Ekkehard Nuissl

Leitung von Weiterbildungseinrichtungen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1996/nuissl96_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Abstract

Ekkehard Nuissl (1996): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen

Diese Veröffentlichung ersetzt den Band „Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung". Der Autor erläutert kurz die Begriffe Leiten, Führen, Managen und akzentuiert Organisation als Schlüsselbegriff. Nach einer Diskussion über Organisationsstrukturen, in der u. a. vier solcher Strukturen vorgestellt werden, wird über die Notwendigkeit einer Organisationskultur, wo Fragen des Vertrauens und der Beeinflußbarkeit behandelt werden, referiert und in einem zentralen Kapitel „Führen und Führungsstil“ behandelt. In diesem Kapitel geht es um diverse Führungsrollen, Gruppen von Führungstätigkeiten und Rollendilemmata der Führung. Zum Thema Personalentwicklung gehören die Bereiche Personauswahl, Personalfortbildung, human-engineering- und Teamentwicklung, die aspektreich dargestellt werden. Mit Gruppenkonflikten sowie Voraussetzungen, Anlässen und Widerständen gegen Organisationsentwicklung befassen sich die beiden nächsten Kapitel. Im letzten geht es um den Unterschied zwischen Profit- und Non-Profit-Einrichtungen. Die Hinweise zu den Reflexionsfragen, in denen diese Fragen einzelnen Seiten dieses Studientextes zugeordnet werden, und das Glossar mit Fachtermini sind eine wichtige Praxishilfe.

STUDIENTEXTE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Ekkehard Nuissl

Leitung von Weiterbildungseinrichtungen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern.
Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es 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 herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildung und Beratung zu vermitteln.

Der Text ist die völlig überarbeitete Fassung des Studientextes „Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung" (1996).

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Nuissl, Ekkehard:
Leitung von Weiterbildungseinrichtungen / Ekkehard Nuissl.
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [H.-Hrsg.: Klaus Meisel]. - Frankfurt (Main) : DIE, 1998
(Studientexte für Erwachsenenbildung)
ISBN 3-933222-01-X

© 1998 DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/M.
Heftherausgeber: Klaus Meisel
Redaktion: Hermann Vornoff
Satz und Layout: Grafisches Büro Engels, Bad Vilbel
Umschlag: Tanja Gronostay
Druck: PRISMA DRUCK, Frankfurt/M.
(Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier)
Nachdruck nur mit Erlaubnis des DIE

Inhalt

0. Ansatz, Ausgangslage, Lernziele 5

1. Leiten – Führen – Managen 11

2. Ebenen und Begriff der Organisation 22
2.1 Ziele der Organisation 23
2.2 Elemente und Beziehungen 28
2.3 Organisation und Umwelt 32

3. Organisationsstrukturen 35
3.1 Aspekte der Betriebsorganisation 37
3.2 Modelle der Organisationsstruktur 40
3.3 Pädagogik und Betriebsorganisation 44

4. Organisationskultur 47
4.1 Gegenstand von Organisationskultur 48
4.2 Vertrauenskultur in Organisationen 50
4.3 Beeinflußbarkeit von Organisationskultur 53

5. Führung und Führungsstil 56
5.1 Führungsgrundsätze 60
5.2 Führungstätigkeiten 69
5.3 Führungsstile 72
5.4 Probleme und Widersprüche 78
5.5 „Lean-Management und mehr“ 79

6. Personalentwicklung 84
6.1 Personalauswahl 84
6.2 Personalführung und -fortbildung 89
6.3 Human engineering 94
6.4 Teamentwicklung 96

7. Konflikte in Gruppen: erkennen und lösen 98
7.1 Gruppenkonstitutionen 100
7.2 Gruppenanalyse und Verfahrensentscheidung 105

8. Organisationsentwicklung 108
8.1 Bedingungen von Organisationsentwicklung 112
8.2 Anlässe für Organisationsentwicklung 113
8.3 Widerstände gegen Organisationsentwicklung 115

9. Profit- und Non-Profit-Einrichtungen 119

Hinweise zu den Reflexionsfragen 122

Glossar 130

Literaturverzeichnis 135

Zum Autor 139

0. Ansatz, Ausgangslage, Lernziele

Daß Erwachsenenbildung in Deutschland spätestens seit den 70er Jahren in **Organisationen** stattfindet, die mehrere Menschen umfassen und arbeitsförmig organisiert sind, also in „**Erwachsenenbildungs-Betrieben**", ist lange übersehen oder verdrängt worden. Organisation und Betrieb wurden und werden von Pädagoginnen und Pädagogen vielfach als vom Menschen entfremdete Strukturen, potentielle Gegensätze zu deren Bedürfnissen und Interessen gesehen. Autonomie der Lernenden, Freiheit der Lehre scheinen kaum verträglich zu sein mit **Strukturen und Regeln formaler Organisationen**, schon gar nicht verträglich mit Konzepten von „Führung" und „Leitung". Entsprechend dürftig sind organisationsbezogene Analysen und Erkenntnisse aus dem Bereich der Erwachsenenbildung; einzig Arbeiten von Klaus Senzky und Ortfried Schäffter haben bis Ende der 80er Jahre etwas Licht in dieses Dunkel gebracht (vgl. G. Strunk 1994).

Die Erwachsenenbildung befindet sich dabei nicht einmal in einer Sondersituation. In kaum einem – insbesondere akademischen – Ausbildungsgang sind traditionell Anteile von Managementtheorie und Führungswissen enthalten; weder Ärzte noch Juristen noch Ingenieure – um ältere Studiengänge zu nennen – erhalten an den Hochschulen ein ausreichendes Grundwissen zu den Leitungsanteilen ihrer künftigen Tätigkeit vermittelt. Vielfach wurde und wird auch dort davon ausgegangen, daß Leitungskompetenz angeboren ist, so ähnlich wie elterliche Erziehungskompetenz. Erst allmählich werden – vor allem aufgrund des ungeheuer wachsenden Bedarfs von Führungspersonal in größeren und dezentralisierten Organisationen – zwei Einsichten deutlich: Leitungskompetenz ist zu weiten Teilen als Handwerkszeug **erlernbar** und Leitungs**kompetenz** ist zunehmend auf unterschiedlichen Ebenen der Organisationen **notwendig.**

Es ist das Anliegen dieses Studientextes, für diejenigen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die etwas mit der institutionellen

Verantwortung zu tun haben (auf unterschiedlichen Ebenen der Einrichtungen), Anregungen und Hinweise dafür zu geben, wie sie ihre **Leitungstätigkeit** reflektieren, einordnen und verbessern können.

Aufgrund des „blinden Flecks" der Erwachsenenbildung gegenüber ihrer betriebsförmigen Verfassung ist es notwendig, sich in anderen wissenschaftlichen Bereichen kundig zu machen. Dabei geraten vor allem Betriebswirtschaft (**Managementlehre**), Soziologie (**Organisationssoziologie**) und Psychologie (**Organisationspsychologie**) in den Blick. Wie nicht anders zu erwarten, konzentrieren sich deren Aufmerksamkeiten vor allem auf **Organisationen und Betriebe in der Wirtschaft**; weniger und nur am Rande auf kulturelle und pädagogische Einrichtungen. Dennoch ist – auch dies überrascht gelegentlich – ein Transfer vieler Erkenntnisse auf pädagogische Einrichtungen möglich und sinnvoll. Häufig ist aber Vorsicht geboten, da vor allem die bewertenden Axiome teilweise unterschiedlich und teilweise zu überprüfen sind. In entsprechenden Fällen wird im Verlaufe des Studientextes auf Unterschiede hingewiesen.

Für die Leitung von Erwachsenenbildungseinrichtungen ist zunächst besonders bedeutsam ein Blick in die „**Managementforschung**". Sie verweist auf die wesentlichsten wissenschaftlichen **Ansätze zum Management- und Leitungswissen** und auch ihre jeweilige Modifikation entsprechend gesellschaftlicher Situationen. Eine Übersicht liefert Staehle in Anlehnung an eine Arbeit von Kast/Rosenzweig aus dem Jahre 1985 (siehe Abb. 1).

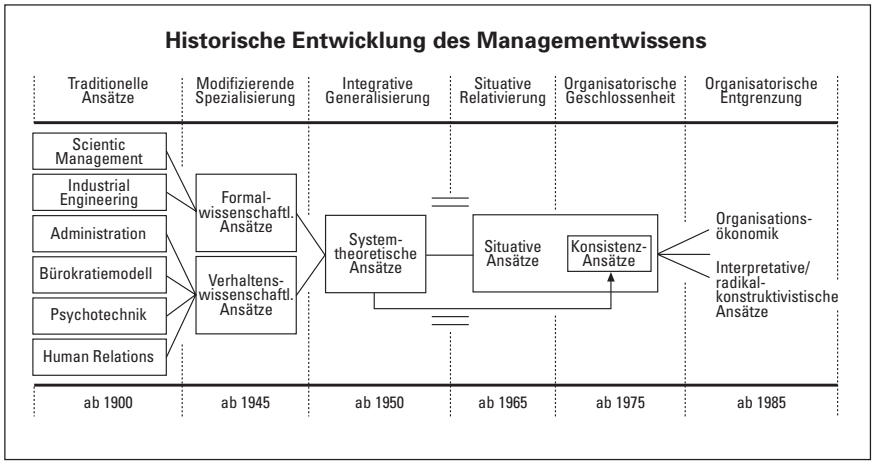


Abb. 1: (aus: Staehle 1994, S. 21)

Heutzutage existieren, wie die Abbildung zeigt, vor allem „interpretative und radikal-konstruktivistische Ansätze", welche die Leitungs- und Managementdiskussion dominieren. Auch O. Schäffter (1992, S. 86 ff.) verweist auf diesen Sachverhalt und betont die größere Nähe dieser Ansätze zu pädagogischen Blickwinkeln.

Die betriebswirtschaftliche Management-Forschung ihrerseits orientiert sich an vielfältigen Bezugswissenschaften, zu denen auch die Pädagogik (Erwachsenenpädagogik und Berufspädagogik) gehören; eine entsprechende Übersicht gibt Abbildung 2 (in Anlehnung an Staehle 1994).

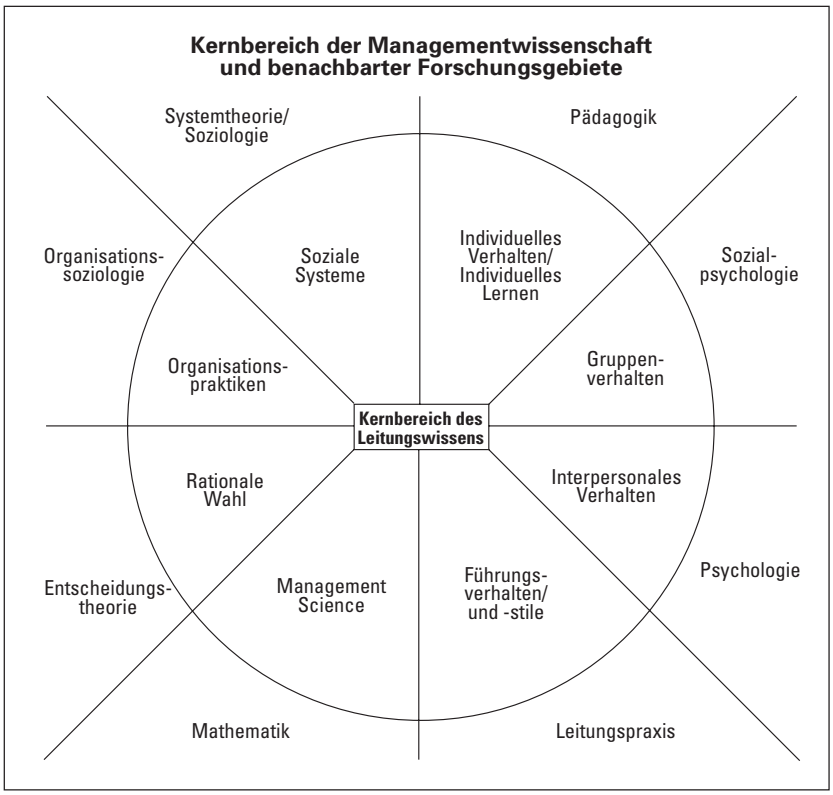


Abb. 2: (aus: Staehle 1994, S. 71, verändert)

Wenn es um Leitung von Organisationen und Betrieben geht, dann ist viel Operationales und viel Handlungswissen gefragt; dazu liefert dieser Studientext einiges an Wissen, Material und Fragestellungen. Vorausgeschickt werden müssen aber drei Aussagen, die weniger mit dem Handlungswissen in Leitung und Management zu tun haben, als vielmehr mit den **sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen**, in denen geleitet und gemanagt wird, auf die jedoch nicht immer wieder neu Bezug genommen werden kann.

Die **erste Aussage** betrifft die Tatsache, **daß Leitende und Geleitete Menschen sind**. Dies gilt zunächst für diejenigen, die diesen Studientext lesen und bearbeiten. **Sie** sind Mensch, **Sie** haben bestimmte Interessen und Motive, sich ein Wissen über die Leitung von Bildungseinrichtungen anzueignen. Vielleicht sind Sie selbst in einer leitenden Funktion, vielleicht streben Sie eine solche an. Sie sollten, bevor Sie diesen Studientext bearbeiten, sich Rechenschaft darüber ablegen, **warum** Sie Leitung von und in Erwachsenenbildungseinrichtungen interessiert. Dabei sollten Sie einige Fragen an sich richten und für sich selbst schriftlich beantworten:

Reflexionsfragen:

Beantworten Sie – vorausgesetzt, Sie sind bereits in der Erwachsenenbildung tätig – stichwortartig für sich folgende Fragestellungen. Sie können diese Fragen auch im Partnerinterview klären.

- **Aus welchem Grunde bin ich zu der Erwachsenenbildungseinrichtung, in der/für die ich derzeit arbeite, gekommen? Welche Interessen haben mich dabei geleitet?**
- **Welche meiner derzeitigen Interessen an der Einrichtung und meiner eigenen Arbeit sind persönlich, von mir aus bedingt, welche durch Anforderungen der Einrichtung oder des Arbeitsplatzes erzeugt?**
- **Welche Vorstellungen habe ich von einer erfüllten Arbeit, einer sinnvollen Leitungstätigkeit, noch bevor ich diesen Studientext bearbeite?**

Die **zweite Aussage** betrifft **das Menschenbild**, das den handelnden Personen in Einrichtungen als Grundlage dient und in der Regel nicht expliziert wird. Dieses Menschenbild – das meistens aus eigenen persönlichen und beruflichen Erfahrungen kommt und auf die eigene Person ebenfalls angewandt wird – entscheidet ganz grundsätzlich über Sichtweise und taktische sowie strategische Verfahren innerhalb des Betriebes und in der Leitungsfunktion. In Abbildung 3 finden Sie das Bild von Menschen in drei verschiedenen Management-Modellen.

Die **dritte Aussage** betrifft die Bedeutung, welche Ihre **Organisationszugehörigkeit**, die Mitarbeit an Ihrer Einrichtung für Sie selbst und für Ihre Kolleginnen und Kollegen hat. Jede und jeder ist Mitglied in mehreren Organisationen, in sozialen Systemen, in verbindlichen Zusammenhängen. Derjenige, um den es hier geht, ist ein **Arbeitszusammenhang**. Arbeit ist wichtig und gilt nach wie vor als sinnstiftend. Arbeit hat sich aber in den letzten Jahrzehnten aufgrund eines grundlegenden gesellschaftlichen Wertewandels auch in ihrer Bedeutung für die Menschen geändert. Einen Hinweis darauf gibt Abb. 4, S. 10.
Auch wenn es also im folgenden vielfach um Organisationen, organi-

satorische Strukturen, formale Aufgabendefinitionen und Arbeitsabläufe geht: **im Mittelpunkt dabei steht immer der Mensch!** Dies sind zunächst Sie selbst, dann sind es die Mitglieder Ihrer Organisation, dann die Menschen der Umwelt dieser Organisation. Wie auch immer Ziel- und Strukturentscheidungen ausfallen mögen, in Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten sie so sein, daß sie dem **Wohle der Menschen** dienen und nicht überwiegend ökonomischen, sachlogischen oder egoistischen Motiven. Die Einsicht, daß der Mensch im Mittelpunkt steht, ist erst seit Anfang der achtziger Jahre wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Grund dafür sind veränderte Produktionsbedingungen, die weltweite Konkurrenz und Grenzen des Wachstums, die größeres Gewicht auf Qualität und Unterscheidbarkeit legen.

Traditionelles Modell	*Human Relations Modell*	*Human Resources Modell*
Annahmen 1. Die meisten Menschen empfinden Abscheu vor der Arbeit. 2. Lohn ist wichtiger als die Arbeit selbst. 3. Nur wenige können oder wollen Aufgaben übernehmen, die Kreativität, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle erfordern.	Menschen wollen sich als bedeutend und nützlich empfinden. Menschen benötigen Zuneigung und Anerkennung. Dies ist im Rahmen der Arbeitsmotivation wichtiger als Geld.	Menschen wollen zu sinnvollen Zielen beitragen, bei deren Formulierung sie mitgewirkt haben. Die meisten Menschen könnten viel kreativere und verantwortungsvollere Aufgaben übernehmen, als es die gegenwärtige Arbeit verlangt.
Empfehlungen 1. Der Manager hat seine Untergebenen eng zu überwachen und zu kontrollieren. 2. Er soll Aufgaben in einfache, repetitive, einfach zu lernende Schritte aufteilen. 3. Er soll detaillierte Arbeitsanweisungen entwikkeln und durchsetzen.	Der Manager sollte jedem Arbeiter ein Gefühl der Nützlichkeit und Wichtigkeit geben. Er soll seine Mitarbeiter gut informieren, auf ihre Einwände hören. Er soll den Mitarbeitern Gelegenheit zur Selbstkontrolle bieten.	Der Manager sollte verborgene Anlagen und Qualitäten der Mitarbeiter nutzen. . Er soll eine Atmosphäre schaffen, in der die Mitarbeiter sich voll entfalten können. Er soll Mitbestimmung praktizieren und dabei die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstkontrolle entwickeln.
Erwartungen 1. Menschen ertragen die Arbeit, wenn der Lohn stimmt und der Vorgesetzte fair ist. 2. Wenn die Aufgaben einfach genug sind und die Arbeiter eng kontrolliert werden, erreichen sie das Soll.	Information und Mitsprache befriedigen die Bedürfnisse nach Anerkennung und Wertschätzung. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse führt zur Zufriedenheit und baut Widerstände gegen die formale Autorität ab.	Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Selbstkontrolle führen zu Produktivitätssteigerungen. Als Nebenprodukt kann auch die Zufriedenheit steigen, da die Mitarbeiter all ihre Fähigkeiten nutzen können.

Abb. 3: (aus: Staehle 1994, S. 740)

Der Studientext geht im folgenden von dieser Prämisse aus, bezieht dabei aber Wissenselemente aus traditionellen Theorieansätzen der Betriebswirtschaft und Organisationslehre mit ein. Im Zentrum des Studientextes steht das Kapitel 5, wo es um die konkrete Ausfüllung der Leitungstätigkeit geht. Zuvor jedoch wird deren Rahmen behandelt, der Ziel und Gegenstand, aber vielfach auch unverrückbare Voraussetzung von Leitung ist: Begriff, Struktur und Kultur von Organisationen (Kapitel 2 bis 4). Die Kapitel 6 bis 8 greifen – ihrer Bedeutung wegen – drei Bereiche der Leitungstätigkeit noch einmal gesondert auf: Personalentwicklung, Konfliktlösung in Gruppen und Organisationsentwicklung. Im letzten Kapitel wird die Frage thematisiert, inwieweit Non-Profit-Einrichtungen ähnlichen Handlungsbedingungen un-

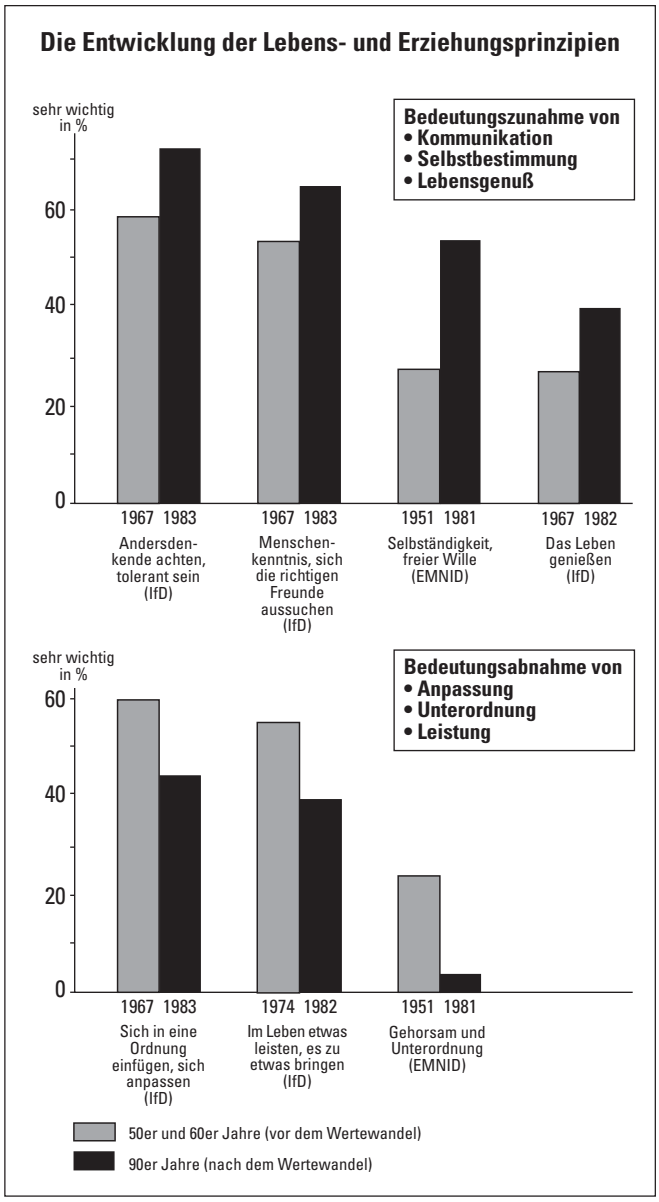


Abb. 4: (aus: von Rosenstiel 1992, S. 50)

terliegen wie kommerzielle Einrichtungen, eine insbesondere bildungspolitisch wichtige und umstrittene Frage. Im ersten Kapitel schließlich wird in das Thema eingeführt.

Die **Lernziele** dieses Studientextes sind:

1. Einrichtungen der Erwachsenenbildung als eigenständige Organisationen zu begreifen;
2. die Systematik von Zielen, Aufgaben und Abläufen in diesen Organistionen besser zu verstehen;
3. die Notwendigkeit von „Leitung" zu verstehen und zu akzeptieren;
4. sich mit vorhandenem Wissen für Leitungsaufgaben vertraut zu machen;
5. abstraktes „Management-Wissen" auf die eigene Situation und Person zu beziehen;
6. Modelle zur Strukturierung von organistorischen Gegebenheiten kennenzulernen;
7. Verfahren und Techniken zur Behandlung betrieblicher Anforderungen und Konflikte kennenzulernen;
8. den Bezug von organisatorischen Elementen und pädagogischen Zielen genauer und sachlicher prüfen zu können;
9. Anregungen für Diskussionen, Arbeiten und Entscheidungen in der Einrichtung zu erhalten;
10. Material und Argumentation für eine sachliche Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung zu erhalten;
11. Widerstände und Probleme gegenüber einem organisationsbezogenen Blick besser einordnen und mit ihnen umgehen zu können;
12. eigenes Leitungsverhalten kritischer reflektieren und verändern zu können;
13. Grundsätze des Führungsverhaltens entwickeln zu können;
14. Perspektiven für eine eigene Management-Entwicklung formulieren zu können.

1. Leiten – Führen – Managen

Leiten, Führen und Managen haben etwas Gemeinsames: Sie verweisen nicht nur auf eine bestimmte Art von Tätigkeiten, sondern auch auf eine **hierarchische** Struktur. Sie kennzeichnen mehr oder weniger das Tätigkeitsspektrum, das mit einer oberen hierarchischen Position verbunden ist. Damit enthalten diese Begriffe auch den Aspekt der **Herrschaft** von Menschen über Menschen, den Impetus von **Macht,** ein scheinbar aufklärerischen Bildungszielen widersprechender Inhalt (vgl. Hinkel/Ryser 1993). Dabei ist historisch ein Wandel festzustellen: Bis in die 70er Jahre hinein existierte – in der deutschen und europäischen Realität – die Leitungsposition relativ unhinterfragt, aber auch unkonturiert und unprofessionell. Dies wurde abgelöst durch das Paradigma der Gruppen- und Kollektiventscheidungen bei gleichzeitiger Abwehr von Leitungsansprüchen und -personen. Heute sind wieder Leitungspersonen gefragt, jedoch solche, die ihre Entscheidungen diskursiv und partizipativ vorbereiten sowie argumentativ vertreten.

Die Schwierigkeit, die oberste Position in Bildungseinrichtungen zu benennen, wird meist damit umgangen, daß der Begriff des „Direktors" (oder in den – noch seltenen – Ausnahmefällen: der „Direktorin") verwendet wird. Dieser Begriff hat vor allem auch deshalb Eingang in die Erwachsenenbildung gefunden, weil er die traditionelle Bezeichnung für Schulleitungen ist; Leitung der Volkshoch**schule** beispielsweise wurde in Analogie gesetzt zu allgemeinbildenden Schulen.

Während Leiter, Führer und Manager die organisationshierarchische Position bezeichnen, verweisen leiten, führen und managen auf die ausgeübte Tätigkeit. In diesem Studientext geht es weniger um die **Position** als um die **Tätigkeit**, deshalb wurde auch das Verb „Leiten" im Titel substantiviert.

Der Begriff des Managens fand im deutschen Sprachraum Verbreitung aufgrund der deutschen Übersetzung des amerikanischen

Bestsellers von James Burnham (The managerial revolution, 1941), die 1948 erschien. Managen und Management ist organisationsunspezifisch gemeint und bezeichnet im wesentlichen **Tätigkeiten wie planen, organisieren, anleiten, kontrollieren**. Management und managen sind in der englischen Sprache feststehende Begriffe, die in weiten Teilen auch im Deutschen – vor allem in betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen – gleichbedeutend verwendet werden.

Die **Begriffe „Führung" und „führen"** haben im deutschen Sprachraum seit dem Faschismus einen unguten Beiklang. Sie werden daher meist nur in Wortkombinationen (etwa **Unternehmensführung**) verwendet. Die Begriffe stammen aus Diskussionen im Bereich der Psychologie und Sozialpsychologie und haben traditionell eine nur geringe Beziehung zu betriebswirtschaftlichen Aspekten. Häufig wurden sie als deutsche Übersetzung von Management und managen verwendet (vor allem bei der Adaptation amerikanischer betriebswirtschaftlicher Literatur).

Die **Begriffe Leitung und leiten** sind demgegenüber weniger belastet. Auch sie enthalten eine starke personenbezogene und psychologische Dimension, sind aber eher auf den gemeinsamen Gegenstand gerichtet.
Je nach Branche dominieren die Begriffe führen, leiten, managen unterschiedlich, wenn es um die Tätigkeit von „Boß" oder „Chef" geht. In der Erwachsenenbildung haben sich die **Begriffe Leitung und leiten** durchgesetzt.

Reflexionsfragen:

- **Welche konkreten Tätigkeiten verbinden Sie mit führen, leiten, managen?**
- **Wie erklären Sie sich die Dominanz der Wortgruppe „leiten" in der Erwachsenenbildung?**

Ähnlich variantenreich wie die **Begriffe** für die Tätigkeit in Spitzenpositionen sind diejenigen **für die Einrichtungen**, in denen geleitet, geführt oder gemanagt wird:

- Organisationen,
- Institutionen,
- Einrichtungen,
- Betriebe,
- Unternehmen.

Mit diesen (und weiteren) Begriffen kann man das nach Regeln ablaufende Zusammenarbeiten von Menschen mit einem gemeinsamen Ziel beschreiben. Die Begriffe Institution, Einrichtung und Betrieb bezeichnen dabei am engsten das „zu Leitende", während der Begriff „Unternehmen" einen starken Anklang an Profit und Kommerz hat und der Begriff „Organisation" am weitestgehenden vielfältige unterschiedliche Dinge benennt, etwa **gesellschaftliche Großorganisationen** wie Kirchen, Gewerkschaften, partielle Zusammenschlüsse wie Vereine und Verbände sowie ganz allgemein Strukturen in sozialen Zusammenhängen („organisierter Protest", Festorganisation usw.).

In der Erwachsenenbildung hat sich weitgehend der **Begriff der Einrichtung** durchgesetzt. Er klingt weniger formal und starr als Institution und hat einen weniger produktorientierten und arbeitsförmigen Beiklang als Betrieb. Der Begriff der Einrichtung erleichterte es in der Vergangenheit, darüber hinwegzusehen, daß sowohl Arbeiten als auch Arbeitsergebnisse in Einrichtungen der Weiterbildung betriebsförmig ablaufen und entsprechenden Regeln unterworfen sind. Daß die Betriebswirtschaftslehre eine Bezugswissenschaft ist, die auch für die Erwachsenenbildung zunehmend von Interesse ist, konnte so lange negiert werden.

In diesem Studientext werden die Begriffe Einrichtung, Institution, Betrieb und Organisation weitgehend synonym verwendet. Dies bedeutet, daß die Begriffe nicht „übersetzt" werden müssen. Vor allem aber bedeutet es, daß der Bezug auf wissenschaftliche Grundlagen und Ergebnisse erleichtert ist; das meiste von dem, was wir heute über innerbetriebliche Fragen wissen, stammt aus Erkenntnissen der **Betriebswirtschaft**, der **Organisationssoziologie** und der **Organisationspsychologie**. Insbesondere der **Begriff der Organisation** gewinnt von daher – nicht zuletzt bereits durch die bahnbrechenden Arbeiten von Max Weber – als allgemeinste Kategorie eine Schlüsselfunktion.

In der Tat gibt es in der Erwachsenenbildung vielfach **Unklarheiten** darüber,

– was zur Einrichtung zu zählen ist bzw. wie deren Grenzen sind und
– was eigentlich Leitungsaufgaben sind.

Die Unklarheiten über die **Grenzen der Organisation** sind vielfach dadurch begründet, daß die Einrichtungen der Erwachsenenbildung organisch in anderen Zusammenhängen gewachsen sind; etwa in Verbänden und Gewerkschaften, in Kommunen und in Betrieben. Argumentative Auseinandersetzungen – von Bildungshäusern der Gewerkschaft mit ihrer Organisation über die Ziele von Bildungsarbeit und die Funktion im gewerkschaftlichen Zusammenhang, von Volkshochschulen mit kommunalen Verwaltungen über die Besonderheiten pädagogischer Arbeit bei Arbeitszeiten, Öffentlichkeitsarbeit und Verwaltungsabläufen, von kirchlichen Bildungseinrichtungen über die angemessene Umsetzung des konfessionellen „Propriums" in der Erwachsenenbildung – machen deutlich, daß die Festlegung der Einrichtungsgrenzen nach außen meist ein diskursiver und gelegentlich auch kämpferischer Akt ist. Das gleiche gilt für die Akzeptanz von Betriebsteilen im Inneren, die oft aus historischen, aber auch arbeitssystematischen Gründen nicht als zur Organisation gehörig wahrgenommen werden.

> *„Wir können heute unsere Seminare nicht mehr nach dem Modell machen: das ist gewerkschaftliche Beschlußlage, danach gilt es jetzt zu handeln. Das nimmt uns niemand mehr ab, da kommt auch niemand mehr. Auch ist die Situation in den Betrieben immer unterschiedlicher, und die Interessen der einzelnen an mehr Subjektivität nehmen zu. Aber das in die Organisation hinein vermitteln ! Wir zahlen das doch, heißt es dann, und wir wollen uns nicht geradezu eine gewerkschaftsinterne Opposition ausbilden in unseren eigenen Häusern"* (Pädagoge in einer gewerkschaftlichen Bildungsstätte in Nordrhein-Westfalen im Interview 1996).

> *„Im Kern sind wir nur eine ganz kleine Volkshochschule, neben mir drei hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen und sechs Verwaltungsangestellte; die Lehrer und Lehrerinnen in unserer berufsqualifizierenden Maßnahme kann man eigentlich nicht dazu zählen, auch nicht die Leute vom Hauptschulabschluß, daß ist ein richtig kleines selbständiges Kollegium, da bestehen für uns nur ganz wenige Verbindungen..."* (Eine Volkshochschulleiterin in einem Wirtschaftlichkeitsseminar des DIE).

In beiden Aussagen kommt die Schwierigkeit zum Ausdruck, nach „innen" und „außen" die Identität der eigenen Organisation zu vermitteln. Vielfach ist in solchen Fällen festzustellen, daß nicht nur um

die Abgrenzung der Einrichtung gerungen wird, sondern zugleich um die Kriterien, mit denen dies erfolgt, das Ganze also ein **Prozeß der organisationellen Selbstfindung** ist. In der Erwachsenenbildung wird nicht selten die Grenze der Organisation sehr eng dort gezogen, wo ähnliche Dinge getan werden, auch wenn andere Einheiten der Einrichtung in materieller, personeller und image-bezogener Weise zur Organisation gehören. Die richtige Auffassung, daß eine Organisation aus einem Kern und mit diesem verbundenen „Auslegern" besteht, wird nicht selten verdreht zu einer organisationsinternen Form von „innen" und „außen"; die Tatsache, daß etwa Weiterbildungslehrerinnen und hauptberuflich planende Pädagoginnen und Pädagogen **unterschiedliche Aufgaben** haben, führt dann zu einer innerinstitutionellen Abgrenzung. Richtiger ist es, sich an den Ursprung des Wortes „Organisation" zu erinnern, der von einem organischen Zusammenhang ausgeht. Diesen Ursprung greift Gareth Morgan 1993 mit dem Bild der „Spider plant" auf.

Das Bild der Organisation entsteht in der Erwachsenenbildung häufig über den **konkreten Inhalt einer Tätigkeit**. Die vor allem materiellen und finanziellen Gründe, auch diverse Gegenstände und Tätigkeiten zur Organisation zu rechnen, galten in der Vergangenheit vor allem für öffentlich finanzierte Erwachsenenbildungs-Einrichtungen nur in geringem Maße.

Die zweite große Unklarheit liegt darin, was eigentlich **Leitungsaufgaben** sind. Damit werden eher die Ausübung von Macht und Herrschaft, die Inanspruchnahme (unbegründeter?) Autorität und die Nicht-Zuständigkeit für die wirkliche Arbeit assoziiert, als notwendige, sinnvolle und für das eigene Handeln unabdingbare Tätigkeiten. Dies hat unterschiedliche Ursachen; so etwa die geringe Wahrnehmung von Organisationsstrukturen, das mangelnde Verständnis von Leitung oder auch die Erfahrung mit der realen Ausfüllung von Leitungspositionen in Bildungseinrichtungen. Es hat aber auch etwas damit zu tun, daß die „eigentlichen" Leitungsaufgaben immer nur einen Teil der **Tätigkeiten in Leitungspositionen** ausmachen.

„Bei mir kann man eigentlich nicht von leiten sprechen, wir sind nur zu dritt, das ist Frau A. in der Anmeldung und Sachbearbeitung, Frau C kommt halbtags und macht das Finanzielle, also die Abrechnung, und ich selbst plane und organisiere die Kurse, vertrete die Volkshochschule in der Kommune,



"THE STEMS ARE UMBILICAL CORDS. THEY REPRESENT THE FLOW OF RESOURCES AND VALUES AND CAN BE USED TO INTEGRATE THE WHOLE ORGANIZATION"

"I'M A MANAGER IN THE POT. THE OFFSHOOTS ARE PROJECTS AND TEAMS THAT I'M MANAGING. ALL I'VE GOT TO DO IS DEFINE THE STEMS LINKING ME TO THE PROJECTS, AND I'LL HAVE A WAY OF MANAGING AT A DISTANCE THAT STILL GIVES A LOT OF ACCOUNTABILITY AND CONTROL."



"IF OUR ORGANIZATION WAS LIKE A SPIDER PLANT, THEY'D DRIVE A STAKE IN THE CENTER OF THE POT AND PROP UP ALL THE OFFSHOOTS SO THAT THE GARDEN IS NEAT AND TIDY."



"IDEALFALL"

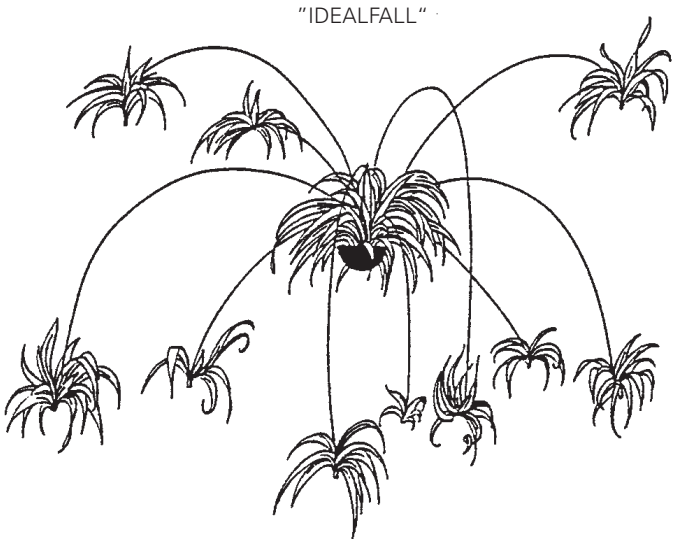


Abb. 5: (aus: Morgan 1993, S. 68-70)

mache die Öffentlichkeitsarbeit, mache eigentlich alles – das macht wenig Sinn, sich selbst nur zu leiten (auf Nachfrage): Ja, natürlich, Kursleiterinnen und Kursleiter haben wir auch, sogar viel zu viele, wenn ich mir mein Arbeitspensum anschaue, das sind glaube ich, hundertdreißig Menschen ...“ (Ein Volkshochschulleiter bei einem Fortbildungsseminar des DIE 1994).

„Mein Chef leitet die Schule nicht richtig. Wir hätten hier im Baselbiet die Möglichkeit, sehr viel mehr Angebote zu machen, wenn wir enger mit anderen Anbietern zusammenarbeiten würden, aber der Chef will da nicht ´ran. Er müßte Kontakte knüpfen und Verhandlungen führen, statt dessen sitzt er da und redigiert unsere Seminarprogramme“ (Pädagogischer Mitarbeiter einer Migros-Clubschule im Management-Seminar1996).

„Wir brauchen keine Leitung, die Zusammenarbeit mit den Referenten und Ehrenamtlichen läuft doch sowieso über uns, wir müssen mit denen die Lehre abstimmen, eine Leitung der Einrichtung ist da überflüssig“ (Mitarbeiterin einer kirchlichen Bildungseinrichtung im DIE Seminar 1996).

Die Zitate machen die Spannbreite der Unsicherheit im **Umgang mit Leitungsaufgaben** deutlich. Im einen Fall wird die Zahl der Mitarbeitenden zugrundegelegt, wobei die nebenberuflichen Mitarbeitenden vergessen werden; im zweiten Fall wird Leitung auf den Außenkontakt reduziert; im dritten Fall wird die eigene Organisation als zu leitende nicht wahrgenommen.
Ein zentraler Wert in der Erwachsenenbildung ist die Autonomie der Lernenden, ihre Selbstbestimmung; dies führt zu einer im Alltagshandeln eher abgelehnten Vorstellung von „Leiten“ als einer autoritären Handlung, mit der andere Menschen entmündigt werden. Pädagoginnen und Pädagogen der Erwachsenenbildung sprechen daher gerne von „koordinieren“, „organisieren“, „absprechen“, „sich auseinandersetzen“ oder „diskutieren“, **wenn es im eigentlichen Sinne um Leiten geht**.

Nicht nur die jeweilige Unternehmens-, Organisations- oder Betriebsspitze „leitet“, sondern **Leitungsaufgaben** fallen auf den unterschiedlichen Ebenen einer Organisation an. Je größer die Organisation ist, desto differenzierter ist die **Struktur der unterschiedlichen Leitungsebenen.** In der traditionellen Managementlehre unterscheidet man dabei zwischen der unteren, der mittleren und der oberen Leitungs- oder Managementebene (vgl. Abb. 6 und 7, S. 19). In größeren Bildungseinrichtungen entsprechen diese Ebenen etwa derjenigen des pädagogisch-disponierenden Personals, derjenigen der Fach-, Programm- oder Stadtbereichsleitungen (inklusive Verwaltungsleitung) und der Einrichtungsleitung selbst. Leitungstätigkei-

ten fallen auf allen diesen Ebenen an, sie haben aber eine unterschiedliche Gewichtung.

Die **Leitungstätigkeiten** auf diesen Ebenen definiert eine amerikanische Untersuchung aus dem Jahre 1965 (in: Neuberger 1990), die in ihren Grundzügen (allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung) heute noch gültig ist, als **Planen, Informationsverarbeiten, Koordinieren, Beurteilen, Führen, Verhandeln und Fachwissen-Produzieren.** Je nach Leitungsebene verschieben sich die entsprechenden Tätigkeitsanteile (vgl. Abb. 6, S. 19).

Reflexionsfragen:

- **Welche Leitungstätigkeiten üben Sie aus in bezug auf**
  a) **die Organisation?**
  b) **andere Personen (auch nebenberufliche und ehrenamtliche Beschäftigte)?**
  c) **die Umwelt?**
- **Welche Ihrer Tätigkeiten sind keine leitenden Tätigkeiten?**

Entsprechend verändern sich auch die **erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten von Leitungspersonen**; unterscheidet man zwischen fachlichen, sozialen und analytischen Fähigkeiten, dann ergibt sich das Anforderungsprofil je nach Leitungsebene wie in Abb. 7, S. 19.

Generell ist also festzustellen, daß es auch auf unterschiedlichen „Hierarchie"-Ebenen von Leitung identische Kompetenz- und Wissenselemente gibt, die sich nur in ihrem jeweiligen Verhältnis unterscheiden. In der Unternehmens- und Organisationsforschung sind es vor allem folgende **Elemente von Wissen und Kompetenzen**, die für Leitung unabdingbar sind:

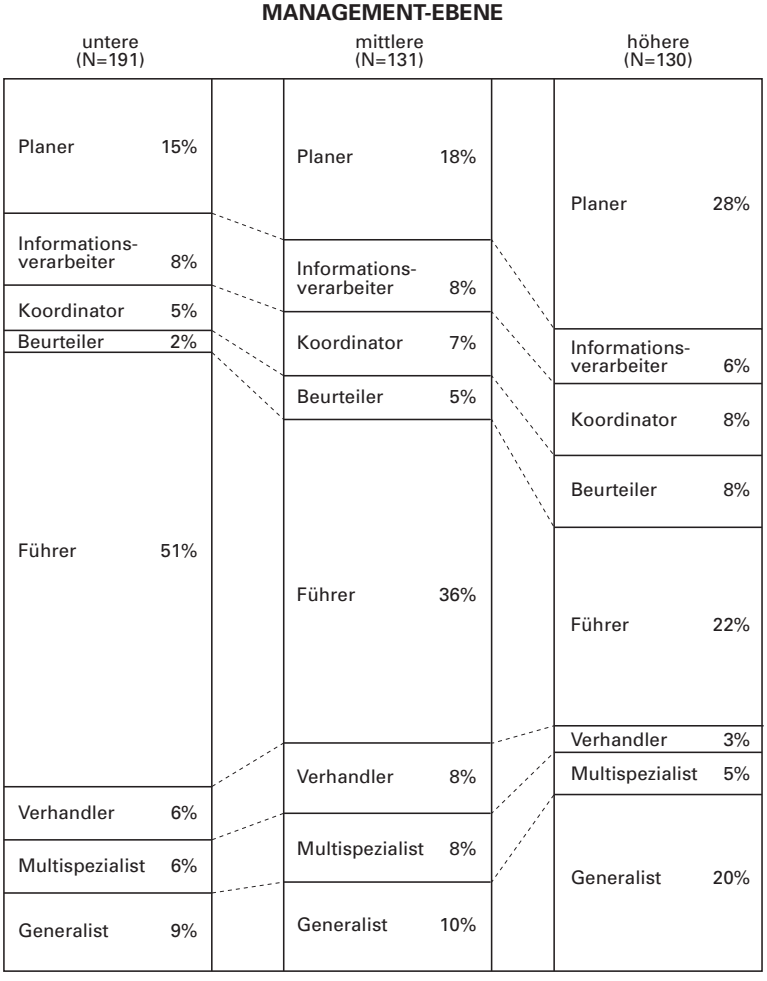
- **Kenntnisse über das Verhalten von Individuen und Gruppen**, also über menschliches Verhalten in unterschiedlichen Konstellationen. Dazu gehören Kenntnisse über Interessen, Motive und Bedürfnisse, über Konfliktlösung, Gruppendynamik und Motivationsstrategien.

– **Kenntnisse über Existenzbedingungen und Strukturmöglichkeiten von Organisationen**. Dazu gehören Kenntnisse und Kompetenzen zur strategischen Definition von Ziel und Leitbild der Organisation (vgl. Nuissl/von Rein 1997), wie Verfahren der Handlungsabläufe und Arbeitstätigkeiten.

– **Kenntnisse über Umweltbedingungen der Organisation**, des Betriebs, der Einrichtung, sowie über Bezüge zwischen Organisation und Umwelt. Dazu gehören Kompetenzen und Kenntnisse im politischen, repräsentativen und kulturellen Bereich.

– **Fachliche Kenntnisse und Kompetenzen**, die auch dann Bestand haben, wenn sie nicht mehr selbst angewendet und in Übung sind. Zu den fachlichen Kompetenzen gehört insbesondere die Fähigkeit, einen Transfer von der eigenen Kompetenz auf diejenige der zu führenden Personen zu leisten.

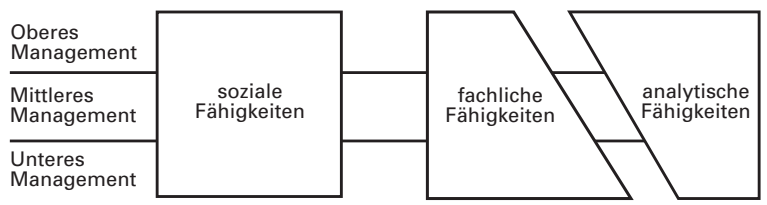
Verteilung von ebenenspezifischen Positionsanforderungen



Wegen Aufrundungen ergibt die Gesamtsumme nicht immer 100%.

Abb. 6: (aus: Neuberger 1994, S. 167)

Verteilung von Leitungsfähigkeiten über drei Ebenen



Auf der unteren Managementebene sind danach fachliche Fähigkeiten (Fachwissen, technisches Spezialwissen) von größter Bedeutung, die aber auf höheren Ebenen drastisch abnimmt. Einen entgegengesetzten Verlauf nehmen analytische Fähigkeiten (analytisches, abstraktes Denken, ganzheitliches strategisches Denken). Soziale Fähigkeiten (Motivation und Führung von Mitarbeitern, Entwicklung kooperativer, partizipativer Verhaltensweisen) sind auf allen Ebenen in gleicher Weise bedeutsam.

Abb. 7: (aus: Staehle 1994, S. 90, verändert)

Auf der Grundlage dieser Wissens- und Kompetenzelemente besteht Leitung von Organisationen und in Organisationen vor allem in drei Feldern:

Leitungsfelder:
a) Betriebsorganisation
- Struktur der Organisation
- Klima der Organisation

b) Personalführung
- Führungskonzept
- Personalentwicklung
- Gruppenarbeit und Konfliktlösung

c) Organisationsentwicklung

In allen drei „Leitungsfeldern" greifen Ziele, Gedanken und Handlungen aus **unterschiedlichen Abstraktionsebenen**. Gewöhnlich wird hier unterschieden zwischen den Kategorien des normativen, strategischen und operativen Managements.

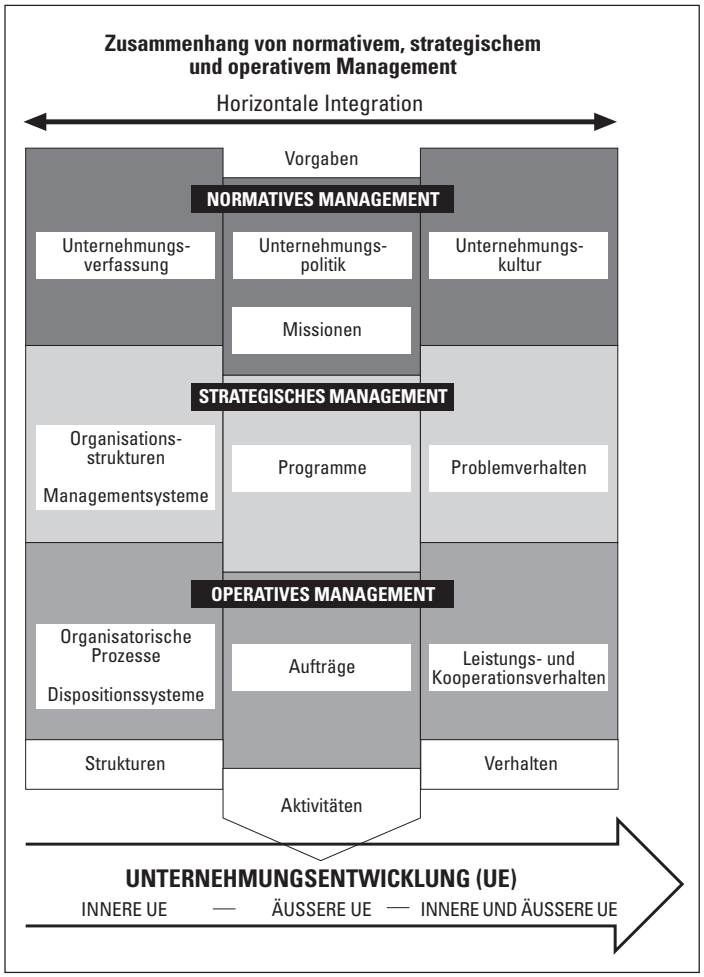


Abb. 8: (aus: Bleicher 1991, S. 5)

Das normative Management umfaßt im wesentlichen Globalziele, Grundbedingungen, Leitbild und Ideologie der Organisation sowie den Umgang damit; **das strategische Management** die Entscheidung über Organisationsstrukturen, Regeln zu Abläufen und Entwicklungen sowie das eigene Konfliktbewältigungsverhalten von seinen Prinzipien her; **das operative Management** umfaßt konkrete Entscheidungen, Handlungen und Tätigkeiten in eng definierten Arbeits- und Funktionszusammenhängen. Eine Grafik zum Zusammenhang der drei Abstraktionsebenen des Managements, die zum Grundkanon betriebswirtschaftlichen Argumentierens gehören, bietet Bleicher in Abb. 8, S. 20.

Im hier gezeigten Spektrum haben Betriebswirtschaft, Organisationssoziolo-

gie und Managementlehre Begriff, Position, Aufgaben und Kompetenzen von Führungskräften analysiert und ausdifferenziert. Die Managementlehre, die Diskussion um Organisationen, Hierarchien, Führungsstrategien etc. haben sich in den letzten Jahren enorm entwikkelt, sie sind geradezu explodiert. Es wird immer deutlicher, daß der grundlegende Strukturwandel der gesamten produzierenden und dienstleistenden ökonomischen Bereiche und die jeweilige nationale Konkurrenzfähigkeit nur mit entwickelten Managementstrukturen und qualifiziertem Führungspersonal zu bewältigen ist. Dabei spielen Fort- und Weiterbildung als Werkzeug des betrieblichen Managements eine immer größere Rolle.

Es gibt ein grundlegendes Mißverständnis von Leitung, mit dem – und dazu soll dieser Studientext beitragen – aufgeräumt werden muß: daß man leiten könne, ohne dies gelernt zu haben. Und daß man „Leiten" nicht lernen könne (wie dies auch oft vom „Lehren" behauptet wird). **Leiten ist lernbar und muß gelernt werden.** Es gibt zwar unzählige Beispiele dafür, daß ohne diese Voraussetzung geleitet wird; aber: In der Regel ist es ein „Durchwursteln".

Natürlich gibt es auch im Leiten Bereiche, die deshalb kaum lernbar sind, weil Leiten ebenso wie Unterrichten die gesamte Person im sozialen Kontext fordert, Schwächen grausam deutlich macht, Stärken immer wieder prüft. Das **Persönliche** der leitenden Personen ist nicht lernbar; aber: es gibt Regeln, sich dessen (rück)zuversichern (z.B. Supervision, Selbstmanagement, Controlling). Und es gibt **ethische Grundsätze**, die vorhanden sein, aber auch offen gelegt werden müssen.

Reflexionsfragen:

- **Welche der Tätigkeiten in einer Erwachsenenbildungseinrichtung würden Sie**
  - **dem normativen Management,**
  - **dem strategischen Management und dem**
  - **operativen Management**

  zuordnen?
- **Wo sehen Sie für sich persönlich die Interessens- und Kompetenzschwerpunkte ?**
- **Wo sehen Sie in Ihrer Einrichtung den größten Nachholbedarf ?**

2. Ebenen und Begriff der Organisation

Betriebe, Einrichtungen, Institutionen und Unternehmen sind allesamt Organisationen. Die **Geschichte der Organisationen** ist noch gar nicht so alt. In früheren Gesellschaften bestanden Organisationen fast ausschließlich in übergreifenden Zusammenhängen, insbesondere in der gemeinsamen Kriegsführung und Verteidigung (Heer), der gemeinsamen Ideologie (Kirche) und der gemeinsamen Verwaltung (Staat). Alles andere war hauptsächlich sozial organisiert, in Familien, Sippen und Ständen. Erst seit etwa 200 Jahren, mit dem Beginn der Industrialisierung und der sich entwickelnden kapitalistischen Produktionsweise, treten **Organisationen als übergreifendes gesellschaftliches Prinzip** hervor. Dabei ging es zunächst um die Gründung von Unternehmen im privatwirtschaftlichen Sektor, mit denen ökonomische Produktionsbetriebe aufgebaut werden konnten; soziale und staatliche Organisationen, die Regionen und Sektoren übergriffen, folgten nach.

Chandler (1977, S. 6ff.) hat insgesamt acht Thesen zu Entstehung und Wachstum von Unternehmungen formuliert:

1. Moderne Unternehmungen sind entstanden als Managementkoordination; höhere Produktivität, geringere Kosten und höherer Gewinn ermöglicht Marktkoordination.
2. Die Integration vormals getrennter Betriebe wurde erst durch die Managementhierarchie möglich.
3. Moderne Unternehmungen sind entstanden, als das Niveau (Volumen) der wirtschaftlichen Betätigung ein Ausmaß erreichte, bei dem Managementkoordination effizienter und profitabler wurde als Marktkoordination.
4. Nachdem erst einmal eine Managementhierarchie entstanden war, wurde sie selbst Quelle der Stabilität, der Macht und des ständigen Wachstums.
5. Managementaufgaben wurden professionalisiert, und Managementkarrieren in der Führungshierarchie wurden ermöglicht.
6. In dem Maße, in dem moderne Unternehmungen gewachsen sind und Management professioneller wurde, vollzog sich eine Trennung des Managements vom Eigentümer.
7. Manager bevorzugten langfristige Entscheidungen hinsichtlich Stabilität und Wachstum gegenüber kurzfristiger Gewinnmaximierung.
8. Mit dem Wachstum großer Unternehmen veränderten sich die Strukturen dieser Wirtschaftsbereiche sowie die der ganzen Wirtschaft.

Die geläufigste und allgemeinste Definition von Organisation heißt, daß sie „zielorientierte soziale Gebilde mit einem angebbaren Mitgliederkreis" sind (vgl. z.B. Mayntz 1963). Ihr wird im weiteren gefolgt. Einige weitere der fast **unzähligen Definitionen von Organisation** sind:

> *„Eine soziale Beziehung, die entweder nach außen hin geschlossen ist, oder die zumindest den Einlaß für Außenstehende durch Regeln und Bestimmungen limitiert. Dies geschieht dadurch, daß diese Regeln und Anweisungen ausgeführt werden durch die Handlungen spezifischer Individuen – etwa eines Vorstehers oder Chefs – und einer administrativen Gruppe"* (Max Weber 1922).
> *„Eine soziale Einheit, die mit der Absicht geschaffen wurde, spezifische Ziele zu erreichen: Kooperationen, Firmen, Schulen, Hospitäler, Kirchen, Gefängnisse etc."* (Amitai Etzioni 1964).
> *„Ein Systemkollektiv, als eine Gesamtheit, die geschaffen wurde, um auf kontinuierlicher Basis relativ spezifische Objektive zu erreichen"* (Wilbur E. Scott 1964).
> *„Organisationen sind aus Individuen und Gruppen zusammengesetzt, streben nach Erreichung bestimmter Ziele oder Zwecke mittels funktionaler Differenzierung und rationaler Koordination und Führung und sind auf Dauer angelegt"* (Porter/Lawler/Hackman 1975).

Weinert schlägt für Forschung und Studium eine „Arbeitsdefinition der Organisation" vor:

> *„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 oder ‚Objektiven'"* (Weinert 1992, S. 41).

2.1 Ziele der Organisation

Vordringlich zu klären bei Organisationen ist deren **Ziel** oder **Objektiv** bzw. im Plural: Ziele oder Objektive. Organisationen entstanden und entstehen, weil Menschen etwas Bestimmtes erreichen wollten oder wollen.

> *„In modernen Industriegesellschaften haben sich im Zuge technologischer, politischer und sozialer Veränderungen Organisationen herausgebildet, die gesellschaftliche, soziale Bedürfnisse befriedigen und daraus zugleich ihre Existenzberechtigung ableiten. Eine Vielzahl von Leistungen kann unter ökonomischen Effizienzgesichtspunkten sinnvoller Weise nicht von einzelnen Menschen allein erstellt werden, was zum Zusammenschluß mehrerer in **Organisationen** und zur Substitution von menschlicher Arbeit durch Maschinen führt"* (Staehle 1994, S. 389).

Ziele von Organisationen, Einrichtungen, Betrieben definieren einen „Soll-Zustand", auf den hin die Tätigkeiten in der Organisation gebündelt werden.

„Ziele sind nutzlos, wenn keine Anstrengungen unternommen werden, sie zu realisieren" (Welge 1985, Zit. in: Will 1992, S. 93).

Ziele haben in Organisationen aber nicht nur die Funktion, die Richtung der Tätigkeiten anzugeben, sondern auch

- das Wahrnehmen und Bewerten der Zustände zu beeinflussen („Richtziele") und damit im normativen Bereich zu steuern,
- die Mitglieder (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) zu orientieren, ihnen Kriterien für Handeln und Entscheiden an die Hand zu geben,
- zu koordinieren, Pläne und organisatorische Regeln in der Organisation aufeinander abzustimmen,
- eine Kontrolle zu ermöglichen, die umso leichter ist, je präziser und handlungsnäher gesetzte Ziele formuliert sind,
- die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu motivieren, wobei die Erreichbarkeit der Ziele wichtig ist,
- die Weisungs- und Leitungsmacht zu demonstrieren,
- Interessen zu sichern, Freiräume zu wahren und Macht auszuüben sowie
- Identität und Gemeinsamkeit zu schaffen und zu bewahren.

Diese **generellen Zielfunktionen** (vgl. Will 1992, S. 92ff) machen deutlich, daß in Organisationen – ähnlich wie in der Pädagogik – **Ziele auf unterschiedlichen Ebenen** formuliert werden können und müssen; Ziele gewissen formalen Anforderungen genügen (z.B. möglichst eindeutig, konkret, handlungsleitend und operational), akzeptiert sein und expliziert werden müssen.

Die Erfahrung und das Wissen um Ziele in Organisationen besagen allerdings, daß diese nicht selten inhaltsarm oder schwer erreichbar, zu plakativ formuliert oder unverbindlich und „nicht ernsthaft" sind. Darüber hinaus ist auch festzustellen, daß Ziele aktiv verfolgt werden (operative und informelle Ziele), die weder genannt noch bewußt reflektiert sind. Dies ist vergleichbar mit den aus der Pädagogik bekannten „heimlichen Lehrzielen", die oft geradezu im Gegensatz zu den offiziell vorgegebenen Lehrplänen stehen.

Hinzu kommt, daß Ziele von Organisationen – ähnlich wie individuelle Lebensziele – nicht statisch sind, sondern sich laufend entwikkeln und einer **ständigen Überprüfung, Evaluation und Revision** bedürfen.

Ein **„statisches Zielkonzept"** geht von zeitlichen und inhaltlich stabilen Zielstrukturen aus, Veränderung oder Entwicklung der Ziele bleiben weitgehend außer Betracht. Es liegt vor,

> *„wenn die Zieldarstellung die vor der Zielentscheidung durchlaufenden Zielbildungsprozesse ausspart. Solcherart statisch scheinende Zielstrukturen sind ‚plötzlich' da und damit ahistorisch. Ihnen fehlt die Einbindung in ihren psychologischen, sozialen, organisatorischen und politischen Kontext. Sie gleichen fotografischen Momentaufnahmen bzw. Schnappschüssen: Vorgeschichte und Weiterentwicklung der abfotografierten ‚Szenen' bleiben im Dunkeln. Festgehalten (und konserviert) wird nur der augenblickliche, zufällige Zustand"* (Will 1992, S. 125).

Die Häufigkeit solcher statischer Zielkonzepte liegt nach Will daran, daß mit ihnen eigentlich prozeßorientierte Ziele pragmatisch verkürzt werden, daß sie für Klarheit und Konfliktbegrenzung oft tauglicher erscheinen als **prozeßorientierte Zielkonzepte**, daß sie den vorhandenen Status sichern und verschleiern und oft auch Indizien für pathologische Zustände einer erstarrten Organisation sind (vgl. Will S. 126ff).

Reflexionsfragen:

- **Welche Ziele sind für Ihre Einrichtung bzw. eine Ihnen bekannte oder fiktive formuliert? Sind es eher „Richtziele" oder operative, d.h. durchaus erreichbare Ziele?**
- **Welche Ziele werden verfolgt, ohne daß sie formuliert sind? Stehen sie im Widerspruch zu den formulierten Zielen?**
- **Wann und wie finden in Ihrer Einrichtung Diskussionen darüber statt, ob die formulierten Ziele erreicht worden sind oder ob sie zu verändern sind? Wie könnte eine solche Diskussion aussehen bzw. initiiert werden?**

Die Ziele in der Einrichtung oder Organisation sind nicht nur mehrdimensional, sondern betreffen auch unterschiedliche Personen und Gegenstände. Eine Übersicht über Organisationsziele und Teilziele bietet Bleicher.

Ziele, heißt es bei Bleicher 1991, S. 42,

> *„werden von Menschen gesetzt, und es hängt von den Macht- und Einflußstrukturen und damit von Verhandlungen ab, welche Ziele gesetzt werden und als Richtschnur für das Verhalten dienen sollen".*

Übersicht über Organisationsziele und Teilziele

1. Erhöhung der Produktivität
(möglichst günstiges Verhältnis zwischen Input und Output)
- Ausnutzung vorhandener Ressourcen
- Vermeidung von Doppelspurigkeiten
- Einheitliche Erfüllung von Routineaufgaben
- Klare Aufgaben- und Kompetenzabgrenzung
- Beschleunigung der Informationsverarbeitung und der Kommunikation
- Reduktion von leistungshemmenden Kompetenzkonflikten

2. Verbesserung der Flexibilität
(rasches Anpassen der Organisation an neue Situationen)
- höhere Anpassungsfähigkeit an neue Entwicklungen in Markt und Technologie
- einfachere, raschere Entscheidungsprozesse
- markt- und kundenorientierte Organisation
- kürzere Kommunikationswege
- Abbau von Kommunikationsbarrieren
- kurzfristige Schaffung oder Auflösung von organisatorischen Einheiten

3. Integration
(Zusammenfassung der Teile zu zielorientierten, handlungsfähigen Ganzheiten)
- Entwicklung von übergeordneten Werten und Zielen
- Fördern einer entsprechenden Organisationskultur
- bessere Voraussetzungen für abteilungsübergreifende Zusammenarbeit
- Kommunikation in allen Richtungen (durch „vernetzte" Kommunikationsstrukturen)
- Integrierte Arbeitsabläufe (statt Einzel- und Insellösungen)

4. Mitarbeiterziele
(Befriedigung individueller und sozialer Bedürfnisse)
- größere Freiheits- und Handlungsspielräume
- Stimulierung der Leistungsmotivation
- höhere Arbeitszufriedenheit, z. B. durch personenorientierte Stellenbildung
- größere Möglichkeiten zur Selbstkontrolle
- Erfassen von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Abb. 9: (aus: Bleicher 1991, S. 43)

Allerdings ist das Spektrum dessen, was als Organisationsziel formuliert wird, nicht beliebig, zumindest nicht dann, wenn die Organisation bereits existiert. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist dies offensichtlich: Hier enthalten etwa Vereinssatzungen klare **Vereinsziele**, kommunale oder staatliche Auftraggeber verbinden ihre Zuschüsse mit **bildungspolitischen Zielvorgaben** (jedenfalls recht häufig). In mancher Erwachsenenbildungs-Einrichtung werden inhaltlich pädagogische Ziele formuliert, nicht jedoch Ziele der Einrichtung selbst. Dies klingt dann etwa so:

„Ziele der Einrichtung? Wir sind für die Menschen da, tragen zur Aufklärung bei und zur humanen Gestaltung der Umwelt. Deshalb ist für uns politische Bildung, auch wenn es immer wieder Schwierigkeiten mit Realisierung von Angeboten gibt, ein wesentlicher Teil unseres Angebotes ..." (eine Verwaltungsleiterin aus einer kirchlichen Bildungsstätte in einem DIE-Wirtschaftlichkeitsseminar).

„Wir sind froh, wenn wir ausreichende Aufträge und Teilnahme-Zahlen haben, um die Honorare für die Lehrkräfte zu bezahlen; der Sprachen-Markt ist heute sehr umkämpft, es bedarf schon besonderer Angebote und eines besonderen Profils, um sich gegenüber Volkshochschulen und anderen bezuschußten Einrichtungen behaupten zu können" (Leiter einer kommerziellen Bildungsstätte zur Sprachvermittlung bei einem DIE-Workshop).

Traditionell werden Ziele in der Erwachsenenbildung eher als inhaltliche Bildungsziele denn als **institutionelle Ziele** definiert (vgl. auch Schäffter 1992). So sind etwa Programmziele (auf der makrodidaktischen Ebene) nicht identisch mit Organisationszielen. Programmziele beantworten etwa die Frage: „Welches Angebot sollte für welche Personengruppe/zu welchem Inhaltsbereich gemacht werden?". Einrichtungsziele beantworten etwa die Frage: „Mit welchem Programm soll unsere Einrichtung bildungspolitisch Profil gewinnen, um Marktanteile/politische Legitimation zu erhalten?".

Erst seit Ende der 80er Jahre beginnen – zumindest im öffentlich bezuschußten Bereich der Erwachsenenbildung – **organisationsbezogene Ziele** an Bedeutung zu gewinnen. Dies liegt vor allem an der wachsenden Konkurrenz in der Erwachsenenbildung, einer erschwerten Refinanzierung und einem sich verändernden Bedarf. Mehr und mehr diskutieren Pädagoginnen und Pädagogen in Erwachsenenbildungseinrichtungen über die Frage, **in welche Richtung** sich ihr Angebot entwickeln soll. Die Ergebnisse dieser Diskussion lassen sich einordnen in die vier **generellen Wachstumsstrategien** von Unternehmen der Wirtschaft (vgl. Kieser/Kubicek 1993, S. 231):

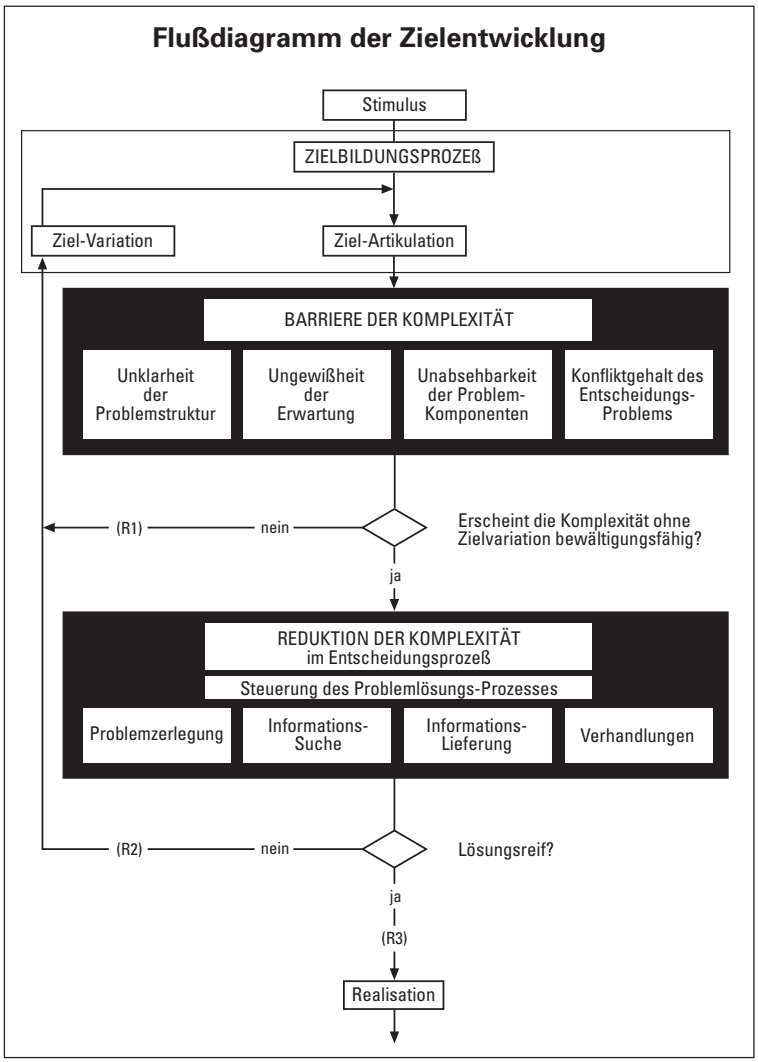


Abb. 10: (aus: Will 1992, S. 309)

a) Die „**Marktdurchdringung**", mit der versucht wird, das bestehende Angebot (Adressaten, Inhalte, Region) zu intensivieren;
b) die „**Produktentwicklung**", bei der es darum geht, bestehende Angebote durch neue Angebote zu ersetzen;
c) die „**Marktentwicklung**", bei der es darum geht, die bestehenden Bildungsangebote bei neuen Zielgruppen oder in anderen Regionen zu realisieren, und
d) die „**Diversifikation**", bei der neue Angebote in das Programm aufgenommen und für bislang noch einrichtungsferne Zielgruppen oder in noch nicht erschlossenen Regionen realisiert werden.

Je mehr die Erwachsenenbildungseinrichtungen auf ihre Finanzierung durch Teilnahmeentgelte oder projektgebundene Drittmittel angewiesen sind, desto stärker werden **die markt- und produktorientierten Anteile an den Einrichtungszielen**. Auch auf der Ebene der Abtei-

lungen und der Programmstrukturen mischen sich zunehmend **wirtschaftliche und pädagogische Ziele**.

> *„Legt man dies zugrunde, zeigt sich, daß es Bereiche an den Volkshochschulen gibt, die in der Tat, was den Aufwand an Kosten und den Ertrag angeht, Überschüsse erwirtschaften, und andere Bereiche, die Defizite einfahren. Überschüsse erwirtschaften vielerorts die Bereiche der Fremdsprachen, der beruflichen Bildung, der Informationstechnologien, Zuschußbedarf entsteht in der Regel in den Bereichen politische Bildung, Zielgruppenarbeit, Projektarbeit. Hier ist es in der Einrichtung wichtig, festzulegen, daß man zwar Kriterien der Wirtschaftlichkeit bei der Beurteilung einzelner Bildungsmaßnahmen heranzieht, daß diese aber nicht das Primat bildungspolitischer und pädagogischer Entscheidungen außer Kraft setzen"* (Nuissl in: Meisel 1994, S. 154).

Da die **Frage des Zieles der Einrichtung die entscheidende Frage** ist, nach der sich sowohl die Struktur der Organisation, ihre Aufgaben, die Beziehungen der Mitglieder als auch die Abläufe orientieren, es ist wichtig, eine genaue **Zielanalyse** und **Zielrevision** auf der Grundlage einer **Zielevaluation** vorzunehmen. Einen „Zielbildungsprozeß" veranschaulicht die Abbildung 10 auf S. 27.

Reflexionsfragen:

Versuchen Sie, ähnlich wie dies bei Lernzieltaxonomien angedacht ist, die Ziele Ihrer Einrichtung bzw. einer Ihnen bekannten oder fiktiven Einrichtung von der globalen Ebene über mittlere Ebenen bis hinunter für Ihren konkreten Arbeitsbereich zu definieren! Trennen Sie dabei die Ebenen:

- **globale Zielsetzung,**
- **partielle Zielsetzung,**
- **konkrete Zielsetzung und**
- **operationale Zielsetzung.**

Alternative Möglichkeit: die Ebenen Richtziele, Grobziele und Feinziele

Haben Sie damit Probleme? Worin liegen sie?

2.2 Elemente und Beziehungen

Sofern Ziel und Zielbildung geregelt sind, was ist dann notwendig, damit eine Organisation (Einrichtung, Betrieb) ihre Ziele verfolgen kann? Aus welchen Elementen und Beziehungen setzen sich die Abläufe und Tätigkeiten innerhalb des Betriebes und des Betriebes insgesamt um?

Die wesentlichen Elemente von Organisationen sind:
- **Personen**,
- **Aufgaben** und
- **Hilfsmittel**.

Auch wenn oft vom Leben der Organisationen gesprochen wird: **Es leben nur die Menschen in ihnen**. Sie sind die **Organisationsmitglieder**. Die Menschen – Bleicher (1991, S. 36) bezeichnet sie als „autonome humane Organisationselemente" – wurden lange Zeit aus Organisationskonzepten und -theorien ausgeklammert. Menschliches Verhalten galt eher als Fehlerquelle denn als Ressource. Demgegenüber erkennt man heute zunehmend, daß es nicht unpersönliche Funktionsträger sind, die einer Organisation zum Erfolg verhelfen, sondern **motivierte, initiierende und lernfähige Menschen**. Es ist nicht zufällig, daß in Unternehmen das Konzept der **Schlüsselqualifikationen** seit Mitte der siebziger Jahre unter diesem Aspekt eine immer größere Bedeutung gewinnt – und mit ihm auch die Erwachsenenbildung.

Die „menschliche" Seite der Organisation umfaßt verschiedene Ebenen. Die wichtigsten sind:
- **das Individuum:** Hierzu gehören Persönlichkeitsstrukturen, individuelle Bedürfnisse, Motivation, Wahrnehmungsfähigkeit, Erwartungen, Anerkennung, Belohnung, Belastbarkeit, Interessen usw.;
- **die Gruppe:** Hierzu gehören zwischenmenschliche Beziehungen, Gruppennormen, Zusammensetzung, Gruppendynamik, Zusammenarbeit, Konfliktlösung usw.;
- **die Abteilung:** Interaktion der Personen mit Abteilungszielen und Interessen, Karrierefragen, persönliche Verträglichkeiten, Anerkennung usw.
- **die Gesamteinrichtung:** Ziele der Einrichtung (vor allem im sozialen Bereich), Personalpolitik, Identifikation mit den Einrichtungszielen, Loyalität, Vertrauen, Fürsorge usw.

Es ist wichtig, die Rolle der Menschen im Betrieb zu durchdenken und zu gestalten. Eine angemessene Reflexion des Menschen in der Organisation kann erfolgen
- über humane und soziale Ziele der Einrichtung insgesamt,
- durch eine für die Menschen gestaltete Formalstruktur der Organisation,

– durch ausreichende Freiräume für die Mitarbeitenden,
– durch gezielt unterstützte und geförderte menschlich befriedigende Beziehungen in der Einrichtung sowie
– durch aktive Partizipation aller Betroffenen bei der Zieldefinition, Betriebsgestaltung und Definition von Arbeitsabläufen.

In Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist das **„Organisationselement" Mensch** – anders als in vielen kommerziellen Unternehmen – meist angemessen berücksichtigt und gestalterisch beteiligt. Übersehen wird aber leicht, daß es keine expliziten Verfahren sowohl der Interessenartikulation der Beschäftigten als auch einer effektiven Umsetzung von bedürfnisgerechten Arbeitsplätzen gibt.

Reflexionsfragen:

- **Welche Rolle spielen Menschen bei den Zielen und der Organisationsstruktur Ihrer bzw. einer Ihnen bekannten oder fiktiven Einrichtung? Wird darüber gesprochen?**
- **Welche Personen in Ihrem Betrieb werden von Ihren Interessen und Bedürfnissen her möglicherweise nicht ausreichend berücksichtigt?**

Das **zweite wesentliche Organisationselement** sind die **Aufgaben**.

> *„ Sie leiten sich aus den normativen generellen Zielen der Unternehmenspolitik, den strategischen und den operativen Zielen einer Unternehmung ab"* (Bleicher 1991, S. 35).

Dies gilt auch für Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Aufgaben lassen sich inhaltlich differenzieren nach den Fragen **Wie, Was, Wo.**
Die Frage des „Wie" bezieht sich auf **die Verrichtungen** (Funktionen, Tätigkeiten) wie etwa Lehren, Berechnen, Registrieren, Kommunizieren, Schreiben etc.
Die Frage des „Was" bezieht sich auf **die Objekte**, also beispielsweise Kurse und Seminare, Kostenrechnung, Anmeldung, Seminarprogramm, Kooperation usw.
Die Frage des „Wo" richtet sich auf **den Ort**, in dem die Aufgabe ausgeführt werden soll, also beispielsweise den Stadtteil, die dezentrale Bildungsstätte, die Studienreise ins Ausland, die Mittelakquisition in der Landeshauptstadt usw.

Aufgaben in Organisationen sind zwar auf Dauer angelegt, ändern sich aber mit der Organisation und ihren Zielen. Sie ändern sich oft auch mit den Menschen, die in der Organisation arbeiten. Es ist daher wichtig, eine **regelmäßige Aufgabenanalyse und Aufgabenkritik** vorzunehmen. Dabei ist zu überprüfen, ob die Aufgaben noch mit den Zielen der Einrichtung übereinstimmen und von den konkret in der Einrichtung tätigen Personen bewältigt werden können, was sowohl deren Kompetenzen als auch deren Kapazitäten angeht.

Reflexionsfragen:

- **Wann fand bei Ihnen zuletzt in Ihrer bzw. einer Ihnen bekannten Einrichtung eine „Aufgabenkritik" statt?**
- **Wie könnte sie in die Wege geleitet und organisiert werden?**

Als **drittes Element** wird in der Organisationsforschung die **Summe der technischen Hilfsmittel** genannt. Dies ist insbesondere in produzierenden Betrieben von großer Bedeutung. In der Erwachsenenbildung beschränken sich die technischen Hilfsmittel auf die apparative Ausstattung von Unterrichtsräumen, die Unterrichtsräume selbst sowie die – inzwischen allerdings immer wieder aufwendiger werdenden – Systeme der Anmeldeverfahren, Registration, Kostenabwicklung und Bürokommunikation.

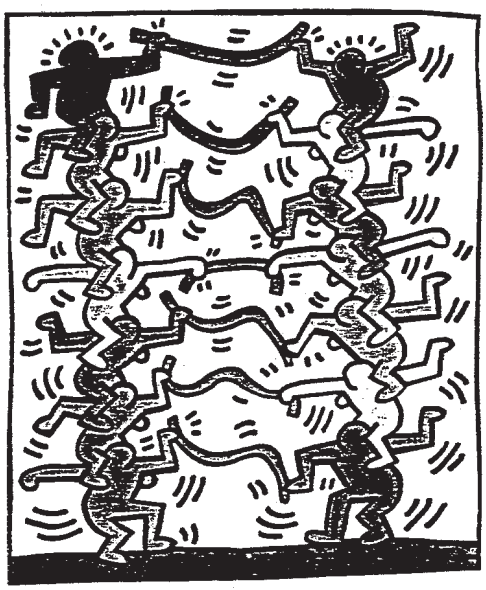


Abb. 11: (aus: Haring K. 1985)

Die Elemente der Organisation stehen in unterschiedlichen Beziehungen. Die bezogen auf die Lehre von Organisationen wichtigsten sind zweifellos die **Verteilungsbeziehungen** und die **Arbeitsbeziehungen.** Über die Verteilung werden Aufgaben, Personen und Hilfsmittel einander zugeordnet, so daß ein organisatorisches Gefüge entsteht. Über die Arbeitsbeziehungen werden Abläufe von Vorgängen, Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen geordnet. Auch werden dabei die verschiedenen „Arbeitsträger" (das können auch Maschinen sein) definiert. Darüber hinaus, darauf wird unter „Organisationskultur" noch besonders einzugehen sein, stehen die Elemente der Organisation in **sozialen Beziehungen.** Diese sind definiert über die persönlichen Interessen an der Arbeit und am Betrieb, über persönliche Sympathie und Wertschätzung, über Gefühle und ‚Che-

mie', gemeinsame Erfahrungen und außerbetriebliche Kontakte und vieles mehr. Gerade in Bildungseinrichtungen, die in einem engeren organisatorischen (Kirchen, Gewerkschaften, Betriebe), regionalen (Volkshochschulen), verbandlichen (Bildungshäuser von Stiftungen etc.) Rahmen stehen, sind oft die **außerbetrieblichen Beziehungen** für die interne Organisationskultur von großer Bedeutung.

Reflexionsfrage:

Bitte betrachten Sie dieses (im Original farbige) Bild von Keith Haring („Poster for Emporium Capwell Department Store, San Francisco 1985). Martin Brüggemeier (Der mikropolitische Blick, Manuskript 1995) hat dieses Bild auf Organisationen bezogen und die Frage gestellt:

– Welches Bild wird in Ihren Augen hier von Organisationen vermittelt?

Hauptkomponenten der Situation von Organisationen

Dimensionen der internen Situation

– *Gegenwartsbezogene Faktoren*
  - Leistungsprogramm
  - Größe
  - Fertigungstechnologie
  - Informationstechnologie
  - Rechtsform und Eigentumsverhältnisse
– *Vergangenheitsbezogene Faktoren*
  - Alter der Organisation
  - Art der Gründung
  - Entwicklungsstadium der Organisation

Dimensionen der externen Situation

– *Aufgabenspezifische Umwelt*
  - Konkurrenzverhältnisse
  - Kundenstruktur
  - Technologische Dynamik
– *Globale Umwelt*
  - Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen

Abb. 12: (aus: Kieser/Kubicek 1992, S. 209)

2.3 Organisation und Umwelt

In der betriebswirtschaftlichen Diskussion von Unternehmen werden unterschiedliche **Dimensionen der Organisation** unterschieden. Die wichtigsten sind enthalten in Abbildung 12.

Die Beziehung der Organisation zu ihrer Umwelt bedarf einer ständigen Überprüfung. Dazu wurden – vor allem in der Betriebswirtschaft – **verschiedene Methoden** entwickelt, die je nach Situation der Einrichtung sowie nach Erkenntnisinteresse anwendbar sind. Diese Methoden werden von Staehle in fünf Gruppen eingeteilt (siehe Abb. 13 auf S. 33).

Die für Einrichtungen der Erwachsenenbildung derzeit wichtigsten Methoden sind im Bereich der analytischen, der prognostischen und heuristischen Verfahren zu finden. So sind beispielsweise die Stärken/Schwächen-Analysen, Trendextrapolationen, Brainstorming-Verfahren und der morphologische Kasten geeignet, Umweltbeziehungen pädagogi-

scher Einrichtungen angemessen zu erfassen und interessenorientiert zu interpretieren. Einige Anwendungsbeispiele befinden sich dazu im Studientext „Corporate Identity" (Nuissl/von Rein 1997).

Nicht selten ist es sehr schwer, wie wir oben gesehen haben, die **Grenzen einer Organisation** festzulegen. Dies mag von Fall zu Fall schwieriger oder einfacher sein. Im Bereich der Erwachsenenbildung sind die Schwierigkeiten eher größer, vor allem dann, wenn die regionale Streuung, der Anteil der nebenberuflich Beschäftigten und die „Diversifikation" des Angebotes so groß sind wie etwa bei Volkshochschulen. Dennoch ist es so, daß Einrichtungen der Erwachsenenbildung Betriebe sind, die zum **Typus „formale Organisation"** gehören. Dafür sprechen die Merkmale der definierten Ziele der Einrichtung, der verbindlichen Mitgliedschaften (= Beschäftigtenverhältnisse), der formalisierten Regelabläufe und des auf Dauer angelegten Bestandes.

Management der System-Umweltbeziehungen

- **analytische Methoden**, z.B.
  Stärken/Schwächen-Analyse
  Früherkennungssysteme
  Potential- und Lückenanalyse
  Kennzahlensysteme und Budgetierung
- **prognostische Methoden**, z.B.
  Trendextrapolation
  Indikatorprognosen
  Lage- und Wirkungsprognosen
- **heuristische Methoden**, z.B.
  Brainstorming
  Synektik
  Morphologischer Kasten
- **bewertende Methoden**, z.B.
  Verfahren der Investitionsrechnung
  Nutzwertanalyse
- **messende und schätzende Methoden**, z.B.
  Wahrscheinlichkeitsrechnung
  Parameterschätzung
  Korrelationsanalyse
  Clusteranalyse.

Abb. 13: (aus: Staehle 1994, S. 609)

In dem Maße, in dem eine Organisation definiert wird, grenzt sie sich auch von der „Umwelt" ab. Vielfach wird dies als schmerzlich empfunden, wenn sich etwa eine Einrichtung der Erwachsenenbildung aus einem größeren organisatorischen Gefüge herauslöst (wie etwa Bildungshäuser aus verbandlichen Strukturen). **Die Entscheidung, etwas als innen oder außen zu sehen**, wird oft als Nachteil gesehen gegenüber einer zuvor oder in der Vorstellung bestehenden Einheit. Erst im späteren Verlauf stellt sich heraus, daß die Definition von innen und außen, die **Unterscheidung von Organisation und Umwelt** eine größere Klarheit in die Beziehungen zwischen der Einrichtung und ihrer Umwelt bringt und Grundlagen schafft für eine **Organisationsidentität** ebenso wie für eine **intensivierte kooperative Perspektive.**

Organisationen müßten, um weiter existieren zu können, mit ihrer Umwelt gezielt kommunizieren, aktive Mitglieder austauschen und Informationen aufnehmen. Sie sind darauf angewiesen, daß ihre Angebote Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden und daß sie auf Ressourcen zurückgreifen können, die sich in der Umwelt befinden (beispielsweise bei neuen Kursleiterinnen und Kursleitern). Zur Umwelt gehören aber auch Veränderungsprozesse, auf die die Organisation

Aus dem Wettbewerb resultierende Umwelteinflüsse einer Unternehmung

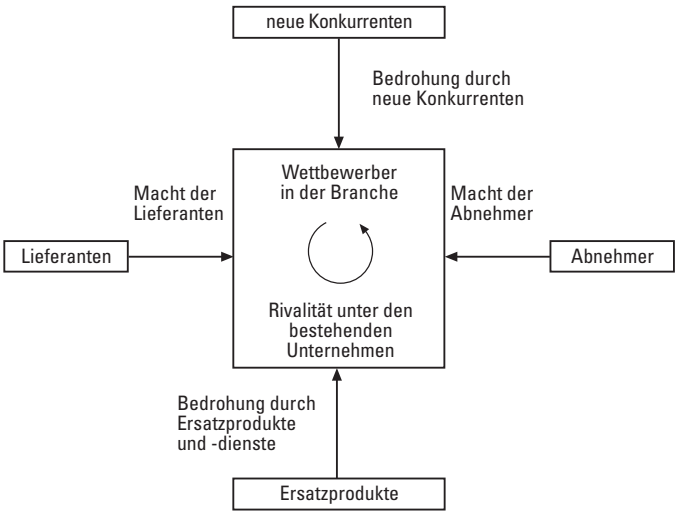


Abb. 14: (aus: Kieser/Kubicek 1992, S. 367)

selbst kaum einen Einfluß hat, gehören andere, konkurrierende Organisationen, gehören andere Angebote und die Interessen der Adressaten/-innen. In der Abbildung 14 „Aus dem Wettbewerb resultierende Umwelteinflüsse einer Unternehmung" ergeben sich die Einflußfaktoren der Umwelt.

Ganz allgemein können die Umwelten von Organisationen auf drei Dimensionen erfaßt werden:

– **Komplexität**: Sie erfaßt die Zahl der externen Faktoren, deren Verschiedenheit sowie deren Verteilung auf verschiedene Bereiche.
– Die **Dynamik**, die sich aus der Häufigkeit von Änderungen der Umwelt ergibt, aus deren Stärke sowie aus der Irregularität, mit der sie anfallen.
– Die **Abhängigkeit**, die umso größer ist, je weniger potentielle Partner einer Organisation bestehen und je höher der Organisierungsgrad zwischen den Partnern ist.

Die Analyse von Umwelteinflüssen und die Reaktion darauf (Innovationen, Anpassung, Entwicklung usw.) sind wesentliche Elemente bei der Überprüfung der Ziele von Organisationen sowie ihrer angemessenen Struktur.

Reflexionsfragen:

- **Welches sind die für Ihre bzw. eine Ihnen bekannte Einrichtung wichtigsten Umweltfaktoren?**
- **Wie wurden regelmäßig Veränderungen dieser Umwelt erfaßt?**
- **In welcher Weise wurde innerhalb der letzten drei Jahre auf Umweltveränderungen und Umweltfaktoren reagiert?**

3. Organisationsstrukturen

Eine wesentliche Aufgabe der Leitung besteht darin, die Einrichtung zu „organisieren". Es ist Aufgabe der Leitung, dafür Sorge zu tragen, daß die Einrichtung eine **angemessene Organisationsstruktur** hat. Fast immer finden Führungskräfte jedoch Organisationsstrukturen vor. Dann geht es darum, sie zu erfassen, zu überprüfen und wenn nötig zu verändern (vgl. Kapitel 8).
Eine Organisationsstruktur ist dann angemessen, wenn sie

- am effektivsten die vorhandenen Kapazitäten auf die zu leistende Aufgabe bündelt,
- am klarsten die vorhandenen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten regelt,
- am transparentesten für alle in der Organisation Beschäftigten ist,
- am optimalsten die Interessen und Bedürfnisse der Beschäftigten aufgreift und umsetzt,
- am flexibelsten auf Umwelteinflüsse und veränderte Ziele eingeht,
- am partizipativsten demokratische Grundregeln verwirklicht und
- die geringsten innerbetrieblichen Reibungsverluste (Reibungs**kosten**) erzeugt.

Diese Anforderungen an eine angemessene Organisationsstruktur führen in allen größeren Organisationen und Betrieben meist zu hochkomplexen Verknüpfungen von Menschen, Aufgaben und Tätigkeiten. Organisationsstrukturen spielen eine

> *„instrumentelle Rolle zur Kanalisation und Gratifizierung menschlichen Verhaltens"* (Bleicher 1991, S. 390).

Folgerichtig beschäftigt sich eine Vielzahl von Arbeiten im Bereich von Betriebswirtschaft, Organisationssoziologie und Organisationspsychologie mit den **Möglichkeiten und Grenzen einer angemessenen Organisierung betrieblicher Strukturen**.

Neben den internen Anforderungen ist bei der Entscheidung für eine bestimmte Organisationsstruktur zu berücksichtigen, daß vielfältige

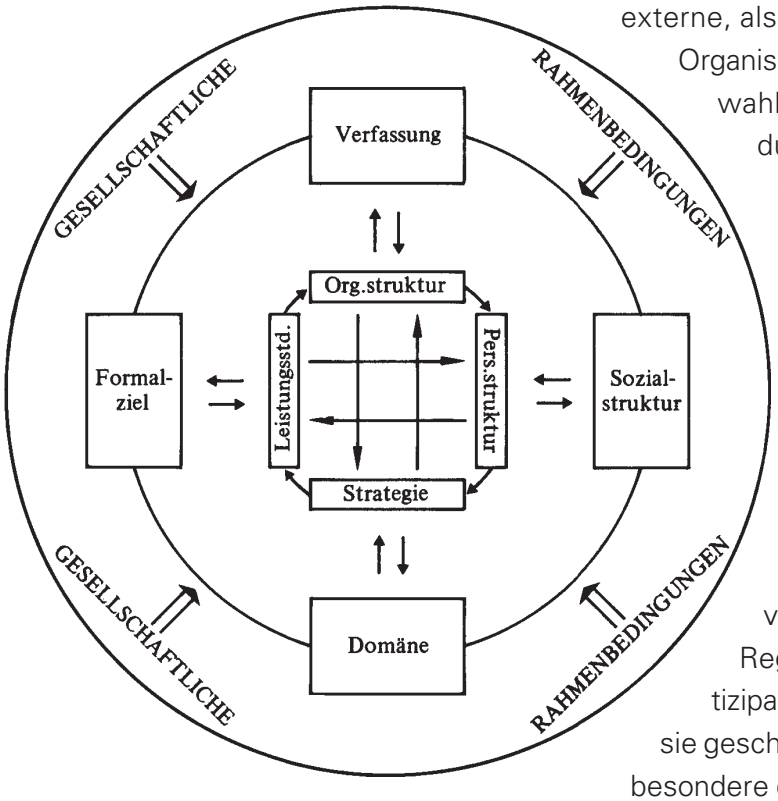


Abb. 15: (aus: Staehle 1994, S. 56)

externe, also umweltbedingte Einflüsse auf die Organisation und die entsprechende Strukturwahl einwirken. In der folgenden Abbildung hat Kubicek (1980) versucht, die Organisationsstruktur in das Geflecht von Organisationszielen sowie Umwelteinflüssen einzubinden; sie ist hier aus Staehle 1994 entnommen und wiedergegeben.

Die **Leitungsaufgabe**, die Einrichtung angemessen zu organisieren, ist daher von innen mit Anforderungen und von außen mit Bedingungen versehen. Darüber hinaus bedarf sie im Regelfall (vgl. unten Kapitel 5) eines partizipativen prozessualen Vorgehens, wenn sie geschaffen oder geändert werden soll. Insbesondere die Änderung bestehender Organisationsstrukturen stößt meist auf vielfältige Widerstände, die unterschiedliche Gründe haben (vgl. unten Kapitel 8).

Für Erwachsenenbildungseinrichtungen ist wichtig zu wissen, daß es sich erst dann lohnt, **Organisationsstrukturen zu formalisieren**, wenn die Zahl der Beschäftigten in der Einrichtung wächst. In der Regel sind die oben genannten Anforderungen an eine angemessene Organisationsstruktur in Einrichtungen, in denen weniger als vier Personen arbeiten, am angemessensten dadurch umgesetzt, daß **keine** formalisierte Organisationsstruktur besteht, sondern „basisdemokratisch" und in „Vollversammlungen" gearbeitet wird. Allerdings: Diese sozialen Formen der betrieblichen Organisation bedürfen entschiedener, transparenter und überprüfbarer kommunikativer Steuerung, also einer auch formal ausgewiesenen **Gruppenleitung** (vgl. unten Kapitel 6). In denjenigen Einrichtungen, in denen entweder die Aussicht oder das Ziel besteht, daß sich die Zahl der Beschäftigten (der Organisationsmitglieder) erhöht, empfiehlt sich eine **antizipative Organisationsstruktur**. Sie bedeutet eine auf Zuwachs angelegte Struktur, in der neue Beschäftigte bereits zu Beginn ihrer Mitarbeit „ihren Platz" haben.

3.1 Aspekte der Betriebsorganisation

> *„**Organisieren** heißt, innerhalb eines institutionellen Rahmens die Strukturträger zu bestimmen und deren Beziehung untereinander dauerhaft … oder auf Zeit … zu regeln"* (Staehle 1994, S. 641).

Grob gesagt geht es bei der Einführung einer Organisationsstruktur darum,

- Aufgaben und Zuständigkeiten zu verteilen („**Aufgabenstruktur**"),
- Informationsvergabe zu regeln („**Kommunikationsstruktur**") sowie
- Macht und Entscheidungskompetenz zu verteilen („**Autoritätsstruktur**").

Üblicherweise werden in Industrieunternehmen, staatlichen Behörden und großen Unternehmen der Dienstleistung Organisationsstrukturen von der Leitung vorgegeben, aus Unternehmenszielen/Betriebszielen abgeleitet, in Abteilungen und entsprechenden Hierarchien umgesetzt und die Beschäftigten dann in diese Organisationsstruktur eingepaßt; dies hat sich in manchen behördlichen und wirtschaftlichen Bereichen mittlerweile geändert. Auch dort sind – wie in Einrichtungen der Erwachsenenbildung a priori zu verlangen – partizipative und von unten aufgebaute Modelle der Entwicklung von Organisationsstrukturen häufiger geworden.

> *„Die zentrale Aufgabe eines Managements von Strukturen besteht darin, die Organisationselemente **Aufgaben**, **Informationen** und **Macht** gedanklich, in einem Organisationsplan, auf die Strukturträger Menschen und Arbeitsmittel (Maschine) zu verteilen (**Differenzierung**) und deren Ziel entsprechende Koordinationen sicherzustellen (**Integration**)"* (Staehle 1994, S. 641).

Als Elemente von Differenzierung und Integration unterscheidet Staehle:

- **horizontale Differenzierung** (Spezialisierung), d.h. Aufgabengliederung und Abteilungsbildung,
- **vertikale Differenzierung** (Hierarchisierung), d.h. Kontrollspanne, Breite und Tiefe der Hierarchie, Einheit der Auftragserteilung, Dienstweg,
- **horizontale Integration** (Koordination), d.h. Komitees, Budgets, Pläne, Organisationsregeln und

– **Integration des Personals** in die Organisation, d.h. Personalzuordnung, Arbeitseinsatzplan und Arbeitsablaufplan (vgl. Staehle 1994, S. 643).

Grafisch stellt Staehle dies folgendermaßen dar (siehe Abb. 16).

Die in der Organisationsstruktur generell zentrale Kategorie ist die der Aufgabe. Dies ergibt sich logisch daraus, daß es die Aufgaben sind, welche zwischen den Beschäftigten in der Organisation und den Betriebszielen vermitteln. Die Menschen kommen in Betriebe, in denen sie beschäftigt sind, zwar nicht ausschließlich, um dort Aufgaben zu verrichten, aber doch hauptsächlich, denn dafür werden sie entlohnt.

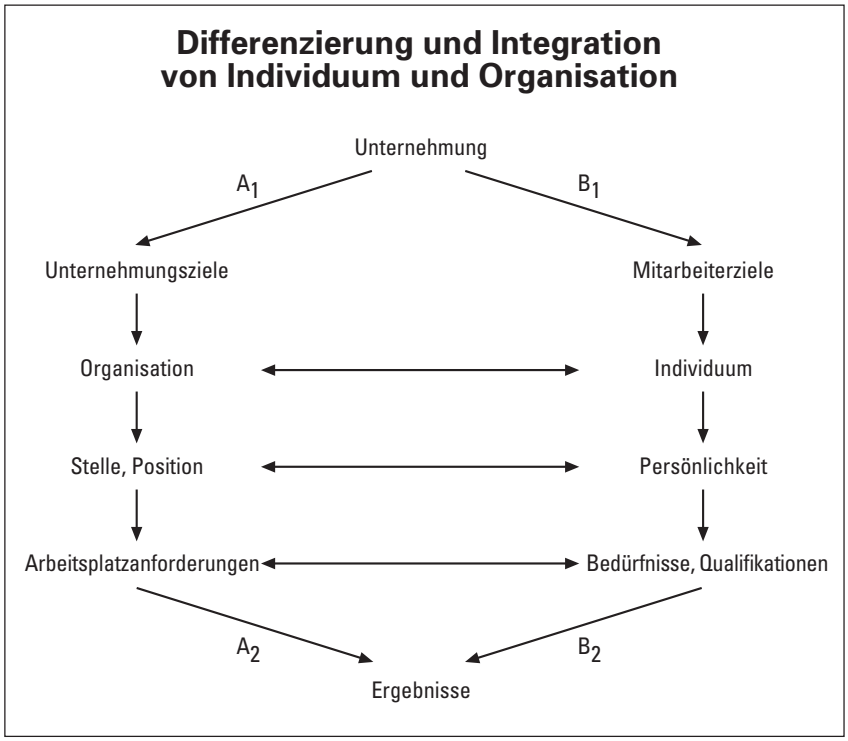


Abb. 16: (aus: Staehle 1994, S. 643)

Die einfachste Differenzierung dieser zentralen Grundkategorie der Organisationsstruktur ist die Aufteilung nach

– Verrichtungen,
– Objekten und
– Regionen.

Beim **Verrichten** handelt es sich – geläufiger ausgedrückt – um aufgabenbezogene **Tätigkeiten**; in der Erwachsenenbildung sind dies etwa Lehren, Planen, Disponieren, Verwalten, Konzipieren, Evaluieren.

Beim **Objekt** handelt es sich um den Gegenstand der Tätigkeit, und zwar sowohl inhaltlich als auch adressatenbezogen. In der Erwachsenenbildung sind dies etwa Fächer (Fremdsprachen, kulturelle Bildung) oder Adressaten/Zielgruppen (etwa Alte, Frauen).

Bei der **Region** handelt es sich um die örtliche Zuweisung der zu leistenden Aufgabe. In der Erwachsenenbildung sind dies etwa dezentrale Strukturen von Volkshochschulen (Stadtbereiche, Zweigstellen), miteinander vernetzte Bildungsstätten (etwa evangelische Akademien) oder Orte von Bildung (etwa Studienreisen).

Die bei kleinen Beschäftigtengruppen noch „basisdemokratisch" regelbaren Notwendigkeiten des Zusammenwirkens aller dieser Teilaspekte bei der Aufgabenbewältigung sind bei größeren Organisationen in einer Organisationsstruktur so zu zerlegen und wieder aufzubauen, daß die nötigen Bezüge zwischen den jeweiligen Struktureinheiten an den erforderlichen Punkten (Zeit, Gegenstand, Ort) wieder hergestellt werden. Diejenige Organisationsstruktur, die zur Bewältigung der auf Dauer vorhandenen und regelmäßigen Aufgaben für die Einrichtung gewählt wird, ist die **Primärorganisation**.

> *„Tauchen neue und/oder zeitlich befristete Aufgaben und Probleme auf, bietet es sich an, die Primärorganisation um sekundäre Strukturierungskonzepte zu ergänzen. Wenn die historisch gewachsene Primärorganisation immer stärker von einer Sekundärorganisation überformt wird, entwickelt sich allmählich eine* ***duale Organisation*** *… Von dualer Organisation kann gesprochen werden, wenn zwei Strukturierungskonzepte nebeneinander Anwendung finden"* (Staehle 1994, S. 723f).

In Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist diese Existenz von **Sekundärorganisationen** vor allem bekannt durch **Projekte** (dazu zählen auch ABM-Maßnahmen), Schwerpunktprogramme (innerhalb der Einrichtung kooperativ bewältigt) und angegliederte Bereiche von mittelfristiger Dauer (etwa AfG-Maßnahmen). In manchen größeren Erwachsenenbildungseinrichtungen hat sich real eine duale Organisationsstruktur durchgesetzt, da die Sekundärorganisation, nicht zu verwechseln mit **Organisationskultur**, (siehe unten Kapitel 4) gegenüber der tradierten Struktur immer stärker an Bedeutung gewonnen hat. Dies gilt vor allem in den Einrichtungen, bei denen sich expandierende Bereiche – berufliche Bildung, Gesundheitsbildung – eigenständig entwickelt haben.

Reflexionsfragen:

- **Erwachsenenbildungs-Einrichtungen sind meist nach den Objekten organisiert; was sind die Gründe dafür? Schreiben Sie diese auf, schreiben Sie auch auf, in welcher Weise Verrichtungen und Regionen in der objektorientierten Organisationsstruktur mit den Aufgaben verknüpft sind!**
- **Wo gibt es Abstimmungsprobleme und Konflikte?**

3.2 Modelle der Organisationsstruktur

Modelle der Organisationsstruktur werden oft losgelöst von Zielen, Aufgaben und Sinn der Organisation selbst diskutiert. Es gibt keine „richtige" oder „falsche" Organisationsstruktur; sie hängt immer davon ab, welches Ziel verfolgt wird und welcher Zweck. Deshalb ist konstituierendes Moment von Organisationsstruktur immer zugleich die **prozessuale Dimension der Organisationsentwicklung** (vgl. Kapitel 8).

Auch wird oft – auch im Bereich der Erwachsenenbildung – über die Organisationsstruktur als ein scheinbar sachlogisches und rational gut oder schlecht definierbares Organisationselement diskutiert. Dies ist nicht so. **Das Entwickeln, Festlegen und Kontrollieren einer Organisationsstruktur ist zunächst Leitungsaufgabe**, steht daher in engem Kontext des Umsetzens der Organisationsziele für alle Beschäftigten in der Organisation. Organisationsstruktur ist also ebenso nah oder fern den Interessen und Bedürfnissen der Beschäftigten wie die Organisationsziele selbst es sind. Darüber hinaus aber verbindet sich mit Organisationsstruktur **eine ganz zentrale, weil auf Dauer angelegte Ausübung von Macht**. In Volkshochschulen beispielsweise ist dies seit vielen Jahren nachvollziehbar an der Diskussion um die Einführung eines eigenen Fachbereichs „Frauenbildung", der in vielen Fällen von den (männlichen) Leitern der Einrichtung verhindert wird.

> *„Unser Leiter will keinen Fachbereich Frauenbildung. Er argumentiert, daß es da genauso gut einen Fachbereich für Altenbildung, für Ausländerbildung oder für andere Zielgruppen geben könne. Er will Fachbereiche, die sich auf das Fach konzentrieren, auf den Inhalt. Und er sagt, daß Frauenbildung, wenn sie einen eigenen Fachbereich hat, eher in eine Ghettosituation kommen kann als wenn sie in allen Fachbereichen berücksichtigt werden muß – das sei so ähnlich wie bei der politischen Bildung. Wir versuchen schon immer zu erklären, daß Frauenbildung etwas ganz genuin Fachliches meint, nämlich eigene Lerngegenstände und eigene Methoden; Frauen können ohnehin keine Zielgruppen sein, sondern sie sind die Hälfte der Bevölkerung. Aber wir setzen uns nicht durch. Vor kurzem hat er (der Volkshochschulleiter, d.V.) erklärt, er wolle das jetzt nicht mehr diskutieren, für ihn sei das entschieden ..."* (eine Teilnehmerin in einem Wirtschaftlichkeitsseminar des DIE).

Die vier häufigsten und bekanntesten **Modelle der Organisationsstruktur** sind

– die Linienorganisation,

– die Stab-Linien-Organisation,
– die funktionale Organisation sowie die
– Matrixorganisation.

Dabei handelt es sich jeweils um Grundtypen, die bereits vielfältig in unterschiedlichen Einrichtungen und Betrieben verwendet wurden und über die Erfahrungen vorliegen. Die Erfahrungen betreffen sowohl die Kapazität, die Koordination, die Qualität der Entscheidung als auch die Verträglichkeit durch Personen. Die wichtigsten Elemente und Aussagen zu diesen Organisations-Grundmodellen werden hier zusammengefaßt (eine ausführliche vergleichende Gegenüberstellung befindet sich bei Staehle 1994, S. 682ff.).

Linienorganisation:

Die Linienorganisation verfolgt grundsätzlich die Einheit der Leitung und des Auftragsempfangs; sie läßt sich grafisch so darstellen (siehe Abb. 17).

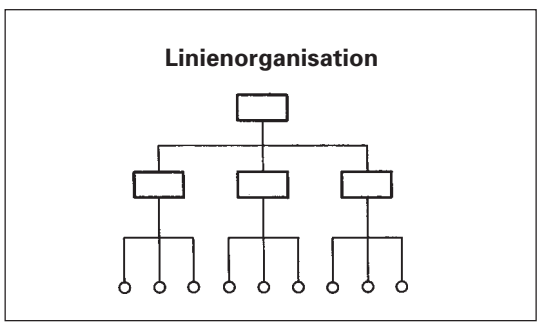


Abb. 17: (aus: Staehle 1994, S. 682)

Die Linie ist der Dienstweg für Anordnung, Anrufung, Beschwerde und Information und zugleich der Delegationsweg; es gibt keine Spezialisierung in der Leitung. Diese Organisationsstruktur tendiert zu hierarchischem Denken, zu ungeplanten Querverbindungen, zu Angliederung von Stäben und Komitees.

Unter Kapazitätsaspekten ist es von Vorteil, daß sich Kommunikations- und Entscheidungsprozesse reduzieren; von Nachteil, daß die Leitung überlastet ist, lange Kommunikationswege bestehen, Zwischeninstanzen unnötige Aufgaben (Abzeichnen) erfüllen und insgesamt die Kommunikation schwach ausgeprägt ist. Von Vorteil ist, daß Kompetenzverteilung, Anordnungen und Kommunikationswege klar sind, Kontrolle leicht möglich ist; von Nachteil, daß es nur eine geringe Koordination auf den unteren Hierarchieebenen gibt und eine hohe Gefahr der Überorganisation (Verbürokratisierung) besteht (nicht zufällig ist dies auch die in der Regel in Bürokratien verwendete Organisationsstruktur).

Die klare Definition der Hierarchie und der Alleinentscheidung ergibt eine einheitliche, zielorientierte Linie meist ohne Kompromisse und einer auch persönlich befriedigenden Alleinverantwortung; hat aber den Nachteil einer zu geringen Spezialisierung, tendiert zu wenig

systematischer Entscheidungsvorbereitung und zu einer starren und langsamen Willensbildung.
Auch auf der Personenebene gibt es Vor- und Nachteile: Vorgesetzte werden, wenn sie tüchtig sind, anerkannt, eine klare Kompetenzstruktur erhöht die Sicherheit und auf oberen Hierarchiebenen besteht ein größerer Entfaltungsraum; gerade heute fällt aber als Nachteil auf, daß die positionsbezogene Autorität (nicht die fachliche oder menschliche) das Grundmodell darstellen.

Stab-Linien-Organisation

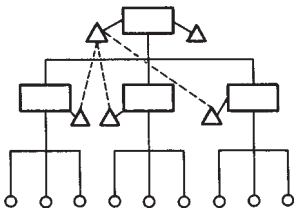


Abb. 18: (aus: Staehle 1994, S. 682)

Stab-Linien-Organisation:
Auch sie enthält die Einheit der Leitung, ergänzt diese aber um spezialisierte Stäbe, die gegenüber der „Linie" keine Kompetenzen haben (siehe Abb. 18). Hier gelten im Grundsatz ähnliche Tendenzen sowie Vor- und Nachteile wie bei der Linienorganisation. Auffällig ist aber, daß Organisationsstrukturen dieses Modells dazu neigen, eine eigene funktionale Stabshierarchie auszubilden, die Stäbe zu zentralen Dienststellen (also neuen „Linien") auszubilden und die Entscheidung mit mehr Fachkompetenz auszustatten.
Vorteilhaft ist, daß Leitung und Linieninstanzen entlastet werden, von Nachteil ist die **Gefahr eines „Wasserkopfes"** und einer zunehmend geringeren Delegation von Aufgaben und Entscheidungen in die „Linie". Bekannt sind vielfältige Konflikte zwischen Linie und Stab und eine häufig mangelnde Transparenz, aber auch ein hilfreicher „Überblick" über das Gesamte.

Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind in der Regel zu klein, um solche fachlichen Verdoppelungen zwischen „Stab" und „Linie" zu realisieren. Allerdings sind Ansätze dafür in manchen Volkshochschulen dann zu beobachten, wenn etwa Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Studientext „Öffentlichkeitsarbeit …" von Nuissl/von Rein 1995) und Programmgestaltung zu eigenständigen Stabsstellen gemacht werden.

Funktionale Organisation:
In der funktionalen Organisation ist die (Abteilungs)Leitung spezialisiert; Beschäftigte sind mehreren Leitungen zugeordnet und es gibt einen direkten Weg zur Leitung. Hier liegt eine hohe Kongruenz von

Fach- und Entscheidungskompetenz vor. Vorteile sind Entlastungen der Leitung, verkürzte Kommunikationswege, große Koordinationsfähigkeit und direkte Kommunikation, hohe Wertigkeit von Fachkompetenz (gegenüber hierarchischer Position) und funktionaler Autorität.

In der Praxis haben sich mit dieser Organisationsstruktur aber auch zahlreiche Nachteile gezeigt; dazu gehören etwa ein großer Bedarf an Leitungskräften und Kommunikationen, vielfältige und regelmäßige Kompetenzkonflikte, eine in großen Organisationen kaum zu bewältigende Koordination, eine Neigung zu Ressortdenken und die Gefahr der Konkurrenz zwischen den Fachbereichen.

Funktionale Organisation

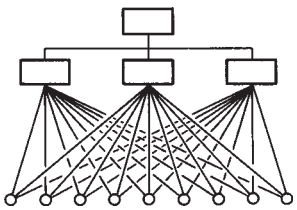


Abb. 19: (aus: Staehle 1994, S. 682)

Die Matrix-Organisation:

In ihr ist die Leitung nach Dimensionen spezialisiert, diese sind miteinander gleichberechtigt (siehe Abb. 20).

Die Matrix-Organisation gilt in der Erwachsenenbildung als akzeptabelste Organisationsstruktur, weil sie den geringsten Grad von Hierarchie ausweist und am stärksten einem **partizipativem Modell kommunikativer Netzwerke** ähnelt. Dies entspricht zum Teil der Grundidee dieser Organisationsstruktur, übersieht aber, daß auch sie Verrichtungen, Objekte und Regionen ähnlich verbindlich aufeinander bezieht wie die anderen Organisationsstrukturen, sich von daher wie diese auch grundsätzlich von informellen und punktuell abrufbaren Netzwerken unterscheidet.

Matrix-Organisation

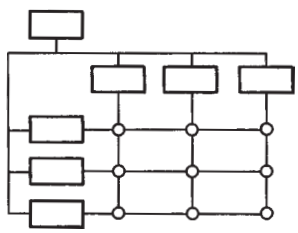


Abb. 20: (aus: Staehle 1994, S. 682)

In der Praxis tendiert die Matrix-Organisation dazu, daß eine „Dimensionsleitung" zur geheimen Gesamtleitung wird und dazu, daß sich eine „klassische" Leitungsspitze mit einer Stab-Linien-Struktur etabliert. Von Vorteil sind die direkten Wege, die auch die Leitung entlasten; von Nachteil ist ein großer Bedarf an Leitungskräften und an Kommunikation. In der Erwachsenenbildung positiv ist, daß Projekte als eigene Dimension leichter zu integrieren sind und eine transparente Leitungsorganisation besteht, allerdings zeigt sich auch in kommunikativeren gesellschaftlichen Bereichen, daß in dieser Struktur außerordentlich aufwendige und letztlich kaum nachvollziehbare

Entscheidungsprozesse laufen. Häufig müssen Kompromisse gemacht werden, entsteht Zeitverlust, ohne daß die Vorteile der Teamarbeit und der Fachspezialisierung genutzt werden könnten. Auf die Beschäftigten hin betrachtet hat die Matrix-Organisation auch in der Erfahrung ihrer bisherigen Verwendung hauptsächlich Vorteile; sie erleichtert eine funktionale Autorität, bietet einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Sichtweisen (und schließt damit „Willkür" aus), gibt über die Teamarbeit Sicherheit und fördert die persönliche Entfaltung.

Reflexionsfragen:

- **Welchem der hier genannten Grundtypen von Organisationsstrukturen (rein kommen sie in der Realität kaum vor) entspricht Ihre Einrichtung am ehesten?**
- **Würden Sie den hier formulierten Vor- und Nachteilen des Typs zustimmen?**
- **In welche Richtung sollte sich Ihrer Meinung nach Ihre Einrichtung entwickeln ? Gibt es Möglichkeiten, dies zu realisieren?**

3.3 Pädagogik und Betriebsorganisation

Pädagoginnen und Pädagogen haben einen gewissen Widerwillen gegen feste und starre Ordnungen. Dies erklärt sich, wie gesagt, mit der Dominanz humaner Bildungsziele, aber auch mit Art und Weise der Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen und ihren jeweils spezifischen Prioritäten.

Es ist Bestandteil der Leitung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, zu prüfen, ob eine formale und Primärorganisation der Einrichtung überhaupt nötig ist, nach welchen **Strukturprinzipien** sie entwickelt werden müßte und in welcher Weise sie die Akzeptanz der Beschäftigten hat.

„Ich habe jetzt, nachdem wir ein städtischer Eigenbetrieb werden sollen, mit den Kolleginnen und Kollegen darüber gesprochen, wie wir unsere kaufmännischen Ziele, unsere zukünftige eigene Budgetzuständigkeit umsetzen sollen. Ich glaube, daß dies nur geht, wenn innerhalb der Volkshochschule klare und verbindliche Zuständigkeiten geschaffen werden. Ich möchte gerne Pro-

grammbereichsleitungen einrichten, nicht Fachbereiche, die sind ohnehin zu disziplinorientiert. Aber Sie glauben gar nicht, auf welchen Widerstand das stößt. Verstehen kann ich das noch bei denjenigen, die praktisch abgestuft werden, einige Fachbereichsleiter haben dann zwischen mir und sich eine Programmbereichsleitung. Aber es sind ja sogar auch einige von denen dagegen, die Programmbereichsleiterin werden sollen. Sie sagen, daß sie eine solche Funktionsstelle in der Organisation zu sehr von ihrer eigentlichen Arbeit ablenkt" (Leiterin einer Volkshochschule mit fünfunddreißig Mitarbeiterinnen in einer Arbeitskreiskonferenz mittelstädtischer Volkshochschulen).

In der Regel haben die Argumente aller Beteiligten in einem solchen Prozeß ihre Berechtigung. Es gibt **keine** abstrakt richtige und generell optimale Organisationsstruktur. Und es gibt eine **Vielzahl von Zwischenstufen**, die eine Organisation nehmen kann, um zu einer **angemessenen Organisationsstruktur** zu kommen. Vielfach hilft in einer solchen Situation das Hinzuziehen einer externen Instanz, einer Organisationsberatung.

Es gehört aber zur **Leitungsaufgabe**, eine **angemessene Struktur der Organisation** zu erreichen bei Akzeptanz derselben durch die Mitglieder der Organisation. Das Einführen, Überprüfen und Weiterentwickeln einer angemessenen Primärorganisation und ggf. Sekundärorganisation ist – neben Organisationsstrategie, Personalführung und Organisationsentwicklung – eine der vier Hauptaufgaben bei der Leitung einer Einrichtung.

Wichtig ist es auch, die Frage der Organisationsstruktur auf diejenige der Ziele der Organisation zurückzubeziehen. Es ist auch, aber nicht nur eine Frage der Größe der Einrichtung, ob eine und welche Organisationstruktur angemessen ist. Ähnlich wichtig sind **Ziele und Aufgaben der Organisation**. Gerade im Bildungsbereich können auch relativ große Betriebe mit einem relativ niedrigen Formalisierungsgrad auskommen. Aber auch dabei sind **Organisationsfragen** zu klären und festzulegen, z.B. auf welche Bereiche sich die Verantwortung der selbständig agierenden Organisationsmitglieder erstreckt, wie in Konfliktfällen verfahren wird, was den **Identitätskern der Institution** ausmacht etc. Auch eine Gruppe selbständig agierender Personen muß für diese Dinge eine Struktur finden, wenn nicht aus einem Miteinander ein unverbindliches Nebeneinander werden soll.
Vielfach scheuen sich Leitende und Mitarbeitende in Bildungsein-

richtungen, solche Fragen anzusprechen, geschweige denn zu klären. Viel häufiger ist die „stumme", unausgesprochene und unbesprochene Machtausübung, weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Immer mehr Einrichtungen auch im Bildungsbereich machen aber die Erfahrung, wie erfrischend es sein kann, einfach offen über das zu sprechen, was ohnehin alle wissen und was alle angeht. Daß dies geordnet und mit Verbindlichkeit geschieht, liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Leitung.

Reflexionsfragen:

- **Gibt es in Ihrer Einrichtung eine Diskussion über Organisationsstruktur, Selbständigkeiten und Verantwortlichkeiten?**
- **Wie ist sie angeleitet, welchen Verbindlichkeitsgrad hat sie und in welcher Weise nehmen Sie daran teil?**
- **Kennen Sie andere Organisationen, in denen die Frage der angemessenen Organisationsstruktur Thema ist?**

4. Organisationskultur

In den letzten Jahren hat der eher „weiche" und „diffuse" Kulturbegriff Eingang gefunden in die Betriebswirtschaft und die Unternehmensberatung. Verursacht wurde dies vor allem durch die – ökonomisch bedingte wieder entdeckte Bedeutung des „Faktors Mensch" in der Arbeit. Bedingt ist es auch durch die sich verändernde Werthaltung von Menschen, zumindest in den hochindustrialisierten Ländern, zur Arbeit, deren höhere Akzentuierung des **subjektiven** Faktors.

Die Diskussion um die Organisationskultur wurde nicht von der Organisationspsychologie eröffnet, sondern vor allem von Praktikern der Unternehmensberatung sowie aus dem Bereich der Wirtschafts- und Kulturwissenschaften. Allerdings greifen zahlreiche Elemente der Unternehmenskultur auf Gegenstände **organisationspsychologischer Forschung** zurück.

> *„Im Unternehmen wird der Mensch instrumentiert: er soll seinen Beitrag zum Ziel des Unternehmens leisten, seine darüber hinaus gehenden Wünsche, Bedürfnisse und Ansprüche interessieren nicht. Er bringt sie aber dennoch mit in die Organisation ein und lebt sie dort in ganz spezifischer Weise. Bilder von Familienangehörigen werden auf Schreibtische gestellt; Blumen stehen auf den Fensterbänken; man spricht über Urlaub und Freizeit in den Vorzimmern, trinkt Kaffee und verabredet sich für die Abendstunden zu gemeinsamen Aktivitäten; es entstehen Rituale, die gelegentlich noch scheinbar zweckrational sind, aber faktisch weit eher der Erfüllung von Bedürfnissen dienen, die mit den Unternehmenszielen nichts zu tun haben. Legenden vom ‚Gründervater', Anekdoten über prominente Organisationsmitglieder stiften Identität und stärken ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. All' dieses bestimmt die Kultur eines Unternehmens"* (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1991, S. 46).

Es gibt im wesentlichen vier Begriffe, mit denen das bezeichnet werden kann, was neben der zweckrationalen und sachlogischen Organisationsstruktur existiert:

– das Betriebsklima,
– das Organisationsklima,
– die Unternehmenskultur und
– die Organisationskultur.

Im deutschen Sprachraum spielt der Begriff des **Betriebsklimas** spätestens seit der Weimarer Zeit eine erhebliche Rolle. Er ging gera-

dezu in die betriebliche Alltagssprache ein. Vor allem die Industriesoziologie beschäftigt sich mit dem Topos des „Betriebsklimas", in dem auch vielfältige bewertende Elemente enthalten sind.
Demgegenüber ist das organisationspsychologische Konzept des **Organisationsklimas** der Versuch, Organisationsgegebenheiten auf Belegschaftsebene nicht zu werten, sondern wertfrei zu beschreiben.
Der Begriff der **Unternehmenskultur** umfaßt soziale Faktoren (wie Selbstverständnis, Spezialkenntnisse, Stil, Stammpersonal), die sich in der Unternehmensgeschichte entwickeln, einen normativen Charakter haben und nur bedingt der willentlichen Lenkung, Gestaltung für das Management unterliegen.

> *„Werden **gesamthafte** Unternehmenskulturen unter dem spezifischen Blickwinkel des Verhältnisses von struktureller Gestaltung und verhaltensmäßiger Entwicklung – also mit Focus auf dem **Organisatorischen** betrachtet – läßt sich auch eingeschränkt von **Organisationskulturen** sprechen"* (Bleicher 1991, S. 731).

In der Praxis mag es ausreichen, vor allem zu unterscheiden zwischen „Betriebsklima" und „**Organisationskultur**". Während letztere die auf Normen beziehbare dauerhafte kulturelle Verfassung des Betriebes bezeichnet, benennt „Klima" eher Stimmungslagen und auf aktuelle Ereignisse bezogene Elemente.
Als Gründe für die zunehmende Bedeutung von Kultur in organisatorischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen nennt von Rosenstiel (1992, S. 354):

> *„Der aktuelle **Wertewandel** hat dazu geführt, daß man sich Gedanken darüber macht, wie auch künftig die Identifikation der Mitarbeiter mit den Unternehmen gewährleistet werden kann.*
>
> *Der verschärfte nationale und internationale **Wettbewerb** zwingt zu Aktivierung von Motivationsreserven.*
>
> *Die als überlegen angesehenen **japanischen Unternehmen** sollen nachgeahmt werden.*
>
> *Die Grenzen **rationaler und technokratischer** Unternehmens- und Personalführung werden zunehmend erkannt".*

4.1 Gegenstand von Organisationskultur

So weitläufig wie der Kulturbegriff insgesamt sind auch die Vorstellungen darüber, was zur Organisationskultur gehört. Für eine Beschäftigung mit Organisationskultur ist daher eine **Eingrenzung** notwendig.
Neuberger (1994) betont dabei, daß es sich um **zeit- und gruppenspezifische Inhalte und Gestaltungen** handeln müsse, die weithin

akzeptiert sind von den Gruppenmitgliedern und ein relativ stimmiges System bilden. Inhalte und Formen müßten sich als spezifisch und einmalig von anderen Gruppen und Epochen unterscheiden, sich im Wechsel befinden und zugleich Ergebnis wie Mittel sozialer Interaktionen sein. Andere Organisationsforscher unterscheiden etwa zwischen Macht-, Rollen-, Aufgaben- und Personenkulturen. Bleicher stellt die Ebenen der Organisationskultur grafisch dar (siehe Abb. 21).

Im Mittelpunkt der Grafik konzentriert sich ein relativ statisches, abgeschlossenes und wenig innovatives Organisationsgebilde, während sich nach außen hin Organisationskultur in einer dynamischen und offenen Form entwickelt.

Je nach organisationsspezifischer Meßzahl auf den einzelnen Dimensionen ergeben sich, so Bleicher, Organisationen mit einer „Mißtrauenskultur" und einer „Vertrauenskultur" (siehe Abb. 22).

Einen anderen Zugang dazu, Organisationskultur zu erfassen, hat Schein 1984 gewählt; er unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur (siehe Abb. 23, S. 50).

„In der Verlautbarung vieler Betriebe sowie in den Beiträgen der neueren Management-, Organisations- und Betriebswirtschaftslehre erfreut sich ein Begriff wachsender Beliebtheit: der Begriff der Unternehmenskultur. Sieht man einmal von den „Mogelpackungen" ... einer bloß rhetorischen Neuverkleidung herkömmlicher Führungs- und Kooperationspraxis ab, so scheinen sich mit dem Konzept der Unternehmenskultur Elemente eines ‚neuen Denkens'... durchzusetzen, die - denkt man sie logisch zu Ende – auch auf eine Pädagogisierung betrieblicher Arbeit und Kooperation hinauslaufen ... In vielen Betrieben haben sich die Führungsstile und Kooperationsformen in einer mitarbeiterorientierten Weise gewandelt, die einer ganzen Reihe von

Prinzipielle Dimensionierung von Organisationskulturen

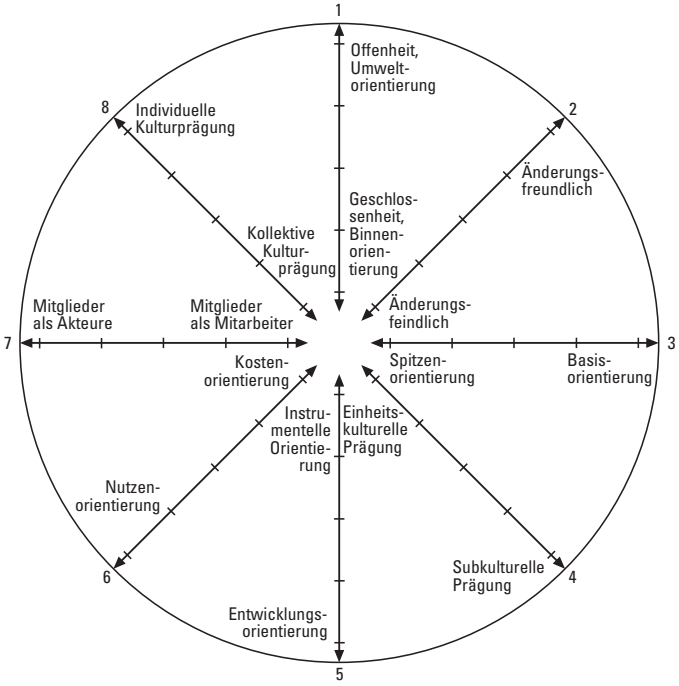


Abb. 21: (aus: Bleicher 1991, S. 748)

Organisationskulturelles Profil

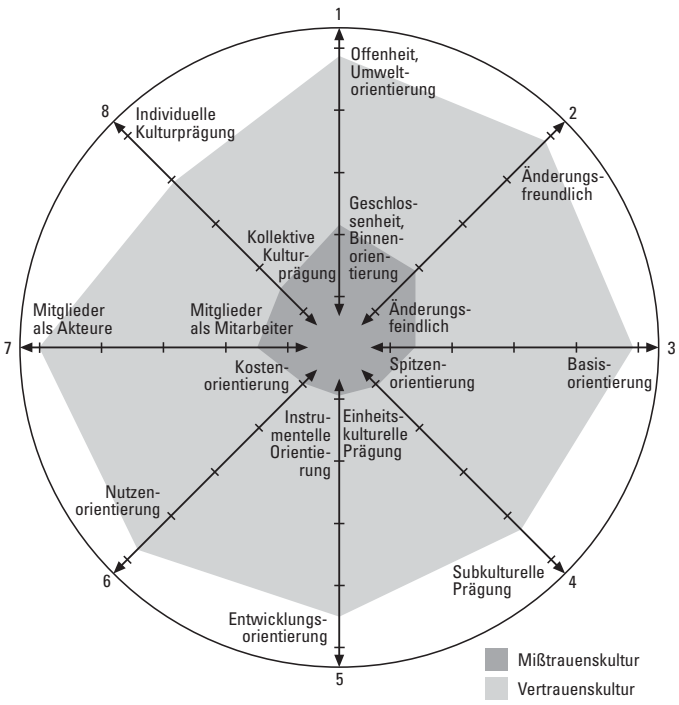


Abb. 22: (aus: Bleicher 1991, S. 756)

pädagogischen Zielen sowie gesellschaftlichen Werten entgegen zu kommen scheint. ... ‚Selbstorganisation' ist die einzig begründbare ‚Wertsetzung' einer normativen Unternehmenskultur. Sie bezeichnet ein ‚Modell' des Zustandekommens von ‚Leitideen' und ‚Werten', die konsensfähig sind und auch eine Sinn-Integration betrieblicher Kooperation leisten können" (Arnold 1991, S. 14ff).

Bei der Frage, wie Organisationskultur festgestellt werden kann, anhand welcher Merkmale also sich die Dimensionen der Organisationskultur operationalisieren lassen, wird gewöhnlich zwischen **verbalen**, **interaktionalen** und **artifiziellen** Medien unterschieden. Eine Aufstellung liefert von Rosenstiel in Abbildung 24 (S. 51).

Reflexionsfragen:

- **Wie würden Sie in Ihrer Einrichtung das „organisationskulturelle Profil" definieren? Worauf führen Sie es zurück?**
- **Welchen Anteil haben dabei die Leitungspersonen auf unterschiedlichen Ebenen?**
  Wenn Sie die Möglichkeit haben: Besprechen Sie das mit Ihren Kolleginnen und Kollegen!

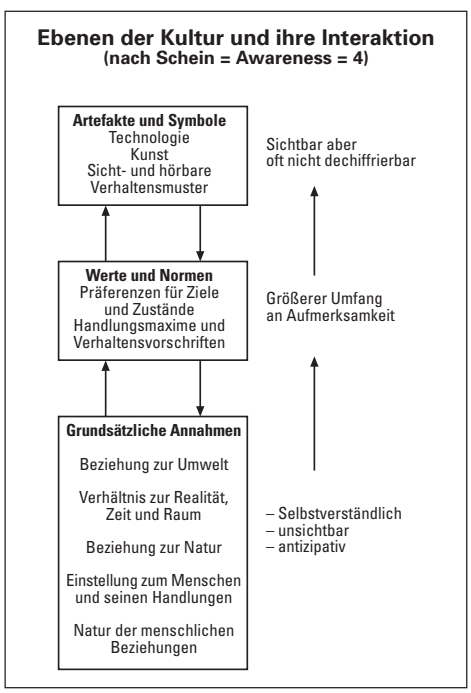


Abb. 23: (aus: Bleicher 1991, S. 733)

4.2 Vertrauenskultur in Organisationen

Einen immer größeren Stellenwert in der Managementdiskussion nimmt die Vertrauenskultur ein. Dies drückt sich in der entsprechenden Literatur erst allmählich aus; es gibt immer noch wesentlich mehr Arbeiten zur Analyse der Motivation als zum **Prinzip des Vertrauens in Organisationen**. Gurschler/Malik (1996) haben darauf aufmerksam gemacht, daß es zu den zentralen Führungsgrundsätzen gehört, eine Vertrauenskultur im Unternehmen bzw. in der Organisation zu schaffen.

Grundlage dieses Prinzips ist die Beobachtung, daß eine bestehende Vertrauenskultur Fehler der Führung „auffängt". Und auch dies ist ein Grundsatz des Leitens: Fehler werden unentwegt gemacht, nicht absichtlich oder aus Nachlässigkeit, sondern der Umstände, unzureichender Reflexion, ungenauer Informationen oder intervenierender

Emotionen und Beziehungen wegen. Es ist also nicht nur die Frage, **ob** Leitungsfehler gemacht werden, sondern **wie** sie wirken.

Das Schaffen von Vertrauen ist keine rein psychologische Kategorie, die Beziehungen zwischen Personen betrifft. Es ist ebenso eine soziale Kategorie, vor allem aber eine Frage der persönlichen Identität. Vertrauen wird nicht Positionsinhabern, sondern Personen entgegengebracht. **Vertrauen ist eine Frage der persönlichen Identität.** Man kann einen Betrieb auch dann leiten, wenn man das Vertrauen der Beschäftigten nicht hat, das gleiche gilt für Abteilungen und Bereiche. Aber man kann ohne Vertrauen schwerlich Motivation erzeugen und muß stets mit schwerwiegenden Problemen in der Organisationskultur rechnen.

Medien der symbolischen Vermittlung von Werten, Normen, Überzeugungen, Zielen usw.

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, Revisorbesuche 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)

Abb. 24: (aus: von Rosenstiel 1992, S. 359)

Für die **persönliche Dimension** der Vertrauenskultur gelten folgende Grundsätze (nach Gurschler/Malik 1996):

Meinen, was man sagt! Dies bedeutet nicht: immer alles sagen, was man meint. Aber es bedeutet, daß man das Gesagte auch wirklich persönlich meint. Es bedeutet auch nicht, daß man von dem einmal Gesagten nicht auch abrücken könne; Meinungen können niemals starr und statisch sein; aber dann sind die Meinungsänderungen mitzuteilen und zu begründen.

Eigene Fehler zugeben! Dies bedeutet, nicht das „Verliererspiel" zu spielen, die anderen sind schuld. Dabei gelten folgende Grundsätze: Fehler des Chefs sind immer Fehler des Chefs, für sie hat er gerade zu stehen. Fehler der Mitarbeitenden sind (nach außen und oben) auch Fehler des Chefs, hier ist nur **intern** Kritik angesagt. Erfolge der Mitarbeitenden sind immer Erfolge der Mitarbeitenden.

Erfolge des Chefs sind immer Erfolge des Chefs und der Mitarbeitenden gemeinsam.

Zuhören und Zuhören können! Der Grundsatz „Ich entscheide, also höre ich zu", kennzeichnet sowohl die Arbeits- als auch die menschliche Beziehung von Leitenden und „Geleiteten". Dies schließt nicht aus, daß man darauf dringt, sich kurz zu fassen, aber: Im Zuhören liegt die Wertschätzung der anderen Menschen.

Keine Intriganz und keine Intriganten dulden! Sofern irgend möglich, haben Leitungspersonen Intriganz zu unterbinden und intrigante Personen aus dem Arbeitsumfeld zu entfernen; Leitungstätigkeit mit intriganten Techniken ist ohnehin nur kurzfristig möglich.

Bei sich und den eigenen Stärken bleiben! Eine Leitungsperson muß authentisch sein, nicht vorgeben, mehr oder anderes zu können, als sie kann, nicht vorgeben, etwas anderes zu sein, als sie ist. Beides wird (wie bei Lehrenden) sofort registriert und untergräbt die Vertrauensposition.

Insgesamt halten Gurschler/Malik vor allem **Verläßlichkeit, Kalkulierbarkeit und charakterliche Integrität** als die Grundpfeiler einer Vertrauenskultur im Betrieb, soweit sie durch die Leitungsperson bedingt ist und sie ist dies in ganz hohem Maße.

Dies ist nicht nur eine Frage der Persönlichkeit, sondern hat eine sachlogische Dimension in der Ausrichtung der Betriebe und ihrer Arbeitsstruktur. So heißt es etwa in bezug auf das Volkswagenwerk (Vorteil Unternehmenskultur, Heft 1, S. 97 f.):

> „**Vertrauenskultur als Standortvorteil:** *..... Durch den Wandel auf Arbeitnehmerseite von der Gegenmacht zur Gestaltungskraft, durch die Entwicklung zu Mitbestimmungskultur in den mitbestimmten Unternehmen gewinnen wir zusätzliche Handlungsmöglichkeiten. Mehr noch: der breite Konsens darüber, daß die Mitarbeiterin, der Mitarbeiter die wertvollste Ressource ist, weist der Personalpolitik eine zentrale Rolle im Spektrum der unternehmerischen Gesamtverantwortung zu, und zwar gerade dann, wenn sie sich weiterhin auf die Akzeptanz in der Arbeitnehmerschaft stützen kann. .... Das schließt Konflikte im Einzelfall nicht aus. Aber wir verfügen auf allen Ebenen über erprobte und bewährte Regelungsmechanismen und haben gelernt, Konflikte offen anzusprechen und streitbar, aber fair zu lösen".*

Vertrauen ist demnach eine Kategorie, die nicht nur Leitungsverhalten im engeren Sinne funktional, sondern auch in zunehmenden Maße Organisationen als Aktionseinheit schlagkräftig macht (vgl. Nuissl/von Rein 1997, Studientext „Corporate Identity").

Reflexionsfragen:

- **Wie würden Sie die „Vertrauenskultur" in Ihrem Betrieb beurteilen?**
- **Gibt es Verläßlichkeit und Berechenbarkeit nicht nur als Eigenschaft von Kolleginnen und Kollegen, sondern als kulturstiftende Kategorie im Betrieb?**
- **Wie erklären Sie sich die An- oder Abwesenheit einer Vertrauenskultur?**

4.3 Beeinflußbarkeit von Organisationskultur

Organisationskultur ist von seinen Dimensionen und Merkmalen her so vielfältig, vielschichtig und in einem persönlichen und strukturellen Netz, daß es außerordentlich schwierig ist, mit gezielten Interventionen prognostizierbare Ergebnisse zu erreichen.

> *„Transparenz wurde durch interpersonelle Kommunikation einzelner Menschen hergestellt, und die bestehende Sicherheit lag darin, daß es außer der patriarchalischen Rolle des Leiters gar keine organisierten Machtstrukturen gab. Die Umwandlung in den Wirtschaftsbetrieb mit Organisationsnotwendigkeiten von Effizienz und Effektivität veränderten diese Grundstruktur... Dies führte dazu, daß beispielsweise zwischen schriftlich breit bekanntgemachten Informationen oder in den Gremien verlautbarten Standpunkten und der Reaktion der betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Zeiträume von über einem halben Jahr entstanden – so lange dauerte die Vermittlung im nach wie vor gültigen System interpersoneller Transparenzstrukturen"* (Nuissl/Schuldt 1993, S. 92, zu einem der Probleme bei der Umwandlung der Hamburger Volkshochschule von einem Behördenteil in einen Betrieb.)

Diejenigen, die mit organisationspsychologischen und unternehmensberaterischen Fragen zu tun haben, sind relativ einheitlich der Meinung, daß es in bezug auf die Organisationskultur nur wenig Möglichkeiten konkreten Eingreifens gibt. Es wird eher von **einer Art „Selbstregulation" der Organisationskultur** ausgegangen, derzufolge sich Krisen herkömmlicher Interpretations- und Handlungsmuster über den Aufbau neuer Orientierungsmuster zu neuen Konzepten hin bewegen (vgl. Abb. 25, S. 54). Ein Teil dieser Diskussion wird unter dem Stichwort **Organisationsentwicklung** (siehe Kapitel 8) geführt.

Dennoch gibt es Versuche, zielgerichtet auf Organisationskulturen einzuwirken; von Rosenstiel, Neuberger und Kompa sowie Sack-

mann (zit. n. von Rosenstiel 1992, S. 356ff) haben diese Ansätze zusammengefaßt:

- den „**Macher-Ansatz**", der Kultur von oben lenkt (z.B. durch Symbole), ohne die Mitglieder der Organisation zu beteiligen;
- den „**Gärtner-Ansatz**", der eine langsame Pflege einzelner und ein behutsames Bremsen anderer kultureller Erscheinungen bedeutet;
- den „**Krisen-Ansatz**", der aus einschneidenden Maßnahmen besteht (etwa dem Austausch von Führungspersonen);
- den „**Autonomie-Ansatz**", der weitgehend auf Steuerung von oben verzichtet und zuläßt, daß sich innerhalb des Betriebes verschiedene Subkulturen bilden;
- den „**Metapher-Ansatz**", in dem versucht wird, Organisationsbilder bewußt und damit veränderbar zu machen;
- den „**Variablen-Ansatz**", der einen zielgerichteten Soll-Ist-Vergleich vorsieht mit partizipativen Handlungselementen sowie
- den „**Konstrukt-Ansatz**", der über vermittelte kulturelle Sensibilität, Personalauswahl und innerbetriebliche Sozialisation und andere Handlungsfelder anspricht.

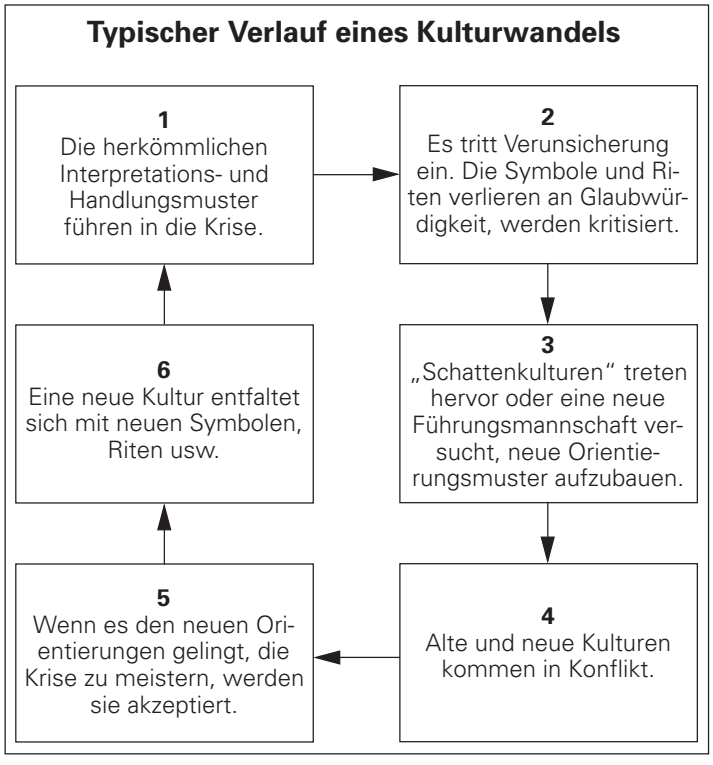


Abb. 25: (aus: Staehle 1994, S. 874)

Vielfach wird bei Diskussionen um die Organisationskultur und ihre Veränderbarkeit auch unterschätzt, welche Rolle Umweltfaktoren (Außenwahrnehmung, Image usw.) für die Organisation und ihre Mitglieder selber bedeuten. Das Image von Organisationen wird nicht nur von diesen selbst erzeugt, sondern wirkt auch bewußtseinsbildend wieder auf diese zurück (vgl. Nuissl/von Rein 1996, 1997, Studientext „Öffentlichkeitsarbeit" und „Corporate Identity").

„Es ist für mich unbegreiflich, warum die Volkshochschule als muffig gilt. Wir machen so viele neue, innovative Sachen, mit Jugendlichen und in den Stadtbereichen, wo andere Einrichtungen gar nicht ran gehen würden. Aber irgendwie wird das nicht honoriert. Ich hab' schon richtig die Lust verloren, mir noch

Gedanken über neue Dinge zu machen und mich dafür krumm zu legen...“
(Eine Fachbereichsleiterin einer großstädtischen Volkshochschule bei einem Seminar zur Öffentlichkeitsarbeit des Adolf-Grimme-Instituts 1994).

Greifbarer und wirkungsvoller als Ansätze, Organisationskulturen zu beeinflussen, sind derzeit **Verfahren einer Organisationsdiagnostik**. Sie umfaßt Beobachtungen, persönliche Befragungen (Interviews und Fragebögen), Feldexperimente und Dokumentenanalysen, bedient sich also im wesentlichen der Methodik der empirischen Sozialforschung. Vielfach lehnt sie sich an Kategorien, die aus der Ethnologie bekannt sind, an; also etwa Fragen zu Zeremonien, Ritualen, Riten, Tabus oder Mythen. Entsprechende Erhebungsverfahren sind in Wirtschaftsunternehmen durchaus geläufig, ihre Übertragbarkeit auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung möglich. Allerdings muß zuvor geprüft werden, mit welchem Interesse und mit welchem Ziel organisationsdiagnostische Verfahren verwendet werden. Anlaß und Ursache für Organisationsdiagnose sind in der Regel ein niedriges Leistungs- und Motivationsniveau, die in engem Zusammenhang zur Organisationskultur stehen. Organisationsdiagnose muß verbunden werden mit einem spezifischen Ziel, wie dies etwa im „Corporate Identity-Ansatz“ enthalten ist.

Reflexionsfragen:

- **An welchen symbolischen und realen Gegebenheiten läßt sich Ihrer Meinung die Kultur Ihrer Organisation festmachen oder konkret beschreiben? Wo befinden sich dabei Dinge in Bewegung?**
- **Welche Symbole oder Merkmale stören Sie, welche gefallen Ihnen? Wie ist das bei Ihren Kolleginnen und Kollegen?**

5. Führung und Führungsstil

Im Unterschied zum Gesamttitel des Studientextes („**Leitung** von Weiterbildungseinrichtungen") ist dieses Kapitel mit „Führung" und „Führungsstil" überschrieben, weil diese Begriffe stärker die persönliche Seite derjenigen betonen, welche die Leitungsfunktion wahrnehmen. Forschungen und Diskussionen um „Führung" und „Führungsstil" haben große Ähnlichkeit mit entsprechenden Erkenntnissen aus dem Bereich pädagogischer Forschung, soweit es um Gruppendynamik und die Personen geht, die Lehrziele umsetzen. In beiden Fällen geht es um **Ziele und Funktionen**, in die Menschen gewissermaßen **als „Rolle"** schlüpfen, wobei sie selbst den übernommenen Zielen und Funktionen näher oder ferner stehen können.

Forschungen zu Führung, Führungsstilen und auch „Geführt-Werden" sind kaum übersehbar, in ihren Ergebnissen teilweise widersprüchlich und in ihren Auswirkungen (bzw. in ihrer Anwendung) alles andere als eindeutig. Auch hier besteht eine große Nähe zur Diskussion um Rolle und Funktion von Pädagoginnen und Pädagogen.

Einige exemplarische **Definitionen von Führung** (zit. n. Neuberger 1994, S. 5):

„Führung ist jede zielbezogene interpersonelle Verhaltensbeeinflussung mit Hilfe von Kommunikationsprozessen" (Baumgarten 1977).

„Führung ist richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen; es umfaßt den Einsatz materieller Mittel" (Heeresdienstvorschrift 100/200, Nr. 101).

„Führen heißt eine Handlung vollziehen, die – als Teil eines gemeinsamen Problemlösungsprozesses – Struktur in eine Interaktion bringt" (Hemphill 1967).

„Führung ist eine Interaktionsbeziehung, bei welcher der eine Beteiligte (der Führer) ein auf die Erreichung eines von ihm gesetzten Zieles gerichtetes Verhalten beim anderen Beteiligten (dem Geführten) auslöst und aufrechterhält" (Lattmann 1982).

„Führung ist ein Prozeß der Ursachenzuschreibung an individuelle soziale Akteure" (Pfeffer 1977).

„Führung ist Fremd-Willensdurchsetzung im Sinne einer intendierten, direkten, asymmetrischen Fremdbestimmung, die im Wege informierender, instruierender und motivierender Aktivitäten erfolgt" (Seidel 1978).

„Führung in Organisationen: Zielorientierte soziale Einflußnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in/mit einer strukturierten Arbeitssituation" (Wunderer und Grundwald 1980).

Die unterschiedlichen Definitionen machen bereits das breite Spektrum von Ansätzen, Interessen und Aspekten der Führungs-Diskussion deutlich. Sie ist auch in vielfältiger Weise gebunden an die jeweils zeitgenössischen Auffassungen vom Menschen und der Steuerbarkeit von Menschen. Dies zeigt sich in den jeweiligen Grundaxiomen, die sich alleine in den letzten 40 Jahren stark verändert haben (siehe Abb. 26).

Phasen der Führungsstildiskussion		
I. Phase ~ 1950	Lewin	AUTORITÄRER, DEMOKRATISCHER, LAISSER-FAIRE Führungsstil
II. Phase ~ 1960	Blake/Mouton	MANAGERIAL GRID Führungsverhalten zwischen Sach- und Menschenorientierung
III. Phase ~ 1970	Fiedler	KONTINGENZTHEORIE Situationsabhängigkeit des Führens von der Aufgabenstruktur, Beziehung zwischen Leitung und Team sowie (Macht)Position der Leitung
IV. Phase ~ 1980	Ulrich/Probst	GANZHEITLICHES MANAGEMENT Systemische, prozeß- und problemlöseorientierte Leitungskonzeption

Abb. 26: (aus: Thiel 1994, S. 54)

Die Ansätze, Führungsverhalten zu erklären und anzuleiten, haben in vielfältiger Weise **Anleihen bei der Rollentheorie** genommen. Dies liegt in erster Linie daran, daß Organisationen und die in ihnen funktional zu vergebenden

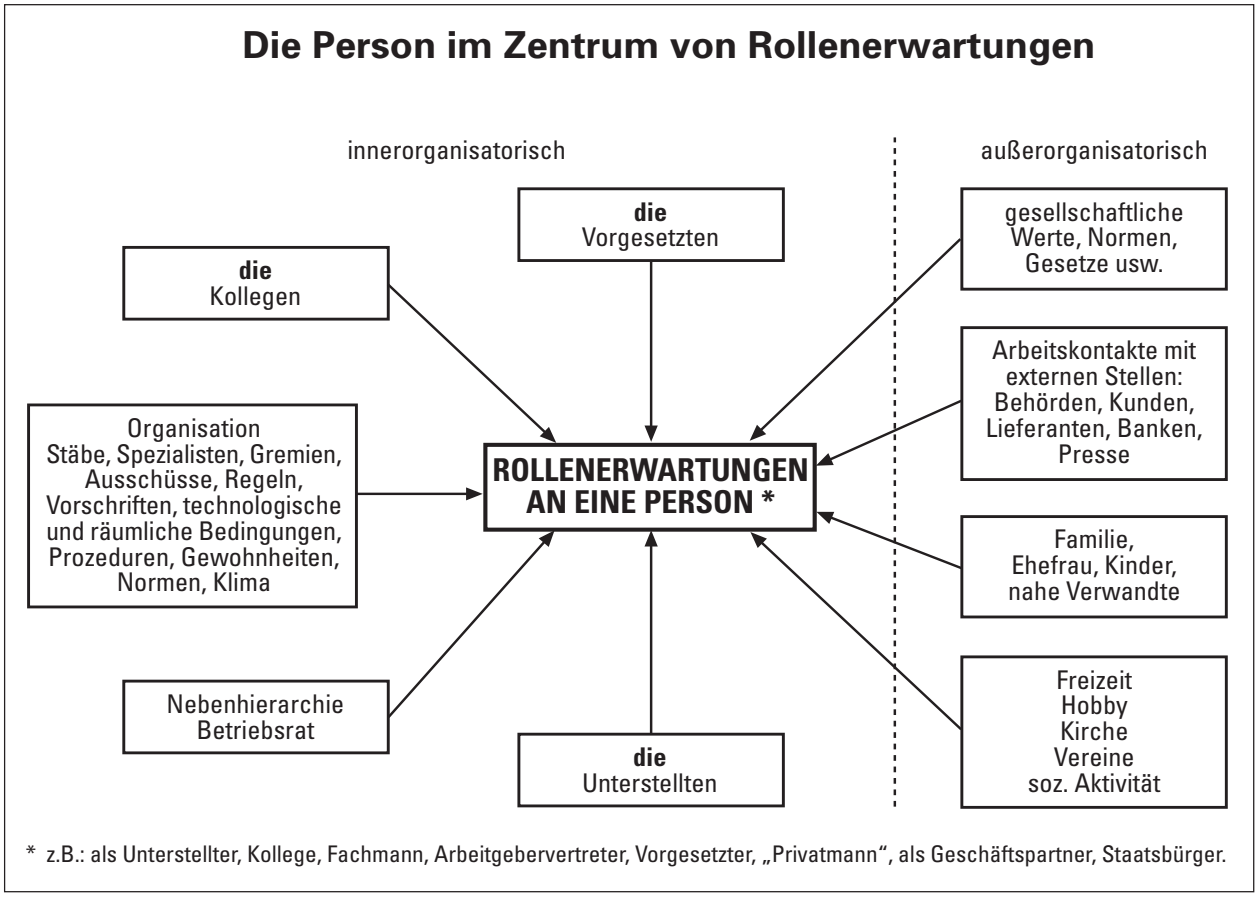


Abb. 27: (aus: Neuberger 1994, S. 84)

Macht- und Entscheidungspositionen als personenunabhängige „Hülle“ verstanden werden, die von Menschen ausgefüllt, modifiziert und mit Leben versehen werden, aber im Prinzip jeweils organisationsspezifischen Zielen zugeordnet sind. Deutlich wird diese Anleihe aus der Rollentheorie in Abb. 27 auf S. 57.

Unter Bezugnahme auf die Tätigkeiten und Funktionen von Führungskräften stellt Mintzberg 1973 nicht weniger als **10 Rollen fest**, die mit der Führungsrolle verbunden sind (vgl. Staehle 1994, S. 82):

Führungsrollen

- Repräsentant, Führer und Koordinator sind **drei Rollen der „Beziehungspflege“**;
- Informationssammler, -verteiler und Informand von externen Gruppen sind **drei Rollen der „Information“** und
- Unternehmer, Krisenmanager, Ressourcenzuteiler und Verhandlungsführer sind **vier Rollen der „Entscheidung“**.

In der Tat läßt sich die „Führungsrolle“ in verschiedene Funktionen zerlegen, die als **Tätigkeiten** (Denken, Sprechen, Handeln etc.) definierbar sind; sie lassen sich (vgl. Abb. 28) in **Elementarfunktionen** und **abgeleiteten Führungsfunktionen** darstellen.

So kritisch man der Rollentheorie auch gegenüberstehen kann (sie zerlegt Menschen in funktionale Teile), so richtig ist an dieser Stelle die

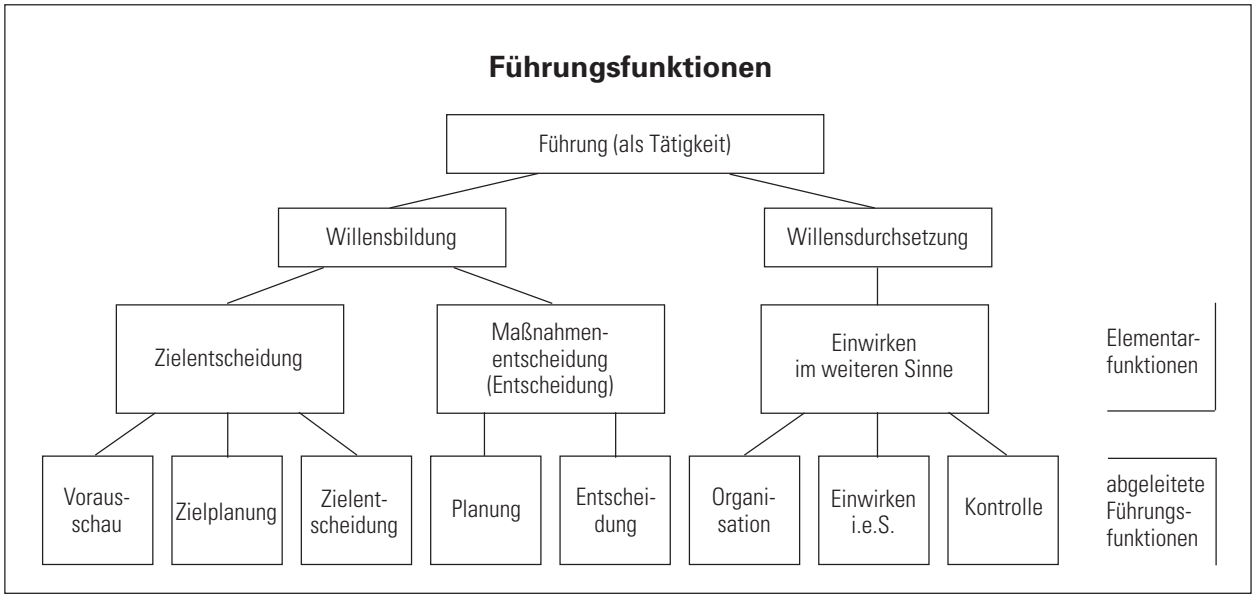


Abb. 28: (aus: Staehle 1994, S. 80)

Aussage, daß die Menschen, die führen, in der Regel in dieser Führungsrolle – sofern sie sich auf Einrichtungen, Organisationen und Betriebe bezieht – nicht gänzlich „aufgehen". Es ist eher so, daß Menschen, die sich zu sehr mit ihrer „Führungsrolle" identifizieren, zu pathogenen Extremen in der organisationspsychologischen Diskussion zählen (vgl. später S. 66-67).

Aber auch zwei weitere einschränkende Aussagen sind zu machen:

Führende in formalen Organisationen wollen Organisationsziele erreichen, sind mit Macht und Einflußrechten ausgestattet, vermögen Regeln und Anweisungen durchzusetzen. Sie unterscheiden sich von Führenden in sogenannten „informalen" Gruppen oder Strukturen, die hauptsächlich den betreffenden Menschen helfen und die gemeinsamen Ziele auf der Basis der gemeinsam vertretenen Werte zu erreichen versuchen. Führende in formalen Organisationen, die ausschließlich betriebliche Zusammenhänge sind, haben mehr Macht und Einfluß, aber weniger Legitimation als **Führende in informalen Zusammenhängen**.

Die zweite Aussage bezieht sich darauf, daß auch in formalen Organisationen informale Führungsstrukturen bestehen. Oft sind sie analysierbar im Zusammenhang mit Organisationskulturen, oft aber auch im Zusammenhang mit Gruppenstrukturen und informellen Kommunikationssystemen. Häufig erfüllt diejenige Person, welche die organisationsbezogene Führungsrolle einnimmt, die Aufgaben und Ziele der Organisation, während eine **„inoffizielle" Führungsperson**, in bezug auf Interessen und Bedürfnisse der Beschäftigten, mit starkem Akzent im psychologisch-emotionalen Bereich leitet, was vor allen Dingen in Krisen- oder Konfliktsituationen zutage tritt. In vielen Fällen, dies zeigen Untersuchungen in Betrieben, sind im Laufe der Zeit „offizielle" Führungsaufgaben an den „inoffiziell" Führenden übergegangen (vgl. auch Weinert, 1992, S. 330 ff).

Reflexionsfragen:

- **Kennen Sie Einrichtungen und Organisationen mit solchen formal/informalen, offiziell/inoffiziellen „Doppelspitzen"?**
- **Wie würden Sie Führung als Rolle definieren?**
- **Woran erkennt man Sie?**

5.1 Führungsgrundsätze

Management-Lehren und -Handbücher zu kennen, ihren Stoff einordnen und interpretieren zu können, gehört zu dem wichtigsten professionellen Wissensreservoir von Leitungspersonen. Jedoch: Sie enthalten in der Regel nicht die notwendigen **Führungsgrundsätze,** weder allgemein noch auf Sie als Führungsperson bezogen. Es zeigt sich immer, daß solche Grundsätze eine Art Schneise in das professionelle Know-how schlagen, daß sie vor allem auf die eigene Leitungsperson, ihre Stärken und Schwächen, abgestimmt sein müssen.

Abstrakt formuliert richten sich Führungsgrundsätze am Ziel der Organisation aus. Ein Widerspruch zwischen beiden (z.B. in bezug auf das Menschenbild) ist nicht einmal mittelfristig austarierbar.

Der erste Grundsatz heißt also: Führungsgrundsätze müssen mit den Zielen und Grundsätzen der Organisation **kompatibel** sein. Anderenfalls ist eine Mitarbeit dieser Führungskraft in dieser Organisation nicht denkbar.

Der zweite Grundsatz, dies ergibt sich aus dem Gesagten, heißt: Die Führungsgrundsätze müssen mit den eigenen Grundauffassungen und den eigenen Möglichkeiten übereinstimmen, denn sonst können sie nicht **authentisch** vertreten werden.

Neben diesen generellen Eckwerten von Führungsgrundsätzen gibt es **generalisierbare Grundsätze**, die für Führungskräfte unerläßlich sind. Sie sind **Steuerungshilfen** für das eigene Verhalten und Grundlagen für die Anwendung des Handwerkszeuges (wie etwa Mitarbeitergespräch, Konferenzleitung etc.). Sie sind zugleich „Informationsquellen über die grundlegenden Normen und Erwartungen des Unternehmens an Leistungs- und Sozialverhalten von Mitarbeitern" sowie „Mittel zur Sicherung von Gleichbehandlung und Schutz vor Führungswillkür" (Vorteil Unternehmenskultur, Heft 3, S. 83). Die Anforderungen an Führungsgrundsätze aus Sicht der Führungskräfte sind vor allem Handhabbarkeit, Authentizität und Wirksamkeit; aus Sicht der Mitarbeitenden existieren weitere Erwartungen:

„ – *Werte und Orientierungen aufzeigen !*
– *Zusammenarbeit und Führung stärken !*
– *Mitarbeiter und die Führungskräfte motivieren !*
– *Verbindlichkeit für alle sicherstellen !*
– *Konkret und anwendbar sein !*
– *Verständlich sein !*

– *Kein Regelwerk sein !*
– *Keinen Anweisungscharakter haben !"*
(aus: Vorteil Unternehmenskultur 1996, Heft 3, 83).

Führungsgrundsätze haben also nicht nur die Funktion, das eigene Führungsverhalten zu steuern und zu begründen, sondern auch, einen Beitrag zur Organisationskultur zu leisten. Sie sind daher nicht nur Sache der Führungskraft, sondern auch zu vermittelnde und abzustimmende Regelungen im Betrieb. Es gibt daher einen **engeren Kern** von Grundsätzen, die für das eigene Führungshandeln unerläßlich sind, und einen **weiteren Umkreis von Grundsätzen,** der im betrieblichen Rahmen zu vermitteln ist.
Als **Führungsgrundsätze im engeren Kern** lassen sich generalisieren:

Auf Stärken stützen, Schwächen vernachlässigbar machen!

Dieser Grundsatz gilt sowohl für Personalführung und Personalentwicklung (s. Kapitel 6) als vor allem für die Führungskraft selbst. Für die Leitung gibt es immer eine Menge zu lernen und zu tun. Wichtig ist, das **Spektrum der Leitungstätigkeit** zu kennen und einordnen zu können. Noch wichtiger aber ist es, sich als Führungskraft innerhalb des Spektrums auf dasjenige zu konzentrieren, was die **eigene Stärke** ist. Führungskräfte, die ihre Stärken in der Kontaktaufnahme, der Kooperation und dem Gespräch haben, sollten diese ausspielen und sich nicht in Textarbeit, Verwaltung und Organisieren aufzehren. **Aber:** Sie müssen dann diese anderen Bereiche, die ebenfalls unabdingbarer Bestandteil von Leitungsarbeit sind, in einer geeigneten Form **delegieren !**
Daher gehören zu diesem Grundsatz, der in gleicher Weise auch für alle Mitarbeitenden zu gelten hat, zwei Kompetenzen, die erlernbar sind und erlernt werden müssen: Die Kompetenz, eigene Stärken und Schwächen zu kennen, und die Kompetenz, richtig zu delegieren. Für die erste ist eine analytische Fähigkeit ebenso erforderlich wie die Größe, diese auf sich selbst anzuwenden; das letztere ist hier meist das Schwierigere. Für die zweite ist eine gelassene Distanz notwendig gegenüber der zu bewältigenden Arbeit; als Leitungskraft ist wichtiger, **daß** sie kompetent getan wird, als daß man sie selbst tut. Dies gilt auch in Bereichen, in denen leichte und schnelle Erfolge winken, denn: Erfolge des Chefs sind immer Erfolge aller, Erfolge der Mitarbeitenden diejenigen der Mitarbeitenden.

Von daher gilt es, zwei weitere Grundpositionen von Leitungskräften zu nennen: Es ist positiv zu sagen, eine bestimmte Sache nicht so gut zu können wie jemand anderes und sich in diesem Fall auf diesen/diese zu verlassen. Und es ist immer besser, starke und kritische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu haben, die in ihrem Gebiet kompetenter sind als die Führungskraft, und zu fördern und in einer geeigneten Weise in das **eigene Führungskonzept** einzubauen.
In der Erwachsenenbildung läßt sich oft feststellen, daß Führungskräfte Schwierigkeiten haben, die **eigenen** Stärken und Schwächen zu analysieren und anzunehmen. Dies mag daran liegen, daß wenig Erfahrungen mit einer **bewußten Führung** durch andere gemacht wurden und Führung gewissermaßen als „personalistisches Konzept", als Ausleben einer Person in einer Führungsposition, wahrgenommen und gedacht wird. Daraus resultieren auch große Schwierigkeiten, angemessen zu delegieren. Ein weiteres Problem ist das schlechte Gewissen von Leitungen in Bildungseinrichtungen, von ihrer „eigentlichen Aufgabe", der Lehrtätigkeit, entfernt und damit dem eigenen Kompetenzbereich entfremdet zu sein. Dies hat von Ausbildung und Berufspraxis her durchaus seine Berechtigung. Um so wichtiger ist es, hier selbstbewußt an eine **Reformulierung pädagogischer Arbeit** zu gehen, die sich nicht aus einer abstrakten Disziplin, sondern aus der eigenen Praxis definiert.

Risikofreude mit Verantwortungsbewußtsein haben!

Führungskräfte entscheiden unentwegt, oft ohne sich dessen bewußt zu sein. Bei **Entscheidungen**, die schwerwiegend sind für die Arbeit der Organisation insgesamt, gilt es jedoch, die Entscheidung **auf den Punkt** zu bringen. Was wird entschieden, welche Trag- und Reichweite hat es ? Dabei ist vor allem die Frage des Risikos von Bedeutung. Die Leitung entscheidet vielfach vor allem die riskanten Fälle, die „Alltagsfälle" werden im alltäglichen „Liniensystem" (bzw. sollten dort) entschieden (werden). Bei den riskanten Fällen geht es um die **Risikoabschätzung** und um den richtigen **Ermessensspielraum** der Leitung.
Keine verantwortungsvolle Leitungskraft trifft eine Entscheidung, die „volles Risiko" für die Einrichtung birgt, es sei denn, ohne diese Entscheidung ist die Einrichtung ohnehin zum Scheitern verurteilt. Es gilt also, die Angemessenheit der Entscheidung zu prüfen. Dabei ist es wichtig, ein Höchstmaß an Informationen über **mögliche Kon-**

sequenzen und **Entscheidungsalternativen** zu haben. Voraussetzung einer Risikoentscheidung ist daher eine **Situationsanalyse** sowie eine systematische Prüfung von **Lösungsmöglichkeiten.**
Führungsgrundsatz muß es sein, ein Risiko in einem nach bestem Gewissen kalkuliertem Rahmen zu halten, dieses dann aber auch einzugehen. Keine vorwärtsweisende Entwicklung ist jemals ohne Risikobereitschaft entstanden. Aber: Eine sachbezogene, im Betrieb abgesicherte und **professionelle Risikoprüfung** ist unbedingt erforderlich.

In der Weiterbildung bzw. in Weiterbildungseinrichtungen sind die bei Entscheidungen einzugehenden Risiken oft nicht von der Tragweite wie in anderen Bereichen, in denen Konkurs und Betriebsauflösung direkter drohen. Aber auch in der Weiterbildung sind solche Entscheidungen nur allzuoft zu treffen. Soll für diese Bildungsmaßnahme eine Angebot gemacht werden, das unter dem der konkurrierenden Anbieter liegt, was bedeutet das für **Qualität und Profil der eigenen Einrichtung**? Soll eine Zweigstelle mit eigenem Personal aufgemacht werden, rechnet sich das mittelfristig ? Soll ein Betriebsbereich (z.B. ein Umschulungsprojekt) ausgelagert werden oder nicht ? Vielfach machen gerade im Weiterbildungsbereich, in dem Maße, in dem sich die Betriebe kommerzialisieren, Leitungen die Erfahrung, ökonomische weitreichende Entscheidungen ohne ausreichende Grundlagen getroffen zu haben.

Sich auf Ergebnisse konzentrieren!

Was auch immer Arbeiten für Mühe machen, was auch immer an Arbeitszeit und -aufwand geleistet wird: Das **Ergebnis** ist wichtig. Für alle Beschäftigten in einem Betrieb mag es wichtig sein, ob sie einen Mehraufwand an Zeit erbracht oder eine für sie besonders mühevolle Arbeit erledigt haben. Für die Führungskraft ist es wichtig, ob das Ergebnis wertvoll ist und in Relation sowohl zum **Aufwand** als auch zum angestrebten **Ziel** steht. Führungskräfte müssen sich auf das für die Organisation Wesentliche konzentrieren: das Ergebnis, den Output, das Resultat.
Diskussionen über den Aufwand für ein bestimmtes Ergebnis sind für Führungskräfte vor allem deshalb interessant, weil es dabei um die Frage des **geeigneten Personaleinsatzes** geht. Arbeitsteilung in einer Organisation macht nur dann Sinn, wenn sie mit geringe-

rem Aufwand die besseren Ergebnisse erzielt. Die Führungskraft sieht auf das Ganze, das Ziel der Organisation. Sie setzt Personal dort ein, wo es am **effizientesten** Ergebnisse erzielt. Dabei gilt der Grundsatz der zu berücksichtigenden Stärken. Die Definition der zu erzielenden Ergebnisse und deren Einordnung ins „Ganze" des Betriebszieles machen die Ergebnisse auch **effektiv.** Die Leitung ist dafür verantwortlich, daß nicht nur „**richtig" (effizient)** gearbeitet wird, sondern daß auch das „**Richtige" (effektiv)** getan wird. Es ist Aufgabe der Führungskraft und im Rahmen der Organisationskultur von zentraler Bedeutung -, festzulegen, was als richtiges Ergebnis festgelegt und wie es **bewertet** wird.

In den Organisationen der Erwachsenenbildung ist dieser Grundsatz der Leitung nicht leicht vermittelbar. Dies liegt vor allem daran, daß dort vielfach das Prinzip der „**Improvisation"** zum allgemeinen Wert erhoben ist; nicht ohne Grund, wenn man die Arbeitsbedingungen betrachtet. Dabei wird Improvisation eher verstanden als „Muddeling Through", als Durchwursteln, weniger als systematisch vorbereitete und professionelle geleistete Bewältigung des tatsächlich nicht „Vorhersehbaren". **Kriterien der Effizienz und Effektivität** (Effektivität als optimale Zielgenauigkeit, Effizienz als optimale Relation von Aufwand und Ertrag) sind dabei wie Fremdwörter; sie stammen aus anderen Wertsystemen. Dennoch zeigt sich zunehmend, daß bei Akzeptanz der **betriebsförmigen Organisation von Erwachsenenbildung** die Orientierung am Resultat und dessen Bewertung eine größere Bedeutung gewinnen. Das Verständnis von „Ergebnis" als keiner nur quantitativen, sondern auf die Einrichtung bezogen auch qualitativen Kategorie wächst. So wird beispielsweise die Frage, ob eine bestimmte Anzahl von Seminaren zur Elektronischen Datenverarbeitung zustande kommt, nicht mehr nur noch als Aspekt von Teilnahmestunden, sondern auch von Organisationsprofil, bildungspolitischer Aufgabe und Qualitätsstandards wahrgenommen.

Konzentration auf Weniges, Konzentration auf das Wesentliche!

Das „Geheimnis guter Führungsarbeit" (nach Gurschler/Malik 1996) ist die Konzentration auf das Wesentliche, zumindest aber die Konzentration auf Weniges. Der erste Grundsatz heißt dabei: Leitungsarbeit bedeutet, immer nur eine Sache zur Zeit zu tun. Niemand kann mehrere Dinge gleichzeitig gleich gut tun. Diese Konzentration ist

besonders wichtig in Bereichen der „Kopfarbeit", alle Leitungstätigkeiten sind letztlich Domänen der Kopfarbeit. Sie erfordern eine „kompromißlose Konzentration auf wenige Schwerpunkte" (Gurschler/ Malik 1996). Einer der größten Fehler von Leitungstätigkeiten liegt in der Verzettelung, der Aufspaltung von Schwerpunkten.

So einfach dies klingt, so schwer ist es. Führungskräfte haben – und sollten dies auch – das **Ganze** des Betriebes im Blick. Sie sehen – und sollten sehen – wie innerhalb des Betriebes alles miteinander zusammenhängt. Die Entwicklung einer neuen Programmstruktur beispielsweise setzt ein neues Abrechnungs- und betriebsinternes Verteilungssystem voraus; dies wiederum die Installation einer neuen Computertechnologie und Öffentlichkeitsarbeit; daran anschließend ist die Notwendigkeit der Diskussion der eigenen „Corporate Identity" nicht weit ...., so läßt sich das fortführen. Jedoch ist gerade in dieser Situation die schwierige Aufgabe der Leitungskraft, die **inhaltliche** und **temporale Priorität** zu definieren und abzuarbeiten. Dies ist nicht nur Frage der Leitungskraft, sondern des Betriebes insgesamt und entsprechend zu vermitteln und umzusetzen.
Der Grundsatz bedeutet daher nicht nur, immer nur eine Sache auf einmal zu tun bzw. anzuleiten, sondern die Priorität zu setzen, **das Wichtige zuerst** zu tun.
In Einrichtungen der Weiterbildung stößt dieser Grundsatz oft auf Unverständnis. Das ganzheitliche Verständnis von Bildungsprozessen, die Erfahrung mit vernetzten Systemen von Technik, Organisation und Lehre machen eher ein Mit- und Nebeneinander plausibel. Jedoch: Auch in solchen komplexen, **gerade** in solchen Zusammenhängen ist die Prioritätensetzung unabdingbar.

Positiv und konstruktiv denken und handeln!

Positives und konstruktives Denken ist eine Grundvoraussetzung für Führungshandeln, aber schwer zu realisieren. Bestandteil positiven und konstruktiven Denkens und Handelns sind eine mehr oder weniger ausgestaltete **Vision oder Utopie** und ein gehöriger Anteil an **Selbstmotivation.** Eine Vision muß man möglichst unter Beteiligung der Mitarbeitenden entwickeln, die notwendige Selbstmotivation kann man lernen.
Schwierigkeiten bei der Einlösung dieses Führungsgrundsatzes liegen nicht nur darin, daß das Spektrum alltäglicher Entscheidungen

meist himmelweit entfernt ist von Visionen und Utopien; es außerordentlich schwerfällt, diese beizubehalten und immer wieder ins Bewußtsein und ins Gespräch zurückzubringen. Schwierigkeiten liegen vor allem auch darin, daß ein wesentlicher Anteil von Leitungsarbeit die **Problemlösung** ist, für die es der analytischen und problemorientierten Kompetenz bedarf. Die Aufmerksamkeit auf Probleme und deren Lösung ist jedoch keineswegs synonym mit einer konstruktiven Entwicklung, einer Nutzung von Chancen und dem Vorantreiben einer Bewegung. In der alltäglichen **konstruktiven Wendung** der eigenen Problemlösungskompetenz liegt daher einer der zu lösenden Widersprüche der Leitungstätigkeit.

Sie steht in gewissem Zusammenhang mit der **Notwendigkeit und Schwierigkeit der Selbstmotivation**. Leitungskräfte werden nicht motiviert, sie sollen und müssen ihre Mitarbeitenden motivieren. Sie müssen ihre eigene Motivation aus Erfolgen ziehen, aus kleinen erfolgreichen Schritten in Richtung auf die gedachte Vision. Problemlösung ist dabei noch kein Erfolg, weil sie selbst noch nicht weiterbringt. Aus Problemlösungen besteht jedoch ein Großteil des Führungsalltags. Es ist die große persönliche Aufgabe von Führungskräften, aus den etwa zehn Prozent wirklich interessanter und erfolgreicher Alltagsarbeit jene Selbstmotivation zu gewinnen, die über die anderen großen Anteile an Arbeit hinwegträgt.

Gerade in Bildungseinrichtungen stellen sich Leitende am Abend oft die Frage: Was habe ich heute eigentlich getan und geleistet ?, und sie sind deprimiert, wenn sie sich eingestehen, wie weit entfernt die alltägliche Improvisation von großen Entwürfen ist. Und in Zeiten, in denen traditionelle Ressourcen von Bildung (vor allem die staatliche Finanzierung) ab- statt zunehmen („negative Zuwachsraten"), ist die motivierende Kraft sichtbarer Erfolge noch geringer. Um so wichtiger ist es, sich der eigenen **Kompetenzen zur Selbstmotivation** zu vergewissern, eine Vision und eine ‚Mission' zu haben, aber realistisch und konstruktiv zu sein. Die Art und Weise, dies zu tun, kann man in personenorientierten Fortbildungen lernen; konstruktives Denken bezieht daher auch immer die eigene Fortbildung ein.

Professionelle Distanz zur Organisation und zur Aufgabe!

Führungskräfte übernehmen für ihren Bereich die Verantwortung,

entwickeln für ihn eine Vision, definieren für sich eine Mission, haben den Blick aufs Ganze, müssen sich selbst motivieren und die Mitarbeitenden dazu und treffen die Entscheidungen, auch wenn es nur eine **Delegationsentscheidung** ist. Führungskräfte geraten daher persönlich sehr leicht in die Situation, zwischen sich selbst und ihrer Aufgabe nicht mehr so recht trennen zu können. Dies gilt um so eher, je länger sie eine bestimmte Führungsarbeit ausüben, und um so mehr, wenn sie den notwendigen Anteil ihrer Person (Glaubwürdigkeit, Authentizität etc.) in die Führungsposition investieren.

Um so wichtiger ist der Grundsatz, daß gute Führungsarbeit eine **Distanz zur Aufgabe** impliziert. Noch drastischer formuliert: Auch die wichtigste Führungskraft muß sich selbst als relativ bedeutungslos gegenüber ihrer Aufgabe sehen; sehen, daß sie austausch- und ersetzbar ist und die Aufgabe vorgeht. Nur dies schafft die grundlegende Distanz für gutes Führungshandeln.
Dies bedeutet nicht, die Aufgabe zu relativieren oder nicht zu akzeptieren. Es bedeutet, für sich selbst einen deutlichen Unterschied zwischen sich selbst und der Aufgabe zu machen. Es bedeutet, von sich, der Organisation und den anderen beteiligten Menschen einiges zu verlangen, um die Aufgabe bestmöglich zu erfüllen, sich dabei aber mit der Aufgabe und der Organisation nur **partiell** und **befristet zu identifizieren.** Der Mensch ist mehr als die von ihm zu erfüllende Aufgabe.
Gerade in der Weiterbildung gibt es vielfach „Vaterfiguren", die über Jahrzehnte hinweg „ihre" Einrichtung geprägt haben, oft durchaus zum Vorteil der Einrichtung. Ursache dafür ist einerseits die relativ flache Karrierehierarchie – es gibt keine organisch beschreitbare Karriereleiter nach der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung –; andererseits die Definition von Führungskompetenz als persönliche Eigenschaft, die nicht erlernbar ist. Die Zeit der „großen alten Männer" ist jedoch aus verschiedenen, hier bereits genannten Gründen vorbei. Dennoch bestehen beide Ursachen nach wie vor, so daß die Annahme eines Grundsatzes „professionelle Distanz zur Organisation und zur Aufgabe" nur schwer einzulösen ist; dies ändert mittel- und kurzfristig nichts an dessen Notwendigkeit (vgl. vorher S. 59).

Über die hier genannten sechs vor allem **persönlich gültigen Führungsgrundsätze** gibt es solche, die im Betrieb in weiterem Sinne

FÜHRUNGSGRUNDSÄTZE

Einleitung eines Prozesses

- **Umfrage unter allen Mitarbeitenden**
- **Erstellung von Entwürfen und Vorschlägen durch die Führungskräfte**
- **breite Diskussion in der Belegschaft**
- **Berücksichtigung von Widerspruch und Zustimmung**
- **Veröffentlichung und Verbreitung**
- **Umsetzung der Grundsätze**
- **Abteilungen und Angebotsstrukturen**
- **Regelungen zur Führungsorganisation**
- **Grundsätze der Einrichtung**
- **Abbau der Hierarchie**
- **Führungskräfteentwicklung**
- **Anerkennung von Erfolgen**
- **allgemeine Verbindlichkeit**
- **Instrumente der Umsetzung**
- **Ziel- und Maßnahmenplanung**
- **Mitarbeitergespräche**
- **Einarbeitung neuer Mitarbeitender**
- **Persönlichkeitsentwicklung**
- **Teamtraining**
- **Get-Together-Veranstaltungen**
- **regelmäßige Überprüfung**

Abb. 29: (nach: Vorteil Unternehmenskultur 1996, Heft 3, 83/84)

notwendig sind. Sie hängen allerdings stark von Geschichte, Ziel, Leitbild und Objekt der jeweiligen Organisation ab. Deshalb soll hier nur das Verfahren genannt sein, wie solche **allgemeinen Führungsgrundsätze** entstehen. Ein entsprechender Entwicklungs- und Umsetzungsplan ist in ‚Vorteil Unternehmenskultur' (Heft 3, 83 f.) enthalten.

Auch in den allgemeineren Führungsgrundsätzen gilt das Axiom, daß die zusammenarbeitenden Menschen geachtet und wertgeschätzt werden müssen. Dies ist nicht nur eine Frage des im Bildungsbereich weitgehend unstrittigen Menschenbildes, sondern nach Erkenntnissen neuer Unternehmensforschung auch eine Frage der Effektivität und Effizienz einer Organisation. Ingo Gensch (Vorteil Unternehmenskultur 1996, Bd. 3, 84) formuliert dazu folgenden **Leitsatz:** „Führungsgrundsätze sind so zu gestalten, daß sie von allen Mitarbeitern als verbindliche Grundlage für Zusammenarbeit und Führung verstanden werden. Sie müssen sich deshalb auch auf wirklich wichtige, überpüfbare und realisierbare Inhalte beschränken, wenn sie Chancen auf Praktizierung im Alltag haben wollen".

Reflexionsfragen:

- **Halten Sie für sich persönlich die hier formulierten Führungsgrundsätze im engeren Sinne für akzeptabel? Wäre etwas hinzuzufügen oder wegzulassen?**
- **Glauben Sie, daß man sich in der Arbeitsrealität an ihnen orientieren kann?**
- **Halten Sie es für richtig, daß eine durchgehende Mißachtung dieser Führungsgrundsätze Probleme der Leitungstätigkeit erzeugt?**
- **Gibt es in Ihrem Betrieb gemeinsam beratene Führungsgrundsätze im weiteren Sinne?**

5.2 Führungstätigkeiten

Wir haben bereits gesehen, daß sich **je nach Leitungsebene** die Anforderungen an die Kompetenzen der Führenden verändern. Entsprechend sind auch die Tätigkeiten auf unterschiedlichen Leitungsebenen anders gewichtet. Dennoch lassen sich ganz generell **Arten von Tätigkeiten** feststellen, die Führende ausüben. In einem aus dem amerikanischen stammenden „Los" (Leader observations-system) sind 12 Kategorien angegeben, die ausdifferenziert und erklärt seit 1987 auch in deutscher Fassung vorliegen (vgl. Abb. 30 auf S. 70). Bei diesen Tätigkeiten handelt es sich um das **Handwerkszeug** von Führungskräften.

Zahlreiche Untersuchungen haben ergeben, daß die **Form**, in der Führungskräfte ihre Tätigkeit **hauptsächlich** ausüben, das **geplante Gespräch** ist. Diese Form macht etwa 66% der Arbeitszeit von Führungskräften aus. Dies bestätigen Untersuchungen auch mit unterschiedlichen Ansätzen. An zweiter Stelle folgt die **Schreibtischarbeit** (etwa 20 %), gefolgt von **ungeplanten Besprechungen** (etwa 10 %). Andere Tätigkeitsformen spielen demgegenüber kaum eine Rolle.

Von geringer Rolle ist in der Analyse der Leitungstätigkeit der Begriff der „Verantwortung", der in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen und für ihre Leitung eine oft große Rolle spielt. Dies mag daran liegen, daß in den eher auf Wirtschaftsunternehmen bezogenen Untersuchungen zum Leitungsverhalten weniger eine ideologisch besetzte „Verantwortung" eine Rolle spielt, als vielmehr eine „Leitungsleistung", die durchaus auch in Erfolgen meßbar ist. Die **Meßbarkeit von Leitungserfolgen** – in Wirtschaftsunternehmen in der Regel Produktivität, Wachstum, Profit – ist in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur schwer möglich. An ihre Stelle ist oft die „Verantwortung" getreten. In vielen Einrichtungen wird diese Kategorie aber nicht hinterfragt (für was verantwortlich? Vor allem: in bezug auf welche Ziele verantwortlich? Vor wem verantwortlich?).

Auch ist in vielen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen nicht bewußt, daß viele der dort wahrgenommenen Tätigkeiten **Leitungstätigkeiten** sind. So ist beispielsweise den wenigsten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Volkshochschulen

1. Planung/Koordination
a) Setzen von Zielen
b) Bestimmen von Aufgaben, die zur Erreichung der Ziele nötig sind
c) Festlegen von Terminen für Mitarbeiter, Zeitpläne
d) Zuweisen von Aufgaben und Erteilen von routinemäßigen Instruktionen
e) Koordination der Tätigkeiten von verschiedenen Untergebenen, um einen ungestörten Arbeitsablauf zu garantieren

2. Personalbeschaffung
a) Beschreibung der Arbeitsaufgaben für neu zu schaffende Posten
b) Durchsicht von Bewerbungen
c) Interviews mit Bewerbern
d) Auswahlentscheidung
e) Kontaktaufnahme mit Bewerbern, um ihnen mitzuteilen, ob sie eingestellt werden oder nicht
f) Abgabe von Begründungen, wo nötig

3. Aus-/Weiterbildung
a) Einführung von Mitarbeitern, Planung von Ausbildungsseminaren usw.
b) Klären von Rollen, Pflichten, Stellenbeschreibungen
c) Hilfestellung, Beratung, Führung der Untergebenen durch Arbeitsgestaltung
d) Hilfe für Untergebene beim Erstellen von Plänen für persönliche Weiterbildung

4. Entscheidung/Problemlösung
a) Definieren von Problemen
b) Wahl zwischen zwei oder mehreren Alternativen oder Strategien
c) Verhalten gegenüber alltäglichen kritischen Situationen im Betrieb, sobald sie auftauchen
d) Abwägen der „trade-offs", Kosten-Nutzen-Analysen
e) Treffen von Durchführungsentscheidungen
f) Entwicklung neuer Verfahren zur Effizienzsteigerung

5. Schreibarbeit
a) Bearbeitung der Post
b) Lesen von Berichten, Posteinlauf
c) Verfassen von Berichten, Notizen, Briefen usw.
d) Routinemäßige Berichte über finanzielle Angelegenheiten
e) Allgemeine Schreibarbeit

6. Austausch von Routineinformationen
a) Beantwortung routinemäßiger Verfahrensfragen
b) Entgegennahme und Weitergabe von Informationen
c) Mitteilung der Ergebnisse von Besprechungen
d) Weitergabe oder Entgegennahme von routinemäßigen Informationen über das Telefon
e) Konferenzen informativer Art mit dem Personal (z.B. Interpretation des jüngsten Kostenstatus, neue Richtlinien der Unternehmenspolitik usw.).

7. Überwachung/Kontrolle der Leistung
a) Inspektion der Arbeit
b) Rundgänge und Überprüfung von Abläufen, Reisen
c) Überwachung der Leistungsdaten (z.B. Computerausdrucke, Produktions-, Finanzberichte)
d) Präventive Instandhaltung

8. Motivation/Verstärkung
a) Zuerkennung von formellen Belohnungen
b) Bitte um Arbeitseinsatz, Engagement
c) Mitteilung der Wertschätzung, Belobigungen
d) Vertrauen, wo es gebührt
e) Anhören von Vorschlägen
f) Positive Rückmeldung über Leistung
g) Steigerung der beruflichen Herausforderung
h) Delegieren von Verantwortung und Autorität
i) Untergebene erhalten Entscheidungsfreiheit zur Selbstgestaltung ihrer Arbeit
j) Eintreten für die Gruppe gegenüber Vorgesetzten und anderen, Unterstützung eines Untergebenen

9. Disziplinarische Maßnahmen/Bestrafung
a) Geltendmachung von Regeln und Grundsätzen
b) Nonverbales Kundtun des Grolls, Schikanieren
c) Degradierung, Entlassung, Kurzarbeit anordnen
d) Irgendeine formelle organisatorische Rüge
e) Einen Untergebenen „zur Schnecke machen", Kritik
f) Negative Rückmeldung über Leistung

10. Interaktion mit anderen
a) Public Relations
b) Kunden
c) Kontakte mit Lieferanten, Verkäufern
d) Besprechungen außer Haus
e) Karitative Tätigkeiten

11. Konfliktbewältigung
a) Bewältigung von interpersonellen Konflikten zwischen Untergebenen und anderen
b) Anrufung einer höheren Autorität, einen Streit zu schlichten
c) Anrufung einer 3. Person als Unterhändler
d) Versuche, Zusammenarbeit oder Übereinstimmung zwischen streitenden Parteien zu erreichen
e) Versuche, Konflikte mit einem Untergebenen zu lösen

12. Gesellschaftliche/politische Aktivitäten
a) Geplauder, das nicht mit der Arbeit in Zusammenhang steht (z.B. familiäre oder persönliche Angelegenheiten)
b) Ungezwungenes „Scherzen"
c) Gespräche über Gerüchte, Gerede, Gemunkel
d) Klagen, Meckerei, andere"abkanzeln"
e) Politische Aktivitäten, Intrigen spinnen

Abb. 30: (aus: Neuberger 1994, S. 168f.)

bewußt, daß sie gegenüber den Kursleiterinnen und Kursleitern, für die sie zuständig sind, **Leitungspersonen** sind. Diese Leitungstätigkeit ist oft so umfangreich und dominierend, daß die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darüber klagen, nicht zu ihrer „eigentlichen" Aufgabe zu kommen. Auf die Frage, welches diese eigentliche Aufgabe ist, erhält man vor allem in Fortbildungsseminaren in der Regel nur unklare Antworten.

„Hieraus folgt", so das Handbuch „Im Netz der Organisation" (Landesinstitut 1992, S. 146f), „daß im Zuge einer bewußteren Organisationsentwicklung zukünftig stärker herausgearbeitet werden sollte, welche spezifischen Leitungsaufgaben auf den verschiedenen Handlungsebenen wahrzunehmen sind:

– die Gesamtleitung einer Einrichtung ... bezieht sich auf das Aufgabenfeld der ‚Institutionsdidaktik' und koordiniert die Beziehungen zum gesellschafts- und bildungspolitischen Umfeld der Einrichtung. Gegenwärtig ist das Aufgabenprofil der Leitungsrolle auf der institutionsdidaktischen Ebene noch wenig professionell geklärt. Die Wahrnehmung der Leitungsrolle bedarf institutionsbezogener Fortbildung, um die weitere Entwicklung nicht von zufälligen Persönlichkeitsfaktoren abhängig zu halten.
– Die Leitungsfunktionen auf der Ebene der Aufgabenbereichsdidaktik sollten weder mit denen in der Gesamtleitung verwechselt noch in Konkurrenz zu den Planungsaufgaben der Kursleiterinnen/der Kursleiter gesehen werden. Leitung heißt in diesem Zusammenhang, planvollen Einfluß zu nehmen auf die curriculare Strukturierung eines Aufgaben- oder Fachbereichs …
– Die Leitungsfunktionen von nebenberuflichen Kursleitern beziehen sich nahezu ausschließlich auf die Gestaltung ihrer Veranstaltungen im Hinblick auf Lehr-/Lernsituationen. Über die einzelne Veranstaltung hinausgehende Strukturprobleme didaktischer Organisation (wie z.B. mittelfristige Planung einer Abfolge aneinander anschließender Veranstaltungen oder schrittweise Gewinnung der gewünschten Teilnehmer) fallen nicht in ihren Verantwortungsbereich, wenn sie auch im Einzelfall damit zu tun bekommen. Da die Leitungsaufgaben der nebenberuflichen Mitarbeiter an ihre spezielle Veranstaltung gebunden sind, werden sie in ihrer institutionellen Wirkung leicht unterschätzt. Dennoch muß man sich immer wieder deutlich machen, daß aus der Sicht

der Teilnehmer die gesamte Bildungsorganisation einer Einrichtung letztlich insofern auf situationsgebundene Erfahrungen hinausläuft, wie die vielfältigen Vorentscheidungen und Überlegungen auf den verschiedenen Ebenen schließlich in den mikro-didaktischen Organisationsleistungen der Kursleiter aufgenommen und realisiert werden".

Reflexionsfragen:

Gehen sie die 12 Tätigkeitsfelder in Abbildung 30, S. 70 durch und versuchen Sie, Ihre eigene Arbeit bzw. die Arbeit einer Ihnen bekannten Führungsperson auf diese abzubilden.

- **Auf welchen jeweiligen Anteil von Arbeitszeit kommen die Tätigkeiten?**
- **Stellen Sie Ihre Ist-Analyse einer Soll-Analyse gegenüber, in der Sie aufschreiben, welchen Anteil welche der aufgelisteten Tätigkeiten einnehmen sollte.**
- **Verrichten Sie Tätigkeiten, die sich unter die aufgelisteten 12 Kategorien nicht einordnen lassen?**

5.3 Führungsstile

Mit dem **Begriff des „Führungsstiles"** wird der Tatsache Rechnung getragen, daß die formale Leitungsfunktion durch Menschen ausgefüllt wird, die jeweils eine unterschiedliche Interpretation ihrer Rolle an den Tag legen. Die interessenleitende Frage bei einer Führungsstiluntersuchung ist die, ob ein bestimmtes Verhalten von Führungskräften effizienter und effektiver ist, was den „Erfolg" angeht, als ein anderes Verhalten. Diese gewissermaßen quantitative Meßgröße ist (noch) nicht auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu übertragen; dort werden Führungs- oder Leitungsstile eher als persönliche Nuancen diskutiert.

Die **Führungsstil-Diskussion** ist in der Betriebswirtschaft und der Organisationspsychologie in den letzten dreißig Jahren in unterschiedlichen Ansätzen, mit unterschiedlichen Methoden und Interessen vorangetrieben worden. Sie läßt sich dennoch hauptsächlich und nach wie vor auf zwei Grundfragen reduzieren:

– Welchen Anteil haben im jeweiligen Führungsverhältnis **die Men-**

schen, welchen Anteil **die Sachen**?

– Welchen Anteil haben **„autoritäre"**, welchen Anteil haben **„demokratische" Verfahren**?

Die Diskussion und Untersuchung zur ersten Dimension, dem Verhältnis von Personen und Sachen, orientieren sich seit etwa dreißig Jahren am „managerial grid" von Blake und Mouton. Es ist in den unterschiedlichsten Varianten in nahezu allen Lehrbüchern zum Führungsstil enthalten. In Abbildung 31 ist es in der Variante von Weinert 1992, S. 359 wiedergegeben.

Blake und Mouton beschreiben dabei auch **„fünf kritische Führungsstile"**, die im Entwicklungsprozeß eines optimalen Führungsstils von besonderer Wichtigkeit sind:

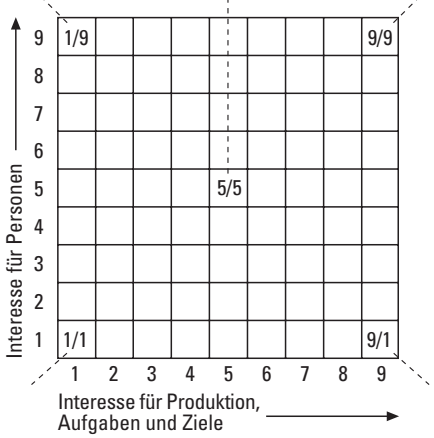
Einen ähnlichen Abstraktionsgrad weist die zweite vorherrschende Dimension auf, die des Verhältnisses von autoritär und demokratisch. Es orientiert sich an der klassischen Studie von Kurt Lewin aus den 30er Jahren. Das Gegensatzpaar autoritär/demokratisch wird auch häufig variiert als autoritär/kooperativ, führerzentriert/geführtenzentriert, imperativ/kooperativ, direktiv/partizipativ. Die zentrale Variable ist dabei meist das **Ausmaß der Entscheidungsbeteiligung** der Geführten. In der jüngeren Forschung und Diskussion wird das Gegensatzpaar in der Regel als Kontinuum verstanden. Eine Übersicht bietet Abbildung 32, S. 74.

Darstellung des Grid-Führungsmodells nach Blake & Mouton

Führungsstil 5/5
Eine angemessene Arbeits- und Organisationsleistung ist möglich, durch ein Ausbalancieren der Notwendigkeit, die Arbeit verrichtet zu bekommen, mit der Aufrechterhaltung der Arbeitszufriedenheit unter den Mitarbeitern – auf einem zufriedenstellenden Niveau

Führungsstil 1/9
Rücksichtsvolle Aufmerksamkeit gegenüber den Bedürfnissen der Mitarbeiter (im Hinblick auf eine zufriedenstellende Beziehung) führt zu angenehmer und freundlicher Arbeitsatmosphäre und zu Arbeitsleistung

Führungsstil 9/9
Die geleistete Arbeit kommt von verpflichteten Mitarbeitern; gegenseitige Abhängigkeit (durch gemeinsamen Einsatz in die Organisationsziele) führt zu einer Beziehung von Vertrauen und Respekt



Führungsstil 1/1
Einsatz minimaler Bemühungen, um die erforderliche Arbeit zu erledigen; ist angemessen, um die Mitgliedschaft in der Organisation aufrecht zu erhalten

Führungsstil 9/1
Die Effizienz in Handlungen und Prozessen resultiert aus der Planung und Festlegung der Arbeitsbedingungen, was dermaßen geschieht, daß die menschlichen Elemente nur minimal stören und beeinträchtigen dürfen

Quelle: Blake, R.R., & Mouton, J.S. *The managerial grid.* Houston, Tex.: Gulf Publ. Co., 1964

a) Führungsstil 1,1 (reflektiert minimales Interesse, sowohl für die Mitarbeiter als auch für die Produktion);
b) Führungsstil 9,1 (reflektiert primäres Interesse für Produktion und Aufgaben, wenig Interesse für die Mitarbeiter);
c) Führungsstil 1,9 (reflektiert ein minimales Interesse für Produktion und Aufgaben und ein maximales Interesse für die Mitarbeiter);
d) Führungsstil 5/5 (reflektiert mittelmäßiges Interesse für beide Führungsdimensionen);
e) Führungsstil 9/9 (stellt den „idealen" Führungsstil dar, in dem das Interesse für beide Variablen maximiert wird).

Abb. 31: (aus: Weinert 1992, S. 359)

Sowohl die **Dimension Menschen/Sachen** als auch die **Dimension autoritär/demokratisch** versuchen, Führungsstile zu beschreiben, ohne noch genauere Aussagen über Ursachen einerseits und Wirkungen andererseits solcher Führungsstile zu berücksichtigen. Dabei ist es bedeutsam, festzuhalten, in welchem Rahmen sich Führungsstile überhaupt entwickeln können, durch was sie beeinflußt sind und welche Effekte sie haben können oder haben. In Abbildung 33 ist eine Übersicht über mögliche Faktoren und Effekte von Führungsstilen dargelegt.

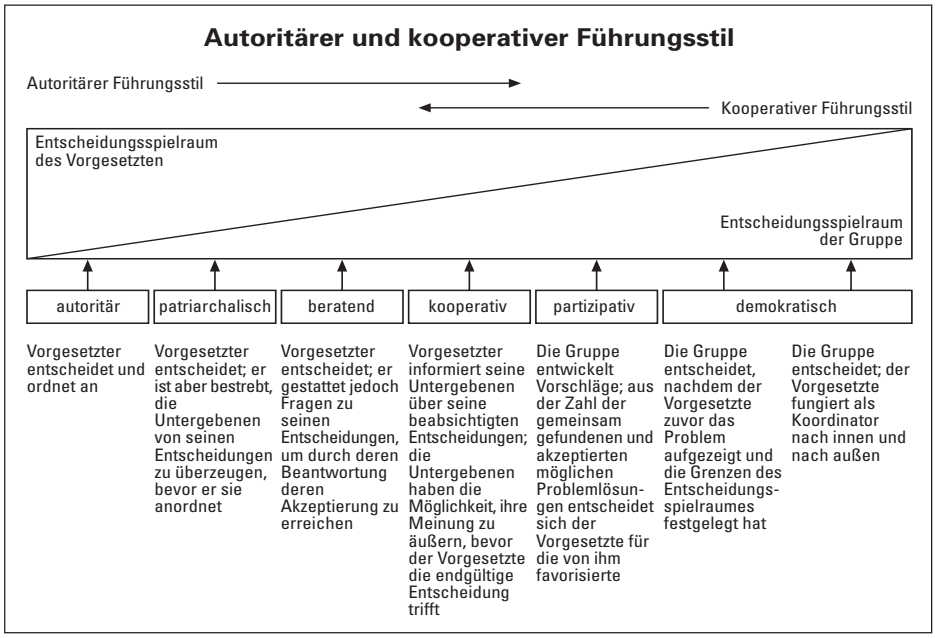


Abb. 32: (aus: Staehle 1994, S. 317)

Aufgrund des außerordentlich komplexen Geflechtes zwischen Faktoren, Effekten und „Stilen" (also Verhaltenskomponenten und Persönlichkeitsstruktur von Führenden) sind empirische Ergebnisse über den Zusammenhang von Führungsstil und Effekten relativ dürftig. Neuberger faßt etwa die Untersuchungen zur Wirkung von autoritären und kooperativen Führungsstilen in Abb. 34, S. 75 zusammen.

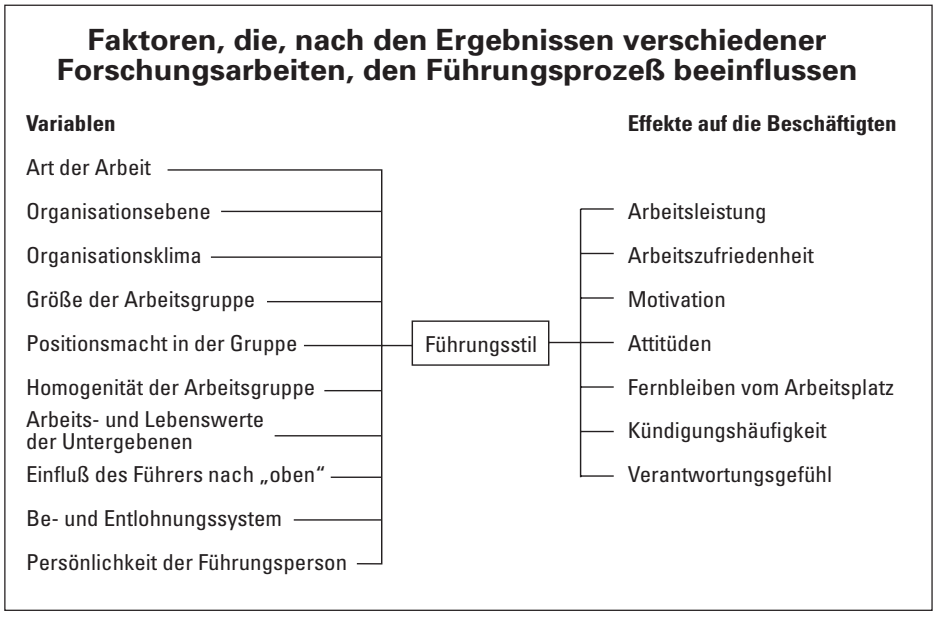


Abb. 33: (aus: Weinert 1992, S. 342, verändert)

Es zeigt sich, daß weder die These der größeren Leistung bei ko-

operativem Führungsstil noch die der größeren Leistung bei autoritärem Führungsstil bestätigt werden kann. Allenfalls **eine gewisse Überlegenheit in bezug auf die Zufriedenheit der „Geführten“** ist beim kooperativen Führungsstil festzustellen.

Wirkung von autoritären und kooperativen Führungsstilen

Abhängige Variable (Erfolgsmaß	Überlegenheit des autoritären Führungsstils	Überlegenheit des kooperativen Führungsstils	keine eindeutige Überlegenheit
Leistung	9	8	6
Einstellung (v.a. Zufriedenheit)	6	17	5
Verhalten	1	3	–

Abb. 34: (aus: Neuberger 1994, S. 144)

Einige Beispiele aus Beiträgen, Interviewpassagen und Stellungnahmen von Menschen, die mit Erwachsenenbildungseinrichtungen zu tun haben, welche zeigen, in wie vielfältiger Weise sich „Führungsstile“ ausprägen und auswirken:

> *„Bei unserem Leiter ist das wie mit dem grünen Stuhl : Du mußt nur den richtigen Zeitpunkt abpassen, dann zu ihm `reingehen und etwas fordern, dann kriegst Du die positive Entscheidung. Für uns ist das ein richtiges Spiel: Wer erwischt den richtigen Zeitpunkt ? Wir wissen nicht, nach welchen Grundsätzen und Richtlinien der Mann entscheidet, uns kommt das sehr willkürlich und persönlich vor. Er hat auch seine Lieblinge, die haben`s dann noch leichter. Die einzige Klarheit, die wir haben, ist, daß er entscheidet, alles andere steht in den Sternen“* (Mitarbeiterin einer gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung im Interview).

> *„Ich kann mit unserem Volkshochschulleiter kaum umgehen, ich weiß immer nicht, was will er jetzt von mir! Er sendet immer zwei Signale aus: das eine Signal heißt: laß' mich in Ruhe, erledige deine Sachen selbst, ich hab' zu viel zu tun...Das andere: es interessiert mich was du tust, ich würde gerne haben, daß es stärker auf unsere Linie paßt, bitte lege es mir doch vor, damit ich es noch einmal anschauen kann... Aber alles nie explizit, sondern immer nur als Signal. Ich hab' ganz lange gebraucht, um das überhaupt zu kapieren...“* (ein hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter im Interview).

> *„Wenn ich auch nur die geringste Aussicht auf einen akzeptabel bezahlten Vollzeitjob woanders hätte, wäre ich längst gegangen. Unser Chef hat die Firma gegründet, das war vor fünfzehn Jahren, und seitdem ganz gut Geld damit gemacht. Vor allem auch bei der deutschen Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern. Jetzt sieht es aber weniger rosig aus, der nimmt das nicht wahr. Er hört nicht zu, nimmt einen nicht ernst, meint, es sei ja sein Geld, um das es geht. Ich komme mir da irgendwie wie ein Lehrsklave auf einem Schleudersitz vor“* (Pädagoge in einem kommerziellen Sprachlehrinstitut).

In Einrichtungen der Erwachsenenbildung dominiert die **positive Bewertung des „demokratischen“ Führungsstils**. Dies ist eigentlich erstaunlich, da, allen vorliegenden Berichten und Analysen zufolge, gerade in der Erwachsenenbildung der „patriarchalische“ Führungsstil seit langem dominiert. Er hat mit demokratischer Gesamt-

entscheidung wenig zu tun, läßt aber auf der anderen Seite viel Freiraum für die Gestaltung des eigenen Arbeitsbereiches. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen Non-Profit-Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen: Freiräume, in patriarchalisch geführten Non-Profit-Einrichtungen möglich und teilweise sinnvoll, sind in ziel- und profitorientierten Organisationen nur so lange und so weit möglich, wie sie diesen Zielen, insbesondere dem Profitziel, nicht widersprechen. In ihnen sind allenfalls „Profit-Center" denkbar, die ihrerseits wieder in strengen, auf Organisationsziele gerichteten Strukturen arbeiten. **Der „patriarchale" Führungsstil in Erwachsenenbildungseinrichtungen**, von der Struktur her autoritär, wird daher eher als Element von Sicherheit empfunden denn als Element von autoritärer Machtdurchsetzung.

Ein weiterer in Erwachsenenbildungs-Einrichtungen beobachtbarer Trend geht hin zu einem **Typ „moderierende Führung"**, eine Art Übertragung der pädagogischen Moderationsmethode auf das Führungsverhalten in Organisationen. Im Falle pädagogischer Situationen hat die Moderationsmethode den Vorteil, die Interessen, Kenntnisse und interpersonalen Kommunikationen der Gruppenmitglieder auf ein von diesen selbst gewähltes Ziel hin zu bündeln; dies kann, wenn keine strikten Lehrziele vorgegeben sind, unter pädagogischen Gesichtspunkten effektiv sein. In Organisationen ist diese Methode als „Führungsstil" ungeeignet; Organisationsziele entstehen nicht auf der Grundlage der Interessen und Bedürfnisse der Beschäftigten, zumindest nicht legitim, denn diese sind nicht aus Gesinnungsgründen zusammengekommen, sondern um Geld zu verdienen. In Organisationen ist die **verbindliche Umsetzung der Organisationsziele** unerläßlich, obwohl auch partizipative und demokratische Verfahren angewendet werden können (und sollen), wenn diese Ziele entwickelt und definiert werden.

Zu einem weiteren Punkt bestehen große Unklarheiten und Vorurteile, die in der letzten Zeit immer intensiver diskutiert werden: Zu den **„männlichen" und „weiblichen" Führungsstilen**. Dabei geht es vor allem darum, welche unterschiedlichen Qualifikationen, Interessen und Vorlieben Männer und Frauen in Führungspositionen einbringen. Diese Diskussion entstand weniger aus dem Interesse, mehr Frauen in Führungspositionen zu bringen, als vielmehr aus dem

Interesse, eine geschlechtsspezifische Affinität von Männern zu Führungsrollen zu behaupten. Die Aktualität solcher Vorurteile bestätigt eine Infratest-Sozialforschung 1993 in Abbildung 35.

Und schließlich gibt es in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu einer zentralen Kategorie der Führungsrolle, der Entscheidung (sie wird mit Macht, Autorität und Durchsetzung verknüpft), eher diffuse und abwehrende Vorstellungen. Oft wird die **Entscheidungskompetenz** zu bestimmten Fragen deshalb nicht geklärt, weil sie mit Machtansprüchen verbunden wird. Auch die Frage der möglichen Delegation und Partizipation ist wenig eingeübt.

„Männliche" und „weibliche" Schlüsselqualifikationen für Führungspositionen

Basis: Angaben von Personalleitern aus 1002 Betrieben in den alten Bundesländern ab 50 Beschäftigten in %

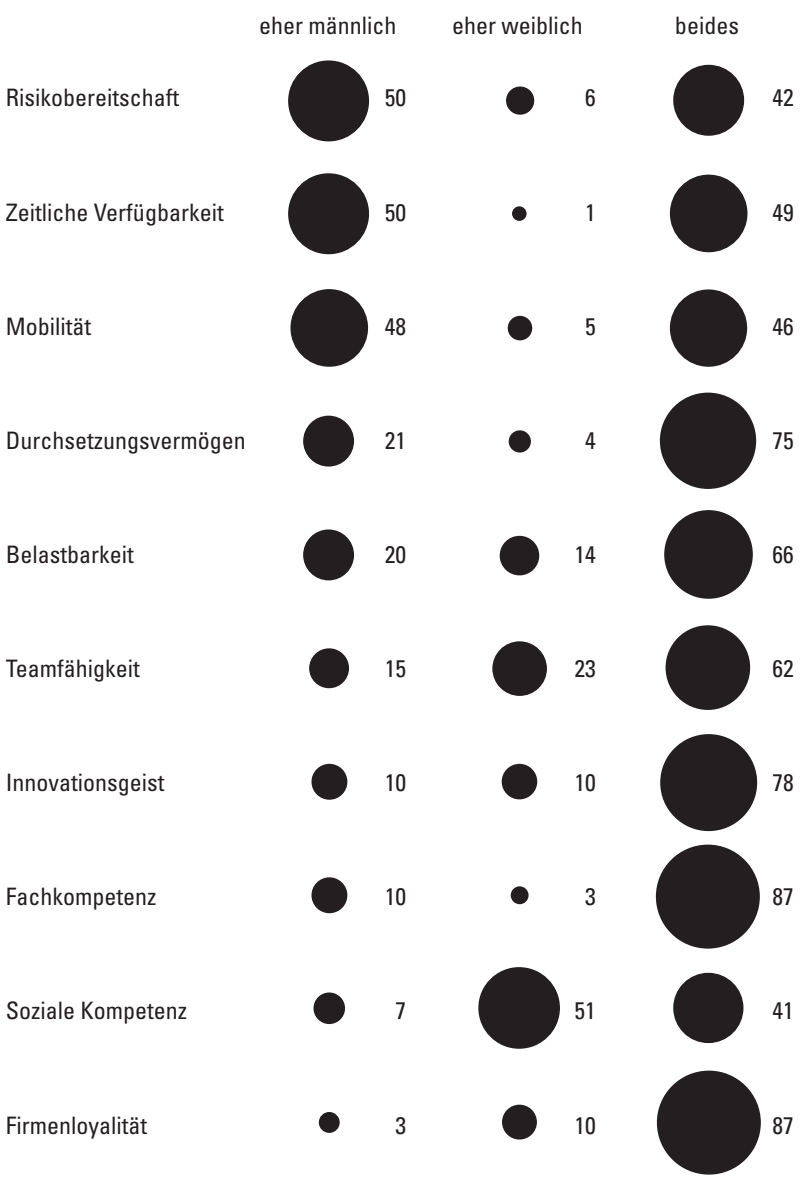


Abb. 35: (aus: Thiel 1994, S. 73)

„Worin besteht der Unterschied zwischen der Delegation von Entscheidungen und der Partizipation an Entscheidungen?
*Bei der **Delegation** ... werden Befugnisse und Verantwortlichkeiten einer Stelle zugeordnet. **Partizipation** bedeutet demgegenüber, daß bei Entscheidungen, die in den Aufgaben- bzw. Delegationsbereich einer Stelle fallen, noch weitere Stellen zu beteiligen sind. Diese Beteiligung kann die Form der Information, der Anhörung, der gemeinsamen Beratung oder der Mitentscheidung bzw. Mitbestimmung bis hin zu einem Vetorecht annehmen. Die nach der Kompetenz- und Verantwortungsgliederung zuständige Stelle kann/soll weitere Stelleninhaber in einer der genannten Formen an „ihren"*

Entscheidungen beteiligen. Sie kann sich dadurch jedoch nicht von einem Teil der Verantwortung entlasten. In der Regel handelt es sich daher bei Partizipation um ergänzende Regelungen innerhalb bestehender Organisationsstrukturen" (Kieser/Kubicek 1992, S. 158 f.).

Wie alle „Schubladen" haben solche groben Klassifikationen ihren Nutzen dann, wenn sie die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Kategorie, einen bestimmten Faktor eines sozialen Zusammenhanges oder Prozesses lenken. Sie verkehren sich als „heuristische" (erkenntnisfördernde) Kategorie jedoch ins Gegenteil, wenn sie statisch oder trennscharf verstanden werden. Führungsverhalten ist immer komplexer als die hier definierten Typen, ist dynamischer und widersprüchlicher, eben menschlicher. Im allgemeinen kann man sagen, daß der optimale Führungsstil derjenige ist, der zur eigenen Person paßt und die oben (5.1) genannten Führungsgrundsätze berücksichtigt. Aber dazu mehr bei Problemen und Widersprüchen (5.4).

Reflexionsfragen:

- **Halten Sie „autoritär" und „kooperativ" für richtige Kategorien, um Führungsverhalten zu beschreiben und zu unterscheiden?**
- **Wo würden Sie und warum Ihren Chef bzw. Ihre Chefin einordnen ?**
- **Wo würden Sie sich selbst einordnen?**
- **Stimmen Sie der Analyse männlicher und weiblicher Schlüsselqualifikationen zu ?**

5.4 Probleme und Widersprüche

Die rollentheoretischen Versatzstücke in der Führungsstil-Diskussion und -Forschung haben auch den Vorteil, zu erklären, warum es zwischen den Menschen, die Führungsrollen ausfüllen und eben diesen Führungsaufgaben in aller Regel **Probleme und Widersprüche** gibt. Sie sind kein Mangel im System, kein persönliches Versagen gegenüber der gestellten Aufgabe, sondern notwendige Bedingung, mit ausreichender Distanz eine fremdgesetzte Aufgabe zu erfüllen (s. oben 5.1). Neuberger (1994, S. 91) hat die wesentlichsten Widersprüche von Menschen und Führungsrollen aufgelistet (siehe Abbildung 36, S. 80).

Es ist ein wesentlicher Bestandteil des persönlichen Stils, wie und mit welchen Methoden Führende aus diesen **immanenten Widersprüchen** „herauskommen". Vermutlich liegt, was die Dialektik von Personen und Sachen sowie Autorität und Demokratie angeht, die angemessene Lösung der bestehenden Widersprüche jeweils in der Mitte.
In der Praxis gibt es eine Vielzahl von persönlich erlebten und wiedergegebenen Erfahrungen mit solchen Widersprüchen. Einige von ihnen seien hier aus Neubergers ‚großer Liste' ausgewählt:

„Rollendilemmata von Führungskräften – aus der Sicht von Praktikern

- *Eine Linie erkennen lassen, aber so flexibel sein, sie jederzeit wieder verlassen zu können.*
- *Den eigenen Erfolg darin suchen, daß man anderen zum Erfolg verhilft.*
- *Kompromißbereit sein, aber sich nicht überfahren lassen.*
- *Nicht detailverhaftet sein, aber Arbeit leisten, die auch im Detail möglichst fehlerfrei ist.*
- *Ein seriöser und geachteter Experte sein, aber auch charmant plaudern und „smalltalk" machen können.*
- *Gewissenhaft sein, aber nicht penibel.*
- *Mit Statusträgern aller Ebenen gut kommunizieren können, ohne den Anspruch zu haben, zu ihnen zu gehören.*
- *Gut mit Leuten auskommen, die untereinander nicht gut auskommen, aber dabei nicht mit vielen Zungen reden.*
- *Loyal sein und bleiben, auch wenn man ‚in die Pfanne gehauen wird'.*
- *Sich selbst um die Dinge kümmern, aber dennoch möglichst viel delegieren.*
- *Pragmatisch arbeiten, aber es theoretisch begründen können"*

(Neuberger 1994, S. 96ff.).

Reflexionsfrage:

- **Welche weiteren Widersprüche sind Ihnen bekannt, vertraut und von Ihnen erlebt?**
- **Welche Lösungswege kennen Sie bzw. praktizieren Sie selbst, wenn Sie einen solchen Widerspruch wahrnehmen?**

5.5 „Lean-Management und mehr"

Führen und Leiten sind in Einrichtungen der Weiterbildung bislang wenig differenzierte Felder, nicht offen diskutiert, als Begriff teilwei-

Rollendilemmata der Führung

1. Mittel Betrachtung des einzelnen als „Kostenfaktor“, „Einsatzgröße“, „Instrument“, „Parameter“, „Leistungsträger“	⟷	**Zweck** Selbstverwirklichung und Bedürfnisbefriedigung des einzelnen als oberstes Ziel; „Mensch im Mittelpunkt“
2. Gleichbehandlung aller Fairness, Gerechtigkeit, Anwendung allgemeiner Regeln, keine Bevorzugung und Vorrechte	⟷	**Eingehen auf den Einzelfall** Rücksichtnahme auf die Besonderheiten des Einzelfalls, Aufbau persönlicher Beziehungen
3. Distanz Unnahbarkeit, hierarchische Überlegenheit, Unzugänglichkeit, Statusbetonung	⟷	**Nähe** Wärme, „Verbrüderung“, Betonung der Gleichberechtigkeit, Freundschaft, Einfühlung
4. Fremdbestimmung Gängelung, Reglementierung, Lenkung, Unterordnung, Durchsetzung, Strukturierung, Zentralisierung, enge Kontrolle, Überwachung	⟷	**Selbstbestimmung** Autonomie, Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Entfaltungsmöglichkeiten, Dezentralisierung, Selbständigkeit
5. Spezialisierung „Fachmann“ sein, um bei Sachproblemen kompetent entscheiden zu können	⟷	**Generalisierung** Einen allgemeinen Überblick und keine Detailkenntnisse haben, Zusammenhänge sehen
6. Gesamtverantwortung Wenig Verantwortung delegieren, die Zuständigkeit an sich ziehen, für alle Fehler einstehen	⟷	**Einzelverantwortung** Verantwortung und Aufgabengebiete aufteilen, bei Versagen Rechenschaft fordern
7. Bewahrung Stabilität, Tradition, Sicherheit, Vorsicht, Regeltreue, Konformität, Kalkulierbarkeit	⟷	**Veränderung** Flexibilität, Innovation, Experimentierfreude, Toleranz, Nonkonformität, Unberechenbarkeit
8. Konkurrenz Rivalität, Wettbewerb, Konfrontation, Aggressivität, Konflikt	⟷	**Kooperation** Harmonie, Hilfeleistung, Solidarität, Ausgleich
9. Aktivierung Antreiben, drängen, motivieren, begeistern	⟷	**Zurückhaltung** Sich nicht einmischen, Entwicklungen abwarten
10. Innenorientierung Sich auf interne Gruppenbeziehungen konzentrieren; Mittelpunkt, Identifikationszentrum sein	⟷	**Außenorientierung** Repräsentieren, Außenkontakte pflegen, Gruppeninteresse gegenüber Dritten durchsetzen
11. Zielorientierung Lediglich Ziele oder Ergebnisse vorgeben und kontrollieren	⟷	**Verfahrensorientierung** Die „Wege zum Ziel“ vorgeben und kontrollieren
12. Belohnungsorientierung Tauschbeziehung etablieren, mit Belohnung/Bestrafung operieren, Kurzzeitperspektive	⟷	**Wertorientierung** Auf die Verinnerlichung von Normen und Werten dringen, Belohnungsaufschub fordern, Langzeitperspektive
13. Selbstorientierung Die eigenen Interessen und Ziele verfolgen	⟷	**Gruppenorientierung** Kompromisse/übergeordnete Ziele anstreben

Abb. 36: (aus: Neuberger 1994, S. 91)

se verpönt. Führen und Leiten scheint irgendwie pädagogischen Grundprinzipien zu widersprechen, die von autonomen Menschen ausgehen, die nicht geführt und geleitet werden müssen. Im Gegenteil: Führen und Leiten hat in pädagogischen Feldern einen antidemokratischen Klang.

Daß dies in den letzten Jahren anders geworden ist, liegt vor allem an zweierlei:

– Die Bildungseinrichtungen geraten in größere Schwierigkeiten, sie müssen gradliniger und eindeutiger durch „unruhiges Gewässer" gebracht werden. Bleibt man bei diesem Bild aus der Schiffahrt, so wird die Rolle des Kapitäns und seiner Offiziere deutlich, um ein wildes Durcheinander-Rudern zu vermeiden und einen verantwortlichen Kurs zu sichern. **Die ökonomisch bedingte Entdeckung des Betriebes von Weiterbildung** drückt sich auch in der Identifikation von Führungspersonen und Führungsfunktionen aus.
– Zum zweiten ist die Managementdiskussion insgesamt in Bewegung geraten. So, wie Pädagogik als Element von Personalentwicklung bedeutsamer geworden ist, wie Schlüsselqualifikationen an die Stelle segmentierter und parzellierter Wissensvermittlung treten, so zeichnet sich auch auf den Führungsetagen profitorientierter Unternehmen ein Wandel ab. Begriffe wie „Reengineering", „Lean-Management", vielfältiges Unternehmen oder fraktale Fabrik treten als ganzheitliche und netzwerkorientierte Betriebssysteme an die Stelle früherer hierarchisch aufgebauter Organisationsformen. **Führen und Leiten ist** in modernen Managementtheorien zu einem wesentlich geringeren Anteil Element formaler Hierarchien, sondern **Bestandteil dezentraler, flexibler und kooperativer Teilsysteme.**

Bei dieser wachsenden Nähe zwischen betriebsförmiger Weiterbildung und neuen Managementtheorien wird häufig übersehen, daß das Management, die Personen als Führende, traditionell ein „weißer Fleck" der Industriesoziologie sind. Daran hat sich zwar in den letzten Jahren ein wenig geändert, dennoch ist sehr viel häufiger noch von „dem Management" die Rede als von **Führungspersonen**.

> *„Weder wird genau zwischen verschiedenen Ebenen und Funktionen der Unternehmensführung differenziert.... noch treten die Führungskräfte über*

ihre Eigenschaft als Träger von Funktionen hinaus als Personen mit konkreten Interessen und Biographien in den Blick" (C. Deutschmann u.a., 1995, S. 436).

In der neueren Diskussion sind aber gerade Führungspersonen in besonderer Weise betroffen. Sie sind Akteure und Leitende zugleich. Sie sind stärker als in der Vergangenheit und stärker als andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von den weitreichenden Veränderungen der Organisation tangiert.

Die zweite, oft vernachlässigte Frage neuer Führungskonzepte wird wohl erst dann bedeutsam, wenn die Erfahrungen mit den so rasch in die Diskussion gebrachten, immer wieder neuen Konzepten vorliegen. Die Frage heißt, wie zunehmend autonome Einheiten zu einem harmonischen Ganzen zusammengeführt werden können, wie **Kontextsteuerung** und **Selbstorganisation** zusammen zu bringen sind, und wie Partizipation, Enthierarchisierung und Produktivität in ein ausreichendes und funktionierendes Verhältnis gebracht werden können.

Mit Blick auf die rasche Bewegung in Wirtschaftsunternehmen der westlichen Welt formuliert Stefan Kühl (1995, S. 11) **drei Probleme neuer Führungskonzepte**:

„– Durch die angestrebte Grenzenlosigkeit nach innen und außen (Kundenorientierung) droht die ganze Organisation ‚auseinanderzulaufen', ihren inneren Zusammenhang zu verlieren. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verlieren ein klares Bild von ihrem Unternehmen (Flexibilitätsdilemma).

– Die Selbstverpflichtung von Unternehmen auf Innovation und Wandel schafft organisationsinterne Unsicherheitszonen, es droht eine ‚Dauerpolitisierung' interner Prozesse und Entscheidungen (Politisierungsdilemma).

– Immer mehr Unternehmen greifen angesichts der zunehmenden Komplexität zu Vereinfachungsstrategien. Aber gerade die Vereinfachung von Abläufen führt zu einer wachsenden Komplexität, die jedoch nicht als solche wahrgenommen wird (Komplexitätsdilemma)."

Für die Weiterbildung und Erwachsenenbildung gilt sicher, daß sie bezüglich Führungskonzepten eine ganze Ära überspringt, diejenige der hierarchisch strukturierten Management- und Führungsfunktionen. Sie gerät hinein in eine aktuelle Diskussion, in der scheinbar pädagogisch motivierte Partizipations-, Vernetzungs- und Autonomiebestrebungen zusammenfallen mit aktuellen Managementkonzepten. Ob dies aber wirklich so ist, wird abzuwarten sein. Mit Sicher-

heit ist mit großer Aufmerksamkeit darauf zu achten, was in den Betrieben der Weiterbildung real im **Management- und Führungsbereich** geschieht und erforderlich ist.

Reflexionsfragen:

- **Gibt es in Ihrem Betrieb Ansätze einer „flachen" Hierarchie?**
- **Ist das aus Ihrer Sicht eine für Bildungseinrichtungen angemessene Kategorie?**
- **Wie ließen sich dezentrale Führungsaufgaben bei Ihnen am besten organisieren?**
- **Welchen Verantwortungs- und Entscheidungsbereich möchten Sie selbst und an wen abgeben?**

6. Personalentwicklung

Personalentwicklung ist ein Begriff, der oft unterschiedlich gebraucht wird; vielfach wird er beschränkt auf eine Art „Entfaltung" der Personen, vielfach auch beschränkt auf eine Art Karriere von Personen in Organisationen. Personalentwicklung ist im hier herangezogenen Verständnis mehr. Sie umfaßt die Maßnahmen, die angestrebt und möglich sind, zwischen Organisation einerseits und Person andererseits eine möglichst ebenso **humane wie effiziente „Passung"** zu erzeugen. Zur Personalentwicklung gehören daher hauptsächlich fünf Bereiche:

- die Personal**auswahl**,
- die Personal**führung**,
- Training und **Fortbildung** des Personals,
- die **Arbeitsplatzgestaltung** (das sog. human engineering),
- **Team**entwicklung.

Die Wichtigkeit von Personalentwicklung als **Aufgabe der Leitung** in einer Einrichtung faßt Sattelberger folgendermaßen zusammen:

> *„Führung beinhaltet immer das Management menschlicher Ressourcen, und dies heißt Potentiale erkennen, entwickeln und diese Entwicklung begleiten, überprüfen und zu gestalten. Mitarbeiterentwicklung ist eine nicht delegierbare Kernaufgabe des Managers, die in und mit der Arbeitsorganisation bewältigt werden muß, wenn sie gezielt, systematisch und praxisbezogen sowie mittel- bis langfristig bedarfsgerecht und damit strategisch effektiv sein soll"* (Sattelberger 1994, S. 224).

6.1 Personalauswahl

Die Personalauswahl ist **eine der wichtigsten Leitungsaufgaben überhaupt**. Jedes neue Mitglied in bestehenden sozialen und formalen Organisationen verändert diese, Bezüge werden neu geknüpft, die soziale Dynamik verändert, Arbeitssituationen konstituiert. Der Eintritt von Personen in eine Organisation hat sowohl für diese wie auch für die Organisation immer weitreichende Konsequenzen; diese nehmen zwar mit formaler Hierarchiebene zu, sind jedoch auch

auf den untersten Ebenen keineswegs zu unterschätzen. Untersuchungen zum **Sozialgefüge** und zur **Organisationskultur** haben auch dabei wesentliche Einflüsse festgestellt.

> *„Im Zusammenhang mit der Neueinstellung einer hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiterin für den einfach irren Arbeitsbereich ‚Frauenbildung in Verbindung mit Gesundheits- und Umweltfragen' muß ich für meinen Bereich ‚Kultur- Pädagogik-Psychologie' plötzlich feststellen, daß es überhaupt keine gesicherte Grundlage für mein bisheriges Arbeitsgebiet gibt – ja, daß es im Konfliktfall nicht einmal für meine Tätigkeitsmerkmale oder in bezug auf den Umfang meiner Befugnisse irgendwelche Regelungen zu geben scheint, auf die ich pochen könnte. Ist das eigentlich korrekt? Nicht, daß ich Sorge hätte, daß man mir die Butter vom Brot nehmen könnte, denn ich bin nicht auf den Mund gefallen und mein guter Ruf ist auch schon ruiniert, aber das sollte sich doch korrekter abwickeln lassen als durch das ewige Gezerre und Hick-hack. Durch die Einstellung der neuen Kollegin wird mein Arbeitsbereich in allen Zuständigkeits- und Gestaltungsfeldern berührt. Ich habe den Eindruck, daß mein Arbeitsgebiet zunehmend gezielt durchlöchert und ausgehöhlt wird. Das freie Aushandeln von Zuständigkeiten wirkt sich auf Dauer daher doch negativ auf meine Arbeitssituation aus"* (Landesinstitut … 1991, S. 327).

Der erste Schritt in der Auswahl neuer Organisationsmitglieder besteht in der **Definition der Arbeit und des Arbeitsplatzes**, welche von diesen ausgeübt bzw. ausgeführt werden soll. Sowohl der **Inhalt der Stellenausschreibung** wie auch **deren Medium** sind dabei von großer Bedeutung. Im Alltagshandeln sind dies bekannte Tatsachen: Ausschreibungen enthalten Aussagen darüber, welche Arbeit zu erledigen ist, darüber, wie diese entlohnt wird und schließlich darüber, bis zu welchem Termin wem gegenüber das Interesse an einer Mitarbeit zu bekunden ist. Auch bezüglich des Verfahrens gilt als allgemein bekannt, daß vor allem zwei Wege denkbar sind: **betriebsintern** oder **offen**.

Schon weniger bekannt ist, daß mit Ausschreibungsinhalt und Verfahren bereits ein **wesentliches Element der Selektion** eingesetzt wird. Es ist von entscheidender Bedeutung, ob Ausschreibungen

- Dynamik und Offenheit der Einrichtung signalisieren,
- Vielfalt und Veränderbarkeit der Arbeit beschreiben,
- Lebendigkeit und humane Organisationskultur verheißen sowie
- Entfaltungs- und Karrieremöglichkeiten andeuten.

Erstaunlicherweise ist auch bei Ausschreibungen von Erwachsenenbildungseinrichtungen nur allzu selten festzustellen, daß angegeben wird, an welchen **Fähigkeiten und Motiven** die Einrichtung selbst

interessiert ist und inwiefern sie die sich bewerbende Personen als humane Bezugsgröße definiert. Vielfach liegen dem nur unzureichende Kenntnisse darüber zugrunde, was Menschen eigentlich dazu motiviert, sich für eine Arbeit in bestimmten Organisationen zu interessieren. Sind solche Interessen rationaler oder emotionaler Natur, sind sie etwa durch den Zufall der Situation bedingt?

> *„Diese Frage ist nicht nur von Bedeutung für die wissenschaftliche Entscheidungsforschung, sondern gleichermaßen für das Individuum und für die Organisation selbst: Durch Fehlentscheidungen wird einerseits das Individuum keine optimale und zufriedenstellende Möglichkeit erhalten, seinen Beruf auszuüben, oder seine gesetzten Arbeits- und Berufsziele zu erlangen, und andererseits werden Organisationen auf diese Weise vielleicht nicht in die Lage versetzt, geeignete Begabungen, Talente und Spezialisten in einem großen Bewerberpool zu finden. Schließlich kann es auch passieren, daß sich fähige Talente bei bestimmten Organisationen gar nicht erst um eine Arbeitsstelle bewerben"* (Weinert 1992, S. 199f).

Sicherlich spielen – neben „harten" Faktoren wie Gehalt, Ort, Arbeitszeit – auch **„weichere" Bedürfnisse und Faktoren** eine Rolle wie etwa:

- die Aussicht auf Beförderung,
- die Möglichkeit, weiterzulernen,
- die Aussicht auf Selbständigkeit,
- die Aussicht auf nette Kolleginnen und ein gutes Betriebsklima,
- das Image der Organisation,
- die Perspektive der Organisation sowie
- die individuellen und institutionellen Handlungsspielräume.

Auch die **Verfahren der Ausschreibung** werden oft zu wenig bedacht. Sowohl Zeitpunkt als auch Medium entscheiden bereits weitgehend darüber, welche Personen angesprochen und motiviert werden. Eine Stellenausschreibung in einer Fachzeitschrift erreicht einen ganz anderen Kreis von Lesenden als etwa eine Stellenausschreibung in einer überregionalen Tages- oder Wochenzeitung. Im ersteren Fall wird der Kreis der Angesprochenen auf eher erfahrene Berufskolleginnen und Berufskollegen reduziert, im letzteren Fall werden „Quereinsteiger" oder Berufsanfänger/-innen motiviert. Auch ist die **„soziale" Ausschreibung**, der direkte Kontakt zu potentiellen Interessierten, gerade auch im Erwachsenenbildungsbereich ein **regelmäßiges Steuerungsinstrument**; es führt etwa bei Volkshochschulen meist dazu, daß Stellen von Hauptberuflichen durch frühere

Kursleiterinnen und Kursleiter an der gleichen Einrichtung besetzt werden, was unter sozialen Aspekten, fachlich und hinsichtlich des Organisationsbezugs von Vorteil sein kann und meist einen hohen „Prognosewert" hat, hinsichtlich des Rollenwechsels (statt Kursleitung Planung und Disposition) oft aber längerfristige Probleme schafft.

Für die Auswahl neuer „Organisationsmitglieder" hat vor allem die Psychologie (Testpsychologie) mittlerweile vielfältige Verfahren und „objektivierbare" Bewertungssysteme hervorgebracht. Die wichtigsten von ihnen sind:

1. Personalfragebogen
2. Auswahlgespräch
3. Referenzen
4. formale Tests
5. Assessment Centers.

Der **Personalfragebogen** ist das wohl traditionsreichste Instrument der Auswahl, mit dem versucht wird, Informationen über die Person und ihre Situation zu erhalten. Zum Instrument des Personalfragebogens wird in der Regel auch das Studium der Personalunterlagen gerechnet, also der erworbenen Zertifikate und Arbeitszeugnisse; Referenzen, Tests und Assessment Centers spielen in der Erwachsenenbildung als Auswahlinstrumente kaum eine Rolle; dies wird sich auch – so lange nicht-kommerzielle Erwachsenenbildungseinrichtungen die Ziele und den Zuschnitt der gegenwärtigen haben – in der näheren Zukunft kaum ändern.

Anders ist dies mit den **Auswahl- oder Vorstellungsgesprächen**. Sie sind in Einrichtungen der Erwachsenenbildung das zentrale Selektionsinstrument. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen ermöglichen sie den direkten menschlichen Kontakt und eine soziale Interaktion, beides im Bildungsbereich hochbewertete Aspekte. Dies gilt auch für die Rolle des subjektiven Faktors in diesen Gesprächen, der durchaus bewußt eingesetzt ist. Der „persönliche Eindruck" zählt mehr als das nur scheinbar objektivierte Testverfahren.

Allerdings wird leicht übersehen, daß Auswahlgespräche ihre eigenen Gesetze haben, welche die auf ihnen fußende Entscheidung oft

in die Irre leiten. Dies gilt vor allem dann, wenn das Gespräch selbst die erste und einzige Begegnung mit der Bewerberin/dem Bewerber ist, also nicht in einem sozialen Kontext steht; wenn das Gespräch unstrukturiert geführt wird, sich Fragen also aus der Situation ergeben; wenn im Gespräch zu rasch ein Urteil gebildet wird, ohne daß alle Informationen systematisch erfragt wurden; wenn Kontextfaktoren (etwa die vorausgegangene Kandidatin) das Gespräch zu stark beeinflussen, oder wenn die Auswählenden ihre eigene spontane Bewertung im Gespräch zu direkt umsetzen. Andererseits läßt sich die Validität und Aussagekraft von Auswahlgesprächen durchaus erhöhen, wenn einige Grundregeln beachtet werden:

„a) Die gleichzeitige Verwendung von mehreren Bewertern in der selben Gesprächssituation;

b) den Gebrauch von ‚halb'-strukturierten Gesprächen;

c) die Verwendung des Gesprächsmaterials innerhalb eines statistischen Prädiktormodells, zusammen mit anderen Informationsquellen;

d) die Festlegung eines Kategorisierungsmodells für die Einstufung von positiver und negativer Information, mit Bezug auf die tatsächliche Vorherbestimmbarkeit der zu erbringenden Arbeitsleistung durch diese Informationsstücke;

e) die Verwendung von ausgebildeten Bewertern, die auch genügend Vertrautheit mit dem Arbeitsplatz und den Arbeitsplatzanforderungen aufweisen können;

f) die Limitierung der Bandbreite an Variablen, über welche diese Information eingeholt werden soll – gemessen an ihrer objektiven Erfaßbarkeit und Bewertbarkeit der Gesprächssituation;

g) eine differenzierte Einschränkung auf diejenigen Variablen, die am Arbeitsplatz aus dieser Information vorauszubestimmen ist ...;

*h) die Verwendung der sogenannten **Q-Sort-Methode** oder von **Eigenschaftslisten** zur Überprüfung der Vergleichbarkeit der Arbeit verschiedener Bewerter"* (Weinert 1992, S. 229f).

Hinzuzufügen ist, daß in Auswahlgesprächen neben der erforderlichen formalen Besetzung (Betriebsrat und Leitung) partizipative Modelle der Mitarbeiterführung realisiert werden können, in denen sowohl fachliche als auch soziale Aspekte durch Aufnahme weiterer Beschäftigter in das Auswahlgremium berücksichtigt werden können. Auswahlgespräche können dann zu einer Art **Kooptationsverfahren** werden, das sich nicht nur auf die Anforderungen des beschriebenen Arbeitsplatzes bezieht, sondern auch **Elemente der Gruppe und der Organisationskultur** mit berücksichtigt („Die Chemie muß auch stimmen").

Reflexionsfragen:

- **Nach welchem Verfahren wird bei Ihnen bzw. einer Ihnen bekannten Erwachsenenbildungseinrichtung Personal neu eingestellt? Dabei handelt es sich auch um die Auswahl neuer Kursleiterinnen und Kursleiter!**
- **Welche Bewertungskriterien gibt es, welche Verabredungen für Auswahlgespräche, welche Verfahren von Partizipation und Bewertung werden „verobjektiviert"?**

6.2 Personalführung und -fortbildung

Die Personalentwicklung im engeren Sinne bezieht sich auf Qualifikation und Zufriedenheit der Beschäftigten ebenso wie auf Produktivität und Leistung innerhalb der Organisation.

> *„Zweck und Ziel der Organisation ist es, die Stärken der Menschen produktiv zu machen und ihre Schwächen unwesentlich"* (Peter Drucker zit. nach Bleicher 1991, S. 37).

Ansätze zur Personalentwicklung werden in verschiedener Weise gegliedert; so unterscheiden etwa Heymann/Müller (1982, S. 152) als Ziele von Personalentwicklung

- **Erhaltungsentwicklung** (Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit),
- **Anpassungsentwicklung** (Anpassung der Leistungsfähigkeit) und
- **Aufstiegsentwicklung** (Vorbereitung für Leitungsaufgaben).

Und Conradi (1983) schlägt eine Gliederung nach zeitlicher Abfolge vor, derzufolge Personalentwicklung

- into the job (berufliche Erstausbildung, Einführung neuer Mitarbeiter),
- on the job (Arbeitsunterweisung, Erfahrungslernen),
- near the job (Lernstatt, Qualitätszirkel),
- off the job (betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung),
- laufbahnbezogen (Karriereplanung) und
- out of the job (Ruhestandsvorbereitung)

erfolgen kann. Die klassische Strukturierung von Personalentwick-

lung bzw. ihre „Hauptanwendungsgebiete“ sind: Weiterbildung, Karriereplanung und Arbeitsstrukturierung.

Wichtig ist, daß **Personalentwicklung überhaupt als integraler Bestandteil von Unternehmensleitung** verstanden wird. In der Personalentwicklung, in der Arbeit an und mit den Beschäftigten, realisiert sich der Hauptteil dessen, was als Leitungsaufgabe benannt werden kann. Personalentwicklung setzt in hohem Maße sowohl die Ziele und Werte der Organisation um, als auch die Instrumentarien der Leitung ein. Ein Beispiel dafür, in welcher Weise konkrete Personalpolitik einrichtungsbezogene Werte realisiert, liefert die Abbildung 37.

Wertorientierte Personalpolitik bei BMW (Ausschnitt)

Realisierung von Werten in der konkreten Personalpolitik

Gesellschaft / Mitarbeiter Grundwerte	Ziele	**Personalpolitik** Strategien / Konzepte	Instrumente / Maßnahmen
Selbständigkeit und Individualität	Schaffung persönlicher Freiräume und Wahlmöglichkeiten	Flexibilisierung des Zusatzleistungsprogramms	Cafeteria-System
		Flexibilisierung der Arbeitszeit	Teilzeit
			Trennung Arbeitszeit / Betriebszeit
			Gleitzeit
			Brückentageregelungen
			Vorzeitige Pensionierung
			Alternative Schichtpläne
			Führungsstil
	Förderung der Selbständigkeit	Förderung der Übernahme persönlicher bzw. gemeinsamer Verantwortung	Prinzipen der Delegation (Übertragung von Aufgaben, Befugnissen und Verantwortung)
			Projektmanagement/ Teamarbeit
			Beteiligung der Mitarbeiter an der Zielvereinbarung
			Lernstatt / Qualitätszirkel
		System der Zielvereinbarung	Organisationsentwicklungsmaßnahmen
		Beteiligung der Betroffenen an Entscheidungen	Einbeziehung der Mitarbeiter in Arbeitsgestaltungskreise

Abb. 37: (aus: von Rosenstiel 1992, S. 378)

Wichtig bei der Personalentwicklung ist eine **Kenntnis der psychologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens**. Dabei geht es vor allem darum, die Interessen, Bedürfnisse und Ziele von Menschen angemessen **wahrzunehmen** und in eigenes **taktisches und strategisches Handeln** zu übersetzen. Entscheidend ist dabei, daß jeder Leiter und jede Leiterin selbst Personen sind, die verhaltenspsychologischen Prinzipien folgen, und daß das kommunikative und interaktive Zusammengehen von Leitenden und Geleiteten immer eine **Dyade** ist, in der beide Beteiligte eine Rolle spielen. Vielfach benötigen Erwachsenenpädagoginnen und Erwachsenenpädagogen keine gezielte Fortbildung, wenn sie in Leitungsfunktionen geraten, da sie bereits über ihre Fachausbildung grundlegendes Wissen über psychologische Tatbestände menschlichen Verhaltens erworben haben. Oft aber ist der **Transfer des pädagogisch relevanten Wissens auf die Leitungsfunktion** in Organisationen ein Schritt, der Pädagoginnen und Pädagogen schwerfällt. Und überdies ist die eigene Problematisierung und Thematisierung in innerorganisatorischen kommunikativen Zusammenhängen nicht leicht.

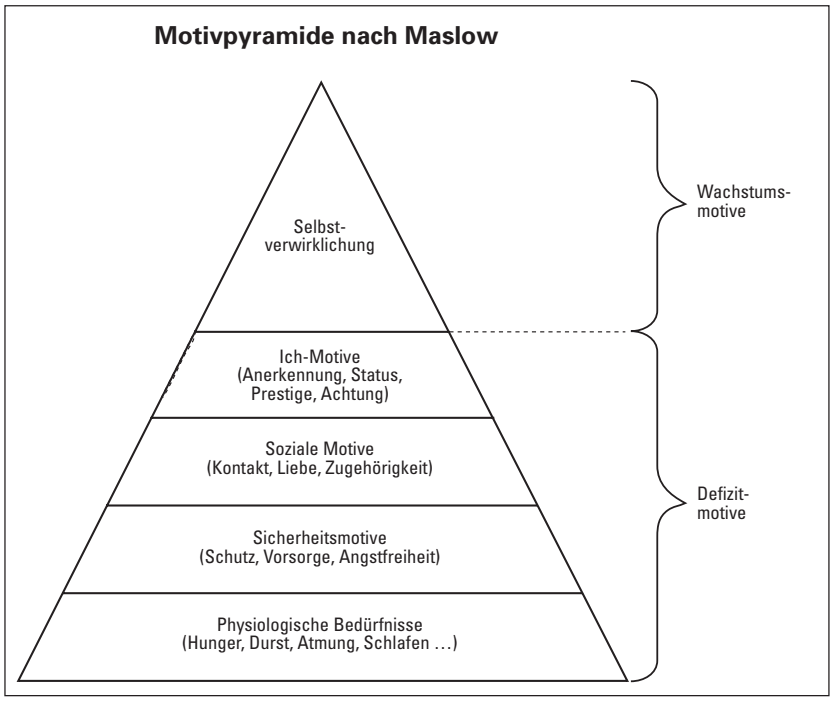


Abb. 38: (aus: von Rosenstiel 1992, S. 369)

Wenn es um **Ziele, Bedürfnisse und Interessen von Menschen** (Leitenden und Geleiteten) geht, dann spielt in der Regel deren jeweilige Bedeutung für das Leben und das Arbeitsleben der Menschen eine Rolle. In der Organisationspsychologie und der Unternehmensführung hat sich dabei seit vielen Jahren die Beschäftigung mit der Maslowschen „Bedürfnispyramide" bewährt, die zwar unter vielerlei Gesichtspunkten kritisiert, verworfen und modifiziert wurde, die aber doch auf die Hierarchie menschlicher Bedürfnisse und die Notwendigkeit von deren Befriedigung in einer einfachen und wirkungsvollen Weise verweist (Abb. 38).

Die **Weiterbildung von Beschäftigten** spielt in Einrichtungen der Erwachsenenbildung derzeit immer noch so gut wie keine Rolle. Die Realität innerbetrieblicher Bildungsprozesse ist hier umgekehrt proportional zu sehen zur Wertigkeit von Bildung als eines gesellschaftlichen Aufklärungsprinzips. Es mag viele Gründe geben, die dies erklären könnten – etwa die Überlegung, daß sich Fort- und Weiterbildung in Organisationen dann ausschließen, wenn diese sich selbst als solche gar nicht wahrnehmen; oder auch die Überlegung, daß Lehrende sich immer selbst bereits am Gipfel des Wissens und des Bewußtseins wähnen; oder auch die Überlegung, daß nichtkommerzielle Einrichtungen, also in der Regel staatlich geförderte Einrichtungen, ohne **Bewußtsein um Begriffe wie „Leistung" und „Ziel"** existieren. Tatsache ist, daß Weiterbildung, die an den Bildungsinteressen der Einrichtungsmitglieder selbst ansetzt und diese in entsprechende Aktivitäten umsetzt, kaum realisiert wird.

Ein weiterer Grund dafür könnte sein, daß ein wichtiges Instrument von Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen selten eingesetzt wird, dasjenige des „**Mitarbeitergesprächs**". Dabei handelt es sich um ein systematisches Gespräch mit den Beschäftigten, das in regelmäßigen Abständen stattfindet und vor allem drei Funktionen hat:

– Möglichkeit der Beschäftigten, ihre Probleme und Interessen zu artikulieren,
– Möglichkeit der Leitenden, die Arbeit der Beschäftigten zu bewerten, diese anzuerkennen oder zu kritisieren,
– gemeinsam Ziele und Perspektiven für Arbeit und „Karriere" der Beschäftigten festzulegen.

Da **Leitung in Erwachsenenbildungseinrichtungen** selten **als „eigentliche" Aufgabe** wahrgenommen wird (vor allem bei den Leitenden selbst) unterbleiben vielfach diese Gespräche. Auch liegt dies oft an einer Rollendistanz. Von Bedeutung ist zudem, daß eine „Karriere" in den meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen nur in geringem Umfang möglich ist, da sich ihr „Stellenkegel" an den relativ strengen tariflichen Gruppen des Bundesangestelltentarifes orientiert (gehobener und höherer Dienst) und zudem wenig Spielraum nach oben bietet (im Volkshochschulbereich ist beispielsweise die höchste erreichbare Stelle die des Leiters einer großstädtischen Volkshochschule in der Besoldungsgruppe B 2; im Normalfall

variieren die Eingruppierungen der hauptberuflich Beschäftigten im höheren Dienst zwischen A 13/BAT II a und A 15/BAT I a).
Wenn Mitarbeitergespräche stattfinden, werden oft die **Regeln für mitarbeiterorientierte Gesprächsführung** nicht beachtet. Die Grundregeln dieser mitarbeiterorientierten Gesprächsführung basieren auf den Erkenntnissen von Schulz von Thun:

> *„Nicht was gesagt ist, ist wahr, sondern was ankommt, ist wahr. Die Botschaft entsteht beim Empfänger".*

In der konkreten Regel für Mitarbeitergespräche heißt dies, gleichrangig darauf zu achten, **was** gesagt wird und **wie** es gesagt wird. Dabei gelten folgende Regeln (nach Saul 1993):

- Mitarbeitergespräche haben die Funktion, Aufgaben zu bewältigen (Aufgabenorientierung) und Mitarbeiter zu führen (Mitarbeiterorientierung);
- im Gespräch ist situationsgerecht vorzugehen und das eigene Wesen (vor allem auch eigene Gefühle) angemessen umzusetzen;
- vor dem Gespräch ist die eigene Rolle und die eigene Zielsetzung noch einmal zu rekapitulieren;
- im Gespräch ist Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Beschäftigten zu signalisieren;
- im Gespräch ist ein angstfreies Klima zu erzeugen;
- im Gespräch sind klare, sachliche und verbindliche Aussagen und Vereinbarungen zu treffen.

Reflexionsfragen:

- **Haben Sie jemals gezielte und systematische Mitarbeiter/innen-Gespräche erlebt? Oder selbst durchgeführt?**
- **Sind die Ergebnisse festgehalten worden, wurden Ergebnisse erzeugt?**
- **Halten Sie es für richtiger, solche Mitarbeitergespräche nur bei gegebenem Anlaß oder generell in angemessenen Abständen durchzuführen?**
- **Welches sind die Vor- und Nachteile?**

6.3 Human engineering

Human engineering oder „Arbeitsstrukturierung" bedeutet, Inhalt, Umfeld und Bedingungen der Arbeit so zu verändern, daß sie zu der Person paßt, die sie auszuüben hat. Dabei geht es vor allem um die **Arbeitsinhalte und die Handlungsspielräume von Tätigkeiten**.

Die Grundidee ist, daß an jedem Arbeitsplatz Erfahrungen gesammelt und Lernerfolge erzielt werden können. Die **qualifikations- und persönlichkeitsfördernde Gestaltung der Arbeit** ist vor allem in den siebziger Jahren Gegenstand von Forschungsvorhaben zur Humanisierung der Arbeit und zur Qualität des Arbeitslebens gewesen. Damals ging es darum, zu untersuchen, wie persönlichkeitsfördernde Arbeitssituationen mit Merkmalen wie

– komplexe Tätigkeiten,
– experimentelle Möglichkeiten,
– angemessene Kommunikations- und Interaktionsformen,
– demokratische Entscheidungsverfahren und
– individuelles Weiterkommen und gesellschaftlicher Fortschritt

gestaltet werden können.

In Einrichtungen der Weiterbildung, die kaum mit repetitiven Teilarbeiten oder Zergliederungen der Personen verkoppelt sind, bedeutet „human engineering" vor allem, die **alltägliche Überlastung und allgegenwärtige Improvisation zu verändern**. Vielfach liegt beides daran, daß es in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung keine klare Aufgabentrennung zwischen unterschiedlichen Beschäftigtengruppen – beispielsweise zwischen hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Verwaltungsangestellten – gibt, diese sogar in Stellenbeschreibungen vermischt sind.

> *„Viele hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterinnen fühlen sich in ihrer Kreativität, ihren Planungen durch Verwaltungsnotwendigkeiten eingeschränkt und halten sich deshalb bei ihren speziellen Vereinbarungen mit Teilnehmern und Kursleitern nicht an festgelegte Verwaltungsabläufe"* (Ardelt 1991, S. 25).

Mehr noch als die vielfältige Unverträglichkeit von pädagogischem und Verwaltungshandeln sind seit Jahren in der Erwachsenenbildung zwei andere Probleme festzustellen: dasjenige des „Berufszynismus" und dasjenige des „Burnout".

Der „**Berufszynismus"** zeigt sich auf unterschiedliche Weise, als Reduktion auf das Notwendigste, innere Distanz, geringe Phantasie,

Pessimismus usw. Er stammt hauptsächlich aus enttäuschten Erwartungen, mangelnden Entfaltungsmöglichkeiten, häufigen Frustrationserlebnissen, einem Übermaß an Improvisation. Er spiegelt vielfach die persönlichen Möglichkeiten, mit auch längerfristig unbefriedigenden Arbeitsbedingungen umzugehen. Er spiegelt aber auch häufig die Neigung pädagogischer Berufe, Probleme der Profession in Dauerkritik und pessimistische Grundhaltung umzusetzen.

Das „**Burnout**", das „Ausgebranntsein", ist ein vielfach zu beobachtendes Phänomen vor allem in öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen. Es resultiert vielfach aus der Tatsache, daß der Expansionswelle dieser Einrichtungen Mitte der siebziger Jahre nichts weiter folgte; viele Pädagoginnen und Pädagogen machen seit über zwanzig Jahren die im wesentlichen gleiche Arbeit, ohne einen persönlichen oder institutionellen Fortschritt festzustellen und insbesondere ohne anderen und neuen Herausforderungen zu begegnen. Das „Burnout" äußert sich in Demotivation, Interesselosigkeit und abnehmender Innovationskraft.

Eine der schwierigsten Aufgaben von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen ist es, vor allem diesen beiden Phänomenen motivierend zu begegnen. Dabei sind, was die betroffenen Mitarbeitenden angeht, die Chancen gar nicht schlecht in „Langjährigenseminaren" des DIE haben sich gerade diese Gruppen als besonders interessiert und vorwärtsgerichtet gezeigt. Schwieriger ist es schon, die Bedingungen innerhalb der Organisation und in deren Umfeld so zu gestalten, daß die problemverursachenden Faktoren verringert werden. Gerade dabei sind **Organisationsprofil**, eine **Organisationsentwicklung**, eine Unternehmensvision von großer Bedeutung. Auch ist die Reichweite von Motivationsanreizen am Arbeitsplatz nicht zu unterschätzen.

Reflexionsfragen:

- **Welche Probleme in bezug auf Motivation und Gestaltungsspielraum der Mitarbeitenden kennen Sie in Ihrem Umfeld?**
- **Wie wird damit umgegangen, wie gehen Sie damit um, etwa mit Elementen von Berufszynismus?**
- **Welche Akzente sollten in Ihrer Einrichtung im Bereich von Human engineering gesetzt werden?**

6.4 Teamentwicklung

Team ist ein Arbeitsbegriff, der bedeutet, daß es sich um **mehr** als nur um eine Gruppe handelt. Vielfach wird der Begriff „Team" in Organisationen salopp als Bezeichnung nur für eine Gruppe von Beschäftigten genannt; dies ist irreführend. Der **Begriff des Teams** ist traditionell mit einigen Merkmalen ausgeprägt:

- ein Team soll Mitarbeitende aus den von einer Aufgabe gegebenen Funktionen haben; es besitzt in der Wahl seiner eigenen inneren Strukturen genügend Freiheit und genießt in seiner Arbeit ein **hohes Maß an Autonomie**;
- ein Team stimmt die Fähigkeiten und Interessen seiner Mitglieder aufeinander ab, kompensiert Schwächen und nutzt rivalitätsarm Stärken;
- die Leistungen an Selbstorganisation, Selbststeuerung, Querinformation und Selbstbeauftragung sind im Team vergleichsweise hoch entwickelt;
- im Team dominiert ein **Prozeßdenken**, das eher an einem Informationsfluß-Diagramm als an einem Organigramm orientiert ist;
- Aufgabenentwicklungen sind im Team zielbezogen und methodisch relativ vielfältig;
- im Team halten Menschen stärker zusammen als in weniger integrierten Gruppen und fühlen sich mitverantwortlich für die gemeinsame Aufgabe; man ist sich selbst bewußt und entwickelt Gruppenloyalität („Teamgeist");
- das Verhalten im Team ist direkt, locker und partnerschaftlich;
- ein Team entwickelt sich selbst weiter; gegenüber integrierten Teams sind hierarchisch aufgebaute Steuerungen und Kontrollen wenig erfolgreich;
- im Team geht es bei der Leitung nicht darum, zu kontrollieren, sondern einzudämmen, nämlich die Konflikte und Ängste, welche die produktive Arbeit stören (nach Voigt, 1993).

Teamentwicklung ist also eine spezifische Ausformung von Personalentwicklung, in der Personen **gemeinsam** in ihrer Entfaltung begünstigt und entwickelt werden. Die **Konstitutionsprinzipien einer Teamentwicklung** können einzelne Mitarbeitergruppen, aber auch alle Beschäftigten betreffen. Teamstrukturen sind in der Erwachsenenbildung zwar in der Lehre (z.B. Bildungsurlaub) durchaus

Praxis, in organisationsbezogenen Tätigkeitsfeldern aber wenig üblich.

Reflexionsfragen:

- **In welcher Weise und zu welcher Aufgabe könnten sich in Ihrer bzw. einer Ihnen bekannten Einrichtung Personen zu einem Team zusammenfinden, mit welchen anderen könnten Sie selbst sich vorstellen, ein Arbeitsteam zu bilden?**
- **Welche Abläufe könnten in welcher Zeit erledigt und bewältigt werden?**

7. Konflikte in Gruppen: erkennen und lösen

Der Großteil der Arbeit in betrieblichen Zusammenhängen findet in Gruppen statt, genauer gesagt: in einem **Wechsel von Einzel- und Gruppenarbeit**. Ebenso wie in pädagogischen Prozessen, in denen das richtige Verknüpfen von Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit zur „Hohen Schule" der pädagogischen Leitung gehört, ist die richtige Struktur des Verhältnisses von Einzelarbeit, Projekt- oder Abteilungsarbeit und Arbeit der Gesamtinstitution die „Hohe Schule" der Organisationsleitung. Dies betrifft sowohl **die formellen als auch die informellen Gruppen**.

Was ist eine Gruppe? Gewöhnlich geht man davon aus, daß ein Paar noch keine Gruppe ist. In aller Regel werden für Kleingruppen etwa drei bis fünf Mitglieder angegeben, als Obergrenze liegen Gruppendefinitionen bei 20 bis 25 Mitgliedern. Die rein quantitative Ober- und Untergrenze einer Gruppe mißt sich in der Regel an **Indikatoren, mit denen Gruppen definiert werden können**. In der Literatur gängige Definitionen von Gruppe sind:

– direkte Interaktion zwischen den Mitgliedern als Regelfall;
– physische Nähe oder räumliche Nähe in der Arbeitssituation;
– Selbstwahrnehmung als Gruppe (Wir-Gefühl);
– gemeinsame Ziele, Werte und Normen;
– differenzierte Rollen in der Gruppe, verteilte Statusbeziehungen;
– Abhängigkeit des eigenen Handelns und Verhaltens von den anderen Gruppenmitgliedern und
– mittelfristige Dauer des Gruppenzusammenhalts.

Die geläufigste Unterscheidung zwischen **formellen und informellen Gruppen** basiert auf dem Unterschied von betrieblicher Arbeitsteilung und individuellem Bedürfnis. Eine Darstellung liefert Abb. 39, S. 99.

Es gibt verschiedene Ansätze, die Existenz von formellen und informellen Gruppen weitestgehend zu differenzieren und zu kategorisieren. Grundlegend ist dabei aber: Es gibt in jeder Arbeitsbeziehung immer

zwei unterschiedliche Gruppenebenen, eine informelle und eine formelle, **die einander durchdringen**. Es ist deshalb ausgesprochen schwierig, teilweise auch eher gekünstelt, zwischen den formellen und informellen Gruppenstrukturen unterscheiden zu wollen.

> *„Jede reale Gruppe vereint in mehr oder weniger starkem Ausmaß formale und informale Aspekte in sich"* (Staehle 1994, S. 251).

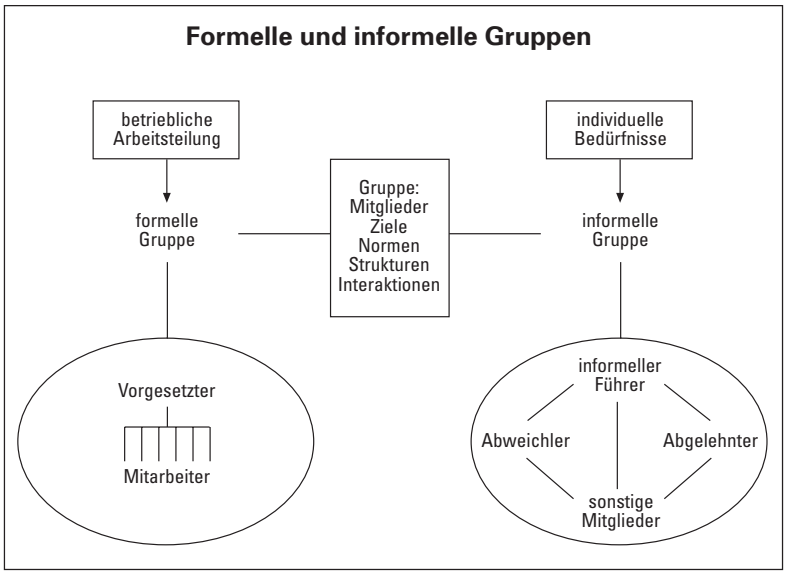


Abb. 39: (aus: Staehle 1994, S. 250)

Wichtiger als eine dichotome Unterscheidung in formelle und informelle Gruppen ist daher, den **sozialen Zusammenhang und die Effektivität der Gruppenarbeit** zu analysieren.

Die wichtigsten Determinanten der **Gruppeneffektivität** gibt eine Übersicht von Krech/Crutchfield/Ballachey 1962 (Abbildung 40, zit. n. Staehle 1994, S. 266) wieder.

Bevor man sich der einzelnen Gruppe oder Abteilung zuwendet, ist es wichtig, sich noch einmal deren **Standort im Gesamtgefüge der Organisation** klarzumachen. Dabei ist festzustellen, daß es Faktoren gibt, welche die Integration einer Gruppe oder einer Abteilung in die Gesamtorganisation erschweren oder erleichtern. In Abbildung 41 auf S. 100 sind die wichtigsten Einflußfaktoren auf eine gesamtorganisatorische Koordination beschrieben, die auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchaus von Bedeutung sind.

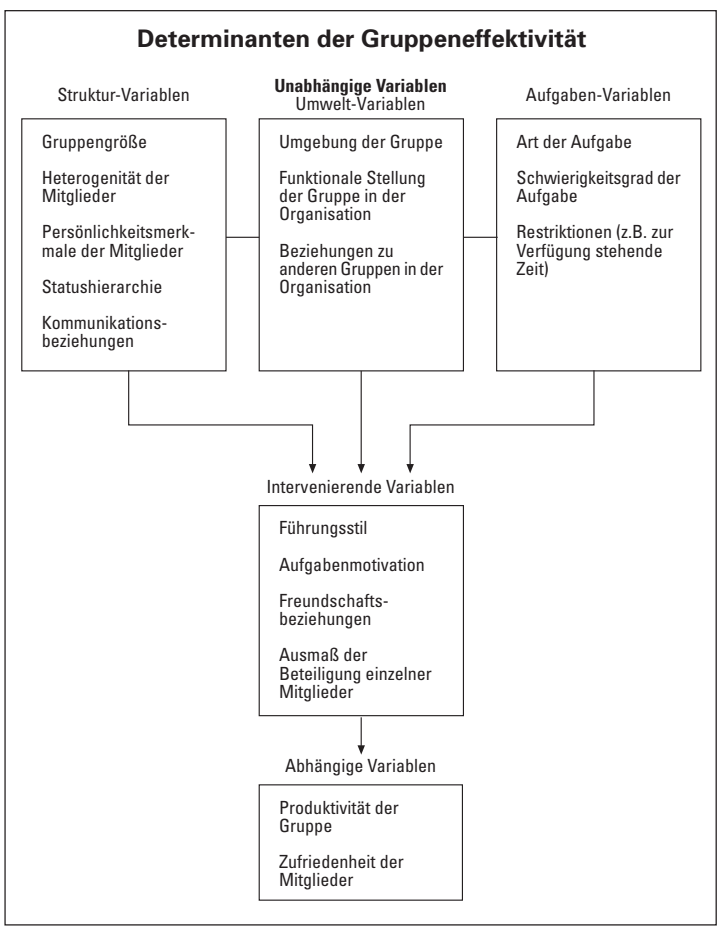


Abb. 40: (aus: Staehle 1994, S. 266)

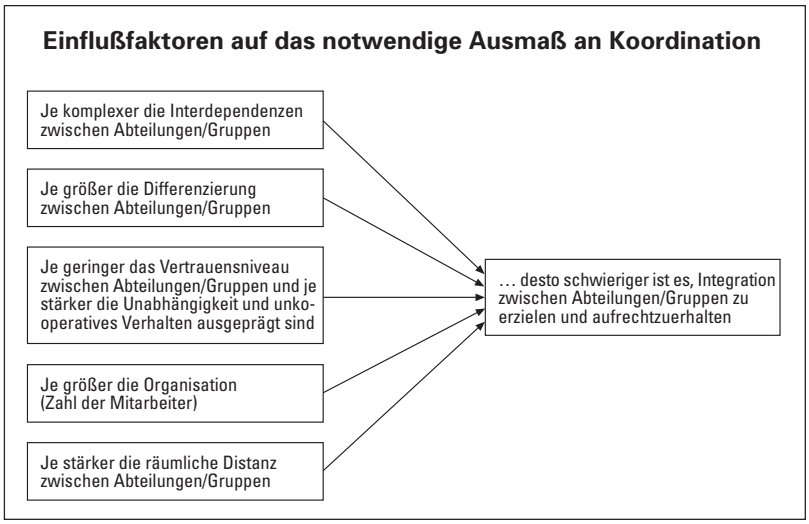


Abb. 41: (aus: Staehle 1994, S. 530)

Für die Gesamtorganisation ist es, je größer sie ist, umso wichtiger, die Zusammenarbeit ihrer Mitglieder in Gruppen bzw. Abteilungen zu organisieren. Wie für die Gesamtorganisation selbst gilt auch für die Gruppenbildung, daß diese die Effektivität und Effizienz der versammelten menschlichen Arbeitskraft und Kompetenz verbessert. Wichtig ist, daß die Gruppenbildung auf das **Ziel der Gesamtorganisation** hin erfolgt, diese also keine von der Einrichtung abweichenden Ziele verfolgt. Wichtig ist auch, daß die Gruppen- bzw. Abteilungsbildung, welche durch die Leitung erfolgt oder koordiniert wird, nicht nur die vorhandenen Kapazitäten und Kompetenzen der Beschäftigten mit den Aufgaben des Betriebes in Beziehung setzt, sondern die entstehende **formale Gruppenstruktur** mit der erkennbaren **informalen Gruppenstruktur** (soziale Beziehungen, Interessen etc.) abgleicht. Ein totaler Gegensatz ist dabei ebensowenig sinnvoll wie eine totale Kongruenz.

7.1 Gruppenkonstitutionen

Die Konstitution von Gruppen ist eine Leitungsaufgabe; sie kann partizipativ erfolgen, kann aber auch gesetzt werden. Wichtig ist, daß die **Konstitutionsphase** einen erkennbaren Anfang und ein definiertes Ende hat, in der sich die betreffenden Personen orientieren, artikulieren und verhalten können.

Bereits bei der Konstitution einer Gruppe – sei es in der dauerhaften, sei es in der Projektkonstruktion – lassen sich **Grundformen der Gruppenstruktur** bereits festlegen; diese betreffen:

- die **Kommunikation** der Gruppe,
- die **Interaktion** der Gruppe,
- die **Führung** der Gruppe sowie
- die **Konfliktlösung** in der Gruppe.

Bei der **Kommunikationsstruktur** lassen sich fünf unterschiedliche Grundtypen umsetzen, die jeweils spezifische Vor- und Nachteile haben. Die Übersicht in Abbildung 42 zeigt diese in Anlehnung an Hellriegel und Slokum (1974).

Kommunikationsstrukturen

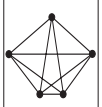
	Stern	Y	Kette	Kreis	Voll-Struktur
Beurteilungskriterium					
Zentralisation	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Kommunikationskanäle	sehr wenige	sehr wenige	mittel	viele	sehr viele
Führung	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Gruppenzufriedenheit	niedrig	niedrig	mittel	mittel	hoch
individuelle Zufriedenheit	hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig

Abb. 42: (aus: von Rosenstiel 1994, S. 293)

Interaktion wird gewöhnlich von Kommunikation insofern unterschieden, als sie eine erfolgreich zustande kommende verbale und nicht-verbale Kommunikation ist, also eine **Form sozialen Handelns**, bei der ganze Kommunikationssequenzen als zwischenmenschliches Verhalten zum Thema werden. Interaktion hat – was die Existenz von Gruppen in Organisationen angeht – in der Regel gleich unmittelbar mit **Führung** zu tun. Bales hat bereits 1950 eine **Prozeßanalyse der Interaktion** vorgelegt, deren wesentlichste Aussagen auch heute noch gültig sind; sie ist in Abbildung 43 in der Übersetzung von Staehle wiedergegeben.

Beobachtungsbereiche der Interaktions-Prozeß-Analyse

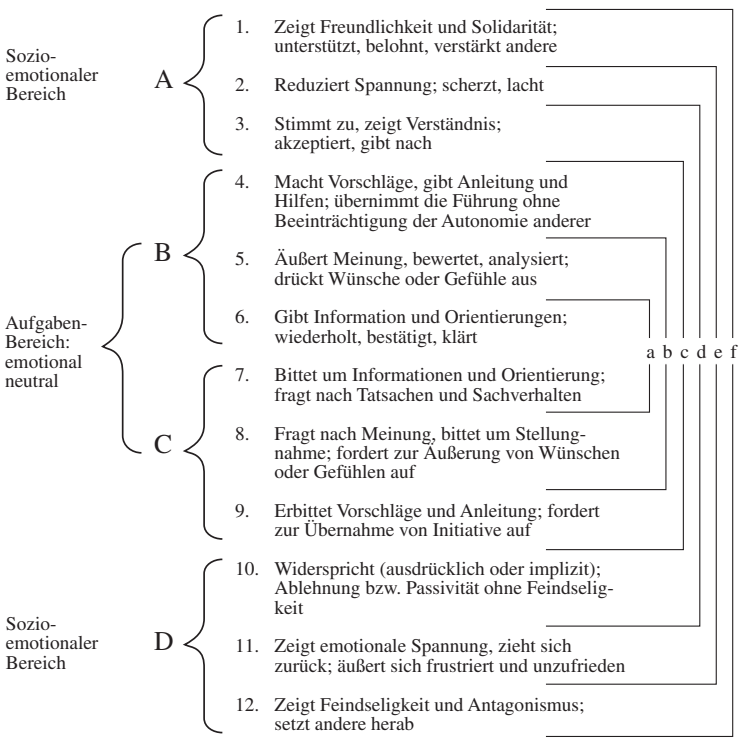


Abb. 43: (aus: Staehle 1994, S. 295)

Schließlich ist für die Arbeit der Gruppen in der Organisation die **Frage des Erkennens und Lösens von Konflikten** von entscheidender Bedeutung. Für die Gruppenleitung oder Abteilungsleitung sind dabei folgende Regeln zu beachten:

- Erkennen von Gruppensituationen,
- Einfühlung in gruppendynamische Vorgänge,
- Kenntnis des methodischen Instrumentariums zur Konfliktlösung,

– Motivation und Aktivierung in bezug auf Gruppenziele,
– keine Parteilichkeit gegenüber einer Seite des Konflikts,
– Klarheit, Wiederholbarkeit und Verbindlichkeit der eigenen Position.

Maßnahmenkatalog für die Moderation

Situation in Gruppen	Maßnahmenvorschlag
Monologe von Mitgliedern zur Selbstdarstellung, zur Meinungsdurchsetzung wegen Passivität anderer	Karte mit Aufschrift „30 s“ hochhalten Aufforderung, die Aussagen zu visualisieren Anonyme Kärtchenabfrage zu den Äußerungen Aussagen durch Gruppe bewerten lassen Transparenzfragen stellen Killerphrasen sammeln
Sachliche Meinungsunterschiede wegen unterschiedlichen Wissens, wegen unterschiedlichen Informationsstands	Transparenz nach Lernbedarf oder Informationsbedarf, Bestandsaufnahme von Wissen und Informationen (evtl. in Kleingruppen) Gemeinsame Strategieentwicklung für Deckung von Lern- und Informationsbedarf
Gegensätzliche Interessen (Gruppenengagement durch Ausspielen von Fachwissen töten)	Rollenspiel der Interessenvertreter Pro-und-Kontra-Spiel Interesse der Gruppe abfragen Interessenlage durch Kleingruppe darstellen lassen
Persönliche Differenzen zwischen den Mitgliedern	Zuordnung der Kontrahenten zu verschiedenen Kleingruppen Erweiterung des Diskussionskreises Wechsel der Kontaktpersonen
Desinteresse der Gruppe	Interessenlage abfragen Gruppenmeinung über Situation und Verhalten abfragen Pro und Kontra über vorhandenes/nichtvorhandenes Interesse Provozierende Äußerungen gegenüber der Gruppe Parathesen
Abhängigkeitsgefühle einzelner, hierarchische Selbstbestätigung anderer	Offenlegung des Problems durch Moderatoren (und evtl. Gruppenmitglieder) Hilfe durch Dritte Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten Aufzeigen von Verhaltensweisen
Ablehnung der Leitung	Diskussionsleitung auf andere Gruppenmitglieder übertragen Gruppe allein arbeiten lassen (wenn es gut geht, Leitung nach Hause schicken) Neufestlegung der Spielregeln Pro- und Kontra-Spiel über Leitung
Abwälzen <–> Einmischen Prestigedenken Rechtfertigung falsche Information Vorurteile	Transparenzfragen Themen abfragen Pro-und-Kontra-Spiele Rollenspiele Utopiespiele Bewertungen Kleingruppenarbeit

Abb. 44: (aus: Siemens 1992, S. 127)

Wichtige Grundregeln der Konfliktlösung sind in den „**Moderationsregeln**“ genannt, die zum Thema „Organisationsplanung“ in einem bei Siemens erschienenen Buch zusammengestellt sind; sie lassen sich in Analogie auch auf die Gruppen- und Abteilungsleitung übertragen (Abb. 44, S. 102).

Reflexionsfragen:

- **Welche Grundregeln für Kommunikation und Interaktion gelten in den bei Ihnen bzw. einer Ihnen bekannten Institution bestehenden Gruppenzusammenhängen?**
- **Wie gehen Sie/geht Ihre Leitung bei Konflikten in der Gruppe mit diesen um?**
- **Welche Konflikte gibt es, die überhaupt noch nicht bearbeitet, angegangen, thematisiert oder gelöst worden sind?**

Zum Konfliktlösungsverhalten der Leitung einer Erwachsenenbildungs-Einrichtung gehört auch der **Umgang mit Konflikten zwischen den Gruppen** in der Organisation, also etwa zwischen Fachbereichen oder zwischen Verwaltung und Fachbereich. Die wesentlichsten Konfliktursachen sind auch aus anderen betrieblichen Zusammenhängen bekannt:

- Zwei Gruppen/Abteilungen oder Organisationseinheiten hängen von den gleichen Ressourcen ab (z.B. Finanzen, Sachbearbeitung, Datenverarbeitung);
- eine Gruppe/Abteilung dominiert die andere, weil sie mehr Macht, Einfluß oder selbständigen Handlungsspielraum hat;
- es existieren konkurrierende Ziele, Interessen und Einstellungen;
- eine statusniedere Abteilung/Gruppe gibt einer statushöheren Anweisungen (oft bei Verwaltung und Hausmeistern gegenüber pädagogischem Personal beobachtbar);
- die Verantwortung ist geteilt, ohne daß dies verbindlich festgelegt ist;
- die Gruppen arbeiten nach abweichenden Regeln, wie z.B. unterschiedliche Arbeitszeit und Arbeitskontrolle (ein Dauerbrenner in Erwachsenenbildungseinrichtungen zwischen Sachbearbeitungspersonal und pädagogischen MitarbeiterInnen);

- Verantwortungen sind unklar und mehrdeutig geregelt und Kompetenzen und Aufgabenbereiche nicht klar definiert
- es laufen (unzureichend betrieben) Organisationsentwicklung, Personalabbau oder Zusammenschluß von Betriebseinheiten ab.

Die Konflikte könnnen also in der Organisationsstruktur (siehe Leitungsaufgabe „Organisationsstruktur") oder dem persönlichen und interaktiven Verhalten der Organisationsmitglieder liegen.

Grundsätzlich gilt auch hier: **Störungen haben Vorrang!** Allerdings: Störungen sind in keinem betrieblichen Zusammenhang vermeidbar, sie sind daher **nicht als Defizite** zu betrachten. Störungen sind als Anlaß zu sehen, darüber nachzudenken und zu sprechen, in welcher Richtung sich der Arbeitsablauf zwischen Gruppen und Personen in der Organisation entwickeln sollte, um die bestehenden Störungen zu beheben. Konflikte haben also einen positiven Ausgang dann, wenn sie als **handlungsveranlassend** gesehen und behandelt werden. Unterbleibt die Konfliktbearbeitung, kann es kommen zu:

- Instabilität der Organisation,
- Unzufriedenheit der Beschäftigten,
- erheblichen Reibungsverlusten im Organisationsablauf,
- Wahrnehmungsverzerrungen und Stereotypenbildungen sowie
- der Abnahme rationaler Elemente in der Zusammenarbeit.

Konflikte zwischen Gruppen und Abteilungen können vermindert werden, wenn

- die Ursache beseitigt werden kann (etwa Angleichung der Arbeitszeiten von Beschäftigtengruppen, größere Transparenz der unterschiedlichen Arbeitsleistung etc.),
- der Konflikt relativiert werden kann (er harmlos ist gegenüber wichtigeren Dingen),
- ein gemeinsamer Feind existiert und benannt werden kann,
- auf ein gemeinsames Oberziel hin vereinheitlicht werden kann,
- Gegner in übergreifende Gruppenzusammenhänge kooptiert werden können,
- Verhandlungen nach Regeln durchgeführt werden können,
- eine gezielte Konfrontation ebenfalls nach Regeln stattfinden kann,

– ein Urteil Dritter angerufen werden kann und
– ein Wahren der individuellen und gemeinsamen Interessen ohne Lösung des Konfliktes möglich ist.

Reflexionsfragen

- **Welche Erfahrungen haben Sie mit den hier vorgeschlagenen Lösungswegen im Konfliktfall gemacht?**
- **Welche anderen Lösungswege gibt es für welches Problem? Versuchen Sie diese Alternativen so zu formulieren, daß sie für andere nachvollziehbar (=lernbar) sind.**

7.2 Gruppenanalyse und Verfahrensentscheidung

Es gibt zwei Anlässe und Ursachen, sich mit der Analyse von Gruppenstrukturen gesondert zu befassen:
– zum einen dann, wenn eine Person die Leitung einer Gruppe, einer Abteilung oder der Gesamtorganisation neu übernommen hat und sich ein Bild darüber verschaffen will, wie die formale und informale Struktur aussieht;
– zum zweiten dann, wenn aufgrund lange verstrichener Zeit oder schwerwiegender Änderungen der Umwelt oder der Mitgliedschaft zu erwarten ist, daß sich die Gruppenstrukturen verändert haben.

Eine Analyse der Gruppenstruktur besteht im Überprüfen des **Organigramms** und im Erstellen einer **Beziehungslandkarte**. Das Organigramm gibt die formale Struktur von Positionen, Rollen und Abläufen in der Organisation wieder (vgl. Kapitel 3), während die Beziehungslandkarte die eher personelle und informelle Seite der Organisation spiegelt. Wenn dies möglich ist, dann sollte die „Beziehungslandkarte" auf einer durchsichtigen Folie aufgezeichnet werden, die über das Organigramm gelegt werden kann, um ein komplexes Bild der institutionellen Wirklichkeit zu erhalten.

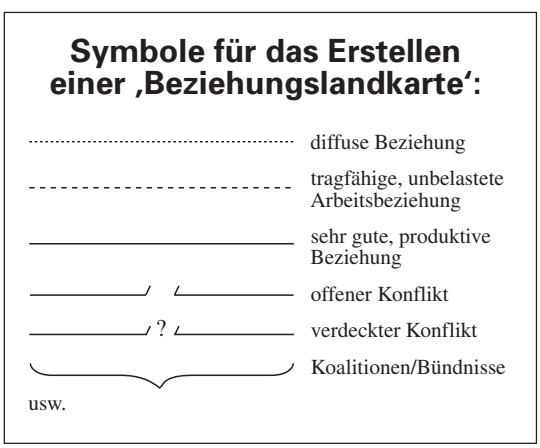


Abb. 45: (aus: Thiel 1994, S. 130)

Beim Erstellen der Beziehungslandkarte lassen sich die soziometrischen Relationen zwischen den einzelnen Personen oder Gruppen anhand folgender Symbole (siehe Abb. 45, S. 105) darstellen.

Aus Organigramm und Beziehungslandkarte sowie einer Überprüfung der Ziele und Aufgaben der Organisation kann sich ein Anlaß ergeben, die Gruppenstruktur in der Organisation zu erneuern; dies wäre – mit Impuls und Strukturierung durch die Leitung – über Einbeziehen aller Beschäftigten zu organisieren. Dabei empfiehlt sich auch eine **externe Beratungs- und Supervisionsinstanz.**

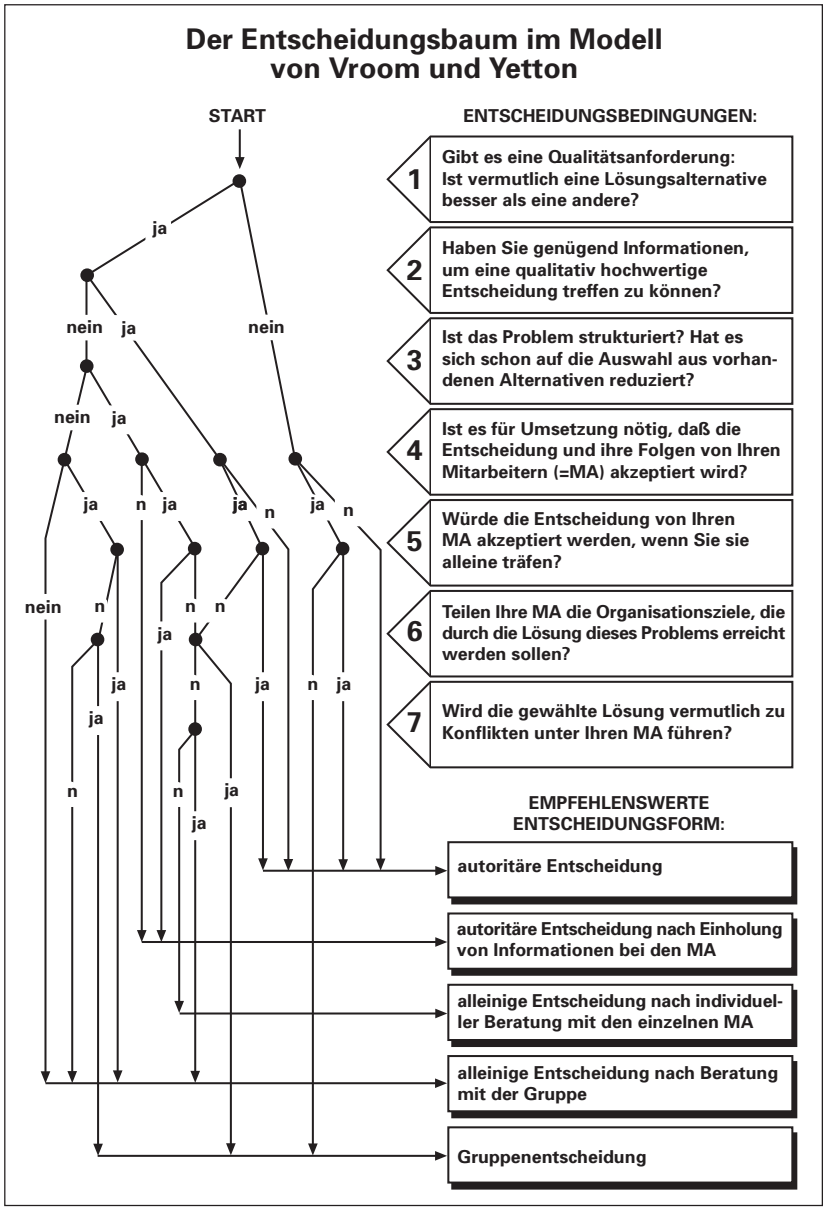


Abb. 46: (aus: von Rosenstiel 1992, S. 317)

Grundsätzlich ist zu prüfen, zu welchen Aufgaben und in welchen Fällen Gruppenarbeit sinnvoll, **Problembewältigung in Gruppen** anzustreben ist. **Vorteile** der Gruppe sind generell ein größeres Wissensspektrum und „Entdeckungspotential", ein breitere Assoziationsvielfalt, originellere Lösungen sowie intersubjektiv eher richtige und durchsetzbare Entscheidungen. **Nachteile** sind die Koordination des Vorgehens, Unterschiede in den Denkschritten der Gruppenmitglieder, der zusätzliche Aufwand an Informationsvermittlung, Fehlinterpretationen, Langwierigkeit und Gefahr von Entscheidungen, die risikoreicher sind.

Im „Entscheidungsbaum" von Vroom und Yetton (Abb. 46 aus: von Rosenstiel 1992, S. 317) zeigt sich, daß die Frage, wie Gruppen einbezogen wer-

den bei Entscheidungen, eine Abfolge bestimmter Suchfragen beendet.

Reflexionsfragen:

- **Wann empfinden Sie es als störend, wenn eine Angelegenheit in der Gruppe beraten wird, wann als fruchtbar?**
- **Welchen Anteil spielt dabei das Thema, die beteiligten Personen, die gemeinsame Vorgehensweise?**
- **Auf was achten Sie persönlich, wenn Sie eine Gruppenarbeit initiieren?**

8. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung bedeutet für viele nicht-kommerzielle Einrichtungen der Erwachsenenbildung seit Beginn der neunziger Jahre, überhaupt erst eine eigenständige Organisation aufzubauen. Viele der Einrichtungen sind – als Teile von Träger oder Kommunen – angegliederte Betriebsstätten größerer Organisationen, gewissermaßen Abteilungen, ohne eigene innere Organisationsstruktur und ohne eigenes Leitbild, eigene Ziele, eigene Arbeitsabläufe und ein eigenes Selbstverständnis. Nicht-kommerzielle Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben daher vielfach die Aufgabe, eine Organisation erst zu entwickeln.

Dies ist allerdings eher eine Phase des Organisationsaufbaus, des Entstehens einer Organisation. Mit **Organisationsentwicklung** ist gemeinhin etwas anderes angesprochen: die zielgerichtete Weiterentwicklung einer bestehenden Organisation aufgrund sich ver-

Typen des organisatorischen Lernens

Zielsetzung der Organisation	Typ des organisatorischen Lernens	Lernstimuli	Lernergebnisse	Lernmechanismus
Regeln interner Angelegenheiten und Operationen	**Organisationsänderung („change")**	Neuartige Probleme im Sinne von „performance gaps"	*Internes Justieren* (adjustment) mit dem Ziel der Kongruenz von Verhalten mit Zielen, Standards, Quoten etc.	Reformulierung von Aktion-Resultat-Beziehungen (auf Grundlage vorhandener Fähigkeiten der Organisation)
Überleben in der Umwelt	**Organisationsentwicklung („development")**	Verwirrendes „Puzzle" im Rahmen der Unternehmen/ Umwelt-Beziehung	*Anpassung* (adaptation) mit dem Ziel der Balance des Unternehmens mit der sich ändernden relevanten Umwelt	Akzeptanz neuer strategischer Annahmen (durch Umfeld-Monitoring und strategische Neuorientierung)
Vorbereitung auf eine mögliche Zukunft	**Organisationstransformation**	schmerzhafte Anomalien	*Antizipation* (anticipation) der wahrscheinlichen Zukunft durch Änderung von Charakter bzw. Kultur der Organisation	Vision eines neuen Kulturkernes (durch Umgang mit Unbekanntem)

Abb. 47: (aus: Sattelberger 1994, S. 14)

ändernder Umwelteinflüsse, sich verändernder Ziele oder sich verändernder interner Bedingungen. Organisationsentwicklung wird dabei in der Regel in den größeren Kontext der „lernenden Organisationen" gestellt, in dem unterschiedliche Varianten der Weiterentwicklung denkbar sind; einen Überblick liefert Abbildung 47, S. 108.

Im folgenden wird Organisationsentwicklung nur knapp behandelt, da hierzu ein Studientext vorliegt (v. Küchler/Schäffter 1997). In der Erwachsenenbildung ist es notwendig, darauf hinzuweisen, daß veränderte Angebote oder etwa eine neue Gestaltung des Programmheftes keine Organisationsentwicklung sind, sondern **Produktentwicklung** bzw. eine veränderte Strategie von **Marketing** oder **Öffentlichkeitsarbeit**. Veränderte Produkt- und Marketingstrategien sind zwar meist Folge oder Beginn einer Organisationsentwicklung, stehen mit dieser aber nicht in einem **ursächlichen** Zusammenhang. (vgl. Nuissl/von Rein 1996, 1997, Studientext „Corporate Identity" und „Öffentlichkeitsarbeit" und Schöll 1997).

Reflexionsfragen:

Sie erhalten Schreiben, die im folgenden auszugsweise zitiert sind:

„Sehr geehrte Damen und Herren,
in der letzten Zeit hat die Akademie ihr Werbekonzept neu überdacht und möchte Programmüberblick und Programmvorschau konzentrieren. Es wird also keine Referats- oder Gruppenprogramme mehr geben. ... Da es in Zukunft nun keinen Halbjahresprospekt aus meinem Referat mehr geben wird, möchte ich Sie bitten, anhängenden Abschnitt auszufüllen und uns zuzuschicken. Sie werden dann sowohl eine Gesamtübersicht über das bekommen, was die Akademie auch in anderen Themenbereichen anbietet, als auch weiterhin mit Einzelprogrammen zu bestimmten Themen, die Sie ankreuzen, eingeladen. ..."

„Sehr geehrte Damen und Herren,
in der Anlage erhalten Sie unseren Jahresbericht 1994.

Er ist, wie Sie sehen, gegenüber dem Bericht des Vorjahres grundlegend verändert. Die Informationen über die Arbeit unseres Hauses ist nun nach Fachbereichen gegliedert, auf Schwerpunkte konzentriert und – zur Illustration und als Lesehilfe – mit Grafiken und Tabellen ergänzt. ... Auf Seite 46 können Sie unserem neugestalteten Organigramm entnehmen, welche Kolleginnen und Kollegen in welchen Abteilungen für die geleistete Arbeit verantwortlich waren...“

„ Sehr geehrter Herr ...,
vielen Dank für Ihr Schreiben vom 6. November 1994, mit dem Sie Interesse an einer Mitarbeit in unserem Arbeitskreis ‚Pädagogische Innovation‘ bekunden. Ich habe Ihr Schreiben zuständigkeitshalber an Frau Dr. .... weitergegeben; sie ist seit kurzem zuständig für den Arbeitsbereich ‚Methodik und Didaktik‘ und wird sich in Kürze bei Ihnen melden ...“

„Sehr geehrte Frau...,
vielen Dank für Ihr Schreiben vom 15. Januar 1995, das uns über Herrn Dr. ... zugeleitet wurde. Inhalt und Form des Schreibens haben uns einigermaßen überrascht. Inhaltlich werfen Sie als zu klärende Frage auf, was wir in einem direkten Arbeitsgespräch im Dezember 1994 bereits einvernehmlich und abschließend geklärt hatten. Formal richten Sie Ihr Schreiben an Herrn Dr. ..., der, wie Sie wissen, für diese Fragen fachlich und organisatorisch weder zuständig ist noch war …“

Beantworten Sie sich folgende Fragen:
- **Welche der hier zitierten Schreiben verweisen auf eine (vermutliche) Organisationsentwicklung?**
- **Welche der Schreiben lassen organisationsinterne Probleme erkennen?**
- **Welchen Eindruck machen Schreiben auf Sie als Lesende?**

Organisationsentwicklung ist eine notwendige, sehr alltägliche und normale Angelegenheit. Es ist nicht Zeichen des Defizits einer Organisation, wenn sie Organisationsentwicklung macht, sondern eher umgekehrt Zeichen des Defizits, wenn **keine** Organisationsentwicklung erfolgt. Folgerichtig haben sich seit vielen Jahren Betriebswirte, Soziologen und Psychologen vor allem auch in Amerika mit „organizational development" beschäftigt. Ein in Deutschland mittlerweile weit verbreitetes **Gesamtkonzept von Organisationsentwicklung** bietet Abbildung 48.

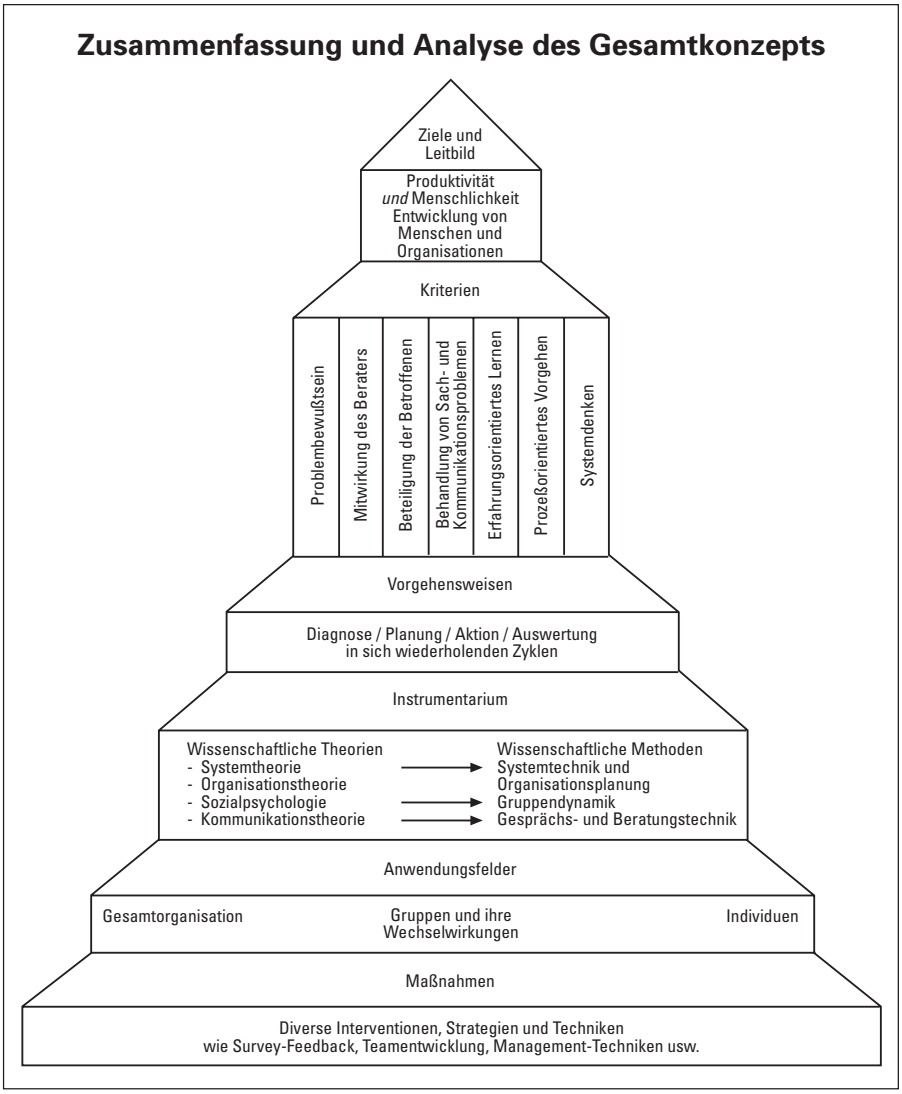


Abb. 48: (aus: Thiel 1994, S. 147)

Neben den unterschiedlichen Phasen und dem Anspruch auf analytische und wissenschaftliche Begründung von Organisationsentwicklung verweist dieses Gesamtkonzept von Bekker und Langosch auch auf das partizipative Verfahren, das notwendigerweise mit Organisationsentwicklung verbunden ist. Gegenstand von Organisationsentwicklung ist in der Regel neben der gemeinsamen Diskussion, Problemanalyse und strategischen Planung die **Fortbildung**. Diese, oft auch Training genannt, ist **tragendes Element lernender Organisationen** – denn nicht die Organisationen lernen, sondern die Menschen in ihnen. Gelernt wird bei Organisationsentwicklung (durch die jeweils einschlägig Betroffenen) zu

– Betriebswirtschaft, Marketing, Kostenrechnung,
– Geschäftsstrategie, strategische Planung,

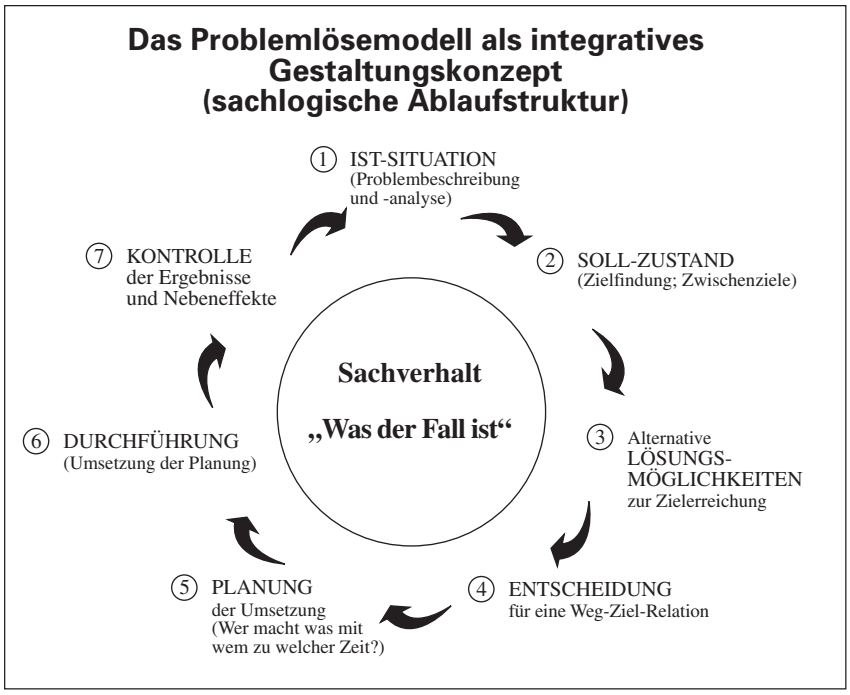


Abb. 49: (aus: Thiel 1994, S. 32)

- Zukunftsevaluierung, Visionen, Umfeldaktionen,
- Organisationssoziologie und Personalführung,
- Produktentwicklung, neue Technologien, Aufgabenorganisation sowie
- Beratung von Gruppen und Individuen.

Für den konkreten Fall hat Thiel diesen Zusammenhang von Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung grafisch dargestellt (Abb. 49).

8.1 Bedingungen von Organisationsentwicklung

So notwendig und alltäglich Organisationsentwicklung für Einrichtungen und Betriebe auf der einen Seite ist, so wichtig ist es auf der anderen Seite, stets zu überprüfen, ob die erforderlichen Bedingungen für Organisationsentwicklung gegeben sind. Organisationsentwicklung, die erfolgreich sein soll, setzt vor allem voraus (nach v. Rosenstiel 1992, S. 425):

- die Organisation befindet sich in keiner **Existenzkrise**,
- es hat sich bereits **Problembewußtsein** entwickelt,
- in der Belegschaft besteht Bereitschaft zum **Experimentieren**,
- **Leitung** und **Personalwesen** arbeiten Hand in Hand,
- die **Leitung selbst will** und stützt den Prozeß der Organisationsentwicklung,
- die Organisationsentwicklung wird **gruppendynamisch** angeleitet,
- die Beziehung zwischen **Leitung und Betriebsrat** ist nicht gestört,
- der aktuelle **Handlungsdruck** ist nicht zu groß und

– die **Organisationskultur** läßt einen partizipativen und in die Zukunft gerichteten Prozeß zu.

Nach Erkenntnissen der Betriebswirtschaft gibt es Elemente, welche Organisationentwicklung behindern, und Elemente, welche sie fördern. In Abbildung 50 sind die wichtigsten Punkte zusammengefaßt.

Reflexionsfragen:

- **Sind Sie der Ansicht, daß in Ihrer Einrichtung die Bedingungen für eine Organisationsentwicklung gegeben sind?**
- **Aus welchen Gründen wäre eine solche sinnvoll, wann belastend?**

8.2 Anlässe für Organisationsentwicklung

Die wichtigsten **Anlässe** für Organisationsentwicklung liegen in Veränderungen der Organisation, Veränderungen der Wahrnehmung und Veränderung der Umwelt, welche eine „Krise" erzeugen. **Krise** bedeutet in diesem Fall, daß bestehende, eingeübte und für sinnvoll eingeschätzte Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster zunehmend weniger geeignet sind, die gesetzten Ziele zu erreichen. Krise ist ein konstruktiver und produktiver Begriff (im Chinesischen gibt es für „Krise" und „Chance" das gleiche Wort), deshalb ist mit Krisen optimistisch und vorwärtsgerichtet umzugehen.

Greiner hat 1972 die These aufgestellt, daß jede Organisation wäh-

Unternehmenskulturelle Elemente des bürokratischen und des innovativen Unternehmens

Bürokratisches Unternehmen		Innovatives Unternehmen
Wandel als Bedrohung	↔	Wandel als Chance
Risiko-Aversion	↔	Kontrolliertes Risiko
Innenorientierung	↔	Kundenorientierung
Konventionen und Regeln	↔	Vision
Infragestellen neuer Ideen	↔	Unterstützung neuer Ideen
Gehorsam gegenüber dem Vorgesetzten	↔	Protektion und Unterstützung durch den Vorgesetzten
Kontrolle	↔	Gegenseitiges Vertrauen
Sinnentleerung durch Fragmentation	↔	Sinngebung durch ganzheitlichen Ansatz
Suche nach der ‚großen' Innovation	↔	Viele, auch kleine Innovationen

Traditionelles Management im Vergleich zum Innovations-Management

Traditionelles Management		Innovations-Management
Orientierung an Regeln und Konventionen	↔	Regeln und Konventionen in Frage stellen
Umfassende Analyse	↔	Experimentieren
Infragestellen neuer Ideen	↔	Ideen aktiv suchen
Unsicherheit reduzieren	↔	Unsicherheit tolerieren
Fehler vermeiden	↔	Fehler tolerieren
Ordnung schaffen	↔	Chaos tolerieren
Sicherheit durch umfassende Analyse	↔	Sicherheit durch fähige Mitarbeiter

Abb. 50: (aus: Sattelberger 1994, S. 42)

rend ihres „Lebens“ mehrere Krisen durchläuft, die jeweils stets zu einer Organisationsentwicklung führen; diese **„revolutionären“ und „evolutionären“ Perioden** sind in Abb. 51 wiedergegeben:

Konkret kann eine solche Veranlassung – auch wenn sie nicht als „Krise“ wahrgenommen und definiert wird – in einzelnen Fakten bestehen, die jeweils für sich oder in ihrer Kombination Ursache und Anlaß für eine Organisationsentwicklung sein können. Dazu gehören etwa:

- die Notwendigkeit, die Leistungsfähigkeit der Einrichtung zu steigern (weniger öffentliche Zuschüsse, vermehrte Bildungsbedürfnisse),
- die Notwendigkeit, die Arbeit innerhalb der Einrichtung effizienter zu gestalten (Zusammenarbeit der Fachbereiche, Zusammenarbeit zwischen Pädagoginnen und Kursleitern),
- die Notwendigkeit, neue individuelle Bedürfnisse (Milieuentwicklung, Einstellung zur Arbeit etc.) mit den Zielen und Strukturen der Einrichtung zu verknüpfen (Veränderungen des Programmangebotes etc.),
- die Notwendigkeit, die Betroffenen stärker in die aktive Mitgestaltung einzubeziehen (Teilnehmervertretung, Dozentenvertretung),
- die Notwendigkeit, die Einrichtung an veränderte Rahmenbedingungen (z.B. Rechtsform, Finanzierungsstruktur) anzupassen,
- die Notwendigkeit, Arbeitsplätze entweder an veränderte Arbeitsabläufe anzupassen oder zu „humanisieren“,

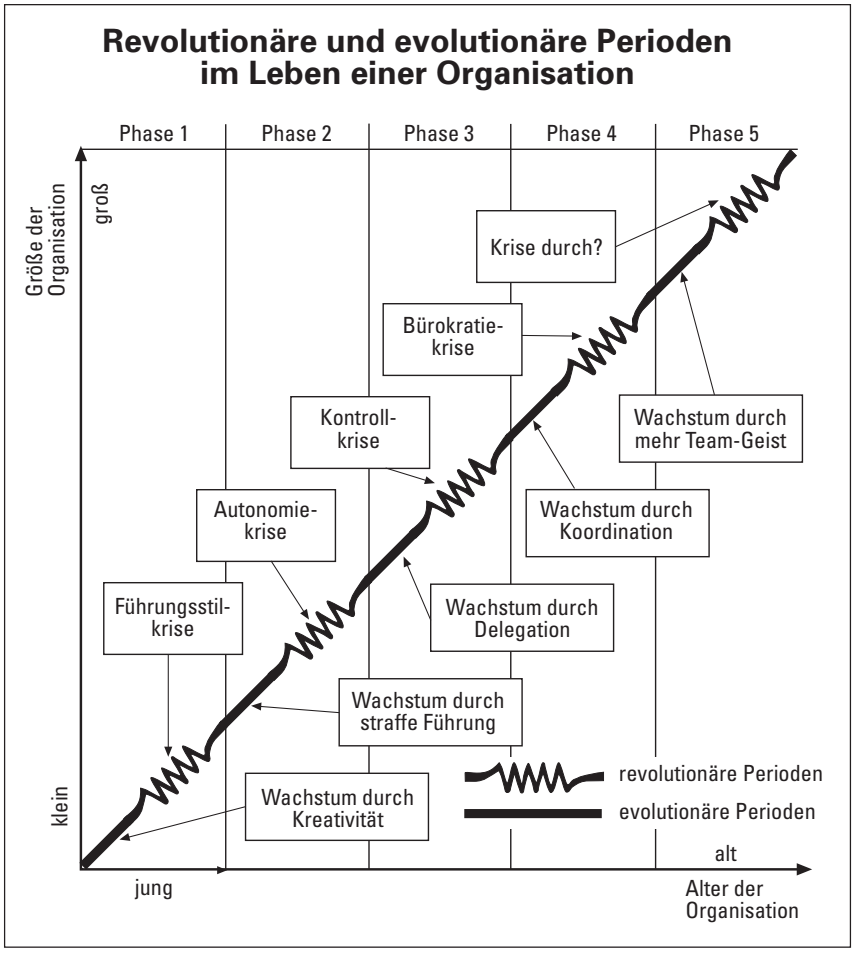


Abb. 51: (aus: Staehle 1994, S. 555)

– die Notwendigkeit, aufgrund erhöhten Wettbewerbs das eigene Leitbild und Einrichtungsziel weiterzuentwickeln (statt „Kaufhaus" lieber „Spezialist" usw.).

Wichtig ist, daß die Anlässe einer möglicherweise notwendigen (erneuten) Organisationsentwicklung **erkannt** werden. Dazu bedarf es diskursiver Strukturen in der Einrichtung, vor allem aber einer regelmäßigen gezielten Nachfrage der Leitung, ob und an welchen Stellen es bei der Arbeit hakt. So ist etwa festzustellen, daß bestimmte Arbeitsplätze durch veränderte Nachfragen und Angebotsstrukturen einen Zuwachs an Aufgaben, Arbeit und Verantwortung haben, ohne daß sich das durch vermehrte Entscheidungsbefugnis und ausgebaute Kapazitäten ausdrücken würde. Andererseits verlieren Arbeitsplätze an Tätigkeiten, ohne daß sie als solche neu zugeschnitten und verändert würden. Solche **„internen" Anlässe** für Organisationsentwicklung unterliegen oft dem Verdikt des Schweigens, des stillen Duldens derjenigen, die mehr tun müssen, aber auch mehr beeinflussen können und des schamhaften Schweigens all derjenigen, die weniger zu arbeiten haben. Äußere Einflußfaktoren, die sich ändern, werden oft rascher registriert. Wichtig ist daher, daß die Leitung gemeinsam mit den Beschäftigten Analysen vornimmt, die zu neuen Ideen und Problemlösungsstrategien führen („Aufgabenkritik").

Reflexionsfragen:
- **Wie würden Sie die Innovationskraft in Ihrer Einrichtung einschätzen?**
- **Woher könnten/sollten innovative Ansätze kommen?**
- **Welche Personen halten Sie für aufgeschlossen für einen innovativen Prozeß ?**

8.3 Widerstände gegen Organisationsentwicklung

Ebenso normal und alltäglich wie die Notwendigkeit von Prozessen der Organisationsentwicklung sind die Widerstände dagegen. Organisationsentwicklung bedeutet letztlich immer **Veränderung, Innovation, Neuorientierung** – alles Dinge, die Angst verursachen und Menschen, die sich „eingerichtet" haben, gewissermaßen wieder in Bewegung bringen. Widerstand kommt oft gerade von jenen,

Regeln zur Blockierung von Innovationen

1) Betrachte jede neue, von unten kommende Idee mit Mißtrauen – weil sie neu ist und weil sie von unten kommt.
2) Bestehe darauf, daß Personen, die Deine Zustimmung für eine Aktion benötigen, auch die Zustimmung mehrerer höherer Ebenen einholen müssen.
3) Fordere Abteilungen oder Individuen auf, ihre Vorschläge gegenseitig zu kritisieren. (Das erspart Dir die Mühe des Entscheidens; Du mußt nur die Überlebenden belohnen.)
4) Äußere Kritik hemmungslos und unterdrücke Lob. (Das hält die Leute unter Druck!)
5) Behandle die Aufdeckung von Problemen als Fehlleistung, damit die Leute nicht auf die Idee kommen, Dich wissen zu lassen, wenn etwas nicht klappt.
6) Kontrolliere alles sorgfältig. Sorge dafür, daß alles, was gezählt werden kann, oft und genau gezählt wird.
7) Fälle Entscheidungen zur Reorganisation heimlich und überfalle die Mitarbeiter damit unerwartet. (Auch das hält die Leute unter Druck.)
8) Stelle sicher, daß die Nachfrage nach Information stets gut begründet wird, und achte darauf, daß Information nicht umsonst zur Verfügung gestellt wird. (Informationen sollen nicht in falsche Hände fallen!)
9) Übertrage im Rahmen der Delegation auf nachgeordnete Manager vor allem die Verantwortung, Einsparprogramme oder andere bedrohliche Entscheidungen zu realisieren, und bringe sie dazu, es schnell zu tun.
10) Und vor allem: vergiß nie, daß Du als Angehöriger der höheren Ebene schon alles Wichtige über dieses Geschäft weißt.

Abb. 52: (aus: Kieser/Kubicek 1993, S. 390)

die innerhalb der Einrichtung als leitende Beschäftigte aktiv **für** eine Organisationsentwicklung sein sollten. Die Auflistung von zehn Regeln zur Blockierung von Innovationen in Abbildung 52 (zit. n. Kieser/Kubicek 1993, S. 390) beschreibt vor allem die **Innovationsblockade auf Leitungsebene**.

Widerstände gegen Organisationsentwicklung und damit verbundene Innovationen werden gewöhnlich in zwei Richtungen definiert:

- Verhaltenswiderstände oder persönliche Widerstände und
- sachbezogene Widerstände oder Systemwiderstände.

Auf der persönlichen Seite diagnostiziert Bleicher (1992, S. 770ff) zwei Grundtypen:

- den offenen oder versteckten Verhaltens**widerstand**, der von Einzelnen oder ganzen Gruppen ausgehen kann und in der Regel zurückgeht auf die Bedrohung in der Machtposition, Informationsmangel, unterschiedliche Vorstellungen der Realität, unerwünschte Risiken, Kritik an neuen Wertvorstellungen oder Angst vor neuen Anforderungen;
- die Verhaltens**trägheit**, bei der es eher um ein Unvermögen geht, sich auf Veränderungen einzustellen, sie basiert im wesentlichen auf festgefahrenen Denkstrukturen, unbewußten und tradierten Wertvorstellungen und Verhaltensnormen oder unzureichend entwickelbare Kompetenzen und Kapazitäten.

Auf Seiten des „Systemwiderstands", **auf der sachlichen Ebene**, unterscheidet Bleicher ebenfalls zwei Grundtypen:

- den System**widerstand**, der auf dem Fehlen strategischer Fähigkeiten sowohl der Organisation insgesamt als auch der Leitung beruht; er ist in der Regel verbunden mit einer sehr kurzschrittigen Denk- und Handlungsweise der Leitung (statt einer

strategischen Flexibilität) und einer unzureichenden Macht der Leitung, da die Organisationsstruktur viele Subsysteme aufweist;
– die System**trägheit**, die vor allem Bequemlichkeiten der Routine, des Eingespielten, der bestehenden Kapazitäten und Anlagen, die allesamt einen Trend zur Selbsterhaltung haben.

Zur Überwindung von Widerständen führt Bleicher (1992, S. 772) vier Grundtypen auf:
– **die „Bombenwurf"-Umsetzung**, in der vollendete Tatsachen schlagartig und unwiderruflich in Kraft gesetzt werden;
– **die partizipative Umsetzung**, die unter Beachtung der Zeitkonstante Partizipation an der Organisationsentwicklung und Erlernen neuer Fähigkeiten umfaßt;
– **die krisengeprägte Umsetzung**, in der eine Krise genutzt oder eine als notwendig erkannte Änderung auf eine Krise hin geplant und mit Hinweis auf das „Überleben" durchgesetzt wird;
– **die Lern-Aktions-Vernetzung**, in der die Entwicklung einzelner Fähigkeiten lernend in einzelnen Schritten parallel zu Aktionen vorangetrieben wird.

Generell sind folgende einzelne Maßnahmen bei Widerständen gegen Organisationsentwicklung anzuwenden, sofern die entsprechenden Ursachen ausreichend analysiert sind:
– Information über Ursachen und Ziele,
– Beteiligung der Betroffenen,
– Aushandlung des Prozesses,
– Schutz von Einzelpersonen,
– Motivation und Belohnung von Unterstützenden,
– Hinzuziehen eines kompetenten externen Beraters,
– offene Aussprachen über Probleme im Prozeß,
– Akzeptanz bestehender Arbeits- und Sozialbeziehungen,
– Erhalt des Vertrauensklimas,
– Schaffen früher Erfolgserlebnisse sowie
– rasche Stabilisierung erzielter Erfolge und Veränderungen.

Maßnahme	**Situation**
Information	Widerstand basiert auf Informationsdefizit, Gerüchten und Fehleinschätzungen
Partizipation	Den Change Agents fehlen wichtige Informationen, die Betroffenen verfügen über erhebliches Widerstandspotential
Unterstützung / Hilfe	Widerstand basiert auf Anpassungsproblemen
Verhandlung	Gewinn-Verlust-Situationen, mächtige Interessengruppen
Kooptation / Manipulation	Andere Maßnahmen sind unbrauchbar oder zu aufwendig
Zwang	Zeit ist knapp, und das Management verfügt über viel Macht

Abb. 53: (aus: Staehle 1994, S. 925)

Wichtig ist dabei, daß die gewählte Maßnahme zur analysierten Ursache des Widerstandes paßt; ein Beispiel für eine solche „Passung“ zwischen Widerstandssituation und gewählter Maßnahme befindet sich in Abbildung 53, S. 117.

Reflexionsfragen:

- **Kommen Ihnen die (sarkastischen) Regeln von Kieser und Kubicek zur Blockierung von Innovationen aus der Praxis bekannt vor?**
- **Wie gehen Sie persönlich mit solchen Erfahrungen um?**
- **Welche Möglichkeiten sehen Sie, Menschen, die Innovationen verhindern, zur Innovation zu ermutigen?**

9. Profit- und Non-Profit-Einrichtungen

Der vorliegende Studientext erschien in der ersten Auflage unter dem Titel „Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung". Dabei wurde davon ausgegangen, daß Leitungswissen und Leitungshandeln in Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung in einer anderen Weise zu behandeln sind als bei Profit-Einrichtungen. Diese Auffassung wurde von dem grundsätzlichen Disput der Erwachsenenbildung gespeist, wonach Bildung kein verkäufliches und konsumierbares Gut sei, mit dem Profit zu machen sei bzw. gemacht werden sollte. Unbeschadet der bildungsphilosophischen Grundlagen der streitenden Lager ist jedoch festzustellen, daß es, was die Leitung von Bildungseinrichtungen betrifft, keinen Unterschied auf der Ebene der Grundsätze und des instrumentellen Handlungswissens gibt.

Der **wesentliche** Unterschied liegt auf der **Zielebene**. Profitunternehmen verfolgen als primäres Ziel den Profit, demgegenüber andere Ziele nachgeordnet sind. Nicht-kommerzielle Einrichtungen verfolgen andere Ziele, in der Erwachsenenbildung in der Regel das Bild eines freien Menschen in der humanen Gesellschaft. Natürlich bestimmen diese unterschiedlichen Primärziele die Einrichtungen, sowohl in der formalen als auch in der informellen Struktur, sowohl in der Organisationskultur als auch in der Führung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Unterschiede aber liegen darin, wie Kategorien ausgeprägt sind (beispielsweise humaner oder autoritärer Führungsstil); die Kategorien der betrieblichen Leitung jedoch sind die gleichen (z.B. Führungsstil).

In der Erwachsenenbildung ließ sich dies idealtypisch vor 20 Jahren noch durchaus in der Realität wahrnehmen: Kommerzielle Bildungseinrichtungen (aus der Förderung von Erwachsenenbildungsgesetzen der Bundesländer beispielsweise ausgegrenzt) arbeiteten anders als die aus öffentlichen Mitteln hoch bezuschußten analogen Organisationen. Dies lag nicht nur am unterschiedlichen Inhalt des Zieles, sondern auch an dessen **Meßbarkeit und Verbindlichkeit.**

Mit **Meßbarkeit** ist gemeint, daß sich **„Profit" in meßbaren Größen** ausdrücken läßt: Rote und schwarze Zahlen sind in linearen Systemen darstellbar. Anders ist dies bei Zielen, die etwa „Entfaltung von Persönlichkeiten", „humane Menschen" oder „politische Partizipation" heißen; ihre Meßbarkeit ist höchst umstritten und, wenn überhaupt, nur mittels qualitativer Methoden möglich. Dies bedeutet auch: Der „Erfolg" oder „Nicht-Erfolg" einer Organisation beim Erreichen ihrer Ziele ist im einen Fall besser als im anderen Fall meßbar.

Mit **Verbindlichkeit** ist gemeint, daß im einen Falle ein nicht erreichtes Ziel die Existenz der Einrichtung in Frage stellt, im anderen Falle nicht. Ein Profitunternehmen, das keinen Profit erzielt, geht in Konkurs. Eine Bildungseinrichtung, in der Menschen nicht das lernen, was sie vom Ziel der Einrichtung her lernen sollen, kann weiter existieren, wenn sie ihre Finanzen für eben diese von der Organisation angestrebten Ziele erhält. Dies ist beispielsweise bei **Zielvorgaben wie „flächendeckendem Angebot"** als einer öffentlich subventionierten Zielkategorie der Fall.

Seit Mitte der 80er Jahre wird es jedoch zunehmend schwieriger, Bildungseinrichtungen idealtypisch in kommerzielle und nicht-kommerzielle Einrichtungen zu unterscheiden. Der Anteil von Mitteln, die auch in nicht-kommerziellen Bildungseinrichtungen nach marktwirtschaftlichen Prinzipien mit kommerziellen Zielen erwirtschaftet werden, wächst ständig. Er wird in den nächsten Jahren, dies verheißen entsprechende Budgetlinien kommunaler und öffentlicher Haushalte, weiter wachsen. Ehedem als „nicht-kommerzielle Einrichtungen" gedachte Bildungsorganisationen **sind daher mittlerweile längst mindestens janusköpfig**: Vielfach wird versucht, mit marktwirtschaftlichen Mitteln nicht-kommerzielle Ziele zu verfolgen, einen öffentlichen Auftrag zu erfüllen, der pädagogisch motiviert, aber nicht öffentlich finanziert wird. Die neue Diskussion um Organisationsentwicklung, Leitung und betriebwirtschaftliche Struktur von Bildungseinrichtungen generell entstammt dem erhöhten Anteil marktwirtschaftlicher Determinanten in Bildungseinrichtungen, nicht einem aus besserem Wissen entstandenen Wunsch nach Kennenlernen von Organisationsprinzipien.

Der Zielkonflikt um Profit und Nicht-Profit, in dem sich viele ehemals nicht-kommerzielle Bildungseinrichtungen derzeit befinden (insbesondere Volkshochschulen) ist in die Institution hineinverlagert worden als **Bestandteil strategischen und operativen Managements**. In einigen Fällen erst wird festgestellt, daß auch das normative Management davon betroffen ist. Dieser Zielkonflikt umfaßt auch die Frage der Organisationsstruktur: Einzelne Betriebseinheiten erzielen „Gewinne", andere „Verluste". Die Diskussion darüber, wie damit umzugehen ist, hat in Bildungseinrichtungen erst angefangen. Die organisatorische Notwendigkeit, diese Diskussion als legitimen Bestandteil des Zielmanagements zu organisieren, hat erst begonnen.

Hinweise zu den Reflexionsfragen

Reflexionsfragen Seite 8:
Schreiben Sie die Motive und Interessen, nicht die Abläufe Ihres Einstiegs in die Erwachsenenbildung auf! Überprüfen Sie, ob Sie sich ein ausreichend realistisches Bild von der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit gemacht haben! Schreiben Sie Ihre Interessen in zwei Spalten auf: links die persönlichen Interessen, rechts die Anforderungen der Einrichtung. Welche Interessen überwiegen? Wo gibt es Interessenkonflikte? Beantworten Sie diese Frage, indem Sie die Augen schließen, sich entspannen, versuchen, Einschränkungen der Realität zu vernachlässigen. Alles ist möglich! Schreiben Sie Ihre Vorstellungen auf, wenn Sie den Eindruck haben, daß Sie ganz ruhig, ganz entspannt und ganz ohne Blockade denken können.

Reflexionsfragen Seite 12:
Sie kommen diesen beiden Fragen rasch näher, wenn Sie sich darauf besinnen, welche Tätigkeiten Ihrer Meinung nach in der Leitungsfunktion stecken (bei Ihnen selbst, bei Personen, die leiten). Wichtig ist es, die Tätigkeiten möglichst genau zu beschreiben. Bewerten Sie die Tätigkeiten daraufhin, ob sie Ihnen etwas bedeuten!

Reflexionsfragen Seite 18:
Verwenden Sie in Ihrer Antwort die Tätigkeitsbeschreibungen, welche im Studientext referiert werden, und versuchen Sie, eigene Begriffe zu finden, wenn diese nicht präzise genug sind, überprüfen sie Ihre Antworten anhand der Fälle der Leitungstätigkeit (Seite 19).

Reflexionsfragen Seite 21:
Zur Beantwortung der Fragen machen Sie zunächst eine Liste der Leitungstätigkeiten, die Sie selbst ausüben (oder greifen Sie auf die bereits angefertigte Liste zurück) und ergänzen Sie diese um andere Leitungstätigkeiten, die Sie aus dem Hause kennen. Sodann gruppieren Sie sie nach den Kategorien von Abbildung 8, S. 20. Tätigkeiten, die Sie dort nicht einordnen können, übertragen Sie auf eine

gesonderte Liste. Gehen Sie die aufgelisteten Tätigkeiten durch und vermerken Sie getrennt voneinander, ob Sie daran Interesse haben oder dies für Ihren Kompetenzschwerpunkt halten. In einem zweiten Durchlauf vermerken Sie, welche Tätigkeitsbereiche in Ihrer Einrichtung verstärkt werden müßten.

Reflexionsfragen Seite 25:
Schreiben Sie die Ihnen bekannten oder explizierten Ziele zunächst ungeordnet auf. Ordnen Sie sie dann nach unterschiedlichen Management- oder Organisationsebenen. Überprüfen Sie nicht nur, ob die Ziele widerspruchsfrei sind, sondern anhand Ihrer Kenntnisse auch, ob sie als Zielkonzept für Ihre Bildungseinrichtung jetzt und in der näheren Zukunft taugen. Bei der Initiierung einer Zieldiskussion in Ihrer Einrichtung denken sie bitte an die formale und informelle Struktur. In der Regel steht die informelle Organisationsstruktur für die eher dynamische, die formale eher für die starre, aber auch verbindliche Seite der Organisation. Gehen Sie noch einmal zurück auf Ihre Beantwortung der Fragen auf Seite 23-24. Überprüfen Sie die „Hierarchie" der dort formulierten Ziele. Schreiben Sie auf, welche Ziele in welchem konkreten Zusammenhang mit einzelnen Tätigkeiten stehen.

Reflexionsfragen Seite 28:
Wichtig ist, daß Sie auf den unterschiedlichen Ebenen nicht den Ist-Zustand beschreiben, sondern explizit Soll-Ziele formulieren. Am einfachsten ist dies, wenn Sie sich ein sprachliches Strukturschema vornehmen (z.B.: Ziel ist ...) und möglichst kurze einfache Sätze schreiben. Wenn Sie keinen Ableitungszusammenhang aus der Diskussion über die Einrichtung haben, empfiehlt es sich, zunächst die operationalen Zielsetzungen zu skizzieren, um dann schrittweise die Gedanken über globale Zielsetzungen zu präzisieren.

Reflexionsfragen Seite 30:
Nehmen Sie die Liste der Beschäftigten in Ihrer Einrichtung und schreiben Sie bei jeder Person auf, welche Interessen und Bedürfnisse diese gegenüber dem Arbeitsplatz und gegenüber den Organisationszielen Ihrer Meinung nach hat bzw. haben könnte. Führen Sie anhand dieser Niederschrift ein Gespräch mit der entsprechenden Person, um zu überprüfen, ob Ihre Einschätzung richtig ist. Notieren Sie die Unterschiede!

Reflexionsfrage Seite 31:
Beginnen Sie die Beantwortung dieser Frage bei sich selbst: Beschreiben Sie schriftlich Ihre eigene oder auf Sie bezogen vorgenommene Aufgabenkritik! Setzen Sie diese Beschreibung für die Kolleginnen und Kollegen fort, die in Ihrer nächsten Umgebung arbeiten. Bei der Initiierung einer Aufgabenkritik denken Sie an pädagogische Verfahren der Problemanalyse, Prioritätensetzung (z.B. Metaplan etc.).

Reflexionsfrage Seite 32:
Denken Sie dabei an Ihre bzw. eine Ihnen bekannte oder fiktive Einrichtung! Was wird gesagt zu
– dem Verhältnis von Handeln und Struktur,
– von Kooperation und Konkurrenz,
– von Macht und Autonomie,
– von Freiheit und Zwang,
– von Stabilität und Wandel,
– von Konformität und Distanz?

Reflexionsfragen Seite 34:
Schreiben Sie zunächst auf, welches die wesentlichsten Bestandteile der Umwelt Ihrer Einrichtung sind (Kommune, Zweckverband, konkurrierende Einrichtungen etc.). Gewichten Sie diese Elemente der Umwelt! Analysieren Sie Umweltfaktoren in zwei Schritten: zunächst für jedes einzelne Element, in welcher Weise es sich entwikkelt, anders verhält, vorankommt, sodann für die Elemente und ihren Zusammenhang, in welcher Weise sich das Gesamtgefüge verändert, einzelne Einrichtungen beispielsweise mit der Kommune in einen engeren Kontakt kommen, andere untereinander in verschärfte Konkurrenzbeziehungen geraten. Bei der Antwort auf die Frage, inwieweit Sie selbst auf Umweltveränderungen und Umweltfaktoren reagiert haben, schreiben Sie bitte auch auf, wie Sie diese Veränderungen und Faktoren bemerkt haben!

Reflexionsfragen S. 39:
Es empfiehlt sich, diese Aufgabe an konkreten Beispielen aufzubauen: Ein Stadtteilprojekt, eine interdisziplinäre Veranstaltung, ein Kooperationsvorhaben. Nehmen Sie zunächst ein solches Beispiel und versuchen Sie, die entstandenen Probleme als Probleme der Orga-

nisationsstruktur (incl. entscheiden und kommunizieren) zu definieren.

Reflexionsfragen Seite 44:
Falls es kein Organigramm Ihrer Einrichtung gibt, versuchen Sie ein solches als Grundlage zu zeichnen. Versuchen Sie in Ihr Organigramm die jeweiligen Bezüge der Einheiten (so klein sie auch sind) zueinander einzutragen und zu qualifizieren (stark/schwach, Entscheidung/Information etc.).

Reflexionsfragen Seite 46:
Falls es in Ihrer Organisation keine **expliziten** Diskussionen über Organisationsstruktur etc. gibt, versuchen Sie in Protokollen oder der Erinnerung festzustellen, ob in anderen Diskussionszusammenhängen **implizit** eine solche Debatte geführt wurde und wird. Versuchen Sie auch diese Diskussion zu qualifizieren.

Reflexionsfragen Seite 50:
Versuchen Sie, mit den eingeführten Begriffen die Merkmale Ihrer Organisation zu skizzieren. Behandeln und betrachten Sie das so entstandene Profil als Diskussionsvorlage, die nur Ihre subjektive Sicht wiedergibt.

Reflexionsfragen Seite 53:
Versuchen Sie, „Vertrauen" zu differenzieren: Vertrauen zu wem und bei was? Zur Kontrolle versuchen Sie auch sich zu vergewissern, wo Sie „Mißtrauen" vermuten oder kennen! Bezüglich der Ursachen bedenken Sie nicht nur Personen, sondern auch Strukturen, Arbeitsabläufe, Verfahren der Transparenz sowie historische Dimensionen.

Reflexionsfragen Seite 55:
Stellen Sie sich vor, Sie wollten einer Person, die Ihre Einrichtung gar nicht kennt, an einigen Beispielen deren Organisationskultur deutlich machen. Versuchen Sie, geeignete Beispiele auszuwählen und diejenigen Symbole und Fakten, die spezifisch und exemplarisch die Kultur der Organisation beschreiben. Erst in einem zweiten Schritt sollten Sie ihre persönliche Einstellung dazu überprüfen und sich auch fragen, ob Ihre Auswahl davon beeinflußt war.

Reflexionsfragen Seite 59:
Überprüfen Sie die von Ihnen genannten Erkennungsmerkmale mit den Medien der symbolischen Vermittlung in Abb. 24, S. 51.

Reflexionsfragen Seite 68:
Vergewissern Sie sich zunächst Ihrer persönlichen Einstellung zu den formulierten Führungsgrundsätzen. Schreiben Sie sodann auf, welche Führungsgrundsätze explizit oder implizit in Ihrem Betrieb vorhanden sind. Diskutieren Sie sodann den Nutzen von Führungsgrundsätzen vor allem an den bei Ihnen real bestehenden Grundsätzen.

Reflexionsfragen Seite 72:
Am besten, Sie schreiben Stichworte für die genannten Tätigkeitsfelder auf ein Extra-Blatt und stellen zwei Spalten daneben: die erste Spalte für den „Ist-Zustand", die zweite für den „Soll-Zustand". Füllen Sie zunächst die Ist-Spalte aus mit einer möglichst präzise geschätzten prozentualen Zahl des Anteils an Ihrer Tätigkeit. Gehen Sie sie sodann durch und überlegen Sie, an welchen Stellen Sie gerne für sich selber einen höheren/niedrigeren Anteil hätten und an welchen Stellen Sie von den Anforderungen Ihrer Tätigkeit her gesehen gerne eine Verminderung/Erweiterung der Tätigkeiten hätten. Falls es hier Unterschiede gibt, ergänzen Sie die eine Soll-Spalte um eine zweite und füllen Sie sie getrennt aus: eine Soll-Spalte bezogen auf die funktionalen Anforderungen Ihrer Tätigkeit, die andere bezogen auf Ihre eigenen Interessen.

Reflexionsfragen Seite 78:
Versuchen Sie zunächst, die Begriffe autoritär und kooperativ zu differenzieren. Dabei ist etwa denkbar, danach zu fragen, woran sich z.B. „autoritär" feststellen läßt (Stimme, Entscheidungsprozeß, Kommunikationsfähigkeit etc.). Geben Sie sodann Ihre Einschätzungen auf der Basis dieser differenzierten Kategorien ab.

Reflexionsfragen Seite 79:
Nehmen Sie Ihre persönliche Liste von Widersprüchen und ordnen Sie sie: Handelt es sich um Widersprüche zwischen Ihnen und anderen Menschen, schreiben Sie sie auf ein Extra-Blatt. Handelt es sich um Widersprüche zwischen Ihnen und funktionalen Anforde-

rungen, schreiben Sie sie auf ein Extra-Blatt. Was Sie nicht einordnen können, schreiben Sie auf ein drittes Blatt. Gehen Sie jedes Blatt daraufhin durch, ob Ihnen Möglichkeiten einfallen oder bekannt sind, diese Widersprüche aufzulösen.

Reflexionsfragen Seite 83:
Bitte beantworten Sie diese Fragen auch dann, wenn Sie nur in einem 2- bis 5-Personenbetrieb arbeiten. Versuchen Sie vor der Antwort auf die Frage nach der „flachen" Hierarchie für sich eine Kurzcharakteristik der bestehenden Hierarchie Ihrer Einrichtung.

Reflexionsfragen Seite 89:
Diese Fragen sind „Hand aufs Herz-Fragen"! Sie gehen diese Fragen am besten dadurch an, daß Sie Ihre persönlichen Bewertungskriterien für künftige Kolleginnen und Kollegen (nebenberuflich oder hauptberuflich) aufschreiben, gewichten und begründen. Mit diesem „Positionspapier" lassen sich hochinteressante Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen über Einstellungen bzw. „Kooperationsverfahren" führen.

Reflexionsfragen Seite 93:
Die ersten drei Fragen dienen zur Vergewisserung und zur Erinnerung dessen, was in Ihrer Praxis üblich ist. Wichtig ist, daß Sie die Vor- und Nachteile regelmäßiger und systematisierter Mitarbeiterinnengespräche aufschreiben. Denken Sie dabei sowohl an die formale als auch die informale Seite von Organisationen. Überlegen Sie, ob in Ihrer Einrichtung die Vor- oder die Nachteile überwiegen würden.

Reflexionsfragen Seite 95:
Versuchen Sie, die Motivationsfrage zunächst dadurch zu beantworten, daß Sie die Mitarbeitenden der Reihe nach durchgehen und deren Motivation skizzieren und bewerten. Verwenden Sie die Kategorie des „Gestaltungsspielraums" als eine mögliche Erklärung für die bestehende Motivationslage. Beschreiben Sie mögliche Handlungen mit Blick auf das im Betrieb Veränderbare.

Reflexionsfragen Seite 97:
Gehen Sie diese Aufgabe so an, daß Sie zunächst aufschreiben, welche Arbeiten bzw. Aufgaben in nächster Zeit zu erledigen wären

und sodann entscheiden, welche davon möglicherweise in Team-Arbeit am besten erledigt werden könnten. Machen Sie dann einen erneuten Anlauf und schreiben Sie auf, welche Personen in Ihrer Einrichtung Sie gerne – unabhängig von der Aufgabe – zu einem Team zusammenbringen würden und was Sie sich davon versprächen. Notieren Sie sich die Unterschiede im Ergebnis der beiden Herangehensweisen.

Reflexionsfragen Seite 103:
Denken Sie bei den Grundregeln auch an die „nichtgeschriebenen" Regeln. Diese können auch die symbolische Interaktion betreffen! Bei der Nennung der Konflikte denken Sie bitte nicht nur an diejenigen zwischen Personen, sondern auch zwischen Personen und Dingen; auch wenn eine Mitarbeiterin, ein Mitarbeiter dauerhaft eine Arbeit nichtqualifiziert bewältigen können, handelt es sich um einen Konflikt!

Reflexionsfragen Seite 105:
Gehen Sie in Ihrer Erinnerung zunächst unterschiedliche Konfliktfälle durch und beschreiben Sie die dort eingeschlagenen Lösungswege. Überlegen Sie – rein hypothetisch – mögliche Konsequenzen bei Anwendung anderer Lösungsmöglichkeiten.

Reflexionsfragen Seite 107:
Versuchen Sie, in der Erinnerung und der täglichen Praxis darauf zu achten, welche **Gefühle** Sie haben, wenn Dinge im Gruppenprozeß beraten werden (und wurden). Versuchen Sie, die Ursachen dieser Gefühle (z.B. Unbehagen, Ärger, Mißmut usw.), unterschieden nach persönlichen und sachlichen Aspekten, zu identifizieren.

Reflexionsfragen Seite 109-110:
Es empfiehlt sich, jedes dieser Schreiben – es handelt sich um Originalschreiben! – mehrmals zu lesen, Wort für Wort! Berücksichtigen Sie bei dem eigenen persönlichen Eindruck aufgrund des Schreibens auch Ihre emotionale Seite! Was fällt Ihnen auf? Falls Sie ähnliche Schreiben haben oder erhalten, senden Sie diese bitte als Materialgrundlage an den Autor dieses Studientextes!

Reflexionsfragen Seite 113:

Versuchen Sie dazu, den möglichen Anlaß bzw. die bestehenden Ursachen möglichst präzise zu beschreiben sowie die gegebenen Bedingungen anhand der vorgestellten Merkmale zu überprüfen. Versuchen Sie auch, das optimale Ziel einer solchen Organisationsentwicklung zu beschreiben.

Reflexionsfragen Seite 115:

Halten Sie sich nicht auf mit der Definition des vielschichtigen Begriffs der „Innovation", sondern verwenden Sie ihn als heuristischen Suchbegriff. Bei der Beurteilung von Personen sollten Sie Schwarz-Weiß-Malerei vermeiden, sondern Personen danach einschätzen, für welche Art und welches Ziel Sie möglicherweise aufgeschlossen sein könnten, für welches nicht.

Reflexionsfragen Seite 118:

Dies sind die letzten Reflexionsfragen. Da Sie diesen Studientext durchgearbeitet haben, ist davon auszugehen, daß Sie selbst Innovationen nicht blockieren, sondern befördern. Versuchen Sie dennoch, selbstkritisch dieser Hypothese Rechnung zu tragen. Und versuchen Sie auch, nicht nur das innovative Element bei anderen zu suchen und zu fördern, sondern auch bei sich selbst zu entwickeln. Es gibt niemanden, der nicht noch innovativer und in einem noch breiteren Sinne aufgeschlossener sein könnte, als er oder sie schon ist!

Glossar

Betriebe
siehe Organisationen

Betriebswirtschaft
Betriebswirtschaft (als Wissenschaft) wird im Kontext dieses Studientextes als eine relativ neue Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung verstanden, die sich mit der betrieblichen und ökonomischen Verfaßtheit von Erwachsenenbildung beschäftigt. Dabei werden vor allem betriebswirtschaftliche Erkenntnisse und Begriffe für ihre Verwendbarkeit in Einrichtungen/Organisationen der Erwachsenenbildung geprüft (s. Studientext „Wirtschaftlichkeit …" von Meisel/Rohlmann/Schuldt 1998).

Corporate Identity (CI)
Leitbild einer Organisation (s. Studientext ‚CI' von Nuissl/von Rein 1997)

Einrichtungen
siehe Organisationen

Fortbildung
Fortbildung wird hier als wesentliches Element von Personalentwicklung verstanden, wobei sie sowohl dazu beiträgt, Persönlichkeit zu entfalten, als auch dazu beiträgt, Personen in Organisationszusammenhängen in der Arbeit zu stützen.

Führen
Führen bezeichnet im wesentlichen Tätigkeiten wie Anleiten, Organisieren, Planen und Kontrollieren. Führen wird im wesentlichen synonym zu Managen gebraucht.

Führungsrolle
Führungsrolle ist der Begriff für die Funktion innerhalb einer Organisation, in die Menschen „hineinschlüpfen" (Rollentheorie); er ver-

deutlicht den Unterschied zwischen den handelnden Personen und ihrer organisatorischen Funktion (und erklärt vielfach auch Widersprüche).

Führungsstil
Mit Führungsstil wird die persönliche Seite der Leitungstätigkeit beschrieben. Kategorien des „Führungsstils" haben große Ähnlichkeit mit entsprechenden Kategorien aus der pädagogischen Interaktion, insoweit es um Gruppendynamik und Pädagogen-Verhalten geht.

Gruppenarbeit
Gruppenarbeit wird hier als wichtige Form der Arbeit in der erwachsenenpädagogischen Einrichtung verstanden. Man unterscheidet zwischen formellen und informellen Gruppen. Für die Gruppenarbeit gelten Kriterien wie etwa Interaktionsstruktur, Entscheidungsstruktur, Gruppenziele, wenn diese Gruppen als Bestandteile der Arbeitsorganisation definiert werden sollen.

Institutionen
siehe Organisationen

Leiten
Leiten bezeichnet im wesentlichen Tätigkeiten des Anleitens, des Organisierens, Planens und Kontrollierens; leiten wird hier in der Regel synonym zu Führen und Managen gebraucht.

Leitungstätigkeiten
Zu Leitungstätigkeiten zählen insbesondere planen, Information verarbeiten, koordinieren, anweisen, verhandeln, kontrollieren und entscheiden.

Managen
Managen bezeichnet Tätigkeiten wie planen, organisieren, anleiten, kontrollieren; managen wird hier in der Regel (soweit nicht anders vermerkt) synonym mit führen gebraucht.

Marketing
Gezielter und sytematischer Einsatz von Aktions- und Distributionsmittel der Organisation (s. Studientext „Weiterbildungsmarketing" von Schöll 1997)

Nicht-kommerzielle Einrichtungen
Unter nicht-kommerziellen Einrichtungen werden diejenigen Institutionen der Erwachsenenbildung verstanden, bei denen das Gesamtziel der Organisation nicht im Erwirtschaften von Gewinnen/Profiten besteht; synonym werden sie auch als Non-Profit-Einrichtungen bezeichnet. In der Regel handelt es sich um öffentlich bezuschußte, öffentlich verantwortete Einrichtungen.

Non-Profit-Einrichtungen
siehe Nicht-kommerzielle Einrichtungen

Normatives Management
Das normative Management umfaßt im wesentlichen Globalziele, Grundbedingungen, Leitbild und Ideologie der Organisation sowie den Umgang damit.

Öffentlichkeitsarbeit
Kommunikation der Organisation nach innen und außen (s. Studientext „Öffentlichkeitsarbeit …" von Nuissl/von Rein 1995)

Organisationen
Organisationen sind zielorientierte soziale Gebilde mit einem angebbaren Mitgliederkreis. Gegenstand dieses Studientextes sind nichtkommerzielle Erwachsenenbildungseinrichtungen als Organisationen. Die Begriffe Betriebe, Einrichtungen, Institutionen und Unternehmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden im Verlaufe dieses Studientextes in der Regel – sofern nicht anders vermerkt – synonym mit dem Begriff der Organisation gebraucht.

Organisationselemente
Die wesentlichen Elemente von Organisationen sind: Personen, Aufgaben und Hilfsmittel. Die jeweilige Kombination dieser Elemente führt zur Organisationsstruktur.

Organisationsentwicklung
Unter Organisationsentwicklung wird die zielgerichtete Weiterentwicklung einer bestehenden Organisation verstanden, die aufgrund sich verändernder Umwelteinflüsse sich verändernder Ziele oder sich verändernder interner Bedingungen erforderlich wurde. Organisationsentwicklung steht dabei im Kontext des Begriffs der „lernenden

Organisation". (s. Studientext „Organisationsentwicklung …" von Küchler von; Schäffter 1997)

Organisationskultur
Organisationskultur grenzt sich ab von Betriebsklima, Organisationsklima und Unternehmenskultur. Sie beschreibt die gesamte Situation und Entwicklung von Einrichtungen. Sie umfaßt auch Macht-, Rollen-, Aufgaben- und Personenkulturen.

Organisationspsychologie
Die Organisationspsychologie liefert insbesondere für Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in denen Menschen nicht nur als Organisationsmitglieder, sondern als erkenntnisleitendes Interesse die wichtigste Rolle spielen, bedeutsame Erkenntnisse und Analyseverfahren. Diese werden hier für den Bereich Erwachsenenpädagogik, soweit sinnvoll, adaptiert, auch wenn die entsprechenden Quellen meist im Bereich kommerzieller Unternehmen liegen.

Organisationssoziologie
Organisationssoziologie wird hier als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung gesehen, die Erkenntnisse und Instrumentarien zur institutionellen Verfaßtheit von pädagogischen Tätigkeiten liefert. Teilweise werden organisationssoziologische Kategorien und Begriffe für erwachsenenpädagogische Zusammenhänge modifiziert.

Organisationsstruktur
Mit Organisationsstruktur wird die formale Gestalt der Einrichtung bezeichnet (im Unterschied zur Organisationskultur). Die formale Gestaltung der Einrichtungen (Aufgabenzuweisung, Ablaufdefinition, Kontrolle etc.) ist Aufgabe der Leitung. Geläufige Modelle der Organisationsstruktur sind Linien-Organisation und Matrix-Organisstion.

Organisationsumwelt
Die Umweit der Organisation ist entscheidend für deren Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies gilt insbesondere für Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in besonderer Weise mit ihrer Umwelt (etwa auf kommunaler Ebene) verbunden sind. Wichtig ist eine präzise Trennung der Organisation von ihrer Umwelt sowie ein geregeltes Verfahren zur Analyse von Umwelteinflüssen und Umweltveränderungen.

Organisationsziele
Ziele von Organisationen und Einrichtungen definieren einen „Soll-Zustand", auf den hin die Tätigkeiten gebündelt werden. Ziele haben nicht nur die Funktion, die Richtung der Tätigkeiten anzugeben, sondern auch Wahrnehmungen zu steuern, Entscheidungskriterien zu liefern, Koordinationsmöglichkeiten zu bieten, Kontrolle zu ermöglichen, zu motivieren und Interessen zu realisieren. Leitung ist nicht ohne definierte Ziele möglich. Ziele setzen gemeinsame Evaluation, Analyse und Revision voraus.

Operatives Management
Das operative Management umfaßt konkrete Entscheidungen, Handlungen und Tätigkeiten in eng definierten Arbeits- und Funktionszusammenhängen.

Personalentwicklung
Personalentwicklung umfaßt im Sinne dieses Studientextes alle Maßnahmen, die angestrebt und möglich sind, um zwischen Organisation einerseits und Person andererseits eine möglichst ebenso humane wie effiziente Passung zu erzeugen. Zur Personalentwicklung gehören daher vor allem vier Bereiche: Personalauswahl, Arbeitsplatzgestaltung, Fortbildung und Teamentwicklung.

Primärorganisation
Mit Primärorganisation wird diejenige Organisationsstruktur bezeichnet, die zur Bewältigung der dauerhaft vorhandenen und regelmäßigen Aufgaben für die Einrichtung gewählt wird.

Sekundärorganisation
Zur Sekundärorganisation gehören vor allem Projekte (auch AB-Maßnahmen), Schwerpunktprogramme und angegliederte Bereiche mittelfristiger Dauer (AFG-Maßnahmen).

Strategisches Management
Strategisches Management umfaßt die Entscheidung über Organisationsstrukturen über Regeln zu Abläufen und Entwicklungen sowie Verhalten bei Konflikten.

Unternehmen
siehe Organisationen

Literaturverzeichnis

ARDELT, B., VHS-Verwaltung: Organisations-Entwicklung, in: das forum 1/1991

ARNOLD, R., Selbstorganisation in der betrieblichen Bildungsarbeit, in: Netzwerk 1, 1991

BECKER, H.; LANGOSCH, I, Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis, 3. Auflage, Stuttgart 1990

BELARDI, N., Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung, Paderborn 1992

BLAKE, R.R.; MOUTON, J.S., Verhaltenspsychologie im Betrieb. Der Schlüssel zur Spitzenleistung, Düsseldorf/Wien 1990

BLEICHER, K., Organisation, 2. Auflage, Wiesbaden 1991

BLEICHER, K., Das Konzept Integriertes Management, 2. Auflage, Frankfurt/Main/New York 1995

BODEN, G., Management für Non-Profit-Organisationen, in: Denken & Handeln. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe 30, 1996

BRINCKMANN, H.,Strategien für eine effektivere und effizientere Verwaltung, in: Naschold, F.; Pröhl, M. (Hrsg.) Produktivität öffentlicher Dienstleistungen, Gütersloh 1995, 2. Aufl., S. 167-242

CHANDLER, A.D., The visible Hand – The managerial revolution in American business, Cambridge, London 1977

COMELLI, G., Organisationsentwicklung, in: Rosenstiel, L. u.a. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, Stuttgart 1991

CONRADI, W., Personalentwicklung, Stuttgart 1983

DEUTSCHMANN, C. u.a., Veränderungen der Rolle des Managements im Prozeß reflexiver Rationalisierung, in: Zeitschrift für Soziologie 1995, H.6, S. 436-450

FATZER, G. (Hrsg.), Organisationsentwicklung für die Zukunft: ein Handbuch, Köln 1993

FRESE, E., Grundlagen der Organisation, Wiesbaden 1993

GIESEKE, W. u.a., Professionalität und Professionalisierung, Bad Heilbrunn 1988

GIRSCHNER, W., Theorie sozialer Organisationen, Weinheim/München 1990

GOMEZ, P. u.a. (Hrsg.), Unternehmerischer Wandel, Wiesbaden 1994

GURSCHLER, G.; MALIK, F., Das Führungs-Seminar Management, Hörbuch, Innsbruck 1996

HAHN, G., Die Krise der Erwachsenenbildung zwischen Taylorismus und Lean-Management, Wien 1994

HELGESEN, S., Frauen führen anders. Vorteile eines neuen Führungsstils, Frankfurt/M./New York 1991

HEYMANN, H.-H.; MÜLLER, K.G., Betriebliche Personalentwicklung, in: WIST 4/1982

HINKEL, N.; RYSER, P., Macht – das tabuisierte Thema in Non-Profit-Organisationen, in: Braune-Krickau, M. (Hrsg.), Organisationsentwicklung spezial, Symposium Berlin 1993, Zürich 1993

KIESER A.; KUBICEK,H., Organisation, 3. Auflage, Berlin/New York 1992

KÜCHLER, F. v.; SCHÄFFTER, O., Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1997

KÖNIG, E.; VOLMER, G., Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden, Weinheim 1993

KÜHL, S., Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien, Frankfurt, 2. Aufl. 1995

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Bildungseinrichtungen, Soest 1991

MAYNTZ, R., Soziologie der Organisation, Reinbek 1963

MEISEL, K. u.a., Marketing für Erwachsenenbildung?, Bad Heilbrunn 1994

MEISEL, K.; ROHLMANN, R.; SCHULDT, H.-J., Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung, 2. Aufl., FrankfurtM. 1998

MERK, R., Weiterbildungsmanagement, in: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen, Neuwied/Rhein 1992

MORGAN, J., Imaginization. The art of creative management, Newbury Park/London/ New Delhi 1993

MÜLLER, G.F., Führung und Personalmanagement im Zeichen schlanker Organisation, in: Gruppendynamik 1995, H.3, S. 319-329

NASCHOLD, F., Produktivität öffentlicher Dienstleistungen, in: Naschold, F.; Pröhl, M. (Hrsg.), Produktivität öffentlicher Dienstleistungen, Gütersloh, 2. Aufl. 1995, S. 363-414

NEUBERGER, O., Führen und geführt werden, 4. Auflage, Stuttgart 1994

NUISSL, E., Leitung von Non-Profit-Einrichtungen der Weiterbildung, Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1996

NUISSL, E.; SCHULDT, H.-J., Betrieb statt Behörde, Frankfurt/M. 1993

NUISSL, E.; REIN, A. v., Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1995

NUISSL, E.; REIN, A. v., Corporate Identity. Studientexte für Erwachsenenbildung, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1997

RAUK, B.; WAKENHUT, R. (Hrsg.), Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung, München und Mering 1996

REINKE-DIEKER, H., Fordern und Fördern: Als Führungskraft Balance halten, Offenbach 1996

ROSENSTIEL, L. v.; REGNET, E.; DOMSCH, M. (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern, Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, Stuttgart 1991

ROSENSTIEL, L. v., Grundlagen der Organisationspsychologie, 3. Auflage, Stuttgart 1992

ROSENSTIEL, L. von, Wertkonflikte in Organisationen, in: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1996, H.2, S. 71-76

SARGES, W.; FRICKE, R. (Hrsg.), Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung, Göttingen/Toronto/Zürich 1986

SATTELBERGER, TH. (Hrsg.), Die lernende Organisation. Konzepte für neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden 1994

SAUTER, W., Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter, Weinheim 1994

SCHÄFFTER, O., Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie, Frankfurt/M. 1992

SCHÖLL, I., Weiterbildungsmarketing. Studientexte für Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1997

SCHÖFFMANN, K., Wirkungssystem Mitarbeiterführung, Frankfurt/M. 1993

SCHWARZ, P., Management in Nonprofit-Organisationen, Bern/Stuttgart 1992

SENZKY, K., Management der Erwachsenenbildung, in: Bechel, A.; Senzky, K. (Hrsg.), Management und Recht der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1974

STAHL, TH.; STÖLZL, M. (Hrsg.), Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, Bielefeld 1994

STAEHLE, W., Management, 7. Auflage, München 1994

THIEL, H.-U., Fortbildung von Leitungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung, Weinheim/München 1994

VOIGT, B., Team und Teamentwicklung, in: Organisationsentwicklung 2, 1993

VORTEIL UNTERNEHMENSKULTUR: Leitfaden für die Praxis, hrsg. von der Bertelsmann-Stiftung und der Hans-Böckler-Stiftung, 6 Hefte, Gütersloh 1996

WEINERT, A. B., Lehrbuch der Organisationspsychologie, 3. Auflage, Weinheim 1992

WILL, H., Zielarbeit in Organisationen, Frankfurt/M. 1992

Zum Autor:

Dr. Ekkehard Nuissl, geb. 1946 in Kiel und Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, studierte Sozialwissenschaften in Heidelberg und Bremen und habilitierte 1987 in Erwachsenenbildung (Hannover). Er sammelte Leitungserfahrungen und setzte sie um als Leiter der Pressestelle der Universität Heidelberg und der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelberg, als Direktor der Hamburger Volkshochschule und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Er engagiert sich für eine professionelle Leitungstätigkeit als Grundlage einer reflektierten Enthierarchisierung.