hat sich auf neue Spielregeln einzustellen: Die Karten werden neu gemischt: Wer nicht mitzieht – zurück auf Start oder ins Aus.
Entwicklungsbereitschaft, Selbstevaluation und Veränderungsbereitschaft heißen die Trümpfe. **Zukunftsfähigkeit** ist nicht über Stabilität, sondern nur über **Selbstveränderung** zu haben.

Diese Zukunft hat schon seit langem begonnen! Anschaulich nachvollziehen läßt sich die **strukturelle Evolution** im Weiterbildungsbereich durch einen Blick zurück. Vergleicht man die heutige Situation der Weiterbildungspraxis mit der aus der Zeit Anfang der sechziger Jahre, so zeigt sich der rasante Strukturwandel an dem **Gestaltwandel der Weiterbildungsprogramme**:

- **Neue Aufgabenbereiche** wie Frauenbildung, Umweltbildung, Gesundheitsbildung und neue Informationsmedien haben sich ausdifferenziert und eröffnen quer zu den traditionellen Fachbereichen neue Entwicklungslinien.
- **Neue Adressatenbereiche** und Zielgruppen sind in den Blick gekommen und werden über spezifische Angebotsformen und Methodenkonzeptionen erschlossen. Damit verstärkt sich eine immer deutlichere „Alltagsorientierung“, in der sich die Weiterbildung von dem klassischen Bildungskanon löst und gegenüber dem Erziehungssystem (Schule und Berufsausbildung) an Eigenständigkeit gewinnt.
- **Neue Themen, Problemfelder** und Inhaltsbereiche, die quer zu den traditonellen Fächern stehen, werden erwachsenendidaktisch aufbereitet von einem neuen Typ „freiberuflicher KursleiterInnen“, der sich nicht mehr nebenberuflich versteht, sondern der mit seinen Angeboten und seinen Bildungskonzeptionen eine besondere berufliche und persönliche Entwicklung verfolgt.
- Auf der Ebene der Arbeitsbereiche bilden sich **neue Lernformen und Arbeitsweisen** heraus, die eine enge Verknüpfung zwischen regionalen, kommunalen oder sozialen Bedarfslagen, den Lernbio-

graphien von TeilnehmerInnen und den Berufsbiographien der KursleiterInnen herstellen. So lassen sich zunehmend deutlicher spezifische „Lernmilieus" unterscheiden, deren Interessenlagen in der Angebotsstruktur zum Ausdruck gelangen.

– Auch die Einrichtungen haben bereits auf den Innovationsdruck reagiert: Sie differenzieren aus ihren Kernbereichen über Anlagerungsstrategien immer neue Teilbereiche aus, expandieren dabei z.T. zu „Großbetrieben" oder zerfallen bei unzureichender institutioneller Integrationsfähigkeit in eine „Holding" aus locker verbundenen Spezialeinrichtungen.

Dementsprechend werden **die Kommunikationsanforderungen** innerhalb der Einrichtungen komplexer und verlangen erhöhte Aufmerksamkeit und Arbeitsaufwand. Parallel gilt dies für die externe Zusammenarbeit im kommunalen und regionalen Umfeld. Die in immer neuen Entwicklungsschüben entstandenen Arbeitsstrukturen und Tätigkeitsfelder der Weiterbildung verlaufen einerseits unkoordiniert nebeneinander, sind aber gleichzeitig voneinander abhängig und in ihrer faktischen Wirkung aufeinander bezogen. Entsprechend steigt der Bedarf nach **institutionalisierter Kooperation und Vernetzung**.

2.4 Das Organisatorische wird dominant: Nimmt es überhand?

Wenn man versucht, die Problemanalyse aus dem Blickwinkel der Weiterbildungseinrichtungen zusammenzufassen, so läßt sich der Veränderungsdruck zwei Richtungen zuordnen.

– Von der Seite der Gesellschaftspolitik her: Hier sind es dramatisch veränderte **ordnungspolitische Rahmenbedingungen**, die erhöhte Anforderungen an die betriebsförmige Effizienz stellen. Man hat sich mit neuen Funktionsbestimmungen von Weiterbildung und mit einer veränderten Rolle des Staates auseinanderzusetzen (vgl. Willke 1996).

– Von der Seite der Weiterbildungsangebote im unmittelbaren Umfeld: Hier muß die interne Organisation der Bildungseinrichtung Schritt halten mit einem rasanten **Wandel der Angebots-**

strukturen und der Teilnehmererwartungen, damit das eigene Angebot weiterhin noch passungsfähig bleibt.

Die **Entwicklungsstränge** der Ordnungspolitik und der Angebotsstruktur verlaufen keineswegs aufeinander abgestimmt, und so gerät Weiterbildung auf der Ebene ihrer Bildungseinrichtungen in eine Zerreißprobe zwischen sich z.T. wechselseitig ausschließenden Anforderungen:

– Die Weiterbildungseinrichtungen müssen zunehmend auf einem sogenannten **Weiterbildungsmarkt** mit ihren Angeboten konkurrieren, während gleichzeitig bislang gesicherte Pflichtaufgaben in Frage gestellt werden.
– Selbst öffentliche Trägerschaft bietet keine verläßliche, mittelfristig angelegte Programmentwicklung mehr, weil der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Daseinsvorsorge und der Zwang zum Defizitabbau in den staatlichen Haushalten erhebliche **Planungsunsicherheit** hervorrufen.
– Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft werden in Prozesse einer an betriebswirtschaftlichen Grundsätzen orientierten Verwaltungsreform einbezogen. Hierbei werden die bisherigen Organisationsmodelle aufgrund ihrer geringen Flexibilität und Unfähigkeit zur Selbststeuerung massiv in Frage gestellt. Neues Leitbild wird der **Typus eines betriebswirtschaftlich steuerbaren Unternehmens**.
– Die Einrichtungen werden einem verschärften **Druck zur Effizienz** in ihren Planungs- und Umsetzungsprozessen ausgesetzt.
– Um innovative Aufgaben übernehmen und neue Angebotsprofile entwickeln zu können, müssen **Drittmittelressourcen** eingeworben werden, was die Binnenstruktur expandieren läßt, sie gleichzeitig aber auch von unterschiedlichen Zuwendungsgebern abhängig macht.
– Die Entwicklungs-, Integrations- und Steuerungsprobleme verlangen erhebliche **betriebswirtschaftliche Kompetenz** (Vgl. Meisel u.a., Studientext ‚Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen'). Deren Bedarf wird schlagartig bewußt und erhält hierdurch eine z.T. überwältigende Dominanz gegenüber pädagogischen Zielvorstellungen.

Aus externer und unbeteiligter Perspektive ließe sich die gegenwär-

tige Spannungslage zwischen den Deregulierungen auf der ordnungspolitischen Ebene **und** dem Zwang zur Profilierung auf der Angebotsseite als **eine entwicklungsförderliche Herausforderung** ansehen, der sich die Weiterbildungseinrichtungen zu stellen haben. Dennoch fragt sich, ob die gegenwärtig einsetzende Phase der Strukturentwicklung nicht als überzogene Gegenbewegung zu früheren Versäumnissen nun das Organisatorische in einem betrieblichen Sinne überbetont. Durch den doppelten Druck verlieren die Weiterbildungseinrichtungen viel von ihrem Innovationsspielraum und sind daher zu einem verstärkten Rückgriff auf **betriebswirtschaftliche Instrumente** wie z.B. präzise Kostenrechnung gezwungen, wenn sie ihre riskante Situation stabilisieren wollen (vgl. Studientext „Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen" Meisel u.a., 1996).

In jedem Fall wäre es zu kurz gegriffen, wenn die Lösung nur in Anpassungsleistungen auf der Ebene der Einrichtung gesucht würde. Dies setzte eine übergeordnete, institutionell gesicherte Strukturentwicklung der Weiterbildung voraus, an die man sich mit betriebswirtschaftlicher Flexibilität anpassen könnte. Dazu jedoch sind die Veränderungsprozesse zu beliebig und zu widersprüchlich in ihrer ambivalenten Vermischung von destruktiven Kräften und offenen Gestaltungsmöglichkeiten. Fahrlässig wäre es daher, wenn die Träger und Einrichtungen der Weiterbildung aufgrund der unübersichtlichen Situation allein auf interne Reorganisationsfähigkeit setzen würden. Betriebsgebundene Strategien der Bestandsicherung reichen nicht mehr aus. Die komplexe Entwicklung zwingt vielmehr dazu, offensiv über die Einzelperspektive der einzelnen Bildungseinrichtung, aber auch über den bildungspolitischen Horizont seines Weiterbildungsträgers hinauszudenken. Relative Zukunftssicherheit wird vor allem im Rahmen von einrichtungsübergreifenden **Unterstützungsnetzwerken und Supportsystemen** auf einer intermediären Gestaltungsebene zwischen den Einrichtungen und der Bildungspolitik zu erzielen sein (vgl. Faulstich 1993; Siebert 1995). Dies allerdings schließt **Selbstveränderung durch Organisationsentwicklung** innerhalb der Einrichtungen und in der Angebotsstruktur mit ein. Das Organisatorische wird nur dann nicht als Selbstzweck überhand nehmen, wenn es in den Zusammenhang einer **einrichtungsübergreifenden Entwicklung** gestellt wird:

– Einerseits meint dies, bewußter den Bezug zu anderen Einrich-

tungen und ihren Angeboten herzustellen. Hierbei wird ein Spektrum miteinander konkurrierender, sich ergänzender aber auch sich arbeitsteilig ausdifferenzierender Angebotsschwerpunkte erkennbar. Erst die Integration aller vorhandenen und der noch zu entwickelnden Einzelangebote in eine kommunale, regionale oder thematische **Gesamtstruktur** läßt die Stärke von Weiterbildung wirksam werden. Die Reduktion auf unverbundene Anbietereinrichtungen hingegen läßt ihren **Systemcharakter** nicht zum Zuge kommen und schwächt sie hierdurch in ihrer Gesamtheit. Erst in einer **einrichtungsübergreifenden Vernetzung**, dies allerdings in Verbindung mit betrieblicher Optimierung, wird sie wieder Planungs- und Finanzierungssicherheit erlangen können.

– Andererseits meint dies aber auch, daß die jeweilige Angebotspalette nicht allein aus der jeweiligen Bildungsnachfrage heraus begründet und finanziert werden kann. Weiterbildungsangebote müssen über unmittelbare Nachfragesteuerung hinaus auch im Rahmen einer mittel- oder langfristigen Programmentwicklung konzipiert werden. Im Gegensatz zur **Angebotsentwicklung** antwortet **Programmentwicklung** trägerübergreifend auf gesellschaftlich wichtige und daher notwendigerweise auch finanzierungsfähige Bedarfslagen, über die allerdings jeweils bildungspolitischer Konsens herzustellen ist. Organisationspolitik in der Weiterbildung verlangt daher immer auch Entwicklung **einrichtungsübergreifender Programmstrukturen**.

– Beide Sichtweisen des Organisatorischen in der Weiterbildung verlangen **ein integratives Verständnis** von pädagogischem Handeln. In den nachfolgenden Überlegungen wird daher skizziert, wie die betriebliche Managementperspektive einer Weiterbildungseinrichtung neben ihrer Konzentration auf das gegenwärtig Machbare zwei Entwicklungsbereiche mit im Auge behalten muß:

  a) Sie muß offen beiben für **übergeordnete institutionelle Entwicklungen** im Sinne eines gesellschaftlichen Funktionswandels von Erwachsenenbildung und gleichzeitig

  b) eine **wache Wahrnehmungsfähigkeit** behalten für Veränderungen und Gestaltungsspielräume auf der konkreten Ebene einer regionalen oder kommunalen Angebotsstruktur, die sich (systemisch) im **Zusammenspiel unterschiedlicher Anbieter** in Form von Bildungsmilieus und Lernkulturen herausbildet.

Erst in dieser integrativen Sicht kommt die Stärke von Weiterbildungsorganisation praktisch zum Tragen. Was dies im einzelnen meint, gilt es in den nächsten Abschnitten zu präzisieren. So läßt sich am Ende aus einer **systemischen Perspektive** von Erwachsenenbildung genauer bestimmen, worin **Ziele und Aufgaben** von Organisationsentwicklung bestehen können.

2.5 Was ist das Spezifische von Weiterbildungsorganisation?

Versucht man das Organisatorische in der Weiterbildung aus der bisherigen Engführung zu lösen und in einem umfassenden Sinn zu nutzen, so bietet sich eine **„systemische" Deutung** an. Gemeint ist damit, daß Organisation als ein **Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen** zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur verstanden wird. Für arbeitsteilige Organisation als **komplexes System** gilt auf der Ebene der WB-Einrichtung, daß jede der fachlichen Sichtweisen in ihrem Sinne zutreffend ist, daß jedoch keine Einzelperspektive in Anspruch nehmen kann, die Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren. Das gilt sogar für das Topmanagement, dem es allerdings aufgrund seiner Leitungsposition in der Regel schwer fällt, den Ausschnittcharakter ihrer „Sicht der Dinge" zu akzeptieren und diese Begrenztheit im Sinne professioneller Selbstbeschränkung zu berücksichtigen.

Betrachtet man in diesem Sinne Weiterbildungsorganisation als ein **vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen**, so wird auch nachvollziehbar, daß keine der Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen" Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern daß erst **der funktionale Zusammenhang** das Pädagogische der Teilbereiche hervorruft (aber ggf. auch verhindert).

Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch" zu bezeichnen, sondern **„Weiterbildungsorganisation"** in ihrem Zusammenspiel **erfüllt** – sofern es ihr gelingt – **eine pädagogische Funktion**: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Angeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmenden in

Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt. **Organisiertes Lernen** wird damit als zunehmend **komplexere Prozeßstruktur** erkennbar.

Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische" inhaltlich zu bestimmen und es nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus dem planvollen Bereitstellen ihrer Leistung: nämlich das nicht zufällige, sondern **organisierte Lernen** mit Gruppen erwachsener TeilnehmerInnen. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade die Organisationsstruktur, die als **Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche** erst in ihrem „sinnvollen" Zusammenspiel das „Pädagogische" herstellt. Falls dies mißlingt, so ist ohne weiteres denkbar, daß die Organisation andere Funktionen erfüllt, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine pädagogische Organisation. An dem Gelingen und Mißlingen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine **„pädagogische Funktion"** im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. **In einer systemischen Sicht** erscheint es daher eher als pedantisch und entwertend, wenn man den anderen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung" zumessen will als z.B. der „Lehrtätigkeit". Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Kompetenzen unterschlagen werden. Ganz im Gegenteil verlangt **komplexe Arbeitsteiligkeit** moderner Organisationen bei den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewußtsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewußtsein) (vgl. Weinberg 1981).
Das hier angesprochene Spannungsverhältnis läßt sich an einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik veranschaulichen: Einerseits ist jeder einzelne Puzzlestein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten – z.B. in seiner farblichen Nuancierung und in zunächst unscheinbaren Details. Nur aufgrund dieser Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen „Stel-

lenwert“ im „Rahmen eines Gesamtbildes“ erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen, auf seinen funktionalen Platz im Gesamtbild. Relationsbewußtsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Verknüpfungszusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern der gerade ihrer Verschiedenheit einen über die Teilfunktion hinaus umfassenden Sinn gibt. **Kontextwissen** ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. **Relationsbewußtsein** ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.

Was leistet nun diese Unterscheidung für ein besseres Verständnis von Bildungsorganisation?

2.5.1 Kontextwissen

Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifische Sichtweise und besondere Bewertung als fachlichen Beitrag zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen und auch gegenüber den anderen Bereichen selbstbewußt vertreten zu können. Kontextwissen bedeutet in diesem Sinne auch Selbstbeschränkung: Es ist das Wissen um das **Begrenzte seiner eigenen Sichtweise**.
Illustrieren läßt sich das an der Frage, wer **Ziele und Selbstverständnis** einer Weiterbildungsorganisation maßgeblich nach außen vertritt:

- Ist es die Leitung des Bildungsträgers über Institutionspolitik, Finanzierung und Entwicklungsplanung?
- Ist es die Leitung der Weiterbildungseinrichtung über ihr formelles Recht zur Außenvertrtetung und der Präsentation des Programmprofils?
- Sind es die Mitarbeitergruppen, die über Werbung, Beratung, Erstkontakt, Anmeldeprozeduren, Abrechnungsmodalitäten, Raumnutzung oder Honorarordnungen sehr sensible Grenzflächen zu wichtigen Teilöffentlichkeiten darstellen?
- Ist es die fachlich-inhaltliche Darstellungsweise aus den Fachbereichen, so daß die Bildungsziele über die Fachkompetenz der

BereichsmitarbeiterInnen zum Ausdruck gelangen?
- Ist es die Art und Weise, in der die DozentenInnen, KursleiterInnen oder ReferentInnen ihre Veranstaltungen konzipieren und aufgrund ihres Könnens mit Leben erfüllen?
- Sind es nicht letztlich erst die TeilnehmerInnen, die durch ihr Kommen, vor allem aber durch ihre Lernanstrengungen dafür sorgen, daß aus einem „Angebot" auch tatsächlich „organisiertes Lernen mit Erwachsenen" wird?

Kontextwissen bezieht sich auf die pädagogische Wirkung von jeder der beteiligten Sichtweisen. Es beruht auf einem selbstbewußten Wertschätzen der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als gemeinsamer Prozeß.

Daran wird deutlich, daß sich die oben gestellte Frage in einer funktionierenden Bildungsorganisation nicht einseitig beantworten läßt. In jedem der angesprochenen Handlungskontexte werden **spezifische Aspekte** der Weiterbildungsorganisation konkretisiert und schließlich einer relevanten Teilöffentlichkeit präsentiert. Warum sollten da die Zielbeschreibungen an der Spitze der Formalhierarchie die letztlich entscheidenden sein?

2.5.2 Relationsbewußtsein

Kontextwissen allein reicht indes nicht aus. Die Betonung der beteiligten Positionen führte sonst zur Verabsolutierung von Teilperspektiven, so daß der spezifische Beitrag nicht mehr in Relation zu den Vorarbeiten und zu den Anschlußtätigkeiten der anderen Arbeitsbereiche gebracht werden kann. Relationsbewußtsein steht daher in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur **wechselseitigen Perspektivenübernahme**: Es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche für den eigenen Arbeitskontext nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen. Relationsbewußtsein meint, seine **eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette** zu verstehen, deren Bestandteile von verschiedenen Seiten her anschlußfähig bleiben müssen, damit die Organisation insgesamt ihre pädagogische Funktion entwickeln und erfüllen kann. Relationsbewußtsein bedeutet die Fähigkeit, seine eigenen Leistungen auf die der anderen beziehen und daran ihren

Beitrag für die **Bildungsfunktion** der Weiterbildungsorganisation ermessen zu können.

Erst die **Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein** setzt den **Systemcharakter** von Weiterbildungsorganisation mit ihren synergetischen Effekten frei. Strukturtheoretisch wird dies als „funktionale Schließung" (Luhmann) bezeichnet. In der Praxis der Weiterbildung ist sie erst ansatzweise erreicht worden. Hier liegt eine wichtige Ursache für unzureichende **Effektivität (Zielerreichung)** und für geringe **Effizienz (wirtschaftlicher Mitteleinsatz).**
Die Entwicklung hin zu einem **integrierten** Organisationsverständnis und die Optimierung des Zusammenspiels der verschiedenen Arbeitsbereiche folgt allerdings nicht mit naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern muß durch **institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung** und **pädagogische Organisationsberatung** unterstützt werden.

2.5.3 Funktionsfelder der Weiterbildungsorganisation

Bisher wurde noch sehr allgemein von unterschiedlichen Bereichen, Handlungskontexten und ihren Teilperspektiven gesprochen. Für ein **differenziertes Verständnis** von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen. Wenn man sich die vorangegangene Problemanalyse und die dabei beschriebenen Prozesse des gegenwärtigen Strukturwandels vor Augen führt, so reicht es nicht mehr aus, nur die Berufspositionen in der Weiterbildung oder nur innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu berücksichtigen. Unter einer **systemtheoretischen Betrachtung** beschränkt sich Weiterbildungsorganisation nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist **als strukturierter Zusammenhang zwischen drei Funktionsfeldern** zu fassen:

- dem ordnungspolitischen und institutionellen Rahmen,
- der Struktur der Weiterbildungsangebote einschließlich der TeilnehmerInnen und der KursleiterInnen und
- der betriebsförmigen Struktur der Weiterbildungseinrichtung mit ihrer Vermittlungsaufgabe zwischen den beiden ersten Funktionsfeldern.

Aus systemischer Sicht stellt Weiterbildungsorganisation eine formalisierte und auf Dauer gestellte **Verküpfungsstruktur** zwischen den drei Funktionsfeldern dar. Dies wird in folgender Skizze eines Verschränkungszusammenhangs veranschaulicht:

Weiterbildungsorganisation als System

Funktionsfeld I: Ordnungspolitischer Rahmen

Wandel in der Aufgabenbestimmung von Erwachsenenbildung
Gesetzliche Regelungen und Finanzierungsstrukturen
Institutionalformen der Erwachsenenbildung und ihre Trägerorganisationen
einrichtungsübergreifende Strukturen: Verbände – Kommunalität – Regionalität
Ordnungsstrukturen in Form von segmentierten „Weiterbildungsmärkten"

Funktionsfeld II: Weiterbildungseinrichtung

Einrichtungsleitung:

bildungspolitisches Profil der Einrichtung
Anmeldesystem – Beratung – Finanzierungsstruktur – Räume

Programmplanung:

Kombination und Abstimmung von Schwerpunktbereichen
Entscheidung über Adressaten, Themenbereiche, Veranstaltungsformen

Aufgabenbereichsplanung:

Ausdifferenzierung einzelner Angebotsprofile
Entwicklung von Konzeptionen der Erwachsenenbildung
und fachlicher Schwerpunkte

Veranstaltungsorganisation:

Entwicklung, Erprobung und Durchführung
einzelner Bildungsangebote

Angebotsstruktur
Teilnehmer/innen
Kursleiter/innen
Adressatenbereiche

Ausdifferenzierung von „Lernmilieus" und von sich weiterentwickelnden regionalen oder kommunalen Angebotsstrukturen, an der sich unterschiedliche Akteure und Institutionen mitgestaltend beteiligen

Funktionsfeld III: Angebotsstruktur und Lernmilieus

(Schäffter 1996)

Die drei Funktionsfelder sind nicht nur analytisch im Sinne einer Orientierungshilfe zu verstehen, sondern geben auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis wieder. Das

Schema der Funktionsfelder eignet sich daher auch als Rahmen zur **Organisationsanalyse** in der Weiterbildung und kann in der **Organisationsberatung** und zur **institutionellen Selbstklärung** eingesetzt werden. Im Zusammenhang dieses Studientextes lassen sich mit ihm unterschiedliche Auffassungen von **Organisationsentwicklung** und darauf bezogene **Beratungsansätze** unterscheiden.

2.5.4 Systemische Deutungen von Weiterbildungsorganisation

- Im Funktionsfeld I wird die Organisation von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden als Ausgestaltung von **institutionellen Regelungsstrukturen** im quartären Bildungssektor. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen.
- Im Funktionsfeld II erhält Weiterbildungsorganisation die eingeschränkte Bedeutung von **betriebsförmigen Strukturen.**
- Im Funktionsfeld III kommt Organisation im Sinne **organisierender Tätigkeiten** zum Ausdruck, wobei auch **informelle Organisation** und Varianten von **Selbstorganisation** eine wichtige empirische Grundlage für das Organisationsverständnis haben.

Im Kontext der hier zugrunde gelegten systemischen Deutung umgreift das **systemische** Organisationskonzept alle drei Funktionsfelder als ein die Teilperspektiven integrierender und aufeinander beziehender Deutungszusammenhang. In dieser Sicht wird der spezifische Charakter des Funktionsfeldes II erkennbar. Die betriebsförmige Einrichtungstruktur übernimmt für die Weiterbildungsorganisation eine zunehmend wichtige intermediäre Funktion: Sie vermittelt zwischen den Entwicklungen in der **Ordnungspolitik** und der davon meist unberührten Dynamik in den **konkreten Lernmilieus** und ihren sich wandelnden „Aneignungsverhältnissen" (Kade 1993). Dieser „vertikale" Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn in der Einrichtung für das ordnungspolitische Funktionsfeld und gleichermaßen für ihre relevanten Lernmilieus **strukturelle Sensibilität** entwickelt wird. Aus dieser Spannung erklärt sich der gegenwär-

tige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen Entwicklungen in beiden Funktionsfeldern zu tun bekommt: Auf der Ebene der Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer **expansiven Ausdifferenzierung** und dem entsprechenden **Bedeutungszuwachs** gekommen, die Entwicklung im ordnungspolitisch-institutionellen Bereich zielt auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung.

Es kann daher unterschieden werden zwischen „Weiterbildungs-Organisation im engeren Sinne" und „Weiterbildungs-Organisation im weiteren Sinne":
Weiterbildungsorganisation **im engeren Sinne** beschränkt sich in ihrem Problemverständnis auf das Funktionsfeld II – Organisation wird mit der **Einrichtungsperspektive** gleichgesetzt.

Weiterbildungsorganisation **im weiteren Sinne** bezieht sich auf das (vertikale) **Zusammenspiel** zwischen den drei Funktionsfeldern, mit dem erst „organisiertes Lernen" in einem übergeordneten systemischen Sinne möglich wird.

2.5.5 Bedeutungen von Organisationsentwicklung

Am Schema lassen sich über die Unterscheidung zwischen einer engeren und einer weiteren Bedeutung des Organisationsbegriffs hinaus auch unterschiedliche **Akzentuierungen** von Organisationsentwicklung herausarbeiten:

In historischer Betrachtung fällt auf, daß Innovationsanstöße und Gestaltungsbemühungen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, aber auch in verschiedenen Sektoren der Erwachsenenbildung jeweils unter der Dominanz nur eines der Funktionsfelder stehen. Es ist für das **Verständnis** von Organisationsentwicklung in der Weiterbildung von Interesse, von welchem der Funktionsfelder jeweils die Veränderungsdynamik ausgeht, bzw. welches der Felder unter Innovationsdruck gerät:

– Wird Organisationsentwicklung als ordnungspolitische, institutionelle oder finanzielle Regelungsaufgabe verstanden? (**Dominanz des Funktionsfeldes I**)

- Oder stehen Entwicklungen im Vordergrund, die eine „Systematisierung auf mittlerem Niveau“ zum Beispiel als Einrichtungsverbund (Faulstich 1993) anstreben oder die die Veränderungsdynamik aus einer betriebsförmigen Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen betonen? (**Dominanz des Funktionsfeldes II**)
- Drückt sich Organisationsentwicklung in einer expansiven Ausdifferenzierung von neuartigen Lernmöglichkeiten unter Leitbegriffen wie Zielgruppenorientierung, Alltagswende oder ‚Lernen im sozialen Umfeld‘ aus? (**Dominanz des Funktionsfeldes III**)

In **personalpolitischer Betrachtung** wird deutlich, daß die Funktionsfelder eine bedeutsame Grenze zwischen Gruppen unterschiedlicher Organisationsmitglieder und ihrer pädagogischen Handlungslogik markieren:

- Im **Funktionsfeld I** (ordnungspolitischer Rahmen) geht es um Tätigkeitsfelder von BildungsfunktionärInnen, VerbandsvertreterInnen und von politischen AkteurInnen sowie Gremien unterschiedlicher Provenienz, deren Aktivitäten jedoch unmittelbar auf die anderen Funktionsfelder von Weiterbildungsorganisation Einfluß nehmen – und dies bewußt und nicht nur als unbeabsichtigte Nebenwirkung.
- Im **Funktionsfeld II** (Weiterbildungseinrichtung) geht es um die pädagogisch Planenden auf den makro-didaktischen Handlungsebenen. Dabei pflegt man immer seltener das „periphäre Personal“(Wittwer 1995), d.h. die nebenberuflich, freiberuflich und ehrenamtlich tätigen KursleiterInnen zur Einrichtung zu rechnen, geschweige denn sie in die Planungsprozesse miteinzubeziehen, so wie dies in den 70er Jahren mit unterschiedlichen Modellen der Mitbestimmung und Mitgestaltung versucht wurde.

Strukturtheoretisch wird heute erkennbar, daß dies offensichtlich ein falscher Anspruch war. Gleichzeitig wird damit aber auch unübersehbar, daß die festangestellten MitarbeiterInnen auf der Einrichtungsebene keineswegs hinreichend die Gesamtorganisation, sondern nur den betriebsförmig strukturierten Teilbereich repräsentieren. Leitung, Geschäftsführung, pädagogische Fachkräfte und VerwaltungsmitabrbeiterInnen übernehmen nur eine Teilfunktion, deren Erfüllung nur im kontextübergreifenden Zusammenspiel mit den anderen Funktionsfeldern wirksam wird. Dieser Zusammenhang

ist theoretisch trivial, in den praktischen Arbeitsbeziehungen jedoch ungeklärt und konfliktträchtig (vgl. Schäffter 1985). Es handelt sich um eine **grundlegende Strukturschwäche** von Weiterbildungsorganisation, an der sich konkret aufweisen läßt, daß es unzureichend wenn nicht sogar konfliktverschärfend ist, wenn **die gegenwärtige „Organisationsfrage“** primär auf Fragen der Reorganisation von Weiterbildungseinrichtungen reduziert wird. Erkennbar wird der Bedarf an einer **systemtheoretisch angeleiteten Klärung** der verschiedenen Berufspositionen und der wechselseitigen Rollenerwartungen quer zu den drei Funktionsfeldern.

– Im **Funktionsfeld III** (Angebotsstruktur und Lernmilieus) werden KursleiterInnen und die TeilnehmerInnen sowie die VertreterInnen relevanter Adressatenbereiche als keineswegs randständige Organisationsmitglieder erkennbar. Auch wenn in einem betrieblichen Organisationsverständnis die KursleiterInnen zum „periphären Personal“ gezählt werden und die TeilnehmerInnen gar keine Mitgliedsschaftsrolle beanspruchen können, so stellen sie doch letztlich **empirische Basis** von Bildungsorganisation dar. Mit der Beachtung eines **systemischen Zusammenhangs**, der die Handlungsdimensionen des Funktionsfeldes III mitberücksichtigt, wird ein technisches oder kommerzielles Organisationsverständnis überwindbar, wonach die Lernenden nur als „Schülermaterial“ oder als „KundenInnen“ wahrgenommen, die KursleiterInnen hingegen nur als AuftragnehmerInnen eines von ihnen unabhängigen „Lehrauftrags“ in Erscheinung treten können. Beides widerspricht der realen Bildungssituation und untergräbt wichtige Entwicklungsmöglichkeiten.

Aufgrund einer Fixierung des Verständnisses von Weiterbildungsorganisation auf die Einrichtungsebene bleiben die **biographischen** aber auch die **personalstrukturellen** Entwicklungen bei AdressatInnen und KursleiterInnen bislang weitgehend intransparent. Die Verankerung institutionellen Lernens in alltagsweltlichen Entwicklungen und sozialen Lernbewegungen findet erst zögernde Beachtung. Ihre Berücksichtigung verlangt ein **komplexeres Organisationsverständnis**. Hier sind jedoch bereits Veränderungen feststellbar: Es lassen sich erste Ansätze zur bewußteren wechselseitigen Bezugnahme sowohl bei Angebotsprofilen (Frauenbildung, Umwelt-

bildung, Gesundheitsbildung) oder bei Vernetzung von Gruppen der KursleiterInnen oder „ehrenamtlicher" MitarbeiterInnen beobachten.

2.5.6 Ansätze einer Entwicklungsbegleitung

In der skizzierten systemischen Sicht läßt sich die **Strukturproblematik** von Weiterbildungsorganisation genauer bestimmen und so beschreiben, in welche Richtung die weitere **Entwicklung durch Beratung** unterstützt werden kann. Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung gerät immer wieder in die Gefahr, sich auf nur eines der drei Funktionsfelder zu konzentrieren – die hier jeweils notwendigen Entwicklungen ausschließlich kontextgebunden voranzutreiben – dabei jedoch den Zusammenhang mit Entwicklungen in den anderen Funktionsfeldern aus dem Blick zu verlieren. Professionelles Handeln darf sich hingegen nicht auf die Entwicklung nur einer der Teilkontexte beschränken, sondern muß bei aller Konzentration auf konkrete Veränderungsanforderungen auch die **Relationen quer zu den drei Funktionsbereichen** sichern. Hierbei jedoch stößt man auf eine entscheidende Strukturschwäche: Weiterbildung verfügt bisher noch nicht hinreichend über gesicherte **vertikale Verknüpfungsstrukturen,** wie sie z.B. in der Schule und Berufsausbildung und analog im Gesundheitssystem durch die Konstitution und Kontrolle von erfolgreichen oder mißlingenden „Karriereverläufen" herstellbar sind (vgl. Schorr 1987).

Die intermediäre Struktur der Weiterbildungseinrichtung gerät daher zunehmend stärker in eine Zerreißprobe. Dies ist sicher ein wichtiger Grund dafür, weshalb „Organisation" gegenwärtig vor allem aus der Perspektive der Bildungseinrichtung wahrgenommen wird und hier Lösungen gesucht werden.
Für das Ziel einer Strukturentwicklung durch Beratung als Entwicklung der Profession werden an dieser Stelle **unterschiedliche** Möglichkeiten einer Entwicklungsbegleitung erkennbar:

a) Zum einen kann sie sich auf **ausgewählte Problemlagen** innerhalb eines der drei Funktionsfelder beschränken und dazu beitragen, daß aus einer der Teilperspektiven das Kontextwissen gestärkt und ein gewisses Maß an Relationsbewußtsein hergestellt wird. Die **konzeptionelle Ausrichtung** der Entwicklungsbeglei-

tung läßt sich danach einschätzen, in welchem Umfang dabei **die Gesamtorganisation als systemischer Zusammenhang** bei der Problembeschreibung und bei der Problemlösung Beachtung findet.

b) Entwicklungsbegleitung kann aber auch als **integrativer Ansatz in einer Organisationsberatung** konzipiert werden. Hier wird das Ziel verfolgt, Strukturentwicklungen in der Organisation als Gesamtsystem zu unterstützen. Konkret geht es bei diesen Ansätzen um Aufbau und Unterstützung von **Kommunikations- und Kooperationstrukturen**, an denen sich AkteurInnen und Instanzen quer zu den drei Funktionsfeldern beteiligen. **Systemische Organisationsentwicklung** hat anhand konkreter Beratungsprobleme die Verknüpfung von ordnungspolitischen, milieugebundenen und betriebsförmigen Deutungen herzustellen und zu fördern.

Welcher dieser Ansätze für konkrete Beratungen gewählt wird, läßt sich jedoch nicht unabhängig vom empirischen Fall entscheiden. Wichtig jedoch ist zu wissen, daß hier nolens volens Entscheidungen getroffen werden. Entwicklungsbegleitung durch Beratung unterliegt einer konzeptionellen Entscheidung, ob sie **kontextgebundene** Organisationsberatung in nur einem der Funktionsfelder beabsichtigt oder ob sie eine **höherstufige Entwicklung** fördern will, die zur Integration bislang unverbundener Handlungsfelder beiträgt. Eine solche Entscheidung läßt sich jedoch nur treffen, wenn man sich Klarheit über die jeweiligen Ausgangsbedingungen einer Organisation verschafft hat. Im folgenden Abschnitt wird daher vorgeschlagen, bei der Einschätzung von Entwicklungsvoraussetzungen einer Weiterbildungsorganisation darauf zu achten, mit welchen Bewegungsrichtungen man es zu tun bekommt. „Entwicklung" kann je nach Organisationsgeschichte und Problemhintergrund etwas sehr Verschiedenes meinen.

Skizzieren Sie die Entwicklung der Diskussion über die organisatorische Dimension in der Weiterbildung.
Umschreiben Sie die 4 genannten Ursachen für Veränderungen und entwickeln Sie dadurch aufkommende Organisationsfragen. Beziehen Sie die Veränderungsursachen auf Ihre Weiterbildungseinrichtung.
An welchen skizzierten 5 Bereichen zeigt sich der Gestaltwandel der Weiterbildungsprogramme? Versuchen Sie ihn an Ihrer Weiterbildungseinrichtung zu veranschaulichen.
Erläutern Sie die Begriffe Kontextwissen und Relationsbewußtsein. Orientieren Sie sich an eigenen Erfahrungen in Weiterbildungseinrichtungen und an den 6 Fragen im Studientext.
Versuchen Sie die 3 Funktionsfelder von Weiterbildungsorgansiation in Ihrer Weiterbildungseinrichtung mit Beispielen zu konkretisieren.
Skizzieren Sie die Strukturschwäche von Weiterbildungsorganisation anhand des Abschnitts 2.5.5.

3. Weiterbildungsorganisation im Wandel

3.1 Aspekte des Begriffs Organisationsentwicklung

Das Konzept der Organisationsentwicklung (OE) ist, nach einem Verlust seiner Popularität in der zweiten Hälfte der 80er Jahre, wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Organisationen aus vielen gesellschaftlichen Bereichen entwickeln sich, und wenn sie dies tun, reden oder schreiben sie auch darüber. Der Begriff allein verrät allerdings nicht, worum es sich dabei handelt.

Organisationsentwicklung ist ein spezifisches Veränderungskonzept. Sie umfaßt also nicht alle Veränderungen, die sich in Organisationen ereignen. Sie stellt auch keine konsistente Theorie dar, und sie formuliert auch keine allgemeingültigen Veränderungsziele. Eine der am meisten gebrauchten Definitionen ist die folgende von Comelli:

- *„OE ist ein umfassender Prozeß der Systemveränderung bzw. Systementwicklung,*
- *der OE-Prozeß wird von den Betroffenen getragen,*
- *die Veränderung bzw. die Anpassung an Veränderungen erfolgt über die Gestaltung von Lernprozessen, wobei sowohl die Organisationsmitglieder als auch die Organisation selbst lernt,*
- *OE-Prozesse verändern die Kultur und die Strukturen einer Organisation (Verhalten schafft Verhältnisse und Verhältnisse schaffen Verhalten),*
- *die Lebensqualität innerhalb einer Organisation soll verbessert werden,*
- *bei OE handelt es sich in der Regel um langfristige Bemühungen,*
- *die Problemlöse- und Erneuerungsfähigkeit einer Organisation sollen durch OE gefördert werden,*
- *die Aktualisierung, Aktivierung und Erneuerung der Organisation erfolgt durch technische und menschliche Ressourcen" (Comelli 1985, S. 93).*

Organisationsentwicklung grenzt sich ab von einer traditionellen Management-Entwicklung qua Training, aber auch von der Form der Organisationsplanung eines hypothetischen oder realen Organisators, der als einzelner oder als Organisationsgruppe von der Organisationsleitung beauftragt wird, organisatorische Strukturen zu verändern, Abläufe zu verbessern. Vor dem Hintergrund dieser beiden anderen organisationsbezogenen Entwicklungsbemühungen tritt das Spezifische von OE noch deutlicher hervor.

Die **Träger von OE-Prozessen** sind **die organisatorischen Einheiten**; das ist ein typischer Unterschied zum Seminar, das außerhalb der Organisation stattfindet und bezeichnet auch die Differenz zur klassischen Organisations-Stabsstelle. Die **Inhalte der OE-Aktivitäten** beziehen sich auf die konkreten Probleme der täglichen Zusammenarbeit und der gemeinsamen Zukunft im Rahmen der Organisation; es geht also weder allein um die Analyse der Strukturen und Abläufe noch um theoretischen Wissensstoff.

Statt von Anordnungen durch die Hierarchiespitze auszugehen, wie im Falle der Organisationsplanung oder durch den Rahmen eines festgelegten Lehrplanes begrenzt zu sein, wie beim Management-Training, ist die **Vorgehensweise der OE** durch offene Information und die aktive Beteiligung der Betroffenen gekennzeichnet. Der **Zeitrahmen von OE** ist charakterisiert als fortlaufend, kontinuierlich und regelmäßig stattfindender Prozeß. Der **Ort** an dem OE „passiert", ist die Organisation selbst.
Die **Zielsetzungen** beziehen sich auf die Leistungsfähigkeit der Organisation und auf die Qualität des Arbeitslebens, d.h. auf das berühmt gewordene Begriffspaar der **Produktivität und Humanität**. Schon in dieser Koppelung von Begriffen zeigen sich die unterschiedlichen Kontexte, denen sich OE verdankt. Wird damit doch eigentlich Unvereinbares vereint: Übersetzt man Produktivität mit Leistungsfähigkeit oder auch mit Effektivität, Kategorien, die in jedem Fall etwas mit Optimierung von Ertrag zu tun haben, dann erstaunt ihre Verbindung mit dem Begriff der Humanität.

Geographisch gesehen stammt die Organisationsentwicklung aus den USA, unter Nutzung von europäischen Theorietraditionen, Forschungsergebnissen und WissenschaftlerInnen. Die Ansätze, die beim Entstehen der Organisationsentwicklung die größte Rolle gespielt haben und die mit dem in diesem Kontext entwickelten Instrumentarium immer noch eine Rolle bei der praktischen Anwendung spielen, sind

- gruppendynamische Verfahren, vor allem die Laboratoriumsmethode aus den 40er Jahren, von K. Lewin, dem emigrierten Gestaltpsychologen, an der Universität von Michigan, in Ann Arbor entwickelt,
- die Survey-Feedback-Methode (Datenerhebungs- und Rückkop-

pelungsmethode), die auch im Rahmen der Aktionsforschung breite Anwendung findet.

Aus einem gruppendynamischen Workshop entsteht, ungeplant und aus der Situation heraus, die Methode des sogenannten **T-Gruppen-Trainings**. Im Rahmen einer neu zusammengesetzten Gruppe aus einander Fremden wird an den Erfahrungen der Gruppenmitglieder in der Situation angesetzt und diese zum Gegenstand des Lernens gemacht. Ziel ist es, daß die TeilnehmerInnen ihre Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion erweitern, ihre Kenntnisse über die Reaktionen anderer ausweiten und über das Verhalten und die Entwicklung von Gruppen Erfahrungen sammeln. Dieser Lernprozeß wird angeregt durch die **Unstrukturiertheit der Situation**: Es fehlt eine Tagesordnung, der Trainer/die Trainerin beansprucht keine formale Führungsrolle. Damit fehlen die üblichen Anhaltspunkte für eine soziale Orientierung und Integration der Gruppe.

Das **Hier-und-Jetzt-Prinzip**, die Tatsache, daß das Material des Lernens die aktuellen Vorgänge in der Gruppe sind, sorgt dafür, daß sich jede/r gleichmäßig beteiligen kann, weil nicht über Erfahrungen aus anderen Situationen berichtet wird. Als Mittel zur Reflexion der eigenen, eingefahrenen Verhaltensweisen und damit als Anstoß, neuartige Verhaltensweisen auszuprobieren, dient das Feedback, das jede/r erhält und gibt. **Die Feedbackformen** sind differenziert und reichen von der einzelnen Rückmeldung über das Gruppenfeedback bis zum formalisierten Beobachtungs-Feedback und der Auswertung von Tonband- und Video-Aufnahmen.

Die Wirksamkeit der T-Gruppen-Methode erwies sich begrenzter, als es zu ihrem Entstehungszeitpunkt den Anschein hatte; vor allem, weil der Effekt nicht in „natürliche Gruppen" übertragbar war. Entweder war die Offenheit und Spontaneität aus der T-Gruppe nicht in die Arbeitsgruppe transferierbar, weil dort die gewohnten Rollenmuster und beruflichen Interessen dies verhinderten. Oder aber die Offenheit, die in die Arbeitszusammenhänge übertragen wurde, erwies sich als „Sprengsatz" für die beruflichen Rollenkonfigurationen und latenten Konflikte. Aus den Ansätzen der T-Gruppen-Methode entwickelten sich aber als weiterführende Ansätze **Konzepte der Teamentwicklung**.

Bei der **Survey-Feedback-Methode** werden zunächst mit herkömmlichen Verfahren der Sozialwissenschaft, wie z.B. (standardisierten) Fragebögen, Einstellungsskalen, Daten bei den Mitgliedern einer Organisation oder einer Gruppe erhoben und ausgewertet (survey research). Die Ergebnisse werden an die Befragten rückgemeldet, die sie überprüfen und bewerten und anschließend auf dieser Informationsbasis selber – gemeinsam mit den beteiligten ForscherInnen, externen ExpertInnen oder BeraterInnen – Lösungsvorschläge entwickeln. Neu an dieser Methode war zum einen, daß sich aus einer „Datenerhebung" **ein Prozeß** entwickelte, der aus den Workshops zur Analyse und Interpretation der Daten entstand. Zum anderen wurden zum ersten Mal die Erfahrungen sowie Kenntnisse der MitarbeiterInnen systematisch genutzt und bei der **Entwicklung von Problemlösungen** kontinuierlich miteinbezogen.

Die Forschenden stehen dem Klienten nicht als ExpertInnen gegenüber und erheben keine Daten für oder an einem Objekt. Sie entwickeln auch nicht stellvertretend für andere Maßnahmen. Damit entstand nicht nur eine prinzipiell anders vorgehende Forschungsrichtung, die Aktionsforschung, sondern die Struktur dieses Prozesses ist als **grundlegendes Strukturschema der OE** generalisierbar.

Typische Aspekte von OE zeigen sich an der Survey-Feedback-Methode:

- Nicht nur die ForscherInnen/BeraterInnen, sondern auch die Befragten/Betroffenen sind ExpertInnen, sie sind **beteiligt** an der Problemdefinition, Maßnahmeplanung und Evaluation.
- Die Veränderungen gehen mit einem Lernprozeß der involvierten MitarbeiterInnen einher. Der Lernprozeß findet durch und während der Problemlösungstätigkeit statt, aber auch beim Evaluieren der Maßnahmen. Lernen ist hier **Erfahrungslernen**.
- Diese Lernprozesse der MitarbeiterInnen führen zu einem höheren **Problemlösungspotential der Organisation**.
- Der Problemlösungsprozeß ist offen: Die Problemdefinition und Problemlösung sind nicht durch ExpertInnen vorgegeben, sondern entwickeln sich. Dadurch können **alle** Elemente, Aspekte oder Strukturen der Organisation zum Thema gemacht werden.

Die **Survey-Feedback-Methode** entwickelte beispielhaft ein gleichberechtigtes und wertschätzendes Interaktionsmodell zwischen Organisationsmitgliedern und Externen (BeraterInnen oder ForscherInnen). Damit verbunden war das exemplarische Erproben eines offenen Problemlösungsprozesses über die Hierarchieebenen einer Organisation hinweg.
Unter **„Verfahren" der OE** soll die grundsätzliche Prozeßstruktur des Vorgehens verstanden werden, die in unterschiedlich definierten **Phasenmodellen** beschrieben wird; sie umfassen die zu den einzelnen Phasen gehörigen Instrumente der Prozeßschritte, die strategischen Modelle der Initiierung und organisationalen Anbindung der OE und die möglichen unterschiedlichen Ebenen der OE-Interventionen.

Wird OE als **Veränderungsprozeß** beschrieben, impliziert das eine Vorstellung darüber, was ein Prozeß ist.

> *„Ein Vorgang oder Prozeß ist ein identifizierbarer Fluß von miteinander in Beziehung stehenden Ereignissen, die sich mit der Zeit auf einen Zweck oder ein Ziel hinbewegen. Im OE-Vorgang besteht der identifizierbare Fluß von miteinander verbundenen Ereignissen aus Interventionen in das System des Klienten und aus Reaktionen auf diese Interventionen. Hinter dem Muster steht die übergeordnete OE-Strategie, welche die Auswahl, den Zeitpunkt und die Reihenfolge der eingreifenden Maßnahmen bestimmt" (Comelli 1985, S.97).*

Nach Lewin besteht das prinzipielle Modell eines Veränderungsprozesses aus drei Stufen:

1. *Auftauen (unfreezing) des bestehenden Gleichgewichts: Der bestehende Zustand wird in Frage gestellt, die Bereitschaft und Motivation für Veränderung wird geweckt.*
2. *Verändern (move): Es werden Bewegungen und Aktivitäten initiiert, die zum neuen und angestrebten Zustand hinführen, neue (Verhaltens-)Muster werden entwickelt.*
3. *Einfrieren (refreezing): Ein neuer Gleichgewichtszustand wird hergestellt und stabilisiert, die angestrebten (Verhaltens-)Muster werden verstärkt und gestützt und in einen festen und sicheren Bezugsrahmen eingebunden.*

Diese analytischen Unterscheidungen lenken die Aufmerksamkeit auf zwei **kritische Übergangsphasen** in Veränderungsprozessen: Vor der positiven, zielorientierten Veränderung steht die Analyse ihrer möglichen „Hemmkräfte". Die Frage der Veränderer „Wie bekomme ich diesen oder jenen dazu, zum Ziel xy zu gehen?" ist zu

ergänzen durch die Frage: „Warum ist jemand gegen dieses Ziel, was hindert ihn daran, mitzugehen?“ Dabei geht es nicht allein um die Frage nach der Durchsetzung von Machtansprüchen (wie im Machtmodell) oder um das Austragen von rationalen Interessengegensätzen, wie im „Marktmodell“, sondern darum, **prägende Vorerfahrungen** der Beteiligten, unterschiedliche Ängste, aber auch mögliche Verluste zu bedenken.
Der zweite kritische Schritt findet dann statt, wenn es um die **Stabilisierung neuer (Verhaltens-)Muster** geht, auf die häufig nicht genügend geachtet wird.

Organisationsstrukturen in der Weiterbildung wären nicht hinreichend bestimmt, wenn nicht auch ihr dynamischer Charakter zum Ausdruck gelangt. Erwachsenenbildung nimmt ihren Ausgang von gesellschaftlichen Lernbewegungen unterschiedlichster Art und hat dabei Teil am weiteren gesellschaftlichen Wandel und ihren jeweiligen Veränderungsprozessen. Im Anschluß werden daher strukturelle Ausgangsbedingungen für Organisationswandel unterschieden, um danach in zwei Teilschritten herauszuarbeiten, was mit der **„Entwicklung“ von Organisationen** gemeint sein kann.

3.2 Strukturen der Zielbestimmung

Neuere Ansätze der Organisationstheorie sind in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Einrichtungen wie Schulen, Krankenhäusern und Universitäten entstanden (vgl. Weick 1976). Vor allem im praktischen **Rahmen von Organisationsberatung** wurden die **Aussagegrenzen klassischer Konzepte** erfahrbar, die Organisationen als sozio-technische Systeme verstanden haben, also als soziale Gebilde, mit denen auf möglichst rationelle Weise vorgegebene Ziele erreicht oder Aufgaben erfüllt werden sollen. Versucht man nun das rationalistische Organisationskonzept, wie es aus der Sicht des Unternehmers und im Rahmen industrieller Großbetriebe entwickelt wurde, umstandlos auf Institutionen des Helfens, Heilens und Lehrens zu übertragen, so erscheinen deren komplexe Organisationsstrukturen weitgehend planlos, irrational und widersprüchlich. Ihre Organisationswirklichkeit gleicht einem „Mülleimer“ (dustbin theory) und scheint nach Rationalisierung zu verlangen.

Andererseits zeigte sich jedoch bei entsprechenden Versuchen der Reorganisation, daß Organisationen, die auf den Umgang mit Menschen spezialisiert sind (human processing organizations), durch straffe Reduktion von Komplexität und einer entsprechenden Steuerungsphilosophie zwar effizienter (im Maß des Mitteleinsatzes), in ihrer Effektivität (als Maß der Zielerreichbarkeit) jedoch gechwächt werden.

Die theoretische wie praktische Auseinandersetzung mit Organisationsfragen in Bildungseinrichtungen führte schließlich zu einer Entdeckung, deren Tragweite für das **Verständnis sozialer Organisationen** noch gar nicht abgeschätzt werden kann: der Beobachtung nämlich, daß **Zielbestimmung** nicht dem Organisationsaufbau und dem organisationalen Handeln vorausgeht, sondern daß Ziele in diesen Organisationsvarianten erst im nachhinein formuliert werden und dies auch nicht ein für alle Mal, sondern immer wieder neu. Diese Organisationen folgen keiner objektiven Zielbestimmung, sondern sie **produzieren ihre Ziele**.

Dies hängt auch damit zusammen, daß z.B. im pädagogischen Handeln sich Ziele einer abschließenden objektivierenden Bestimmung entziehen, wenn man sie nicht technokratisch verkürzen will. Pädagogisch relevantes Handeln ist daher **nicht** zielgeleitet, sondern **zielinterpretiert** (vgl. Weick 1985).

> *„Die gängige Behauptung, daß sich Leute organisieren, um ein gemeinsam anerkanntes Ziel zu verwirklichen, ist für die Erklärung der in gemeinschaftlichem Handeln anzutreffenden Ordnungshaftigkeit unwesentlich; zudem ist zielgerichtetes Handeln gar nicht so häufig anzutreffen. Die Ziele sind so verschieden, die Zukunft ist so ungewiß, und die Handlungen, auf die sich Zielaussagen beziehen könnten, sind so unbestimmt, daß Zielaussagen nur einen relativ kleinen Teil der Handlungsvarianz erklären können. Es ist wahrscheinlich, daß Ziele in stärkerem Maß an aktuelle Handlungen gebunden sind, als gewöhnlich angenommen wird, und daß sie produktiver verstanden werden können, wenn man sie als Zusammenfassung früherer Handlungen versteht" (Weick 1985, S. 341).*
>
> *„Der Gestaltungsprozeß produziert Ergebnisse, die durch den Selektionsprozeß so interpretiert werden, als ob eine Entscheidung getroffen worden wäre. Man macht sich auf die Suche danach, was dies für eine Entscheidung gewesen sein könnte. Das bedeutet, daß die Situation entscheidungs**interpretiert**, nicht entscheidungsgeleitet ist" (Weick 1985, S.278).*

Es ist daher keine Schwäche von Weiterbildungsorganisation, wenn man bei ihr oft genug den Eindruck hat,

> *„daß das Organisieren am Anfang stand; erst danach, nachdem es abgeschlossen war, wurde der Grund für das Organisieren deutlich. Es ist, als ob die Leute auf das Ziel hin gehandelt hätten, schließlich herauszufinden, was sie getan hatten. Diese Reihenfolge, in der Handlungen der Zieldefinition **vor-***

> ***ausgehen**, mag wohl ein zutreffenderes Bild vom Funktionieren einer Organisation sein. Die verbreitete Behauptung, Zielkonsens müsse vor dem Handeln erreicht werden, verdunkelt die Tatsache, daß Konsens unmöglich ist, wenn nicht irgend etwas Handfestes vorhanden ist, worauf er sich gründen kann. Und dieses ‚etwas Handfestes' kann am Ende sehr wohl **bereits abgeschlossenes** Handeln sein. So ist es durchaus möglich, daß Zielerklärungen eher retrospektiv als prospektiv sind" (Weick 1985, S.33).*

Was die Voraussetzung für sozio-technische Organisationsmodelle darstellt – nämlich die Festlegung auf eine Ziel-Mittel-Relation – ist für **pädagogische Organisation** nicht mehr objektiv vorzugeben, sondern wird selbst zu ihrem produktiven Ergebnis. Zwar mag auf einer sehr allgemeinen Ebene Konsens in bezug auf übergeordnete „objektive" Richtziele z.B. einer Weiterbildungseinrichtung bestehen – obwohl sich auch dies oft genug als trügerisch erweist – ihre Organisationsziele im Sinne von **handlungsleitenden Strukturierungen** werden erst in einem diskursiven Deutungsprozeß aller Beteiligten gefaßt. Pädagogische Organisation ist damit immer auch **Organisation der eigenen Zielbestimmung**. Auf welche Weise dies nun geschieht, wird nun zu einem wichtigen Charakteristikum möglicher Strukturmodelle von Weiterbildungseinrichtungen.

Zur Orientierung über mögliche Varianten, wie Weiterbildungsorganisation das Leistungserfordernis einer permanenten Zielbestimmung in ihren Einrichtungsstrukturen aufnimmt und produktiv umzusetzen vermag, wird eine grobe Gegenüberstellung von zwei Strukturmodellen vorgeschlagen: Zielbestimmung **als eindeutige Festlegung** („kristalliner" Strukturtypus) versus Zielbestimmung **als fortlaufender Prozeß** („fluider" Strukturtypus). Empirisch vorfindliche Weiterbildungseinrichtungen werden sich keinem der (idealtypischen) Pole trennscharf zuordnen lassen. Sie können (und sollen) mit Hilfe der Unterscheidung in bezug auf das charakteristische „Mischungsverhältnis" bestimmt werden, mit der sie den verschiedenen Strukturtendenzen jeweils folgen.

Einer differenzierten **Organisationsanalyse** in der Weiterbildung erschließt sich dadurch die diagnostische Frage, inwieweit man in **unterschiedlichen** Arbeitsbereichen einer Einrichtung oder in den **drei Funktionsfeldern des Organisationssystems** (Ordnungspolitik – Einrichtung – Angebotsstruktur) möglicherweise gegensätzlichen Strukturtypen der Zielbestimmung verpflichtet ist. Sofern dies

der Fall ist, lassen sich daraus vorhandene Konflikte im Umgang mit gesellschaftlichem Wandel und entsprechenden institutionellen Transformationsprozessen erklären.

Für das **Verständnis von Organisationsentwicklung** in der Weiterbildung ist von grundsätzlicher Bedeutung, welchem der beiden nachfolgend beschriebenen Organisationstypen eine Weiterbildungseinrichtung strukturell nahekommt, auch wenn man natürlich niemals „reine" Typen empirisch vorfinden wird. „Idealtypisch" zu unterscheiden sind:

– der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp mit „kristallinen" Strukturen der Zielbeschreibung
– von dem entwicklungsbestimmten Einrichtungsstyp mit „fluiden" Strukturen der Zielbeschreibung.

3.2.1 Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp

Ausgangspunkt und Rahmen dieses Typs von Weiterbildungseinrichtungen ist **ein fest umrissener Bildungsauftrag**, auf den ihre Organisation „zurückgreift", dem sie sich „verpflichtet sieht" oder den sie „sich gibt". Den Bildungsauftrag gilt es im Sinne der von Karl Weick beschriebenen **interpretativen** Zielbestimmung retrospektiv immer aufs Neue zu aktualisieren und zu operationalisieren, damit er die **pädagogische Dienstleistung** der Weiterbildungseinrichtung nach innen und außen erkennbar und nachprüfbar werden läßt. Kennzeichnend für die **dienstleistungsbezogene** Zielbestimmung ist der Gründungszusammenhang dieses Einrichtungstyps: Voraussetzung und Ausgangspunkt ist ein – in der Regel im ordnungspolitischen Funktionsfeld – festgestellter Bedarf an pädagogischen Leistungen einschließlich der Regelung von Finanzierungs- und Ausstattungsfragen.

In der Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung lassen sich in immer neuen Zusammenhängen Gründungsphasen feststellen, die oft auch das Ende anderer Einrichtungen signalisieren und in denen der Aufbau neuer Weiterbildungseinrichtungen erfolgt, mit denen der (zunächst nur vage formulierte) Bildungsbedarf in Form pädagogischer Ziele, Inhalte und Methoden ausgestaltet wird. Die

Weiterbildungseinrichtung des dienstleistungsbezogenen Typs bildet hierfür einen verläßlichen und innerhalb der (weiten) Grenzen des Gründungsanlasses durchaus wandlungsfähigen Rahmen zur Bearbeitung eines zunehmend genauer zu operationalisierenden **Bildungsauftrags**.

Je präziser dieser Auftrag nun gefaßt und auf den verschiedenen pädagogischen Handlungsebenen operationalisiert wird, um so näher gerät der Einrichtungstyp heran an das **Leitbild eines soziotechnischen Systems** mit seiner effektiven Ziel-Mittel-Relation. Er verliert hierdurch jedoch erheblich an pädagogischer Gestaltungskraft und an Wirksamkeitschancen. Der jeweils vorhandene **Deutungsspielraum** bei der pädagogischen Zielbestimmung ist daher nicht nur als Privileg liberaler Bildungsträger anzusehen, sondern es ist zu bedenken, daß sich gerade bei funktional bestimmten Bildungsaufträgen ein **Zwang zur produktiven Zielgestaltung** innerhalb der Einrichtung verbirgt. Dies wird gerade im Zusammenhang mit Problemen der Qualitätssicherung und pädagogischer Evaluation auch von ihnen durchaus so gesehen.

Probleme des Zielwandels

Die z.T. rigide Orientierung der Zielbestimmung an einer klar umschriebenen Dienstleistung im Sinne eines operationalisierbaren Bildungsauftrags bietet der Weiterbildungseinrichtung dieses Typs eine nicht zu unterschätzende Stabilität in den Arbeitsabläufen und ein hohes Maß an Bestandssicherheit – dies allerdings immer nur solange wie der Bildungsauftrag einschließlich seiner bildungspolitischen Flankierung und Alimentierung noch im ordnungspolitischen Funktionsfeld gesichert ist. Diese Entwicklung jedoch ist aus dem Handlungsrahmen einer Einrichtung heraus nur schwer zu überschauen und keinesfalls durch eigene Leistungen zu beeinflussen. So kommt es tragischerweise immer wieder vor, daß trotz qualitativ hervorragender Arbeit und überzeugender Erfüllung des bisherigen Dienstleistungsauftrags die Einrichtung in eine Bestandskrise gerät, wenn sie nicht zu **grundlegendem Zielwandel** bereit ist. Je klarer und enger der Dienstleistungsauftrag gefaßt ist, um so deutlicher wird es auch, wenn die bisherigen „Geschäftsbedingungen" problematisch werden oder entfallen.

Nach längeren Phasen einer routinisierten Gewährleistung standardisierter und konventionell eingeschliffener Bildungsangebote, Qualifizierungs- oder Trainingsmaßnahmen sehen sich die Einrichtungen dieses Typs häufig „über Nacht" zu abrupter Anpassung an veränderte Verhältnisse gezwungen.

Zielwandel einer solchen Bildungsorganisation kann in dieser Situation nicht mehr über behutsame Ausgestaltung des bisherigen Rahmens erfolgen, sondern verlangt eine geradezu dramatische **Suche nach einem veränderten Bildungsauftrag**, mit dem sich der entstandene Verlust an alten Sicherheiten kompensieren läßt. Hier zeigen sich die Grenzen kristalliner Strukturen der Zielbestimmung bei der Anschlußfähigkeit des bisherigen Aufgabenverständnisses und des hierfür entwickelten Kompetenzprofils für neuartige Dienstleistungen.

Organisationsentwicklung für den ‚kristallinen' Einrichtungstyp

Eine besondere Erschwernis für Prozesse der Organisationsentwicklung in dienstleistungsbestimmten Weiterbildungseinrichtungen ist nun darin zu sehen, daß sie in ihren erfolgreichen Phasen strukturell dazu gezwungen sind, ein **erkennbares Profil** aufzuweisen – und das meint scharfe Schnittkanten zu anderen Formen von Erwachsenenbildung herzustellen. So kann dienstleistungsbestimmte Zielentwicklung zur Selbstamputation führen, mit der auch weitere Entwicklungsoptionen verloren gehen.

Zielbestimmung von Organisationen beschränkt sich keineswegs auf die deklaratorische Ebene institutioneller Selbstbeschreibungen (vgl. Schäffter 1989). Gerade **dienstleistungsbezogene** Zielbestimmungen kommen auf allen didaktischen Handlungsebenen als pädagogische Arbeitsbeziehung zu möglichen AuftraggeberInnen, AdressatInnen-Bereichen, TeilnehmerInnen und Zielgruppen zum Ausdruck. Profilierung auf einen speziellen Bildungsauftrag ist daher kein Vorgang, der sich von heute auf morgen revidieren ließe. Das **Organisationsziel** der Weiterbildungseinrichtung hat sich in einer längeren Entwicklung „herauskristallisiert" in spezifischen Formen der Themenbestimmung, der Adressatenbereiche, Finanzierungsformen, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit; außerdem in den hier üblichen

Veranstaltungsmustern und in den verfügbaren Kompetenzen und einer déformation professionelle bei den hauptberuflichen wie „freien“ MitarbeiterInnen.
Als Folge der **strukturellen Selbstfestlegungen und fachlichen Spezialisierungen** wird in Phasen eines tiefgreifenden Zielwandels die verengte Wahrnehmung für ein breiteres Spektrum von Bildungsarbeit mit Erwachsenen, vor allem aber ein Mangel an personellen, zeitlichen und sachlichen Ressourcen für interne Entwicklungsarbeit als prinzipielles Defizit des kristallinen Einrichtungs-Typs spürbar. Besonders gilt dies für Veränderungsprozesse, in denen der angestrebte **neuartige Bildungsauftrag** weder intern noch extern als Leistungserwartung manifest geworden ist und diese Unsicherheit durch ein **hohes Maß an antizipatorischer Zielentwicklung** innerhalb der Einrichtung aufgefangen werden müßte. Hier wirkt sich die frühere Struktursicherheit als Mangel an Flexibilität aus.

Organisationsentwicklung unter dem **Druck von Zielwandel** stellt sich für den dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyp daher äußerst bedrohlich dar. In Phasen einer gesicherten Aufgabenbestimmung hingegen besteht die Tendenz zur Banalisierung und Normalisierung von Irritation, also zur Lernverweigerung (vgl. Schäffter 1996). Den latent immer mitlaufenden Veränderungsprozessen wird nur insoweit Aufmerksamkeit geschenkt, wie sie das bisherige Aufgabenverständnis flankierend unterstützen. Organisationsentwicklung erhält so die Bedeutung von Profilierung, Spezialisierung und einer Optimierung des Ressourceneinsatzes; sie dient also einer **rationalisierenden Effizienzsteigerung**.

Aus dieser Strukturproblematik lassen sich übergeordnete **Ziele für innovative Entwicklungsmodelle** ableiten. Sie haben eine Gegensteuerungsfunktion zu Kosten und Risiken einer kristallinen Aufgabenbestimmung zu übernehmen und hierzu einerseits die Verfestigungstendenzen zu mildern, andererseits aber die Ressourcen für neue Entwicklungsmöglichkeiten zu stärken. Insofern ließe sich davon sprechen, daß innovative Entwicklungsmodelle in dienstleistungsbestimmten Weiterbildungseinrichtungen die Aufgabe haben, den **Potentialerhalt** der Organisation zu sichern. Dies aber hat zur Konsequenz, daß **interne und externe Organisationsberatung** nicht allein zur Krisenintervention und als Reorganisation „überhol-

ter" Strukturen herangezogen wird, sondern auch zur **Sicherung von Entwicklungsmöglichkeiten**, die ansonsten aufgrund eines verengten Zielbestimmung verloren gehen.

Das Verhältnis zu TeilnehmerInnen und MitarbeiterInnen

Die Tendenz zur Selbstobjektivierung im dienstleistungsbestimmten Organisations-Typ von Weiterbildungseinrichtungen kommt auch in seinem Verhältnis zu den TeilnehmerInnen ihrer Bildungsveranstaltungen und zu ihrem „Lehrpersonal" zum Ausdruck. Die Weiterbildungseinrichtung begründet sich von ihrer Entstehung und weiteren Entwicklung her aus einem **objektivierbaren Dienstleistungsauftrag**, den es zu erfüllen gilt – sei es mit diesen oder jenen AdressatenInnen oder auf der Grundlage der einen oder anderen Gruppe von KursleiterInnen. Beide Gruppen stehen außerhalb der Organisation; sie erhalten ihre jeweilige Bedeutung ausschließlich daraus, wie der Bildungsauftrag in der Einrichtung formuliert und präzisierend ausgedeutet wird. Im dienstleistungsbestimmten Organisationstyp stehen TeilnehmerInnen der Bildungsveranstaltungen und die Kursleitergruppen grundsätzlich zur Disposition. Sie gehören nicht zur Organisation.

Adressatenbereiche der Weiterbildung, aber auch die bereits anwesenden TeilnehmerInnen werden hierdurch ausschließlich der externen Leistungsseite der Organisation zugeordnet (nicht aber den internen Wahrnehmungs-, Planungs- und Gestaltungsbereichen) und geraten so in die **Position von EmpfängerInnen spezifischer Dienstleistungen**, was je nach „Organisationsphilosophie" als bildungsbedürftige AdressatInnen, als Klientel von Hilfsmaßnahmen oder als Kunde pädagogischer Produkte ausgedeutet werden kann. **Dienstleistungsbestimmte Zielformulierung** bleibt insofern einerseits offen in bezug auf das Beziehungsverhältnis der Dienstleistung, schafft dadurch gleichzeitig jedoch einen Deutungsrahmen, in dem die TeilnehmerInnen zu einer wie immer zu qualifizierenden Planungsgröße werden und sie so – trotz aller gegenteiligen Beteuerung – Objektstatus erhalten. Diese Charakterisierung ist hier nicht kritisch zu verstehen, sondern als Verdeutlichung einer Beziehungsstruktur, die den dienstleistungsbestimmten Organisationstyp von dem „entwicklungsbestimmten Typ" unterscheiden läßt.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesem Verhältnis zu den TeilnehmernInnen? Bei deutlichem Zielwandel, vor allem aber im Rahmen einer **schubweise und umbruchartig verlaufenden** Organisationsentwicklung, wie er für den „kristallinen Typ" charakteristisch ist, geht auch eine grundsätzliche Neuorientierung in bezug auf nun „geeignetere" AdressateInnen des neuen Bildungsauftrags einher. Die Auswahl von relevanten Teilnehmergruppen richtet sich nach der **Strukturentwicklung** der Einrichtung. Dies gilt auch im umgekehrten Fall: Veränderungen bei den Interessen der TeilnehmerInnen können immer nur insoweit als „bildungsrelevant" wahrgenommen und in der Bildungsarbeit legitim berücksichtigt werden, wie sie noch im **Dienstleistungsverständnis** der Weiterbildungseinrichtung Platz finden. Es stellt sich die bekannte Frage: „Ist dies denn noch Bildung?" Der entscheidende Punkt ist hierbei, daß die Wandlungsprozesse innerhalb der Einrichtung und die Veränderungsprozesse in den Adressatenbereichen nicht strukturell verkoppelt sind.

Sie werden nur punktuell und abschnittsweise im Rahmen eines Bildungsauftrags miteinander in Übereinstimmung gebracht. Aus dieser Passungsstruktur, in der die ständigen **Veränderungen im Lernmilieu** der TeilnehmerInnen nicht als Planungsressource in die Organisationsabläufe einbezogen werden können, erklärt sich ein regelmäßig auftretender Zwang zu einer ruckhaften Anpassung an ein sich wandelndes Teilnehmerverhalten und sich verändernde Nachfragestrukturen.

Ähnlich verhält es sich im Verhältnis zum Lehrpersonal und zum pädagogisch disponierenden Fachpersonal. Aus den Entstehungs- und Begründungszusammenhängen der Weiterbildungseinrichtung erklärt sich, daß die formalen Qualifikationen und feldspezifischen Kompetenzen der pädagogischen MitarbeiterInnen dieses Einrichtungs-Typs auf den **objektivierten Bildungsauftrag** zugeschnitten sind. Dies führt zu einer qualitativen Profilierung, die erwünscht ist und die im **Verlauf beiläufiger Prozesse** der Organisationsentwicklung als **Kompetenzzuwachs** und als **Professionalisierung** erfahren wird. Das sich so verstärkende Kontextwissen beschränkt sich dabei häufig jedoch auf den jeweiligen Rahmen des jeweils vorherrschenden Bildungsauftrags.

Das Kennzeichnende der **Personalentwicklung** und der **berufsbiographischen Lebensentwürfe** besteht daher in einer produktiven Anpassungsleistung der MitarbeiterInnen an die über längere Phasen relativ stabilen Strukturen und an ein sich dadurch festigendes **Aufgabenprofil** der Weiterbildungseinrichtung.

Die biographische Dimension auf der Seite der MitarbeiterInnen und die von ihr ausgelöste pädagogische Entwicklungsdynamik wird daher nur solange nicht als Störung aufgefaßt, wie sie sich zur **Verbesserung der definierten Aufgaben** produktiv nutzen läßt; so z.B. bei der Weiterentwicklung des Programms, der Gewinnung neuer Zielgruppen und der Aktualisierung der Lernarrangements. Grundsätzliche Veränderungen in der Art der Zielbestimmung oder im Aufgabenverständnis der Einrichtung können in diesem Zusammenhang legitimerweise **nicht** aus veränderten Lebensentwürfen der MitarbeiterInnen ihren Ursprung nehmen. Andererseits stößt aber auch ein tiefgreifender Wandel im Aufgabenverständnis auf mentale und fachliche Grenzen der MitarbeiterInnen.

Entwicklungsprozesse im Zusammenhang mit einem **tiefgreifenden Zielwandel** lösen daher einerseits bei den bislang erfolgreichen MitarbeiterInnengruppen Angst vor Dequalifizierung aus: „Was früher als kompetentes Handeln galt, wird nun als Beharren auf dem Hergebrachten bewertet". Da auch die MitarbeiterInnengruppen prinzipiell zur Disposition stehen, kann es bei **radikalem Zielwandel** zu einem weitgehenden Austausch der MitarbeiterInnen kommen. Wenn in solchen Fällen nur noch der administrative Teil der Belegschaft übrig bleibt, so läßt sich von einer verkappten Neugründung unter der bisherigen „Firmenbezeichnung" sprechen. Auch hierfür gibt es Beispiele, nur wurden hier die Einrichtungen nicht „fluide", sondern „liquidiert".
Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sich im dienstleistungsbestimmten Einrichtungs-Typ der Wandel im Aufgabenverständnis grundsätzlich unabhängig von den persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, Lebensentwürfen und dem Kompetenzprofil der MitarbeiterInnen seine Dynamik entwickelt. Auch kristalline Strukturen unterliegen einem Wandel, der allerdings von den MitarbeiterInnen im Zuge ihrer **beruflichen Sozialisation** nachvollzogen werden muß. Dies kann – vor allem bei einer nicht zu engen Aufgabenbestimmung einer

Einrichtung – in Übereinstimmung mit den individuellen Entwürfen stehen, mit ihnen aber auch in Konflikt geraten. Wie auch immer, grundsätzlich liegt die Anpassungsleistung bei den MitarbeiterInnen.

3.2.2 Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp

Dem ersten Organisationstyp polar entgegengesetzt geht man im entwicklungsbezogenen Typ von keinem objektivier faßbaren Weiterbildungsauftrag aus, sondern versteht Organisation als einen **unterstützenden Rahmen** zur Verfolgung noch klärungsbedürftiger, sinnvollerweise nicht abschließend zu definierender Bildungsarbeit. „Organisation" erhält hierdurch eine sekundäre Bedeutung, eine den vielfältigen und widersprüchlichen Interessen unterschiedlicher Beteiligter dienende Funktion. Organisation als **Mittel zum Zweck**, als ein „Dienen" zu verstehen, ist nicht neu; das Besondere liegt hier darin, daß der Zweck substantiell unbestimmt bleibt und als Entwicklungsaufgabe definiert wird.
Meinte „Organisation" im ersten Strukturtyp die effiziente Operationalisierung eines manifesten Bildungsauftrags in eine Vielzahl arbeitsteilig verknüpfter Handlungsbereiche, so dient sie hier als ein **stützender und lernförderlicher Rahmen für Selbsttätigkeiten** und folgt dabei einem Aufgabenverständnis, das sich bereits **als** gemeinsame **Suchbewegung** und als Entwicklungsvorhaben praktisch herausgebildet hat.
Der Entstehungszusammenhang dieser Organisationsvariante ist davon gekennzeichnet, daß Menschen für ihre gemeinsamen Tätigkeiten einen entlastenden, öffentlich erkennbaren und ökonomische Sicherheit bietenden Rahmen benötigen, der gleichzeitig aber flexibel genug ist, um Einengungen und formale Reibungsverluste gering zu halten. Die hierfür geschaffene Weiterbildungeinrichtung gibt keinen inhaltlich bestimmten Auftrag vor, der von den MitarbeiterInnen zu akzeptieren und schließlich substantiell umzusetzen wäre. Es ist statt dessen umgekehrt: Die Einrichtung dient als pragmatisches Instrument, das sich flexibel den Vorstellungen, Plänen und überraschenden **Gestaltungswünschen der MitarbeiterInnen** anzupassen hat. Diesem „Zweck" entsprechend „fluide" geraten dann auch die Strukturen der empirisch vorfindlichen Weiterbildungseinrichtungen, die diesem Strukturtyp folgen. Begrifflich kommt dies

meist in den Einrichtungsbezeichnungen zum Ausdruck wie z.B. Bildungsinitiative, Projekt, didaktisches Institut o.ä.

Bei der **Zielbestimmung** geht man bei diesem Strukturtyp von einem **permanenten Prozeß diskursiver Entscheidungsfindung** aus, von dem zumindest im Prinzip niemand ausgeschlossen ist. Dies macht diesen Einrichtungstyp in hohem Maße sensibel und reagibel für persönliche, gruppengebundene, milieuspezifische und gesamtgesellschaftliche Fluktuationen und von ihnen ausgehende **Lernbedürfnisse**. Gleichzeitig wird in der Charakterisierung das in diesem Organisationstyp zu bewältigende Strukturproblem erkennbar: Der offenkundige Mangel an Systematik, Orientierungssicherheit, Verstetigung und Standardisierung ist ein hoher Preis, der vielfach auch mit geringem Vertrauen in die Verläßlichkeit und Legitimität der Lernorganisation bezahlt werden muß.
Die MitarbeiterInnen (vielfach aber auch die TeilnehmerInnen) können ihren Bedarf an fachlicher Anerkennung und sozialer Sicherheit nicht aus der **Mitgliedschaft** in der Arbeitsgemeinschaft, der Bildungsinitiative, dem Projekt oder dem Bildungswerk beziehen. Aber solange sie keine derartigen Ansprüche entwickeln, geraten sie auch in keinen prinzipiellen Interessenkonflikt mit einer Organisationsform, die sich plastisch ihren fachlichen, sozialen und emotionalen Bedürfnissen und Entwicklungsvorstellungen anzupassen hat. So läßt sich feststellen, daß sich das Verhältnis zwischen Weiterbildungseinrichtung und MitarbeiterInnen geradezu umkehrt: Das Bildungswerk oder die Bildungsinitiative leben von den beteiligten Menschen, ihrem „guten Namen" und den von ihnen „eingebrachten" sozialen Netzwerken.
Eine Einrichtung des entwicklungsbestimmten Strukturtyps zeigt sich in ihrer Wirksamkeit weniger in spezifischen Produkten, sondern in ihrer **Verknüpfungsleistung zwischen Menschen und Gruppen**. Durch diese Verknüpfungsleistung erschließt und erweitert dieser Organisationstyp für alle daran Beteiligten einen weiten Radius von Engagement, **von bislang unerrreichbaren Kompetenzen** unterschiedlicher Art und löst durch synergetische Effekte **erhebliche Innovationskraft** aus. Die Stärke dieses Strukturtyps liegt daher nicht ausschließlich „innerhalb" der Organisation und des „Kernpersonals" begründet, sondern in seiner **Erschließungs- und Verknüpfungswirkung**, aus der alle Beteiligten ihren Nutzen ziehen

können. Das allerdings ist die entscheidende Voraussetzung für ihr Gelingen. Sobald die Beteiligten sich in ihren Entwicklungszielen und Gestaltungswünschen nicht mehr wiederfinden können, fällt die **fluide Organisationsstruktur** in sich zusammen. Andererseits ist der Verknüpfungszusammenhang der letztlich zugrundeliegende Vorteil für alle Beteiligten, weshalb im Rahmen dieser Bildungsorganisation z.T. Arbeitsleistungen erbracht werden können, die als „Auftragsmaßnahme" aufgrund ihrer Komplexität und ihrer Nichtfinanzierbarkeit nicht durchführbar wären. Die **Verknüpfung mit der biographischen Entwicklung der MitarbeiterInnen** zeigt sich allerdings auch daran, daß für viele Menschen die Mitarbeit in derartigen Organisationsstrukturen abhängig ist vom jeweiligen Lebensabschnitt, ihrer Bedürfnislage und ihrer Entwicklungsoffenheit.

Der letzte Punkt hängt eng zusammen mit einer wichtigen Kompetenz, die in diesem Organisationstyp erworben werden kann, aber auch auf sehr prosaische Weise täglich abverlangt wird: die Fähigkeit im ständigen **Umgang mit Entwicklungsstörungen und Bestandskrisen**. Das, was für Einrichtungen nach dem ersten Organisationstypus eine überwältigende, hochdramatische Ausnahmeerscheinung darstellt, gehört (idealtypisch zugeordnet) beim polar entgegengesetzten Typus zum Alltagsgeschäft: Es geht sozusagen täglich um Fragen des weiteren Bestands. Jedes Vorhaben, jede Vernetzungsidee, jede Projektkonzeption ist auch unter der Frage zu bedenken, wie sie zur Weiterführung der Bildungsinitiative beiträgt. Strukturell gesehen ist dieser Druck aber auch der Grund, weshalb der **Veränderungsprozeß dieses Strukturtyps** weit kontinuierlicher verläuft als im dienstleistungsbestimmten.

Organisationsentwicklung für den ‚fluiden' Einrichtungstyp

Organisationsentwicklung hat im Vergleich zum ersten Typus eine weitgehend andere Bedeutung, weil sie sich nur sekundär an wechselnden Bedarfslagen und einem darauf bezogenen Bildungsauftrag orientiert. Ihre **Entwicklungsdynamik und Entwicklungslogik** bezieht sie weitgehend aus dem von ihr hergestellten **Verschränkungszusammenhang** zwischen (1) dem gesellschaftlichen Strukturwandel, (2) den Veränderungsprozessen in spezifischen Lebensmilieus und auf beides bezogen (3) den berufsbiographischen Ent-

wicklungen bei den MitarbeiterInnen in der Weiterbildungseinrichtung. Hierdurch ist dieser Organisationstyp auf besondere Weise umweltoffen und gleicht einem **seismographischen Instrument**, das bereits auf geringe Verwerfungen heftig zu reagieren pflegt.

Der Typus entwicklungsbezogener Weiterbildungseinrichtungen bezieht seine Dynamik, Innovationskraft und Krisenfestigkeit aus einer **Vernetzung neuartiger und meist noch unerkannter Bedarfslagen an Weiterbildung mit der biographischen Logik ihrer TeilnehmerInnen und KursleiterInnen**. Organisationsentwicklung folgt weitgehend einer biographischen Logik. Innovative Entwicklungsmodelle für diesen Typus von Weiterbildungseinrichtungen brauchen sich daher nicht auf die Förderung von mehr Flexibilität und Umweltoffenheit zu richten. In ihrer **Gegensteuerungsfunktion** gegenüber den Strukturschwächen haben sie sich um adäquate Formen zu bemühen, die zu mehr Orientierungssicherheit, Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit und zu weniger Überforderungserscheinungen bei MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen führen.

Hier jedoch liegen auch die Akzeptanzprobleme gegenüber **Organisationsberatung**: Befürchtet werden Maßnahmen der Organisationsentwicklung, mit denen standardisierte Aufgaben extern zugeschrieben und durchgesetzt werden. Man befürchtet interessegeleitete Begrenzungen des bisherigen Entwicklungs- und Gestaltungsspielraums. Und dieser **Spielraum an Vernetzungsmöglichkeiten** ist es schließlich, der das weit geringere Maß an Bezahlung, Prestige und sozialer Sicherheit „im Saldo“ aufzuwiegen in der Lage ist.

3.2.3 Die Organisationstypen im Vergleich

Je nach Typus geht eine Weiterbildungseinrichtung von einem anderen Anlaß der Zielbestimmung und Zielveränderung aus und bekommt es mit einem **unterschiedlichen organisatorischen Regelungs- und Steuerungsbedarf** zu tun.
An der Gegenüberstellung der Struktureigentümlichkeiten wird erkennbar, daß jeder der beiden Typen auf eine unterschiedliche Ausgangslage mit je **spezifischen Organisationsleistungen** antwortet. Es wäre daher falsch, zwischen einer „besseren“ oder „schlech-

teren“ Einrichtungsstruktur entscheiden zu wollen; vielmehr stellt sich die Frage nach der jeweiligen **Angemessenheit** des einen oder anderen Einrichtungstyps für die jeweilige Problemlage und dabei auch nach sinnvoller **Kombination der Strukturprinzipien**.
So ist durchaus feststellbar, daß in konkreten Weiterbildungseinrichtungen beide Strukturtypen im Verständnis der MitarbeiterInnen wirksam sind. Eine Verständigung hierüber wird sich daher nicht auf ein „Entweder-oder“ beziehen können, sondern auf eine Auseinandersetzung über die jeweils vorherrschende Problemlage einer Weiterbildungseinrichtung, auf die mit organisatorischen Mitteln angemessen zu antworten ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, daß in der Geschichte der Erwachsenenbildung beide Entwicklungsstränge strukturbildend wirkten und daß aus ihnen jeweils andere **Leitvorstellungen** für organisatorisches Handeln hervorgegangen und weiterhin praktisch wirksam sind. Organisationsentwicklung in der Weiterbildung benötigt daher **„tätigkeitsfeldspezische“ Information**, vor allem aber ein stärkeres **Bewußtsein** über die bisherige Entwicklungsgeschichte der jeweiligen Einrichtung.

Im Kapitel 2 wurde dargestellt, daß Organisationsprobleme von Weiterbildungseinrichtungen besser verstanden werden können, wenn man sie in ihrer **Teilfunktion im System** der Weiterbildung berücksichtigt und hierbei ihre **intermediäre Übersetzungsaufgabe zwischen** der Entwicklungsdynamik in einem übergeordneten „ordnungspolitischen Funktionsfeld“ **und** den Entwicklungen in einem „basalen Funktionsfeld“ von Lernmilieus und Angebotsstrukturen beachtet. In diesem Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen aus zwei Feldern mit eigener Entwicklungsgeschichte, aber auch mit verschiedener Entwicklungsgeschwindigkeit hat sich die Einrichtung strukturell zu bewähren. Eine sinnvolle Möglichkeit besteht nun darin, sich primär an einem der Funktionsfelder zu orientieren und hierbei jeweils für das andere eine **Brückenfunktion** zu übernehmen. In diesem Erklärungszusammenhang erscheint es als plausibel, daß sich Einrichtungsstrukturen danach unterscheiden lassen, auf welches Funktionsfeld und dessen Entwicklungsdynamik sie sich stützen.
Der **dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp** bezieht seine objektivierenden Aufgabenbeschreibungen aus der Auseinandersetzung mit Entwicklungen und Entscheidungsprozessen im ordnungs-

politischen Funktionsfeld. Weiterbildungseinrichtungen, die diesem Strukturtyp verpflichtet sind, stehen daher in unmittelbarer Abhängigkeit zu den jeweiligen Grundsatzentscheidungen und Regelungen, um für diese einen geeigneten Rahmen zur erwachsenenpädagogischen Umsetzung hinein in das basale Funktionsfeld herausbilden zu können.

Die gegenwärtige Problematik des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyps hängt eng zusammen mit den noch vieldeutigen Veränderungen im ordnungspolitischen Funktionsfeld und den dort zu beobachtenden Umstellungen der bisher bekannten staatlichen Steuerungsmechanismen in neuartige Steuerungsmodelle (Deregulierung). Der **gegenwärtige Strukturwandel im ordnungspolitischen Funktionsfeld** wirft die Frage auf, in welchen Formen weiterhin fest umrissene Dienstleistungsaufgaben bestimmbar werden und wer zukünftig die entscheidenden gesellschaftlichen Instanzen bei der Festlegung solcher Rahmenbedingungen sein werden. Um diese Veränderungen sensibel und reaktionsfähig mitvollziehen zu können, läßt sich ein gesteigertes Maß an Aufmerksamkeit auf der Handlungsebene der Einrichtungsleitung (bildungspolitsches Profil der Einrichtung) beobachten, was mit der **„Entdeckung" von „Bildungsmanagement"** durch die Leiter von Weiterbildungeinrichtungen einhergeht.

Dienstleistungsbestimmter Einrichtungstyp	***Entwicklungsbestimmter Einrichtungstyp***
Entstehungsanlaß Dienstleistungsfunktion für externe Zwecksetzung	*Entstehungsanlaß* Entwicklungs- und Wachstumsfunktion für Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen
Organisationszweck Rahmen für die Bearbeitung fest umrissener Aufgaben	*Organisationszweck* Rahmen für Selbsttätigkeit und für Aufgabenerfüllung als Suchbewegung
Erscheinungsbild „kristalline Struktur"	*Erscheinungsbild* „fluide Struktur"
Steuerungsprinzip Selbstobjektivierung	*Steuerungsprinzip* Diskursive Selbstdeutung
Strukturprobleme Erstarrung, Formalisierung, Instrumentalisierung, verengte Sicht von Bildung	*Strukturprobleme* Überfordernde Komplexität, geringe Koordination, Bindungsschwäche, gefährdete Kontinuität, Unzuverlässigkeit, Legitimationsverlust der Bildungsarbeit
Bedeutung von Organisationsentwicklung Extern angestoßene Reorganisation als ruckhafte Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen	*Bedeutung von Organisationsentwicklung* OE als kontinuierlicher Prozeß der Selbstveränderung
Bedarf an neuen Steuerungsmodellen Gegensteuerung zu struktureller Verhärtung, Abbau von motivationshemmenden Mechanismen, Förderung der Kreativität und des Engagements der Mitarbeiter/innen, Einbeziehen der Teilnehmer/innen in die Entwicklungsarbeit	*Bedarf an neuen Steuerungsmodellen* Stärkung formaler Rahmenbedingungen, Herstellen von Verbindlichkeit, Förderung von Transparenz und Kontinuität, Entlastung der Mitarbeiter/innen und Teilnehmer/innen von überfordernder Komplexität

(Schäffter 1996)

Der dienstleistungsbestimmte Einrichtungstyp erfährt gegenwärtig durch Veränderungen im ordnungspolitischen Funktionsfeld strukturelle Freisetzungsprozesse: Bisher gesicherte Formen der Aufgabenbestimmung und Legitimation von Weiterbildung verlieren an

Bedeutung. Insofern geht es nicht nur um inhaltliche Veränderungen in der einen oder anderen Aufgabenbeschreibung, sondern um einen Strukturwandel in der Art der Aufgabenbestimmung im ordnungspolitischen Funktionsfeld.

Der **entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp** bezieht Entstehungsanlaß und den Bedarf an einem entwicklungsfördernden Rahmen aus den **Strukturierungsprozessen im basalen Funktionsfeld III** und dabei vor allem bei den sich hier eigenständig herausbildenden **Lernmilieus** und ihren je besonderen **Lernformen**. Aus der Orientierung an basalen, alltagsnahen Entwicklungen erklärt sich die häufige Selbstbeschreibung der diesem Typus folgenden Einrichtungen: sie seien keine Organisationen, sondern spontaner Ausdruck von Gegenkulturen, von grass-root-movements (vgl. Roth/Rucht 1987). Praktisch zeigt sich dies in der Tat darin, daß für sie ordnungspolitische Vorgaben nur sekundäre, manchmal sogar nur kontrastive Bedeutung haben. Natürlich schlagen auch Einflüsse des ordnungspolitischen Funktionsfeldes auf diesen Einrichtungstyp durch – nicht zuletzt durch Förderungsrichtlinien und Gesetzgebung. Sie werden jedoch nicht zum Ausgangspunkt oder zur ausschlaggebenden Bedingung, sondern als fördernde, hemmende, in jedem Fall jedoch als reglementierende Einflußversuche aufgefaßt, die man neben anderen Fragen eben auch mit in Rechnung zu stellen hat.

Volle Aufmerksamkeit jedoch verlangen die wechselnden Konjunkturen sozialer Bewegungen und ihre jeweiligen Diskurse (Brand 1987). Der entwicklungsbestimmte Einrichtungstyp versteht sich als unterstützende Strukturleistung für personale und soziale Akteure auf der Ebene alltagsnaher Lernmilieus und ihren darauf bezogenen Lernformen. Von der gegenwärtigen ordnungspolitischen Neuorientierung werden sie durch die sich drastisch verändernden Rahmenbedingungen auch berührt, nicht jedoch im **Kern ihres institutionellen Selbstverständnisses**. Weit größere Orientierungsstörungen erfahren sie immer dort, wo die Basis der „neuen sozialen Bewegungen" verloren zu gehen scheint und gleichzeitig die dienstleistungsbestimmte Struktur keine Auffangposition bietet. In Fällen, wie in der gemeindenahen Erwachsenenbildung der Konfessionen oder in den „Grünen" nahe Stiftungen, läßt sich eine Orientierungsproblematik aufgrund einer Unentschiedenheit zwischen beiden

Strukturtypen feststellen. Strukturell wichtig ist es für Einrichtungen, die dem entwicklungsbestimmten Typ folgen, daß sie ihre **Stärke und Legitimation aus dem Funktionsfeld III** beziehen.

3.2.4 Typisierung von Einrichtungsstrukturen als diagnostisches Instrument

Die Unterscheidung zwischen den beiden Strukturtypen bietet die Möglichkeit, empirisch vorfindliche Weiterbildungseinrichtungen in bezug auf ihr **jeweiliges Profil** zu untersuchen. Die Typisierung läßt sich daher als diagnostisches Instrument verwenden und hierbei zum Ausgangspunkt von Prozessen der **Selbstklärung** oder von pädagogischer **Organisationsberatung** zu machen.

Wichtig scheint zunächst, sich im Rahmen einer **Organisationsanalyse** in der Weiterbildung vor Augen zu führen, daß keine der empirisch vorfindlichen Einrichtungen ausschließlich nur einer Seite der polaren Gegenüberstellung zuzurechnen ist. Das wird nur in (eher bedenklichen) Ausnahmen der Fall sein. De facto werden sie immer ein **Mischungsverhältnis** darstellen. So geht es bei **Typenbildung** nicht um eindeutige, trennschafe Zuordnungen, sondern um ein **Beurteilungsraster zur Verortung** der jeweils vorhandenen Einrichtungen auf einem Kontinuum von Abschattierungen. Dennoch bleibt dabei die Frage, welche der Strukturprinzipien in einer Einrichtung **funktionale Dominanz** besitzt und welcher sekundäre Bedeutung zukommt.

Die Positionierung der vorherrschenden Einrichtungsstruktur kann hinsichtlich der Gesamtinstitution oder auch in bezug auf eine Teileinrichtung erfolgen:
Welcher Strukturlogik folgen die Einrichtungen der Grünen-Stiftungen? Welcher die Bildungswerke der evangelischen Landeskirche? Welcher die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im DGB bzw. eines gewerkschaftlichen Bildungswerks? Wie sieht das Mischungsverhältnis der Strukturformen bei der Institution Volkshochschule insgesamt aus – wie stellt es sich speziell in einer besonderen VHS-Einrichtung dar?
In diesem Zusammenhang kann bereits die Einsicht von praktischer

Bedeutung sein, daß eine Gesamtinstitution wie die Volkshochschule **sowohl dienstleistungsbestimmten Strukturen** folgt, als auch gleichzeitig (ergänzend oder konflikthaft) **entwicklungsbezogene Zielbestimmungen** in einem organisatorischen Rahmen herausbildet und diesen vor rigiden Festlegungen zu schützen versucht.

Strukturell angelegte Konflikte sind Ausdruck von **Organisationspolitik** des Trägers oder innerhalb einer Einzeleinrichtung. Es bietet sich daher an, im Zuge einer **Diagnose** von Einrichtungsstrukturen in der Weiterbildung genauer auf die dabei **erkennbare Interessenlage**, auf die **Machtverhältnisse** und die **virulenten Konflikte** zu achten. Dies ist als gemeinsamer interner Verständigungsprozeß denkbar – kann aber auch zum thematischen Schwerpunkt im Rahmen einer Organisationsberatung gemacht werden. Dabei kommt es darauf an, Unterschiede in der Einschätzung der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung auf **positionsabhängige Interessenlagen** zurückzuführen.
Zur Verdeutlichung lassen sich folgende Positionsunterschiede anführen:

Vertikale Konfliktlinie: Das Management sieht die Weiterbildungseinrichtung dienstleistungsbestimmt und sucht im Zuge einer Neuorientierung nach einer erfolgsversprechenden objektivierenden Aufgabendefinition. Die pädagogischen MitarbeiterInnen und die KursleiterInnen gehen von den bereits begonnenen Projektvorhaben und den dabei erworbenen Kompetenzen aus und erwarten von der Einrichtung einen Rahmen zur Weiterführung dieser Entwicklung, auch wenn sie gerade mal nicht dem Zeitgeist entspricht.

Horizontale Konfliktlinie: Arbeitsbereiche einer Weiterbildungseinrichtung, die stärker an Fächern und Wissenschaftsdisziplinen orientiert sind, sehen die Bedeutung der Organisationsstruktur primär in der Dienstleistung für fachlich bestimmbare Qualifizierungsaufgaben. Interdisziplinäre, problemorientierte oder identitätsbezogene Arbeitsbereiche hingegen sehen die Bedeutng der Organisationsstruktur in ihrer unterstützenden Begleitung von Entwicklungsvorhaben, in die KursleiterInnen und TeilnehmerInnen persönlich involviert sind.

3.3 Was meint „Entwicklung“ von Weiterbildungsorganisation?

Organisationsentwicklung ist ein schillernder, mehrdeutiger Begriff geworden, der zudem emotional aufgeladen ist und daher bei seinem Gebrauch weit mehr „transportiert“, als beabsichtigt ist. Von dieser Resonanz wird auch die Diskussion um Organisationsentwicklung in der Weiterbildung geprägt. Im folgenden Abschnitt wird es darum gehen, den Bedeutungshof des Begriffs zu umreißen, um daraus Orientierungsmöglichkeiten in bezug auf **unterschiedliche Akzentuierungen von Organisationsberatung** in der Weiterbildung zu gewinnen. Zunächst sollte man sich vor Augen führen, daß der Begriff „Entwicklung“, ähnlich wie der Begriff „Bildung“, zunächst leicht verständlich klingt, sich dann aber als recht schwierig und voraussetzungsvoll erweist. In ihm werden Zusammenhänge und Abläufe unterstellt, die zunächst selbstverständlich erscheinen, sich auf den zweiten Blick jedoch als z.T. gewagte Deutung herausstellen. Dies wird erkennbar, wenn man auf den Unterschied zwischen den Begriffen Entwicklung und Veränderung achtet.

Hierzu eine erste Begriffsdefinition:
„**Entwicklung** {>Auswicklung<, > Auseinanderhervorgehen<}, eine Aufeinanderfolge verschiedener Formen oder Zustände, die sich von der bloßen Veränderung dadurch unterscheidet, daß die späteren aus den früheren mit einer inneren Notwendigkeit hervorgehen und daß ihre Abfolge eine durchgehende Richtung einhält, ...“ (Brockhaus Enzyklopädie Bd.5, S.572 Stichwort Entwicklung. Wiesbaden 1968).
Bezogen auf eine Weiterbildungseinrichtung läßt sich daher feststellen, daß im Blick zurück immer eine Fülle einzelner Veränderungen feststellbar wird, deren Bedeutung sich jedoch erst erschließt, wenn die Vielzahl von Einzelveränderungen in einen zeitlichen Kontext der Abfolge – also in einen Entwicklungszusammenhang – gestellt werden kann. Jede Aussage über die „Entwicklung“ einer Organisation ist daher eine **Deutung über Zusammenhänge** zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Möglichkeiten (vgl. Schäffter 1993).

Schaut man sich an, welche **Entwicklungslogik** unterstellt werden kann, so stehen zur Auswahl:

Die Entfaltung als Bewegung des Werdens, die auf einen im funktionalen Kern angelegtes Ziel, auf einen intendierten Endpunkt hinführt;
das Vergehen als Bewegung des Niedergangs, des Ablösens und des Verlusts;
die Transformation als eine inhaltlich offene Bewegung, die von einem bestimmten Punkt zum nächsten, jeweils erst vom vorhergehenden bestimmten Veränderungsschritt führt.

Welche Entwicklungslogik einer Weiterbildungsorganisation und der Vielfalt täglicher Einzelveränderungen unterlegt wird, ist einerseits eine interpretative Deutung, andererseits aber auch Bestandteil strategischer Einflußnahme, d.h. Ausdruck von praktischer **Organisationspolitik**. Deutende und folgenreiche Aussagen über Entwicklungszusammenhänge lassen sich nur unzureichend aus der pragmatischen Betriebsamkeit der täglichen Arbeitsabläufe und ihrer Zwänge treffen. **Entwicklungsdeutungen** erfordern statt dessen einen die Einzeleinrichtung übergreifenden **institutionellen Sinnzusammenhang**.

Dies nun ist genau der Punkt, an dem sich Weiterbildungsorganisationen in ihrer **Zeitstruktur** unterscheiden lassen. Zwar brauchen sich Bildungseinrichtungen im Gegensatz zu Organisationen im Religionssystem nicht gerade den „Fels Petri" zum Vorbild zu nehmen; dennoch läßt sich von jeder **Institutionalisierung gesellschaftlicher Funktionen** sagen, daß sie zur Grundlage ihrer Wirksamkeit und Entwicklungsfähigkeit ein gewisses Maß an **Zeitfestigkeit** benötigt. Organisationsentwicklung ist daher eine Dimension, die nur auf der Basis gesicherter Institutionalisierung zu haben ist. Eintagsfliegen der einen oder anderen Art erfolgreicher Bildungsanbieter kennen dagegen nur ein Entstehen und Vergehen, verfügen aber über keine Geschichte. Die Qualität von Bildungsorganisation wird daher neben ihren einzelnen „Produkten" entscheidend von der je vorhandenen Entwicklungsfähigkeit und damit von ihrer Geschichtsmächtigkeit geprägt.
Organisationsentwicklung steht daher in einem unlösbaren Zusammenhang mit der Wahrnehmung, Stärkung und Fortschreibung einer **institutionellen Identität**, aus der heraus der organisatorische Strukturwandel erst seine qualitative Bedeutung, seine „durchgehende

Richtung“ erfährt. Zwar ist in Organisationen immer viel in Bewegung. – Entwicklung ist jedoch nur im übergeordneten Sinnzusammenhang einer **zeitfesten Corporate Identity** (CI) zu haben. Dies heißt aber auch, daß CI ein viel zu teures Kapital ist, als daß man sie je nach Zeitgeist und Öffentlichkeitswirkung beliebig umdrapieren sollte (vgl. Nuissl/von Rein, Studientext Corporate Identity, 1995).

3.3.1 Varianten von Organisationsentwicklung

Im Begriff Organisationsentwicklung (OE) schwingt im Gegensatz zum abstrakterem Begriff „Strukturentwicklung“ bereits die Vorstellung mit, daß hier konkrete **Akteure** in Entscheidungssituationen an den Veränderungsprozessen beteiligt sind. Organisationsentwicklung bietet daher als Begriff bereits Anhaltspunkte, bei denen willentlich zu steuernde Veränderungen als gemeinsamer, möglicherweise auch konflikthafter Entscheidungsverlauf und als **Kampf um Einflußmöglichkeiten** in den Blick geraten. Dennoch hängt es von dem jeweils vorherrschenden **Verständnis von Organisation** ab, ob und inwieweit externer oder interner Einfluß auf beabsichtigte Veränderungen der Organisationstrukturen genommen werden kann. Die Varianten an Einflußmöglichkeiten lassen sich an drei Formen eines „institutionellen Kontrollbewußtseins“ beschreiben, also an der Art der Vorstellung, wie Einfluß auf Entwicklungsverläufe überhaupt möglich werden. Hierbei wird unterschieden zwischen basaler OE – strategischer OE und reflexiver OE.

(1) **Basale OE: Organisationsentwicklung als beiläufiger Veränderungsprozeß**
Organisationsentwicklung im Verständnis eines beiläufigen, meist unbeachtet bleibenden Wandels der Arbeitsbedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in der Beziehung zu den verschiedenen Organisationsumwelten nur aus der Latenz heraus, also „blind“ wirksam. Seine Entwicklung ist daher dem Organisationssystem strukturell nicht als Information verfügbar, selbst wenn sie von manchen Organisationsmitgliedern als Einzelpersonen subjektiv erkannt werden kann. Organisationsentwicklung in diesem beiläufigen Sinne findet immer und in jedem Fall statt: **Organisationen sind immer in Bewegung**.

Entwicklung ist in diesem Zusamenhang immer nur rückblickend (z.B. anläßlich von Jubiläen und anderen Gelegenheiten der Bilanzierung) thematisierbar. Basale Organisationsentwicklung wird von den MitarbeiterInnen einschließlich der Leitung eher als ein „natürlicher", „wildwüchsiger", um nicht zu sagen „zufälliger" Prozeß gedeutet, der „hinter dem Rücken" der Beteiligten verläuft.

(2) **Strategische OE: Reorganisation als Steuerungsmaßnahme**
Überwiegend wird Organisationsentwicklung jedoch viel bestimmter aufgefaßt, und man meint dann die Einleitung, Durchführung und das abschließende Aufdauerstellen gezielter Reorganisationsmaßnahmen. Im Sinne eines extern oder intern initiierten Eingriffs erhält OE hier die **Bedeutung eines Leitungsinstruments**. Dieser Zusammenhang wird angesprochen mit Begriffen wie „strategisches Management", „Prozeßoptimierung", „Rationalisierung", „Controlling" oder „Qualitätssicherung". Mögliche Steuerungsmodelle lassen sich danach unterscheiden, in welcher Weise das Verhältnis zwischen den zu verändernden Organisationsbedingungen und den jeweiligen Entscheidungsträgern konzipiert ist.

(3) **Reflexive OE: Organisationsentwicklung als mitvollzogener Veränderungsprozeß**
Als reflexiv begleiteter und thematisierter Wandlungsprozeß werden ausgewählte Entwicklungen in der Organisation von einer **bestimmten Interessenperspektive** her beurteilt. Es geht weniger um eine externe, objektivierende Analyse von sich abzeichnenden Entwicklungstendenzen, sondern um die **Rekonstruktion eines Gesamtverlaufs**, der sich aus der Sicht der von der Entwicklung betroffenen Akteure positiv oder negativ bewerten läßt. So erhalten bislang getrennt wahrgenommene Einzelveränderungen die Bedeutung von Indikatoren für angestrebte oder auch befürchtete Entwicklungen.

Die Verbindung von **analytischer Selbstbeobachtung** und **interessegeleiteter Bewertung**, wie sie reflexive OE auszeichnet, wird sprachlich in Begriffen wie „Innovation", „Reformbereitschaft", „Veränderungsdruck", „Erosion sicherer Strukturbedingungen", „strukturelle Lernfähigkeit", „Flexibilität" oder „Stabilität" zum Ausdruck gebracht. Ein solches gemeinsames Nachdenken über gegen-

wärtig wirksame Entwicklungstendenzen ist nicht wie in der basalen OE auf erst im nachhinein beschreibbare Veränderungsverläufe bezogen. Sie stellt statt dessen einen **aktiven Mitvollzug** des strukturellen Wandels dar, der selbst wiederum praktische Auswirkungen auf die **gemeinsam rekonstruierte Entwicklung** hat. Reflexion ist daher in bezug auf soziale Wirkungen keineswegs folgenlos! Es macht einen wichtigen Unterschied aus, ob Entwicklungen nur über blinde Verhaltensmuster ausagiert werden und daher nur ex post in ihren Folgen nachvollzogen werden können, oder ob man erwünschte Entwicklungen bewußt wahrnimmt und aktiv verstärkt bzw. sich bemüht, problematischen Tendenzen bereits zu einem frühen Stadium gegenzusteuern.
Zwar haben die Akteure weiterhin ihre Entwicklung nicht in der Hand und können daher Erfolg und Mißerfolg nicht ausschließlich ihren eigenen Aktivitäten zurechnen. Reflexive OE bietet ihnen jedoch ein Instrument, mit übergeordneten „epochalen" Entwicklungsverläufen aktiv gestaltend umzugehen. Das macht sie nicht unabhängig von externen Wandlungsprozessen, eröffnet jedoch die jeweils verfügbaren **Handlungsspielräume** und macht **bislang verdeckte Optionen** innerhalb einer Gesamtentwicklung sichtbar.

Grundsätzlich ist hierbei zu bedenken, daß es (im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas) eine von den Deutungen der Akteure unabhängige, sozusagen „objektive" Entwicklung einer sozialen Realität nicht gibt. Jede Organisation und die daran beteiligten Akteure müssen sich daher fragen lassen, welche der möglichen Veränderungserscheinungen sie zu einem in sich zusammenhängenden Entwicklungsprozeß verknüpfen. Die Einrichtung ist daher nolens volens in das **Konstruieren ihrer erwünschten oder befürchteten Zukunft** verstrickt. Reflexive OE macht diesen Anteil in einer Organisation kommunikationsfähig; sie zielt auf eine **Klärung des bisher vorherrschenden „Kontrollbewußtseins",** also auf das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

Entscheidend ist die **strukturelle Reflexionsfähigkeit** einer Organisation für ihre eigenen Bedingungen. Nicht hinreichend ist das Reflexionsvermögen auf einer nur personalen Ebene der Mitarbeiterschaft; denn was nützt es einer Einrichtung, wenn die MitarbeiterInnen nur als Individuen den großen persönlichen Durchblick ha-

Begriff	*Kennzeichnung*	*Aktivität*
1. *basale OE*	beiläufiger Verlauf mit latenter Entwicklungslogik	Sinnverleihendes *Nach*vollziehen bereits erfolgter Veränderungen
2. *strategische OE*	Reorganisation als Steuerungsmaßnahme	*Vollzug* geplanter Veränderungen als Entwicklungssteuerung
3. *reflexive OE*	*Hemmen* von unerwünschten, *Verstärken* von erwünschten Entwicklungsverläufen	*Mit*-Vollziehen einer übergeordneten Entwicklungsdynamik

(Schäffter 1996)

ben, wenn diese Erkenntnisse nicht auch in der **Kommunikation der Organisation** folgenreich in öffentliches Wissen transformiert werden können. Eben hierdurch unterscheidet sich **individuelles Lernen** von **organisationellem Lernen**.

Die drei Bedeutungsvarianten von Organisationsentwicklung sind im nebenstehenden Schema zusammengefaßt.

3.4 Phasen der Organisationsentwicklung

Organisationen sind unter ihren jeweiligen Strukturbedingungen einer ständigen Veränderung unterworfen, also immer „in Bewegung". Was dabei jedoch als „Entwicklung" verstanden wird, hängt weitgehend von dem institutionellen Deutungsrahmen und von den Veränderungsinteressen bei externen wie organisationsinternen Akteuren ab. Hierbei lassen sich kurzfristige von langfristigen Entwicklungsmodellen unterscheiden.

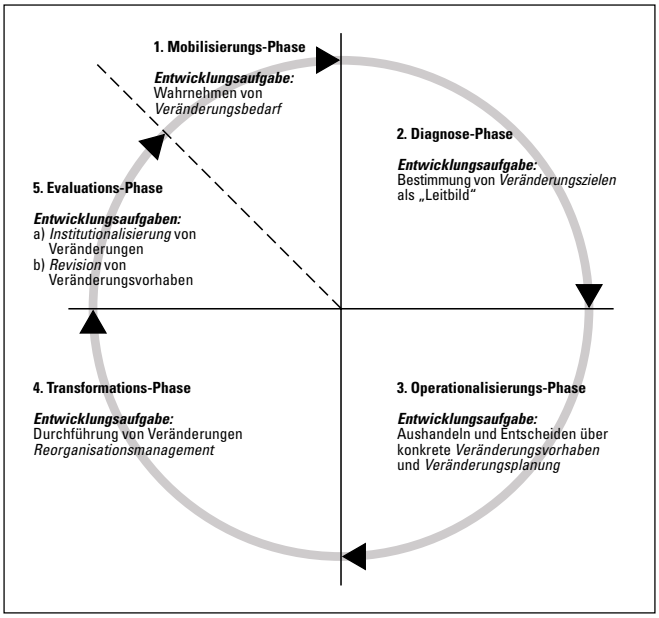
– Langfristige **Phasen der Institutionalentwicklung** sind Bestandteil der Historiographie der Erwachsenenbildung. Sie werden in Epochenbestimmungen wie Volksbildung alter und neuer Richtung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung sowie in den jeweiligen „Wenden" einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung zum Ausdruck gebracht.
– Ähnlich langfristig sind Entwicklungsbeschreibungen, die **Phasen der Strukturentwicklung** auf der Ebene der Einrichtung analog zum Alterungsprozeß menschlicher Individuen rekonstruieren und dabei heroische Pionier- und expansive Aufbruchsphasen von denen einer integrativen Konsolidierung unterscheiden; diese wiederum von Spätphasen einer Strukturverhärtung und Zielverengung absetzen.
– Die epochalen Phasenmodelle der Institutionalgeschichte und des strukturellen Alterungsprozesses einer Einrichtung sind zu un-

terscheiden von **Phasenmodellen der Organisationsentwicklung**, mit denen mittel- oder kurzfristige Abläufe eines Strukturwandels in einzelnen Weiterbildungseinrichtungen beschrieben werden können. Vor allem in den **Praxistheorien** der Organisationsberatung wurden Phasenmodelle entwickelt, die je nach Differenzierungsbedarf eine Abfolge typischer Teilschritte und ihnen entsprechender Entwicklungaufgaben und Veränderungsproblemen unterscheiden und den Entwicklungsverlauf als kybernetischen Regelkreis deuten. Die Phasenmodelle sind jedoch nicht normativ i.S. einer präskriptiven Vorschrift zu verstehen, die es standardisiert einzuhalten gälte; sie sollen eine **Orientierungshilfe** im Zuge eines komplexen und mehrschichtigen Veränderungsprozesses bieten.

Nachfolgend wird exemplarisch ein Phasenmodell vorgestellt, um daran **typische Abfolgen** wichtiger Entwicklungsaufgaben im Verlauf eines begleiteten Veränderungsprozesses zu verdeutlichen:

(1) In der **Mobilisierungsphase** gilt es, die Notwendigkeit zu erkennen, daß ein Veränderungsbedarf in der Einrichtung besteht, wobei noch nicht deutlich oder gar konsensfähig ist, um welche Zielrichtung oder Art der Veränderung es letztlich gehen soll.

(2) In der **Diagnose-Phase** stellt sich die Aufgabe, Veränderungziele auf einer allgemeinen Ebene zu klären und als Leitbild zu formulieren.



(Schäffter 1996)

(3) In der **Operationalisierungsphase** bezieht sich die Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung darauf, welche konkreten Veränderungspläne erarbeitet und verbindlich beschlossen werden.

(4) In der **Transformationsphase** werden einzelne Veränderungsmaßnahmen in ihrem konkreten Ablauf organisiert und realisiert.

(5) In der **Evaluationsphase** wird die Wirksamkeit der beabsichtigten Veränderungen an ihren bisherigen Folgen überprüft und über das weitere Vorgehen entschieden:

a) entscheidet man sich für die Institutionalisierung der Veränderung, so werden sie in **dauerhafte Regelungen** übernommen
b) entscheidet man sich für eine Revision, so wird abermals ein **Bedarf an organisationaler Veränderung** festgestellt und man und tritt wieder in Phase 1 ein.

Als Regelkreis geordnet, läßt sich die Phasenfolge als ein dynamischer, sich ggf. selbstfortsetzender Prozeß im Verlauf eines dauerhaften Strukturwandels verstehen.

3.4.1 Entwicklungsaufgaben des Phasenmodells

Jede der Entwicklungsphasen hat ihre reizvollen Aufgaben, aber auch ihre charakteristischen Klippen, die es zu umschiffen oder zu überwinden gilt. Im Vergleich zwischen den Einrichtungstypen und den dahinter verborgenen Persönlichkeitsstrukturen und Mentalitäten der MitarbeiterInnen läßt sich in diesem Zusammenhang beobachten, daß Entwicklungsphasen, die für die einen äußerst mühevoll und problematisch zu bearbeiten sind, für die anderen leicht und lustvoll zu durchlaufen sind. So fällt es in manchen Weiterbildungseinrichtungen gar nicht schwer, **konkrete Utopien und phantasievolle Pläne zur Veränderung** zu erarbeiten, während ihr Engagement spätestens in der Operationalisierungsphase, meist jedoch schon bei der Einigung auf konkrete Veränderungsvorhaben erlahmt und statt dessen Gewinn/Verlust-Rechnungen aufgemacht werden.

In anderen „Organisationskulturen" besteht statt dessen eine hohe Bereitschaft zur „Umsetzung" möglichst genau bestimmbarer Verbesserungen, gleichzeitig aber eine geradezu rechthaberische Ungeduld gegenüber anderen, möglicherweise noch unklaren Veränderungsideen. In der Auseinandersetzung tut man sich schwer, hinreichend Geduld für die Mobilisierung auch der skeptischen oder bedächtigen Mitarbeitergruppen aufzubringen und steigt gleich in das Kampfgetümmel der Operationaliserungsphase ein.

Diese Unterschiedlichkeit im Durchlaufen der Entwicklungsaufgaben und der dabei unterwegs auftretenden **Entwicklungsstörungen**, sind ein wichtiger Grund für den **Bedarf an externer Modera-**

tion und an **Entwicklungsbegleitung**. Beratung kann dazu in zweierlei Weise beitragen:

– einerseits bei der methodisch gezielten Bearbeitung einzelner Entwicklungsaufgaben (vgl. hierzu das Spiralcurriculum in Schäffter 1982, S. 63);
– andererseits durch langfristige (intermittierende) Begleitung des Gesamtprozesses, bei der typische Übergangsprobleme von einem Entwicklungsschritt zu dem nächsten bearbeitet werden.

Derartige Einzelheiten sprengen jedoch den Rahmen dieses Studientextes.

Die Bedeutung der Phasengliederung für die Varianten von OE

Setzt man nun das Phasenmodell in Beziehung zu den drei Varianten von Organisationsentwicklung, nämlich der basalen, strategischen und reflexiven OE, so wird erkennbar, daß seine Verlaufsschritte gute Orientierungsmöglichkeiten für sehr verschiedene Entwicklungszusammenhänge bieten. Jede der Phasen erhält dann allerdings eine andere Bedeutung:

– Für die basale OE bietet die Phasengliederung differenzierte **Interpretationsgesichtspunkte** für den gemeinsamen Nachvollzug eines bereits beiläufig verlaufenden Wandels;

– für strategische OE stellen die Phasen ein **Diagnose- und Steuerungsinstrument** bei der Durchführung von Reorganisationsvorhaben und zur Aufgabenbestimmung externer OrganisationsberaterInnen dar;

– für reflexive OE bieten die Phasen einen **konzeptionellen Rahmen** für die methodische Unterstützung von Entwicklungsaufgaben und den in ihnen zu bewältigenden Veränderungsproblemen.

Umschreiben Sie Zielbestimmung als eindeutige Festlegung *und* als fortlaufenden Prozeß. Welche Zieldefinitionsmischung erkennen Sie in Ihrer Weiterbildungseinrichtung?
Beschreiben Sie die 7 Hauptmerkmale des dienstleistungsbestimmten Einrichtungstyps und des entwicklungsbestimmten Einrichtungstyps.
Beziehen Sie die Unterschiede beispielhaft auf die Erfahrungen in Ihrer Weiterbildungseinrichtung.
Skizzieren Sie die 3 Formen von Organisationsentwicklung. Welche Anwendungsmöglichkeiten erkennen Sie für Ihre Weiterbildungspraxis?
Umschreiben Sie die 5 Phasen von Organisationsentwicklung.

4. Geplanter Wandel in der Weiterbildung

Konzepte der Organisationsberatung dienen dazu, eine Vielzahl von Einzelveränderungen (1) als Entwicklungsverlauf verstehen zu lernen, (2) sich über wünschbare oder problematische Entwicklungen zu verständigen und (3) in geeigneter Weise auf sie steuernd Einfluß zu nehmen. Organisationsberatung läßt sich daher danach beurteilen, welche **Veränderungsanlässe** sie aus einer basalen Entwicklung herausgreift und in bezug auf welche der oben genannten **Phasen** der Organisationsentwicklung sie eine Intensivierung und methodisch gesicherte Unterstützung bietet. Hierbei lassen sich umfassende Beratungsansätze, die von der Mobilisierungsphase bis zur Evaluationsphase reichen, unterscheiden von Konzeptionen, die sich auf nur eine der Phasen (z.B. Diagnosephase oder Transformationsphase) beschränken.

Unabhängig von der Reichweite und der Dauer einer Beratung setzt jede Beratungskonzeption notwendigerweise voraus, daß bereits **vor** dem Auftreten von Beratern in der Einrichtung **Entwicklungsprozesse** in Gang gekommen sind. Diesen „Vorlauf" pflegt Beratung je nach konzeptioneller Ausrichtung (z.B. als Bestandsaufnahme) diagnostisch zu berücksichtigen. Aber auch nach Abschluß der Beratung kommt der **Prozeß der Strukturentwicklung** nicht zum Stillstand, sondern wird „auf seine Weise" **beiläufig** weitergehen. Auch dies wird in den Beratungskonzeptionen perspektivisch berücksichtigt: Je nach Ausrichtung sind hierfür **Formen des Transfers der Beratungsergebnisse** in die weitere Entwicklung der Organisation vorzusehen. Wie umfassend auch Organisationsberatung konzipiert wird, darf sie sich nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie in jedem Fall Ausschnittscharakter hat. Vor dem Hintergrund eines permanenten Entwicklungsverlaufs übernimmt sie eine **intermittierende Funktion**: Organisationsberatung hat – wie jede andere pädagogische Einflußnahme auch – einen Anfang und ein Ende!

Der Prozeß basaler Entwicklung hingegen verläuft wie eine stetige Strömung je nach seinen Schubkräften und Rahmenbedingungen

schneller oder langsamer, intensiver oder flacher. In seiner permanenten Dauerfluktuation gibt es keinen Beginn und keinen Abschluß.

4.1 Begründung von Organisationsberatung

Wenn Organisationsberatung an vorangegangene Veränderungsprozesse anschließt und sie nach Beratungsende wieder dem internen Verlauf überläßt, so begründet sie sich weniger aus einem externen Veränderungsimpuls, sondern primär aus einer **entwicklungsfördernden Arbeitsbeziehung**. Organisationsberatung hat dazu beizutragen, daß Entwicklungen planvoller gestaltet werden können, als dies einer Organisation allein möglich ist. Aufgrund ihrer **Unterstützungsfunktion** wird Beratung jedoch weitgehend abhängig von dem internen Entwicklungsverlauf, der in einer Einrichtung bereits in Gang gekommenen ist. Ihre Aufgabe ist vergleichbar mit Beratungs- und Bildungsangeboten an individuelle Lernende, die ebenfalls eine Grundbewegung („Motivation„) voraussetzen, an die sie anschließen und sie methodisch fortsetzen.
Das Vermögen bzw. die gering ausgeprägte strukturelle Fähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung, sich für die Intensivierung und lernförderliche Begleitung von Prozessen des Strukturwandels externe Unterstützung hereinzuholen, ist ein Indikator für das, was sich als **„Beratungsfähigkeit" von Organisationen** (Schäffter 1981) bezeichnen ließe.
Beratungsfähigkeit von Organisationen entspricht immer dann der Bildungsbereitschaft individueller LernerInnen, wenn Beratung nicht als intervenierende Hilfeleistung gegenüber einem unselbständigen, akut gefährdeten „Klientensystem" verstanden wird, sondern als **Aufbau eines Unterstützungssystems**, mit dem die Bewältigung von Strukturproblemen als Lernprozeß organisiert werden kann. Diese Form von Arbeitsbeziehung zwischen Weiterbildungseinrichtung und BeraterInnen ist von hoher professioneller Bedeutung, weil sie weitgehend den Prinzipien des Erwachsenenlernens entspricht, die nun auf den eigenen Fall einer Weiterbildungseinrichtung als **„lernender Organisation"** Anwendung finden. Organisationsberatung kann in diesem Verständnis als eine besondere **Variante von Erwachsenenbildung** gelten, und zwar als eine Konzeption, die sich an einen spezifischen „Adressatentyp" wendet.

Strittig ist hierbei allerdings noch, ob dabei „Lernen **in** einer Organisation" im Sinne eines Aggregats individueller LernerInnen organisiert wird oder ob „systemisches Lernen **von** Organisationen" in bezug auf „kollektive" AdressatInnen beabsichtigt ist (Schäffter 1992; vgl. Wiesenthal 1995).
In jedem Fall jedoch begründet sich Beratung aus der Einschätzung, daß bestimmte **Entwicklungsaufgaben** in einer der Phasen oder im Gesamtverlauf der Organisationsentwicklung nicht mehr zufriedenstellend allein aus „endogenen Ressourcen" der Einrichtung bewältigt werden können. Diese Entscheidung ist kein Eingeständnis von Versagen oder „Hilflosigkeit", sondern selbstbewußter Rückgriff auf externe Unterstützergruppen. Nimmt man Organisationsberatung in Anspruch, so ist das Ausdruck von professioneller Kompetenz und kein Zeichen von Kontrollverlust, insofern sie eine **unterstützende, lernförderliche Arbeitsbeziehung** zur Grundlage hat.

Analog zu individuellen LernerInnen, die sich im Rahmen ihrer persönlichen Entwicklung intensivierte Lernphasen in Form von Weiterbildungsveranstaltungen ‚gönnen', muß eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein, damit externe Lernunterstützung nicht zur bevormundenden „Hilfsmaßnahme" und damit letztlich zum Einschleifen von „erlernter Hilflosigkeit" gerät:

- **Begrenzte Reichweite der Unterstützung:** Der Unterstützungsanlaß muß als konkret formulierbarer **Lernanlaß** begrenzbar sein, er darf nicht totalisierend als „Lebensthema" umschrieben werden.
- **Thematische Eingrenzung:** Durch die Auswahl von relevanten Themen und Inhalten bietet Beratung eine strukturierende **Reduktion komplexer Alltagszusammenhänge** und schützt durch eine auch inhaltlich beschreibbare Fachkompetenz vor Konfusion und fehlerhaftem Lernen.
- **Zeitlicher Rahmen:** Beratung bietet einen überschaubaren und damit kontrollierbaren Zeitrahmen für die Bearbeitung von Fragen, die oft genug überwältigend erscheinen und für die bisher aus Furcht vor Entgrenzung und zeitlicher Überforderung im Alltag kein Freiraum zur Verfügung gestellt werden konnte. Sie bietet damit eine **„Dramaturgie" für intensivierte Lernprozesse**, in der ein Beginn, ein strukturierter Verlauf und ein deutlicher Abschluß für zusätzlich gefordertes Engagement erkenn-

bar wird, eine „Veranstaltung" also, zu der sich die Organisationsmitglieder explizit „verhalten" können – auf welche Weise auch immer.

– **Sozialer Kontext:** Beratung schafft **thematisch definierte Gelegenheiten** und auf sie bezogene soziale Situationen, Rollen und Zuständigkeiten, die sich von gewöhnlichen Alltagssituationen unterscheiden und die zugleich kommunikativ ausgestaltet werden. Beratung bietet damit besondere **lernförderliche Situationen**.

Immer dann, wenn diese Bedingungen nicht erfüllbar sind, ist Organisationsberatung einerseits nicht möglich oder wenn sich eine Weiterbildungseinrichtung diese Bedingungen auch ohne externe BeraterInnen im herkömmlichen Arbeitszusammenhang selbst herstellen kann, ist sie andererseits auch nicht nötig. Auch darin besteht eine deutliche Analogie zur Lernorganisation für individuelle LernerInnen: Bei **Widerstand gegen Bildung** (Axmacher 1990), aber auch aufgrund hinreichender **autodidaktischer Kompetenz** bei den BildungsadressatInnen entfallen die Voraussetzungen für Lernorganisation in der Erwachsenenbildung.

Diese Einschränkung gilt allerdings nur für die Beurteilung **konkreter** Bildungs- und Beratungsangebote und der daran geknüpften Arbeitsbeziehung. In einer **generellen** Einschätzung muß man jedoch festhalten, daß sowohl Individuen wie Organisationen relativ rasch an die Grenzen ihres autodidaktisch gesteuerten oder selbstinitiierten Lernens geraten und daß daher aus einer externen Sicht sehr wohl ein Bedarf an Unterstützung erkennbar wird. Die Tatsache, daß vielfach diese Unterstützungsmöglichkeiten nicht angefordert, aufgegriffen und genutzt werden, ist daher nicht nur Ausdruck von Lernwiderstand oder von selbstbewußter autodidaktischer Kompetenz, sondern ist schlicht auf einen Mangel an **Erfahrung mit Formen kollektiven Lernens** und damit auf geringe **Beratungsfähigkeit** zurückzuführen. Es besteht daher auch ein (übergeordneter) Bedarf, die Fähigkeit zur **Selbstdiagnose** und zur Auswahl geeigneter Formen externer Unterstützung zu verbesseren. Um die Beratungsfähigkeit von Organisationen zu unterstützen, muß deutlich gemacht werden, zwischen welchen **Varianten von Organisationsberatung** ausgewählt werden kann.

4.2 Grundformen von Organisationsberatung

Grundformen von Organisationsberatung lassen sich daran unterscheiden, in welchen Phasen der Organisationsentwicklung ein Unterstützungsbedarf festgestellt wird und mit welchen **Methodenkonzeptionen** die Unterstützung gegeben wird. Eine Groborientierung läßt sich aus der Kombination folgender Gesichtspunkte gewinnen, mit denen **unterschiedliche Beratungsprofile** in ihren jeweiligen Stärken und Begrenzungen erkennbar werden. Bei den Beurteilungsgesichtspunkten handelt sich um

a) den Bezug einer Beratungskonzeption zu einer der drei Varianten von OE im Sinne einer der **Beratungsdimensionen**:
   – Beratung als Verdeutlichung **latenter Verlaufsstrukturen** und als Nachvollzug bisheriger Veränderungsprozesse;
   – Beratung als Initiierung und Steuerung von **Reorganisationsvorhaben;**
   – Beratung als methodisches **Begleiten von Entwicklungsverläufen.**

b) den Bezug einer Beratungskonzeption zu den **Phasen der Organisationsentwicklung**. Beratungsansätze lassen sich zunächst an dem Umfang bzw. der Reichweite ihrer Unterstützungsleistung charakterisieren. Im umfassenden Fall umgreift die Beratung alle fünf Entwicklungsphasen und schließt sie konzeptionell zusammen, beginnend mit der Mobilisierung und abschließend mit dem Transfer der Veränderungen in geeignete Formen der Institutionalisierung, also Implementierung. In umfangmäßig begrenzten Ansätzen bietet Beratung spezifisch ausgerichtete Unterstützungsleistungen für **ausgewählte Entwicklungsaufgaben** in einem oder in mehreren Schritten der Phasenfolge.

c) Als ein dritter Gesichtspunkt kann der **methodische Zugang** der Beratungskonzeption gelten. Hierfür hat sich ein Zuordnungsraster zur Groborientierung bewährt, in dem einerseits zwischen inhaltlich-ergebnisbezogenen versus sachneutral-prozeßorientierten Prinzpien unterschieden wird und andererseits der Beratungsansatz danach beurteilt wird, ob die zugrundeliegende Problem-

Ansätze von Organisationsberatung

	Extern bestimmte Problemdefinition	***Intern bestimmte Problemdefinition***
Expertenberatung: inhaltsbezogener und ergebnisorientierter Beratungsansatz	Ansatz 1 **Direktive Expertenberatung**	Ansatz 2 *Zwischenform:* fachliche Service-Leistung
Prozeßberatung: verlaufsorientierter Beratungsansatz	Ansatz 3 *Zwischenform:* Beratung als fachbezogene Intervention	Ansatz 4 **Nondirektive Prozeßberatung**

(Schäffter 1996)

definition extern bestimmt wird oder über sie organisationsintern entschieden wird. Durch Kreuztabellierung dieser Gesichtspunkte werden vier Beratungsansätze entsprechend ihrem direktiven oder non-direktiven Charakter erkennbar (vgl. Tausch/Tausch 1979).

Folgende **Grundformen der Organisationsberatung** lassen sich anhand der genannten Gesichtspunkte – Beratungsdimension – Entwicklungsphase – Direktivität – herausarbeiten:

Die Grundform: Institutionsbezogene Fortbildung läßt sich kennzeichenen als

1. Orientierung an Prozessen basaler OE,
2. Bezug zu Einzelphasen der Standortbestimmung und Zielklärung,
3. Kombination von direktiven mit nondirektiven Beratungsansätzen.

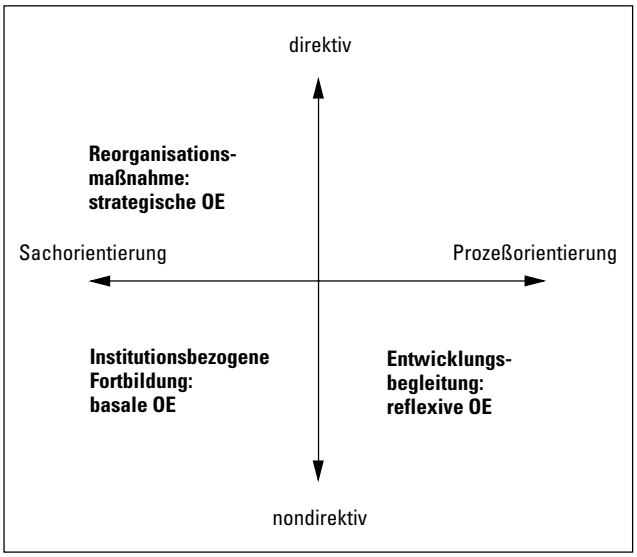
Die Grundform: Reorganisationsmaßnahme läßt sich kennzeichnen

1. als Orientierung an Prozessen strategischer OE,
2. in ihrer Betonung der Operationalisierungs- und Transformationsphase,
3. durch einen explizit direktiven Ansatz.

Die Grundform: Entwicklungsbegleitung läßt sich kennzeichnen

1. als Orientierung an Prozessen reflexiver OE,
2. durch ihre Konzentration auf die in einer konkreten Einrichtung akuten Themen innerhalb einer Entwicklungsphase und deren besonderen Bewältigungsproblemen,
3. an ihrer Betonung nondirektiver Methoden.

Grundformen der Organisationsberatung



(Schäffter 1996)

4.3 Organisationsberatung als MitarbeiterInnenfortbildung

Die Unterscheidung zwischen den drei Grundformen von Organisationsberatung mit ihren jeweiligen Begründungen der Einflußnahme bietet einen allgemeinen Orientierungsrahmen, mit dem die **Vielfalt möglicher Beratungsansätze** überschaubar wird. Als Hilfestellung bei der konkreten Entscheidung für oder gegen ein Beratungsangebot ist diese „kognitive Landkarte" jedoch noch zu grob: Sie läßt zwar „Kontinente" und „Großregionen" erkennen, bietet aber keine Orientierung für „Handeln unter lokalen Bedingungen". Besonders gilt dies für die Frage, inwieweit Organisationsberatung die besonderen Bedingungen des zu beratenden Tätigkeitsfeldes konzeptionell zu berücksichtigen vermag. Anders formuliert stellt sich die Frage: Ist es sinnvoll, eine kommunale Weiterbildungseinrichtung nach demselben Konzept zu beraten wie eine Stadtbibliothek, ein kommunales Schwimmbad oder die Stadtreinigung, nur weil es sich in allen Fällen um öffentliche Dienstleister im Nonprofit-Bereich handelt? Um dieser Frage näher zu kommen, ist es sinnvoll, die Perspektive zu wechseln und die Sicht einer Einrichtung zu übernehmen, die externe Unterstützung für ihre Prozesse der Organisationsentwicklung sucht.

4.3.1 Beurteilungskriterien

Steht man in einer Weiterbildungseinrichtung vor der Frage, für welche Entwicklungsprobleme man seine internen Kompetenzen aktivieren und wofür man andererseits externe Unterstützung heranziehen sollte, so befindet man sich in einer ähnlich problematischen Entscheidungssituation, wie sie typischerweise im Feld psycho-sozialer Beratungsangebote auftritt. Anders als z.B. bei Rechtsberatung oder Gesundheitsberatung fehlt es an standardisierten Anlässen, auf die man „normalerweise" mit dem Aufsuchen von Beratung reagiert.

In bezug auf psycho-sozialen, aber auch auf institutionellen Beratungsbedarf fehlt es noch weitgehend an drei wichtigen Rahmenbedingungen für „passive Beratungsfähigkeit" (vgl. Schäffter 1981, S.39): die **Fähigkeit zur Selbstdiagnose**, ein gewisser Überblick über **alternative Beratungsmöglichkeiten**, vor allem aber an brauchbaren Gesichtspunkten zur Beurteilung von Wirkung und Nutzen einer Beratung. Aus dieser Unschärfe der Entscheidungssituation erklären sich mancherlei Vorbehalte gegen Beratung, ohne daß dies bereits ein Indiz für Innovationsfeindlichkeit zu sein braucht. Man kann daher sagen, daß die **Klärung der Entscheidungsproblematik** bereits eine wichtige Vorausetzung für die Beratungsfähigkeit von Organisationen ist, so daß sie selbst wiederum eine Dimension institutionellen Lernens darstellt. Planung von Organisationsentwicklung hat auf dieses („propädeutische„) Problem tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildung eine konzeptionelle Antwort zu geben (vgl. Schäffter 1982, S. 63).

4.3.2 Pädagogische Kriterien

Nun ist allerdings zu bedenken, daß der Umgang mit komplexen Entscheidungssituationen heute keine ungewohnte Herausforderung mehr darstellt. Im Umgang mit Unübersichtlichkeit hat sich eine generelle Problemlösungsstrategie herausgebildet, die sich je nach Problemlage auf unterschiedliche Situationen übertragen läßt. Sie lautet: Die Lösung ist nicht außerhalb des **Sinn-Systems** zu suchen, sondern aus einer geschärften Binnensicht mit den verfügbaren „Bordmitteln" zu erarbeiten.

Bei Intransparenz aufgrund struktureller Komplexität erweist es sich als kräfteverzehrende Bemühung, Entscheidungshilfen und brauchbare Orientierungen aus der turbulenten Systemumwelt zu erhoffen. Eine befriedigende Entscheidung ist nur über die Klärung und **Präzisierung systemeigener Beurteilungsmaßstäbe** zu gewinnen. Unübersichtliche Systemumwelt kann daher nur mit einem reflexiven Rückbezug auf die eigenen Voraussetzungen beantwortet werden: durch **Verstärkung von Selbstklärung** und durch **Emanzipation von Fremdbeurteilungen**. Es geht um die Wiedergewinnung von Definitionsmacht über die eigene Entwicklungsproblematik.

Was bedeutet diese generelle Einsicht, wenn man vor dem Problem steht, eine für Weiterbildung geeignete Organisationsberatung auszuwählen? Sie ermutigt dazu, die Güte von Beratungskonzepten nicht nach tätigkeitsfeldexternen und professionsfremden Kriterien zu beurteilen (selbst wenn sie machtvoll und prestigeträchtig auftreten). Statt dessen sind Beratungskonzepte nach denselben Qualitätsgesichtspunkten zu überprüfen, wie sie im eigenen Praxisfeld gefordert werden. Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen muß sich daher an **pädagogischen Kriterien** messen lassen. Was aber sind „pädagogische" Beurteilungsmaßstäbe? Diese Frage muß hinreichend geklärt sein, und dieser Selbstanspruch wiederum zwingt zum reflexiven Rückbezug, zur **Päzisierung pädagogischer Qualitätsanforderungen**.

Die bewußte Entscheidung für oder gegen Organisationsberatung bietet der Weiterbildungseinrichtung somit eine neue Perspektive auf ihre eigene Bildungsarbeit: Pädagogische Qualität ist nicht mehr allein eine Anforderung, der sich eine Einrichtung gegenüber ihren Zuwendungsgebern, BildungsadressatInnen und TeilnehmerInnen zu legitimieren hat. Nun gerät die Einrichtung selber in die Situation, sich mit Kriterien für „pädagogische Qualität" aus der Sicht von „Konsumenten" bzw. von TeilnehmernInnen auseinandersetzen zu müssen. Sie kommt nicht daran vorbei, die Beratungsangebote wie jede andere Fortbildung auch auf ihre **fachliche Seriosität**, auf ihr zugrundeliegendes **Menschenbild** und **Wertesystem** sowie auf ihr **Preis-Leistungs-Verhältnis** zu überprüfen. Bei diesem Perspektivenwechsel reicht es nicht aus, wenn nun lauthals von externen Instanzen „Transparenz auf dem Beratungsmarkt", „Verbraucher-

schutz" vor unseriösen Anbietern oder Hilfe bei der Auswahl eingefordert werden. Insbesondere größere Einrichtungen, aber auch kleinere in Zusammenarbeit mit ihren Berufsverbänden, verfügen über hinreichend interne Beurteilungskompetenz, um aus eigener fachlicher Perspektive heraus die Beratungsangebote nach den **Qualitätskriterien von Mitarbeiterfortbildung** beurteilen zu können. Durch diesen Rückbezug auf die Standards der eigenen Profession gewinnt Weiterbildungspraxis verlorenen Boden und Definitionsmacht zurück.

4.3.3 Hindernisse für die pädagogische Beurteilung

Wenn Weiterbildung selbstbewußt darauf besteht, daß Angebote der Organisationsberatung in den Beurteilungsrahmen von Mitarbeiterfortbildung gestellt werden und wenn sie hieraus Anforderungen an Beratungskonzepte ableiten, so stößt man rasch auf zwei Probleme, die zur Klärung des eigenen (pädagogischen) Selbstverständnisses zwingen:

– Läßt sich Organisationsberatung überhaupt zutreffend nach pädagogischen Kriterien beurteilen oder geht es dabei letztlich gar nicht um „organisiertes Lernen" und um Mitarbeiterfortbildung?
– Was läßt sich im Rahmen von Organisationsberatung eigentlich unter „Lernen" verstehen?

Erstes Hindernis als Anlaß zur Selbstklärung:
Hat das Beratungsangebot überhaupt Fortbildungscharakter? Es stellt sich die Frage, ob Organisationsberatung überhaupt auf Lernen abzielt. Und in der Tat gibt es Beratungskonzeptionen, bei denen Kompetenzentwicklung bei den MitarbeiterInnen zwar als Qualifikationsvoraussetzung oder auch als „unbeabsichtigte" Folgewirkung mitgedacht wird, nicht aber zum Zielbereich gehört. Erkennbar wird dies im Zusammenhang von Reorganisationsmaßnahmen an mancherlei Umsetzungsproblemen, für die sich die OrganisationsberaterInnen häufig nicht zuständig fühlen oder sich nicht verantwortlich machen lassen.

Als ein **erstes Beurteilungskriterium** läßt sich daher das Verhältnis von Organisationsberatung zu den vielfältigen Lernprozessen in der

Organisationsentwicklung fassen und in Form von **Beurteilungsfragen** formulieren:

- Übernimmt die Beratungskonzeption eine Fortbildungsfunktion für die beteiligten MitarbeiterInnen?
- Folgt die Beratung einer pädagogischen Struktur im Sinne einer gestuften Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten?
- Läßt sich die Beratung als Zusammenhang von „didaktischen" Entscheidungen beschreiben und an Kriterien einer Fortbildungsdidaktik analysieren und planen?
  Ein solcher Zusammenhang bezieht sich u.a. auf Lernziele, inhaltliche Schwerpunktbereiche, Beraterkompetenzen, Teilnehmervoraussetzungen, Verwendungsbereiche des Gelernten, auf Methodenwahl sowie auf räumliche und zeitliche Strukturierungen der angebotenen Beratung.
- Wenn die Beratung keiner pädagogischen Zielsetzung verpflichtet ist, welcher Planungslogik folgt sie dann? Sind diese Prinzipien mitteilbar oder werden sie nur in Form von impliziten Hintergrundsannahmen wirksam?

Die Selbstklärung einer Einrichtung besteht nun darin, sich bewußt für eine der Beratungsmöglichkeiten zu entscheiden und dies mit ähnlichen Gesichtspunkten zu begründen, wie dies ansonsten für die Qualitätssicherung der eigenen Bildungsangebote gilt.

Zweites Hindernis als Anlaß zur Selbstklärung*:*
Was wollen wir unter Lernen verstehen? Gerade wenn Organisationsberatung als eine spezifische Zugangsweise von Mitarbeiterfortbildung verstanden wird, stellt sich die Frage, **wer** in diesem Zusammenhang lernt und **wie** Lernen dabei organisierbar wird.

Wer lernt in der Organisationsberatung? Lehren und Lernen wird auch in der Weiterbildungspraxis noch überwiegend auf individuelle Aneignung von Wissen und Kompetenzen in Interaktionssituationen beschränkt. Nur unzureichend macht man sich bewußt, daß sich gerade **praxisfeldverändernde Fortbildung** nicht allein auf personale Qualifizierung einzelner MitarbeiterInnen beschränken kann, sondern auch eine planvolle Entwicklung der strukturellen Rahmenbedingungen zu bewirken hat. Dies allein schon, damit die neuen

Einsichten, Kenntnisse und Entscheidungen auch in der Berufspraxis umgesetzt werden können. Organisationsberatung bezieht sich primär auf **Veränderungen in den Lernumfeldbedingungen**.

Sie bekommt es aber nicht nur mit den Transferproblemen bei der Umsetzung von individuell erworbenen Kompetenzen in das Tätigkeitsfeld zu tun, sondern sie schafft gerade durch Veränderungen im Praxisfeld auch **neue Lernanlässe**, die sie in geeigneter Weise strukturiert und methodisch begleitet. AdressatInnen des organisierten Lernens sind nur im Ausnahmefall die einzelnen MitarbeiterInnen, die oft genug schon hinreichend qualifiziert sind. Sie sind in der Regel darauf angewiesen, daß neue Rahmenbedingungen geschafft werden, in denen ihre Kompetenzen zum Tragen kommen können.

Zielbereich von Organisationsberatung ist daher die **Organisation als Kontext** individueller Kompetenzen. Organisationale Lernprozesse beziehen sich auf diesen **Kon-Text individueller Kompetenzen**, d.h. auf die Beziehungsmuster und Arbeitsstrukturen (Regelungen) zwischen den Berufsgruppen (Teams) oder den Arbeitsbereichen, auf Ungereimtheiten in den Ablaufstrukturen, auf Probleme im Verhältnis zwischen internen und externen Akteuren.
Die Frage, **wer** eigentlich im Rahmen von Organisationsberatung lernen soll, ermöglicht eine Erweiterung des Verständnishorizonts praxisbezogner Fortbildung über individuelle AdressatInnen hinaus und erschließt ein **systemisches Verständnis von Mitarbeiterfortbildung**.
Wie wird Lernen im Rahmen von Organisationsberatung methodisch unterstützt?
Ein Verständnis von praxisbezogenem Lernen, in dem auch „kollektive Lernprozesse" berücksichtigt werden können, bietet den Rahmen, in dem sich unterschiedliche Lernarrangements wie „Fortbildung vor Ort", Teamsupervision, Intergruppentraining, Leitungs-Coaching, Beratung der gesamten Einrichtung etc. in ihren jeweiligen Akzentuierungen – d.h. in ihren Stärken und Schwächen für bestimmte Zielsetzungen unterscheiden – aber auch konzeptionell aufeinander beziehen und kombinieren lassen. Es geht nicht um ein grundsätzliches „Entweder – Oder", sondern um die begründete Einzelentscheidung für die eine oder andere Variante.

Für derartige Entscheidungen verfügen Theorie und Praxis der Weiterbildung über ein pädagogisches Instrumentarium: nämlich über „didaktische Planungsgesichtspunkte". Durch die Klärung, wie in Organisationsberatung eigentlich Lernprozesse organisierbar sind, werden **Fragen einer systemischen Fortbildungsdidaktik** erschlossen, die eine Analyse, Auswahl und Steuerung unterschiedlicher Beratungsansätze und Methodenkonzeptionen als ureigener Kompetenzbereich von MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung erkennbar werden lassen. Die Auswahl geeigneter Beratungsangebote kann daher als Herausforderung an das eigene pädagogische Selbstverständnis angenommen werden. Dies wird bereits in der Praxis erkennbar:
Anbieter von Organisationsberatung stoßen in Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung zunehmend weniger auf Mitarbeitergruppen, die ihnen als naive Konsumenten von Service-Leistungen gegenüberstehen, sondern sie bekommen es mit **professionalisierten BildungsarbeiterInnen** zu tun, die verlangen können, daß sich Beratung in analoger Weise begründet und legitimiert, wie dies im zu beratenden Praxisfeld zur Norm erhoben wird. Insofern gehört es zur Auswahl geeigneter Angebote, anhand von fortbildungsdidaktischen Gesichtspunkten zu überprüfen, ob diese auch hinreichend **berufsfeldspezifische Kompetenz** mitbringen und z.B. in der Lage sind, ihren Beitrag zur Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen pädagogisch zu begründen. Wie sollten sie pädagogische Einrichtungen beraten können, wenn sie nicht in der Lage sind, ihr eigenes Beratungsgeschäft unter pädagogischen Qualitätskriterien zu reflektieren?

Da pädagogische PraktikerInnen zu Selbstzweifeln neigen, ist es lehrreich, sich unter dieser Fragestellung in anderen Berufsfeldern umzusehen: Gilt es als Gütezeichen, wenn sich ein Suchtkrankenhaus BeraterInnen ohne psychologische oder psychiatrische Kompetenz auswählt? Ist es realistisch, wenn sich OrganisationsberaterInnen einer (privaten) Fernsehanstalt anbieten, ohne das fachliche Milieu, die besonderen Produktionsprinzipien und Begründungszusammenhänge zu kennen? Ist fachliche Ignoranz in bezug auf praxisfeldspezifische Normen wirklich produktiv, wenn strukturelle Veränderung in juristisch geregelten Tätigkeitsfeldern der Eingriffsverwaltung moderiert werden soll, wie z.B. im Gefängnis, im Finanzamt oder im Polizeidienst?

In jedem dieser Bereiche brauchen BeraterInnen nicht notwendigerweise **mehr** zu wissen und fachlich erfahrener zu sein als die MitarbeiterInnen. Kompetente BeraterInnen sollten indes die professionellen Anforderungen und Standards eines Berufsfeldes, das beraten werden soll, zumindest kennen und so damit umgehen können, so daß man sie in der Beratung berücksichtigen kann. Dies gilt umso mehr, wenn die Organisationsberatung darauf abzielt, eben diese sich verändernden beruflichen Standards im Sinne von **Qualitätskriterien** zu präzisieren und in praktische Regelungen umzusetzen. Dies jedoch ist eine zentrale Aufgabe von Organisationsberatung in der Weiterbildung.

4.3.4 Merkmale „pädagogischer" Organisationsberatung

Zusammenfassend kann man festhalten, daß Organisationsberatung, die sich auf eine Intensivierung und methodische Begleitung verschiedener Phasen der Organisationsentwicklung bezieht und hier einzelne Entwicklungsaufgaben als Lernanlässe aufgreift, als ein besonderer Ansatz von Mitarbeiterfortbildung für pädagogische Tätgkeitsfelder verstanden werden kann. Dennoch bleibt diese Kennzeichnung von Organisationsberatung als „pädagogisch" noch zu unscharf, um daran eine **berufsfeldspezifische Eignung von Beratung** beurteilen zu können. Dies liegt daran, daß der „pädagogische Fokus" in recht unterschiedlichen Akzentuierungen zum Ausdruck gelangen kann. Folgende Varianten lassen sich dabei unterscheiden – aber auch in Konzepten **pädagogischer Organisationsberatung** kombinieren:

1. Organisationsberatung bietet Lernmöglichkeiten
„Pädagogisch" ist eine Beratungskonzeption immer dann ausgerichtet, wenn sie Organisationsentwicklung als Verschränkung unterschiedlicher Lernprozesse definiert und darauf mit geeigneten Lernarrangements antwortet. Sie ist *nicht* als pädagogisch zu bezeichnen, wenn diese Lernprozesse als Abfallprodukt oder Nebenwirkungen beiläufig mitvollzogen werden.

2. Lernen thematisiert die eigenen, problematisch gewordenen Rahmenbedingungen
„Pädagogisch" meint hier, daß Konflikte, strukturell verfestigte

Machtverhältnisse, Intergruppenbeziehungen, fachlich verengte Sichtweisen, Ablaufstrukturen und tätigkeitfeldspezifische Werte und Grundüberzeugungen für die Beteiligten als **Wissen verfügbar** gemacht und dadurch planvoller Einflußnahme zugänglich werden. Organisationsberatung stellt damit eine Vorgehensweise dar, mit der sich Menschen innerhalb ihres Arbeitsfeldes aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit" befreien können. Sie unterscheidet sich damit in ihren Zielen, vor allem aber in ihrer Vorgehensweise von Maßnahmen zur Reorganisation und Prozeßoptimierung, die weitgehend auf strategische Kommunikation setzen und meinen, auf **Prozesse der Selbstaufklärung** verzichten zu können. In diesem emphatischen Sinne bezieht sich das „Pädagogische" auf einen normativen, ethisch beschreibbaren Begründungsrahmen von Organisationsberatung, sie zielt auf eine Verfügbarkeit bislang verdeckten Herrschaftswissens.

3. Pädagogik bezieht sich auf Pädagogik

Pädagogische Praxisprobleme lassen sich auf vielfache Weise bearbeiten; eine besonders intensive Möglichkeit besteht darin, die Entwicklungsaufgaben mit eigenen Kompetenzen, also mit pädagogischen „Bordmitteln" zu bearbeiten. Das „Pädagogische" von Organisationsberatung meint in diesem Verständniszusammenhang „Selbstbezug im pädagogischen Handeln": Entwicklungsprobleme im pädagogischen Feld werden mit pädagogischem Know-how bearbeitet. Strukturell gilt es zu unterscheiden zwischen Beratungsansätzen, die sich an **nichtpädagogisch** strukturierte Tätigkeitsfelder richtet und Beratungsansätzen für Organisationen, die ebenfalls pädagogische Ziele verfolgen und einer pädagogischen Werte- und Handlungsstruktur folgen (sollen).

Bei dieser **Art von Selbstbezüglichkeit** handelt es sich um eine ähnliche Berufsbeziehung wie die medizinische „Behandlung" von Berufskrankheiten bei Medizinern und Pflegekräften; bei der Seelsorge von Pastoren oder Priestern im Amte, bei psychotherapeutischer Begleitung von Therapeuten, die soziale Unterstützung (z.B. Supervision) von professionellen Helfern oder den Rechtsbeistand bei Streitigkeiten im Berufsfeld von Juristen. Die eigentümliche Beziehungsstruktur unterscheidet sich prinzipiell von der zwischen ExpertInnen und Laien und ist z.T. konfliktträchtig. Wenn Selbstbezüglichkeit bereits auf einer personalen Ebene zusätzliche Aufmerk-

samkeit und eine spezifische Kompetenz verlangt, so stellt sie in Ansätzen der Organisationsberatung eine besondere Herausforderung dar: Ähnlich wie das „gesundheitsfördernde Krankenhaus" als Leitbild von Organisationsentwicklung im Gesundheitsbereich (Pelikan u.a. 1993), so stellt **„lernende Organisation" als pädagogisches Leitbild** eine Weiterbildungseinrichtung unter Selbstanspruch.

So wie professionelle Organisationsentwicklung im Krankenhaus das **medizinische Ziel** verfolgt, daß nicht die Krankheiten der PatientInnen nur auf effiziente Weise ökonomisch ausgebeutet werden und die MitarbeiterInnen dabei möglichst keine berufsbedingten Krankheiten erleiden, so lassen sich auch Bildungseinrichtungen in analoger Weise unter **pädagogischen Selbstanspruch** stellen. Weiterbildungsorganisation verfehlt ihre institutionelle Funktion, wenn sie allfällige Lerndefizite ihrer AdressatInnen nach allen Regeln der Kunst ausnutzt, auch hat sie ihre MitarbeiterInnen nicht dümmer, sondern lernfähiger und somit klüger zu machen. Wenn sie dieses Ziel systematisch verfehlt, dementiert sie ihren professionellen Anspruch und verliert neben Glaubwürdigkeit auch ihre Wirksamkeitschancen. Organisationsberatung hat daher **Fragen des institutionellen Selbstanspruchs** hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Es kommt nicht jede Problemlösung in Frage, sondern nur solche, die mit der institutionellen Funktion zu vereinbaren sind. Genau hier aber sind die Grenzen eines rein kalkulatorischen, ökonomistischen Denkens erreicht. Auf Dauer sind billige Lösungen strukturell zu teuer.

Organisationsberatung, die sich unter dem Leitbild einer „lernenden Organisation" an ein pädagogisches Tätigkeitsfeld wendet, bekommt es mit einer Fülle wechselseitiger Projektionen und methodischer Spiegelungseffekte zu tun, deren Interferenzwirkungen konzeptionell berücksichtigt werden müssen: Sei es als Quelle von Störungen – sei es als besonderer Verstärkungseffekt und zusätzlicher Lernanlaß. Das „Pädagogische" von Organisationsberatung bezieht sich in diesem Fall auf den Zusammenhang zwischen der auf Lernen bezogenen Beratungskonzeption und der pädagogischen Alltagspraxis der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung.

4. Die paradigmatische Funktion: Das Lehren lehren.

Unter pädagogischem Anspruch gestellt, beschränkt sich Organisa-

tionsberatung nicht nur instrumentell auf die Bearbeitung der einen oder anderen Entwicklungsaufgabe. Sie kann darüber hinaus dadurch ihre Wirksamkeit steigern, daß sie durch die Art ihrer pädagogischen Arbeit für die MitarbeiterInnen der Einrichtung die Bedeutung eines **paradigmatischen Modells von „erwachsenenpädagogischer Fachlichkeit“** erhält. Paradigmatisch meint dabei nicht vorbildlich, sondern nur, daß die Art und Weise, wie die BeraterInnen **organisationelle Probleme als Lernanlässe** aufgreifen und strukturieren, die MitarbeiterInnen in der Einrichtung dazu anregt, sich mit den eigenen pädagogischen Arbeitsweisen auseinanderzusetzen.

Wenn sich **Organisationsberatung als (fortbildungs-)didaktische Struktur** versteht, so bietet sie eine übergeordnete Lernebene, auf der Prinzipien und Verfahren entwicklungsbegleitender Fortbildung erfahrbar und erlernbar werden, die sich auf die Weiterbildungspraxis der Einrichtung in analoger Weise übertragen lassen. Wird dieses Wechselverhältnis bewußt als reflexive Lernebene ausgestaltet, so leitet pädagogische Organisationsberatung einen **professionellen Selbstklärungsprozeß** an, der letztlich auch **berufssozialisatorische Wirkungen** haben kann. Dies allerdings gelingt um so besser, je deutlicher Organisationsberatung bewußt genau das Instrumentarium, die Arbeitsweisen und Methodenkompetenz verwendet, wie sie in den Tätigkeitsfeldern der zu beratenden Einrichtung bedeutsam sind bzw. Verwendung finden sollten.
Im Gegensatz zu dieser Auffassung kann es auch ratsam sein, eine Einrichtung mit einer Methodenkonzeption zu beraten, die keinerlei Übertragungswert für ihre pädagogische Alltagspraxis besitzt, in solchen Fällen entfällt aber auch die paradigmatische Funktion.

4.3.5 Ausblick: Perspektiven zu einer „pädagogischen Organisationsberatung“

Organisationsberatung läßt sich danach beurteilen, in welcher Weise und in welchem Umfang sie konzeptionell auf strukturelle Besonderheiten in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern einzugehen vermag. So wie es bereichsspezifische Beratungsformen für therapeutische oder helfende Arbeitsbereiche gibt, so werden zukünftig auch spezifische Beratungkonzeptionen erforderlich, in

denen die beschriebenen Wirkungsdimensionen des „Pädagogischen“ berücksichtigt und aufeinander bezogen werden.

Zusammenfassend lassen sich folgende Beurteilungsgesichtspunkte für **pädagogische Organisationsberatung** nennen:

– Sie **organisiert** im Zusammenhang einzelner Phasen der Organisationsentwicklung personale und organisationale Lernprozesse und bietet hierfür ein geeignetes Arrangement **(Pädagogisches Setting).**
– Sie **begründet** ihren Ansatz organisationalen Lernens im Zusammenhang einer systemischen Fortbildungsdidaktik **(Didaktischer Begründungsrahmen).**
– Sie **strukturiert** die Arbeitsfelder in Weiterbildungsorganisationen als komplexe Lernfelder mit entsprechenden Anforderungen an das Leitungsverhalten **(Leitbild einer „lernenden Organisation“).**
– Sie **berücksichtigt** die pädagogischen Erfahrungen, Kompetenzen und Stärken der MitarbeiterInnen als Grundlage für feldspezifische Problemlösungen **(Primat pädagogischer „Bordmittel“).**
– Sie **unterstützt** die Übertragbarkeit der Beratungsmethoden auf die pädagogische Praxis und trägt hierdurch zur pädagogischen Innovationsfähigkeit der Einrichtung bei **(Paradigmatische Funktion)**.

Skizzieren Sie die 5 Begründungen für Organisationsberatung und beziehen Sie sie auf Ihre eigenen Organisationserfahrungen mit einer Weiterbildungseinrichtung. Beschreiben Sie die Grundformen und Ansätze von Organisationsberatung mit Bezug auf Ihre Erfahrungen. Nennen und diskutieren Sie die 4 Ebenen der Organisationsberatung als MitarbeiterInnen-Fortbildung für Ihre Weiterbildungseinrichtung.

Literatur

Abele, Andrea; Schaper, Stefanie: Die Karrierefrau. Eine Inhaltsanalyse populärwissenschaftlicher Ratgeberliteratur. In: Gruppendynamik, 1995/2, S.237 ff

Arabin, Lothar: Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analyse zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen. Hessische Blätter für Volksbildung. Sonderband 1996, Frankfurt/Main 1996

Arnold, Rolf; Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 4, Hohengehren 1995

Arnold, Rolf: Bildungs- und Systemtheoretische Anmerkungen zum Organisationslernen. In: Arnold/Weber(Hrsg.): Weiterbildung und Organisation, Berlin 1995, S.13-29

Axmacher, D.: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens., Weinheim 1990

Baitsch, Christof; Knoepfel, Peter; Eberle, Armin: Prinzipien und Instrumente organisationalen Lernens. Dargestellt an einem Fall aus der öffentlichen Verwaltung. In: Organisationsentwicklung 1996/3, S.4-21

Banner, Gerhard: Von der Behörde zum Dienstleistungsunternehmen – Ein neues Steuerungsmodell für die Kommunen. In: Organisationsentwicklung, Spezial 2: Veränderungsstrategien im Non-Profit-Bereich, Zürich o.J., S.40-45

Bateson, Gregory: Geist und Natur, Frankfurt/Main 1982

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/Main 1990

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

Bleicher, Kurt: Zum Verhältnis von Kulturen und Strategien der Unternehmung. In: Dülfer, E. (Hrsg.), Organisations-Kultur, Stuttgart 1991

Borg, Ingwer: Mitarbeiterbefragungen. Strategisches Auftau- und Einbindungsmanagement, Göttingen 1995

Bosetzky, Horst; Heinrich, Peter: Mensch und Organisation. Aspekte bürokratischer Sozialisation, 5. überarbeitete Auflage, Köln 1994

Boss, Jürgen S.: Lernende oder lernunwillige Organisation? Ein progressiver Anspruch und die konservative Wirklichkeit. In: Organisationsentwicklung 1993/4, S.28-34

Brand, K.-W.: Kontinuität und Diskontinuität in den neuen sozialen Bewegungen. In: Roth, R.; Rucht, D.(Hrsg.): Neue Soziale Bewegungen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 252, Bonn 1987

Brockhaus Enzyklopädie Bd. 5 Wiesbaden

Brödel, R.(Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen 1996

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt), Schriftenreihe Bildungsplanung 3, Bonn 1973

Butzko, Harald G.: Coaching, Moderation, Supervision. In: Wirtschaft & Weiterbildung 1993/6

Comelli, Gerhard: Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung 4, München/Wien 1985

Deutscher Städtetag(Hrsg.): Neue Rechtsformen für Kultureinrichtungen, DST-Beiträge zur Bildungs- und Kulturpolitik, Heft 22, Köln 1996

Deutschmann, Christoph; Faust, Michael; Jauch, Peter; Notz, Petra: Veränderungen der Rolle des Managements im Prozeß reflexiver Rationalisierung. In: Zeitschrift für Soziologie 1995/6, S.436-450

Dräger, H.; Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Derichs-Kunstmann, K,: Faulstich, P.; Tippelt, R.(Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt/Main 1995, S.143-152

Dülfer, Eberhard (Hrsg.): Organisationskultur, Stuttgart 1991

Dyrda, Klaus: Organisationsentwicklung, Teil I. In: Geißler; von Landsberg; Reinartz (Hrsg): Handbuch Personalentwicklung und Training, Deutscher Wirtschaftsdienst o.O. 1993, S.1-16

Dyrda, Klaus: Organisationsentwicklung, Teil II. In: Geißler; von Landsberg; Reinartz (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung und Training, Deutscher Wirtschaftsdienst o.O. 1994, S.17-35

Ebers, Mark: Der Aufstieg des Themas Organisationskultur in problem- und disziplingeschichtlicher Perspektive. In: Dülfer, E. (Hrsg.), Organisations-Kultur, Stuttgart 1991

Edding, Cornelia: Vorschrift und Sehnsucht – der öffentliche Dienst im Banne der Wirtschaft. In: Organisationsentwicklung, Spezial 2: Veränderungsstrategien im Non-Profit-Bereich, Zürich, o.J., S.22-29

Erpenbeck, J.; Weinberg, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik, Münster/New York 1993

Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch, Köln 1993

Faulstich, Peter: Qualität und Systemstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993/2, S. 97-102

Faulstich, Peter u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen, Weinheim und München 1992

Fayol, H.: Administration industrielle et générale. Paris (Deutsche Übersetzung: Allgemeine und industrielle Verwaltung), München und Berlin 1929

Forrester, J.: Planung unter dem dynamischen Einfluß komplexer sozialer Systeme. In: Ronge, V./Schmieg, G. (Hrsg.): Politische Planung in Theorie und Praxis, München 1971.

Fredrich, Annette: Die Angst vor der Kompexität – Anspruch und Wirklichkeit systemischer Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung 1996/3, S.54-63

Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienolf, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Opladen 1994

Geißler, Karlheinz A.: Zeit leben. Weinheim/Basel 1985

Geißler, Karlheinz A.: Die Erwachsenenbildung in der Moderne – Entwicklung und Qualität. In: das forum 1995/3

Geißler, Harald: Einleitung – Annäherungen an eine integrale Theorie individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Arbeitens, Lernens und Organisierens. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim 1996a, S.7-20

Geißler, Harald: Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim 1996b, S.253-281

Gerhard, Birgit; Osterloh, Margit; Schmid, Rachel: Wie kommen Frauen in deutschsprachigen Personallehrbüchern vor? In: Krell, Gertraude; Osterloh, Margit (Hg.): Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik, München/Mering, 1993

Gesellschaft für Organisationsentwicklung e.V. GOE: Leitbild und Grundsätze der Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) e.V., Grünwald o.J.

Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988a

Gieseke, W.: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988b, S.11-27

Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern, Oldenburg 1989

Glasl, Friedrich (Hrsg.): Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung, Bern/Stuttgart 1983

Gomez, Peter; Zimmermann, Tim: Unternehmensorganisation. Profile, Dynamik, Methodik, Frankfurt/Main/New-York 1993

Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen 1996

Greiner, L.: = Evolution = »Evolution and revolution as organizations grow«, in: Harvard Business Review (50) No. 4, 1972, S. 37-46

Grossmann, Ralph: Das Krankenhaus auf dem Weg zur „lernenden Organisation". Zum Verhältnis von Qualifizierung und Organisationsentwicklung. In: Gruppendynamik 1995/2, S. 203-222

Heidenreich, Martin: Die subjektive Modernisierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften. In: Soziale Welt 1996/1

Hessische Blätter für Volksbildung 1995/4, Thema: Organisatorische Änderungen in der Erwachsenenbildung.

Hirsch-Kreinsen, Hartmut: Dezentralisierung: Unternehmen zwischen Stabilität und Desintegration. In: Zeitschrift für Soziologie 1995/6, S. 422-435

Hohner, Hans-Uwe; Hoff, Ernst-H.: Prävention und Therapie. Zur Modifikation von objektiver Kontrolle und Kontrollbewußtsein. In: psychosozial 1983/20

Hölterhoff, H.; Becker, M.; Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, München/Wien 1986

Jeserich, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, München/Wien 1985

Jung, Ulrich: Zusammenarbeit von haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern. Selbststudienmaterial, 3. revidierte Auflage 1980. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 1977

Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993/3, S.391-408

Kapfer, Ludwig: Marketing. Ein Weg zur ganzheitlichen Organisationsentwickung. in: Grundlagen der Weiterbildung 1991/3

Kieser, Alfred; Kubicek, Herbert: Organisation, Berlin/New York 1992

Kißler, Leo: Modernisierung des öffentlichen Dienstes durch Partizipation? Risiken und Chancen von Beschäftigtenbeteiligung in der Kommunalverwaltung. In: WSI Mitteilungen 1995/5

Klemm, Ulrich: Auf der Suche nach Identität – Spannungsfelder und Widersprüche der Erwachsenenbildung in den 90er Jahren. In: Zimmermann, Hannelore (Hrsg.): Kulturen des Lernens, Mössingen-Talheim 1995

Knoll, Joachim K.; Meinecke, Christian: Institutionen der Erwachsenenbildung. Selbststudienmaterial, 3.revidierte Auflage 1980. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 1977

Kommescher, Gottfried; Witschi, Urs: Die Praxis der systemischen Beratung. In: Organisationsentwicklung Nr. 1992/2

König, Eckard; Volmer, Gerda: Systemische Organisationsberatung, Weinheim 1993

Königswieser, Roswita; Exner, Axel; Pelikan, Jürgen: Systemische Intervention in der Beratung. In: Organisationsentwicklung 1995/2, S.52-65

Krainz, Ewald E.: Kooperation und Geschlecht. In: Gruppendynamik 1991/4. Vgl. auch die Repliken darauf in Gruppendynamik 1992/1 und 1992/4.

Krause, Detlef: Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann, Stuttgart 1996

Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995

Küchler, Felicitas von: Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen – zwischen Trends und Notwendigkeiten. In. Hessische Blätter für Volksbildung 1995/4

Küchler, Felicitas von /Meisel, Klaus: Pädagogische Organisationsberatung in der Erwachsenenbildung. In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1993/ Nr.: 32, S. 83-90

Kühnlein, Gertrud; Wohlfahrt, Norbert: Leitbild lernende Verwaltung? Situation und Perspektiven der Fortbildung in westdeutschen Kommunalverwaltungen, Berlin 1995

Labuhn, B.; Landscheidt, P.; Mösko, H.; Siepe, W.: Partizipative und aufgabenangemessene Einführung und Modifikation eines vernetzten Datenverarbeitungssystems in einer Weiterbildungseinrichtung. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, Werkstattbericht Nr.117, o.O. 1995

Lenz, Gerhard; Osterholf, Giesela: Konzepte systemischen Coachings und Supervision. In: Systhema 1994/1, S.6-11

Lewin, K. (1953). Die Lösung sozialer Konflikte (3. Auflage 1976). Bad Nauheim: Christian.

Lievegoed, B.: = Wandel = »Organisationen im Wandel«, Bern und Stuttgart1974

Maas, Peter; Schüller, Achim; Strasmann, Jochen: Beratung von Organisationen. Zukunftsperspektiven praktischer und theoretischer Konzepte, Stuttgart 1992

Mader, W.; Weymann: Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, S.346-376

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern/München 1987

Mayntz, R.: Soziologie der Organisation, Reinbek bei Hamburg 1963

Meisel, Klaus; Nuissl, Ekkehard, Das „Öffentliche" in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1995/2, S. 112-118

Meisel, Klaus; Rohlmann, Rudi; Schuldt, Hans-Joachim: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1996

Merk, R.: Weiterbildungs-Management, Neuwied 1992

Merk, R.: Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung, Neuwied 1993

Miller, Tilly: Systemisch Denken – zielgerichtet Handeln und Problemlösen. Trainingsseminar im Rahmen beruflicher Fort- und Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995/4

Mintzberg, H.: Mintzberg on Management, Englewood Cliffs, New York 1990

Neuberger, Oswald: Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen, Stuttgart 1995

Nevis, Edwin C.: Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz, Köln 1988

Nuissl, Ekkehard; Schuldt, Hans-Joachim: Betrieb statt Behörde, Frankfurt 1993

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Corporate Identity. Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1995a

Nuissl, Ekkehard; von Rein, Antje: Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1995b

Nuissl, Ekkehard: Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1996

Pelikan, J.; Demmer, H.; Hurrelmann, K.: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung, Weinheim/München 1993

Pröhl, Marga (Hrsg.): Wirkungsvolle Strukturen im Kulturbereich, Gütersloh 1995

Rogge, K., u.a.: Verhindert die Anmeldung die Anmeldung? Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1984

Rohlmann, Rudi: Gesetzgebung zur Weiterbildung. Vergleichende Darstellung aus den alten Bundesländern. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern II. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1991

Rohlmann, Rudi: Kosten-/Leistungsanalyse der Bremer Volkshochschule auf der Grundlage der Daten des Rechnungsjahres 1994, Frankfurt/Main 1996

Rosenstiel, Lutz von: Grundlagen der Organisationspsychologie. 3. Auflage, Stuttgart 1992

Rosenstiel, Lutz von; Molt, Walter; Rüttinger, Bruno: Organisationspsychologie. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln 1995

Schäffter, Ortfried: Institutionsberatung. Bd. 1: Handbuch der pädagogischen Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung, Baltmannsweiler 1981

Schäffter, Ortfried: Institutionsberatung. Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung, Baltmannsweiler 1982

Schäffter, Ortfried: „Wenn man etwas Neues machen will, muß man Altes vernichten." Die Berliner Volkshochschulen in der Selbstbeschreibung ihrer MitarbeiterInnen. In: Dieckmann, B. (Hrsg.): Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Berlin (Technische Universität) 1989, S. 99-163

Schäffter, Ortfried: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen, Frankfurt/Main 1991, S. 70-93

Schäffter, Ortfried: Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992/1, S. 33-39

Schäffter, Ortfried: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993/3, S. 443-462

Schäffter, Ortfried: Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen 1996

Schäffter, Ortfried: Auf dem Weg zu einer „lernenden Organisation"? Pädagogische Beratung von Weiterbildungseinrichtungen in den neuen Ländern. In: Organisationsentwicklung, Spezial 2: Veränderungsstrategien im Non-Profit-Bereich, Zürich o.J.

Schäffter, Ortfried; von Küchler, Felicitas: Pädagogische Fortbildung als Ansatz zur Organisationsentwicklung in Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993/2, S.109-117

Schein, E.H.: Organisationskultur – ein neues unternehmenstheoretisches Konzept. In: Dülfer, E. (Hrsg.), Organisations-Kultur, Stuttgart 1991

Schneider, G. u.a.: Erwachsenenbildung, Berlin 1988

Schöll, Ingrid: Weiterbildungsmarketing. Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt/Main 1996

Schorr, K.-E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney, K.; Jütting, D.; Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Frankfut/Main 1987, S. 276-304

Schreyögg, Astrid: Organisationskulturen von Human Service Organizations (Organizational cultures of Human service organizations). In: Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management – OSC 1995/Nr.1, S.15-34

Schreyögg, Georg: Kann und darf man Unternehmenskulturen ändern? In: Dülfer, E. (Hrsg.), Organisations-Kultur, Stuttgart 1991

Schüller, Achim; Schmidt, Silvia: Beratung von und Traning in Nonprofit-Organisationen. In: Maas, Peter; Schüller, Achim; Strasmann, Jochen (Hrsg.): Beratung von Organisationen. Zukunftsperspektiven praktischer und theoretischer Konzepte, Stuttgart 1992, S. 33-46

Schumacher, Bernd: Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision, Heidelberg 1995

Senzky, K.: Systemorientierung in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977

Siebert, Horst: Didaktische Planungsperspektiven. Selbststudienmaterial, 7. revidierte Auflage 1991. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn 1976

Siebert, H.: Qualitätssicherung – pädagogisch gesehen. In: DVV magazin Volkshochschule 1995/2, S.10-15

Sievers, Burkard: Die Schlacht am Lerchenfeld. Mythos als Metapher. In: Volmerg, Birgit u.a. (Hg.): Nach allen Regeln der Kunst, Freiburg 1995, S. 173

Staehle, Wolfgang: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 7. überarbeitete Auflage, München 1994

Strasmann, Jochen: Systemische Beratung – Systemisches Lernen. In: Maas, Peter; Schüller, Achim; Strasmann, Jochen (Hrsg.): Beratung von Organisationen. Zukunftsperspektiven praktischer und theoretischer Konzepte, Stuttgart 1992, S.9-32.

Strunk, Gerhard: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994

Tausch, R.; Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. 9. gänzlich neugest. Auflage, Göttingen 1979

Terhart, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, S.205-223

Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Mattmüller, H.: Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975, S.1-18

Tietgens, H.: Leiter/Leiterin und pädagogische Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen. 4. Aufl., Nürnberg 1976 – Blätter zur Berufskunde, H.3

Tietgens, H.: Mitarbeiter an Volkshochschulen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; Arbeitsblätter 97-12.83, Frankfurt/Main 1983

Tietgens, H.: Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Arbeitsblätter 102-12.85. Frankfurt/Main 1985

Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W., u.a., Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988, S.28-75

Tonkonogaja, E.-P.: Unterricht mit Erwachsenen, Berlin 1978

Ulrich, Hans; Probst, Gilbert J.B.: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte, Bern/Stuttgart 1990

Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 1995, Hrsg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsselle des Deutschen Volkshochschule-Verbandes, Frankfurt/Main 1996

Volmerg, Birgit; Leithäuser, Thomas; Neuberger, Oswald; Ortmann, Günther; Sievers, Burkard: Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen, Freiburg 1995

Volmerg, Birgit: Amt, Macht und Geschlecht. In: Volmberg u.a.: Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen, Freiburg 1995, S.159 f

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe, Tübingen 1980

Weick, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976/21, S.1-19

Weick, K.: Der Prozeß des Organisierens, Frankfurt/Main 1985

Weinberg, Johannes: Professionalisierung in der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke/Arabin/Faulstich (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1981, S. 13-38

Weinert, Ansfried B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie. 3. Auflage, Weinheim 1992

Wiesenthal, H.: Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen: Literaturreport und Ergänzungsvorschlag. In: Zeitschrift für Soziologie 1995, H2, S.137-155

Willke, Helmut: Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim/München 1989

Willke, Helmut: Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemtheoretischer Sicht., in: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte, Wiesbaden 1992

Willke, Helmut: Die Ironie des Staates, Frankfurt/Main 1995

Wittwer, W.: Weiterbildung als Beruf. In: Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern. Studienbrief Erwachsenenbildung 0041, Kaiserslautern 1995

Zimmermann, Hannelore (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel, Mössingen-Talheim 1995.

Zu den AutorInnen

Ruth Ellerbrock, Leiterin der Volkshochschule Berlin-Charlottenburg, Supervisorin und Organisationsberaterin im Profit- und Non-Profit-Bereich

Felicitas von Küchler, Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE; Organisationsberaterin für Weiterbildungseinrichtungen

Ortfried Schäffter, Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin, für Theorie der Weiterbildung, theoretische und praktische Beschäftigung mit Organisationen, Organisationsentwicklung und Beratung von Weiterbildungseinrichtungen

Studientexte für Erwachsenenbildung

Professionalität beruflichen Handelns will gelernt sein, auch in der Erwachsenenbildung. Das DIE hat schon vor vielen Jahren mit den „Selbststudienmaterialien“ (SESTMAT) dieses Lernen angeregt und unterstützt. Die neue Reihe „Studientexte für Erwachsenenbildung“ knüpft daran an: Zu zentralen Anforderungen an das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung liefert sie **Texte und Materialien**, die sowohl im Selbststudium als auch in Fortbildungs-Seminaren des DIE verwendet werden. Das breite Themenspektrum umfaßt **Planung, Organisation, Didaktik und Methodik der Weiterbildung**.

Die Studientexte bieten nicht nur Studierenden, sondern auch langjährigen Weiterbildungsprofis **wichtige Grundlagen** zu allen aktuellen Aspekten in der Erwachsenenbildung. Sie ordnen die vielfältigen Themen in den wissenschaftlichen Kontext ein, reflektieren Erfahrungen aus der Praxis und sparen auch **praktische Handlungshilfen** nicht aus.

Der hier vorliegende Studientext „Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen“ ist integraler Bestandteil des DIE-Fortbildungszertifikats „Weiterbildungsmanagement“. Im Rahmen dieses Zertifikats sind bisher erschienen:

- Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen
- Corporate Identity
- Weiterbildungsmarketing
- Leitung von Non-Proft-Einrichtungen der Weiterbildung
- Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen

Zu folgenden thematisch verwandten Aspekten sind Studientexte in Vorbereitung:

- Bedarfserhebung und Planung
- Beratung
- Evaluation
- Kommunikation
- Qualitätssicherung
- Personal- und Teamentwicklung