Barbara Dietsche

Schnittstellen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung

„Critical Incidents“ im Kontext von Arbeitsteilung und Koordination erhoben in organisationsdiagnostischen Fallstudien

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dietsche02_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Abstract

Barbara Dietsche (2002): Schnittstellen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung

Wie man bei einem Bild die Aufmerksamkeit auf Hintergrund und Vordergrund lenken kann, kann man in Organisationen die durch Arbeitsteilung geprägte Formalstruktur und konkrete Ereignisse des Arbeitshandeln betrachten.

Die Diplomarbeit von Barbara Dietsche beschäftigt sich mit der Frage, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Schnittstellen (als Orte, an denen sich Kompetenzen und Arbeitsabläufe funktionell differenzierter Bereiche überschneiden) umgehen.

Dabei wird eingangs die beherbergende Erwachsenenbildung begrifflich definiert und als eine Veranstaltungsform mit langer pädagogischer Tradition und aktuell expansiver Entwicklung unter dem Namen Tagungs- und Kongressmarkt in den Blick genommen. Es folgt die Besprechung von Arbeiten zur Organisations- und Institutionsforschung der (beherbergenden) Erwachsenenbildung. Fallstudien, erhoben mit offenen Leitfadeninterviews angelehnt an die "Critical Incident Technique", beschreiben die formalstrukturelle Disposition und Koordinationsmuster zweier unterschiedlicher Einrichtungen. Anhand der Auswertung von "Organisationsgeschichten" wird deutlich, wie Formalstruktur in konkreten Ereignissen präsent bleibt.

Schnittstellen können dann erfolgreich und situationsadäquat flexibel bearbeitet werden, wenn Aktorenkonstellationen bewusst gemacht, Kompetenzen des eigenen und der anderen Bereiche reflektiert werden und organisatorische Transparenz besteht.

Autorin

Barbara Dietsche promoviert an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema "Tätigkeiten der Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen" und war in mehreren Projekten als wissenschaftliche Mitarbeiterin für das DIE tätig.

PHILIPPS-UNIVERSITÄT MARBURG

FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

DIPLOMARBEIT

Barbara Dietsche

SCHNITTSTELLEN IN EINRICHTUNGEN BEHERBERGENDER ERWACHSENENBILDUNG

„Critical Incidents“ im Kontext von Arbeitsteilung und Koordination erhoben in organisationsdiagnostischen Fallstudien

Betreuer: Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Seitter

Abgabetermin: 14. März 2002

Mein besonderer Dank gilt den Untersuchungsinstitutionen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, durch deren Beteiligung diese Arbeit realisierbar wurde; Herrn Dr. Klaus Meisel stellvertretend für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. für umfassende inhaltliche Rückmeldung und technischen Support; meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen für ihre freundschaftliche Unterstützung sowie meiner Familie.

1 EINLEITUNG 4

2 BEHERBERGENDE ERWACHSENENBILDUNG 9

2.1 Begriffsklärung 9

2.1.1 Definition 9

2.1.2 Aspekte anderer begrifflicher Darstellungen 12

2.2 Die beherbergende Erwachsenenbildung in Zahlen 16

2.3 Historische Entwicklung 18

2.4 Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung als aktuelle Themen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung 20

3 ORGANISATIONSFORSCHUNG UND ORGANISATIONSTHEORIE 23

3.1 – allgemein 23

3.2 - in der Erwachsenenbildung 25

3.3 - in der beherbergenden Erwachsenenbildung 29

4 SCHNITTSTELLEN 38

4.1 Was sind Schnittstellen? 38

4.2 Ein organisationstheoretischer Zugang zu Schnittstellen 39

4.3 Schnittstellen in der (beherbergenden) Erwachsenenbildung – Bedeutung und Vorannahmen 43

5 UNTERSUCHUNG VON SCHNITTSTELLEN IN DER BEHERBERGENDEN ERWACHSENENBILDUNG 48

5.1 Einordnung in die Organisationsdiagnostik 48

5.2 Auswahl der Untersuchungsinstitutionen und der Interviewpartner 50

5.3 Der Interviewleitfaden 51

5.4 Anwendung der „Critical Incident Technique“ 51

5.5 Der Auswertungsprozess 54

5.6 Kritische Dokumentation der Untersuchung: Planung und Durchführung 56

6 ZWEI EINRICHTUNGEN DER BEHERBERGENDEN ERWACHSENENBILDUNG 59

6.1 Institution A 59

6.1.1 Portrait: Geschichte/ Standort/ Angebot 60
6.1.2 Differenzierung der Aufgabenbereiche – arbeitsteilige Struktur 62
6.1.3 Organisatorische Integration - Koordinationsmuster 66

6.2 Institution B 71

6.2.1 Portrait: Geschichte/ Standort/ Angebot 71
6.2.2 Differenzierung der Aufgabenbereiche – arbeitsteilige Struktur 74
6.2.3 Organisatorische Integration - Koordinationsmuster 77

6.3 Die Schnittstellen 81

6.3.1 Schnittstellen in der Institution A 81
6.3.2 Schnittstellen in der Institution B 83
6.3.3 Institution A als „Orchester“ und Institution B als „Band“ interpretiert 85

7 „CRITICAL INCIDENTS“ AN SCHNITTSTELLEN IN ZWEI EINRICHTUNGEN DER BEHERBERGENDEN ERWACHSENENBILDUNG 88

7.1 Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen – abstrakt 89

7.2 Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen – konkrete „Organisationsgeschichten“ 90

7.2.1 „Wer kommt da? Was ist da?“ 90
7.2.2 „Der Bierkeller“ 92
7.2.3 „Ein Auto durch die Gegend … tragen“ 95

8 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK..... 99

9 VERZEICHNISSE.....106

9.1 Abbildungsverzeichnis 106

9.2 Tabellenverzeichnis.....107

9.3 Literaturverzeichnis..... 108

9.4 Inhalt: Anhangsband.....120

1 Einleitung

Diese Arbeit handelt von Institutionen der Erwachsenenbildung[1]. Sie handelt von Einrichtungen, in denen mehrtägige Bildungsveranstaltungen für Erwachsene durchgeführt werden. Lernen, Schlafen, Freizeitaktivitäten, informeller Austausch und gemeinsame Mahlzeiten sind Teil der Gesamterscheinung von beherbergender Erwachsenenbildung als Veranstaltungsform, die sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Was gehört dazu, dies zu ermöglichen und zu gestalten? *Eine* und *die* Organisation, also Einrichtungen und deren planmäßige Gestaltung.

Wie wird beherbergende Erwachsenenbildung verwirklicht? Wie arbeiten Mitarbeiterinnen[2] verschiedener Arbeitsbereiche in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung zusammen? Mit Zusammenarbeit verbindet sich das Bild der „Schnittstelle“ - ganz allgemein ist eine Schnittstelle ein Ort, wo zwei verschiedene Dinge ineinander übergehen. An der Schnittstelle findet nicht nur Abgrenzung sondern auch Verbindung statt. In dieser Arbeit geht es um die interne Organisation von Bildungseinrichtungen. Deswegen ist es für die Beschreibung „Wie arbeiten Arbeitsbereiche zusammen?“ notwendig, zuerst diese verschiedenen Bereiche zu skizzieren und dann zu untersuchen, was dazwischen - an den Schnittstellen - geschieht. Damit begibt sich diese Arbeit in den Bereich der Organisationsforschung und zwar zu Basisthemen, nämlich Arbeitsteilung (im Laufe der Arbeit wird dies auch organisatorische Differenzierung oder Spezialisierung heißen) und Koordination (dafür wird der Begriff der organisatorischen Integration eingeführt werden). Man kann dann daran gehen, auf der Grundlage von formalen Zusammenhängen Schnittstellen zu benennen. Anhand des interpretationsbedürftigen und –fähigen Bilds der Schnittstelle wird aber auch die Vorstellung entwickelt, dass die Formalstruktur der Organisation und kooperative Arbeitswirklichkeit interdependent sind. Das bedeutet auch, dass Schnittstellen nichts Festes sind. Wie stellt sich die Schnittstellenorganisation in Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung aus der Sicht der Verantwortlichen relevanter Arbeitsbereiche dar? Das ist die phänomenologische Fragestellung der Untersuchung, die an zwei unterschiedlich positionierten Einrichtungen stattgefunden hat.

Die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wurde darauf hin konzipiert, sowohl Formalstruktur als auch konkretes Handeln zu berücksichtigen. In zwei Einrichtungen der

[1] Erwachsenenbildung bedeutet hier, gerade weil es mit dem Attribut „beherbergend“ in Verbindung gebracht wird, „institutionell organisiertes Lernen“ (Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 11). Weiterbildung und Erwachsenenbildung werden synonym verwendet.

beherbergenden Erwachsenenbildung haben Experteninterviews mit Mitarbeiterinnen verschiedener Arbeitsbereiche stattgefunden. Diese Interviews ermittelten arbeitsteilige Strukturen, Kooperationsmuster und Orte für Kooperation. Darüber hinaus wurden die Interviewpersonen nach „Critical Incidents“ in der Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsbereichen gefragt. Critical Incidents sind Ereignisse, die nicht „kritisch“ im Sinne von „negativ“ sein müssen; es sind Ereignisse die als signifikant oder herausragend wahrgenommen werden. Damit werden Ausschnitte der Wirklichkeit von Kooperation in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung festgehalten, die im immer präsenten Kontext von Formalstruktur erlebt wurden. Diese Ereignisse wurden auf vorkommende Phänomene und Themen untersucht und mit den arbeitsteiligen Strukturen und Kooperationsmustern der jeweiligen Institution in Verbindung gebracht.

Drei Gesichtspunkte begründen hier die Relevanz dieses Themas und des Forschungsfeldes für die Erwachsenenbildung. Erstens reiht sich diese Arbeit ein in die kurze Liste der Organisations- und Institutionsforschung[3] der Erwachsenenbildung und leistet einen Beitrag zur fallbezogenen Erforschung der Binnenorganisation von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Zweitens: Der Gegenstand der beherbergenden Erwachsenenbildung ist mit dem Tagungs- und Kongressmarkt verbunden. Diese Branche meldete in der letzten Marktstudie (vgl. GCB 2000a; GCB 2000b) einen enormen Zuwachs. Es ist interessant, sich die Institutionen dieser Branche, welche sich im Sinne der Marktstudien überwiegend auf Tourismus und Wirtschaftswissenschaften und nur marginal auf Pädagogik bezieht, aus erwachsenenpädagogischer Perspektive genauer anzuschauen. Dies ist keine Verlegenheit, denn Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung haben in der Disziplin eine lange Tradition und sie sind von Marktentwicklungen direkt betroffen. Im Untersuchungsfeld sind drittens in den letzten Jahren verstärkt die Themen Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung wichtig geworden. Das zeigt sich daran, dass sie in Publikationen unterschiedlichster Richtung angesprochen werden. Die Zusammenarbeit von Arbeitsbereichen ist dabei ein neuralgischer Punkt[4]. Organisatorische Disposition und Koordinationsmuster und –wirklichkeiten zu ermitteln, eine Institution daraufhin zu diagnostizieren und zu interpretieren, bietet einen reflexiven Zugang zur Erarbeitung von angemessenen Konzepten zur Organisationsentwicklung und zur Bearbeitung von Qualitätsentwicklung.

---

[2] Im folgenden werden die feminine und die maskuline Form zufällig abwechselnd verwendet; beide Geschlechter sind gemeint.

[3] Diese Begriffe werden synonym verwendet. Es scheint, als sei in der Erwachsenenbildungsforschung auch keine klare Differenzierung gebräuchlich.

[4] siehe Kapitel 2.4.

In Praktika und Berufstätigkeit habe ich verschiedene Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung sowohl aus der pädagogischen als auch der gastronomischen Perspektive kennen gelernt. Darin liegt mein persönlicher Zugang zu diese Arbeit. Die Institutionen, die ich kenne, arbeiten mit je unterschiedlichen arbeitsteiligen und kooperativen Modellen. Augenscheinlich geht es immer darum, eine Gesamtaufgabe gemeinsam zu erfüllen. Dabei sind alle Arbeitsbereiche gleichermaßen notwendig und beteiligt. Im alltäglichen Arbeitsablauf tauchen in der Zusammenarbeit kleinere und größere Schwierigkeiten auf, die bewältigt werden müssen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass transparente und reflektierte Strukturen sowie Einsicht in die Arbeitsweisen und die Wertschätzung für die jeweils anderen Arbeitsbereiche unabhängig von gegebenen Interessengegensätzen oder professionellem Handeln zur Bewältigung der Schwierigkeiten beitragen können. Dies ist eine These, die nicht geprüft werden wird. Es ging mir darum, systematisch Institutionen zu untersuchen und das „Wie?“ organisationstheoretisch zu bearbeiten.

In der vorliegenden Arbeit wird im Kapitel 2 zuerst der ungebräuchliche Begriff „beherbergende Erwachsenenbildung“ und die entsprechenden Institutionen als Untersuchungsgegenstand definiert. In Abgrenzung zu diesem Begriff werden begriffliche Teilaspekte erläutert, die in Texten anderer Herangehensweisen eine Rolle spielen. Es folgen Aussagen zur Größenordnung der Erscheinung „beherbergende Erwachsenenbildung“, soweit dies anhand der verfügbaren quantitativen Studien möglich ist. Beherbergende Erwachsenenbildung wird auch historisch in die Erwachsenenbildung eingeordnet, und es werden die zwei aktuellen Themen Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung in Bezug auf Praxisprojekte aufgegriffen.

Kapitel 3 wendet sich der Organisationstheorie und der Organisationsforschung zu. Nach einem knappen allgemeinen theoretischen Zugang werden relevante Arbeiten und Konzepte zur Organisationstheorie und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung angeführt. Es geht auf der einen Seite darum, dass sich „das Pädagogische“ in der Zusammenarbeit aller Beteiligten konstituiert (vgl. Küchler/ Schäffter 1997). Auf der anderen Seite werden Ansätze vorgestellt, mit denen Organisationen untersucht werden. Genannt wird insbesondere der methodische Zugang der Organisationsdiagnose (vgl. Kil 1998). Dies wird in Kapitel 3.3 für die beherbergende Erwachsenenbildung vertieft. Arbeiten aus fünf Jahrzehnten werden anhand von zwei Fragen untersucht: Welche Konzepte bietet die Literatur zu Organisation in der beherbergenden Erwachsenenbildung für die Einordnung einzelner Einrichtungen in das Gesamtfeld? Welche Arbeitsbereiche werden für die beherbergende Erwachsenenbildung in der Literatur identifiziert? Die Arbeiten kommen aus unterschiedlichen Disziplinen: klassische betriebswirtschaftliche Organisationslehre (vgl. Gerster 1959) und Wirtschaftswis-

senschaft (vgl. Schoser 1995), Architektur (vgl. Lipkowsky/ Schliehe 1983), Tourismus (vgl. Arx 1993) und Pädagogik (vgl. Finkelstein 1977 und Holtkamp 2001). Ein Beitrag wird herangezogen, die Profildarstellungen der Einrichtungen zu systematisieren. Am Ende des dritten Kapitels können auch die Arbeitsbereiche genannt werden: Leitung, Verwaltung, Beherbergung/ Bewirtung/ Haustechnik und pädagogischer Arbeitsbereich.

Es folgt die Annäherung an den Begriff der Schnittstelle. Was sind Schnittstellen vor einem organisationstheoretischen Hintergrund? Organisatorische Differenzierung (Spezialisierung/ Arbeitsteilung) und organisatorische Integration (Koordination) und deren Instrumente werden erklärt und mit dem Konzept der Schnittstellen in Verbindung gebracht. Dies ist der formale Zugang, der die Operationalisierung für eine Untersuchung ermöglicht. Die zugehörigen Fragen lauten: Auf welche Weise wird organisatorische Differenzierung in den beiden Institutionen verwirklicht? Welche Instrumente der organisatorischen Integration kommen zur Anwendung? Wo sind aufgrund der Formalorganisation Schnittstellen angelegt? Das Konzept der „loosely coupled systems“ (vgl. Weick 1976) wird herangezogen, um zu erläutern, dass das Konzept der Schnittstelle trotzdem kein hartes, greifbares Konzept ist, und dass das konkrete Geschehen an Schnittstellen immer auf die Gesamtorganisation verweist. Was passiert an Schnittstellen bzw. in Schnittmengen? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Formalorganisation und konkreten Ereignissen? Abschließend besprochen werden im vierten Kapitel die Bedeutung von und Vorannahmen über Schnittstellen in der beherbergenden Erwachsenenbildung.

In Kapitel 5 wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung erläutert. Sie wird in die Organisationsdiagnostik eingeordnet, wobei mit einem spezifisch zugeschnittenen Instrumentarium gearbeitet wurde. Nachdem beschrieben wird, wie die Auswahl der Institutionen und Interviewpersonen zustande kam, wird das Untersuchungsinstrument - ein offener Leitfaden - erläutert. Im speziellen wird die „Critical Incident Technique“ (vgl. Flanagan 1954) vorgestellt sowie deren Anwendung erörtert und begründet. Ebenso wird der Auswertungsprozess beschrieben. Das Kapitel schließt damit ab, die Untersuchungsplanung und –durchführung kritisch zu dokumentieren.

Nach der theoretischen Bearbeitung des Themas werden in Kapitel 6 die Untersuchungsinstitutionen als Fallstudien einzeln vorgestellt. Es geht um ihre Profile (Standort, Angebot, Geschichte), arbeitsteiligen Strukturen und die Koordinationsmuster. Auf dieser Grundlage werden Schnittmengen und Schnittstellen genannt und beschrieben. Abschließend werden die beiden Institutionen metaphorisch interpretiert. Die Institutionen weisen sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen auf. Sie bilden den Kontext für konkrete Wirklichkeit in den Beschreibungen von „Critical Incidents“ im Kapitel 7.

Diese „Organisationsgeschichten“ wurden im Detail auf Phänomene untersucht. Diese werden zuerst als abstraktes Schema vorgestellt und danach für die vorgestellten Gegebenheiten als Interpretationsvokabular verwendet. Kontext und Ereignis werden miteinander in Beziehung gebracht. Bildlich treten die Ereignisse, die in einer formalen Beschreibung von Kapitel 6 im Hintergrund mitlaufen, hier in den Vordergrund – die Strukturen befinden sich dann im Hintergrund.

2 Beherbergende Erwachsenenbildung

Als Einstieg in diese Arbeit wird in diesem Kapitel die beherbergende Erwachsenenbildung als Begriff bestimmt und als Untersuchungsgegenstand beschrieben. Es handelt sich um einen unüblichen, generalisierenden Begriff, der sich auf drei Aspekte stützt. Um zu verdeutlichen, dass dies den Blick auf die Erscheinung der beherbergenden Erwachsenenbildung sowohl beschränkt als auch erweitert, werden weitere Aspekte vorgestellt, die in Begriffsbestimmungen und Umschreibungen anderer Autoren auftauchen. Danach wird eine quantitative Skizze der beherbergenden Erwachsenenbildung versucht und eine grobe historische Einordnung in die Erwachsenenbildung vorgenommen. Am Ende des Kapitels werden zwei aktuelle Themen der Praxis – Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung – aufgenommen, die mit der Herangehensweise dieser Arbeit in Verbindung stehen.

2.1 Begriffsklärung

2.1.1 Definition

„Beherbergende Erwachsenenbildung“ gilt für Bildungsveranstaltungen mit Erwachsenen in Verbindung mit Beherbergung und Bewirtung. Diese Definition geht davon aus, dass

- Bildung existentielles, konzeptionelles Programm der beherbergenden Erwachsenenbildung ist.
- Erwachsene die teilnehmende Zielgruppe der beherbergenden Erwachsenenbildung sind.
- die Bildungsveranstaltung mit Essen und Wohnen d.h. mit Beherbergung verbunden ist.

Damit sind die drei Aspekte vorgestellt, die im Zentrum dieses Begriffs stehen, der sich gewissermaßen auch selbst erklärt. Wenn von Bildung die Rede ist, so ist hier intendiertes Lernen gemeint, was Qualifizierung im Sinne von Lernen für die Bewältigung konkreter Anforderungen als auch Bildung aus einer weiteren, die Entwicklung der Persönlichkeit betreffenden Perspektive sein kann. Damit wird der Begriff „beherbergende Erwachsenenbildung“ programmatisch. Im deutschen Sprachraum ist er nicht

gebräuchlich. Hingegen verdeutlicht das englische "Residential Adult Education"[5] die gleichen Aspekte, weshalb sich der Anschluß an diese Begrifflichkeit anbietet. „Residential Adult Education has its roots in three concepts: adult students, who are the participants involved in the learning activities; residence, which means that the participants live and eat together in a common facility; and education which is the spiritual aim of the experience. Initially, residential adult education meant just that – adults living and studying together in a common facility, in many ways learning within a sanctuary like setting." (Buskey 1990, S. 15)

Abgesehen davon, dass beherbergende Erwachsenenbildung somit ein Übersetzungsvorschlag ist, bietet sich die Begrifflichkeit speziell für diese Arbeit aus zwei weiteren Gründen an. Die Wort „Beherbergung" oder „Heim" wie in „Heimbildungsstätte" erscheinen im zeitgenössischen Sprachgebrauch vielleicht befremdlich oder haben gar einen „... pejorativen Beiklang bekommen..." (Mittlinger 1998, S. 132) treffen trotzdem zu und verdeutlichen die Verbindung zu den „Beherbergungsbetrieben", zur Hotellerie und Gastronomie. Für die beherbergende Erwachsenbildung sind diese Berufsfelder unverzichtbare Partner, sie werden in der vorliegenden Untersuchung in den Blick genommen.

Beherbergende Erwachsenenbildung geht nicht von einer spezifischen Institutionsform aus, sondern von einer Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung aus. Zwischen beiden Blickwinkeln ist es allerdings nur ein kleiner Schritt und permanent verweisen sie aufeinander. Gerade die Institutionen sind sehr unterschiedlich, was allein der „Bezeichnungspluralismus" (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 8) zeigt: Bildungsstätte, Akademie, Heimvolkshochschule (HVHS), Tagungshotel, Tagungsstätte, Bildungshotel, Seminarhotel, Bildungszentrum, Bildungshaus, Tagungshaus, Volkshochschulheim – welchen Namen eine Institution trägt, hängt stark von deren Gründungsintention, Geschichte, Entwicklung und Angebotspalette ab. Sie mögen sich als Konkurrenten gerne voneinander abgrenzen wollen; jedoch die Konkurrenzsituation selbst deutet darauf hin, dass sie Vertreter eines vergleichbaren Angebots sind. Unterscheidend ist, welchen Aspekt die Einrichtung hauptsächlich in den Blick nimmt. Hier ist die Differenzierung von „expliziter" und „impliziter" Bildungseinrichtung fruchtbar, wobei erstere die Bildungsarbeit als Kernleistung betrachtet (vgl. Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 130f). Die Gemeinsamkeiten der Institutionen werden auf einer abstrakteren Definitionsebene

[5] Das Verständnis des Begriffs im englischsprachigen Raum ist nicht einheitlich: Buskey stützt die hier verwendete funktionelle Sichtweise; Bron argumentiert eher aus einer ideengeschichtlichen Haltung, wobei „residentiality" als „...phenomenon of student-teachers conditioned by living together under the same roof..." (Bron 1992, S. 10) spezifiziert wird.

deutlich. Von der Namensgebung auszugehen, ist ein Vorgehen, um dahin zu gelangen: Toelke (1984) wendet dies im mit dem bibliographischen Begriff „Heimbildungsstätten“ überschriebenen Enzyklopädieartikel an. Allerdings bezieht sich der Artikel anschließend aber auf die HVHS und damit doch nur auf eine Form der Heimbildungsstätten. Lipkowsky und Schliehe (1983) weichen einem einzeln Abriss, in dem e Namen spezifiziert werden, auf die Umschreibung „Einrichtungen der Weiterbildung mit Internatsbetrieb“ (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 8) aus. Sie meinen: „Ein zusammenfassender übergeordneter Begriff ist bislang nicht gefunden“ (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 5). Ein Begriff, „... der zum einen die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Einrichtungen beschreibt, zum anderen offen genug ist, um jeder Einrichtungsart die Möglichkeit zur Identifikation zu bieten“ (Lipkowsky/ Schliehe, S. 8). Der Begriff „beherbergende Erwachsenenbildung“ vermag Identifikationsmöglichkeit wohl ebenso wenig zu leisten, ist aber ein Angebot.

Beherbergende Erwachsenenbildung kann zuerst als (didaktische) Veranstaltungsform betrachtet werden. Fragen, die aus dieser Perspektive auftauchen betreffen das Lehren und Lernen. Das Konzept der „Beherbergung“ nimmt dann verstärkt die Teilnehmenden und die Lehrenden in den Blick. Bahlo (1965) interessierte vor allem die Prozesse der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation (vgl. Bahlo 1965, S. 7). Iphofen (1996) untersuchte die Motive der Teilnehmenden in einem Adult Residential College in Großbritannien. Dies sind Studien, die Teilnehmende in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung als Ausgangspunkt haben. Mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung beschäftigen sich zwei weitere Studien: Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (1979) fragte nach deren Arbeitsauslastung insbesondere nach der Zeitverwendung. Lebensformen der Lehrenden und die Auswirkung dessen auf die pädagogische Praxis in der dänischen Højskole bearbeitete Madsen (1995). Das Konzepts „residentiality“ der HVHS als „... phenomenon of student-teachers conditioned by living together under the same roof ...“ (Bron 1992, S. 10) analysiert und differenziert Agnieszka Bron in physische, soziale, sozio-psychologische und bildende Umwelt. Dieser Ansatz eignet sich sicher für eingehende Untersuchungen nicht nur der HVHS, legt den Fokus aber auf die Beziehung zwischen/ unter Lehrenden und Lernenden. Nicht ausdrücklich mit dem Schwerpunkt auf beherbergender Erwachsenenbildung ist die Studie zum „... Zusammenhang zwischen der Milieustruktur der Bevölkerung und dem Interesse an Veranstaltungen zur politischen Bildung im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung ...“ (Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1994, S. 150) zu erwähnen. Ein Teil fand 1991/92 auch in Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung (Akademien der politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung) statt. Diese Studien sind zum einen interessant für diejenigen, die sich

mit den Zielgruppen für politische Bildung bzw. den Teilnehmenden und deren Milieuzugehörigkeit auseinandersetzen. Zum anderen sind sie auch vor dem Hintergrund von Überlegungen zu Lernumgebungen wichtig, weil Milieuzugehörigkeit die Erwartungshaltungen Veranstaltungen gegenüber beeinflusst (vgl. Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1994, S. 157f). Drittens ist ein Ergebnis dieser Studie der empirische Beleg der ganzheitlichen Wahrnehmung von Veranstaltungen beherbergender Erwachsenenbildung (vgl. Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1994, S. 158) , was in späteren Teilen dieser Arbeit ein wichtiger Punkt sein wird.

2.1.2 Aspekte anderer begrifflicher Darstellungen

Der Begriff „beherbergende Erwachsenenbildung“ rückt drei Aspekte in den Vordergrund, nämlich Beherbergung, Erwachsene und Bildung. In dieser Arbeit geht es nun um die institutionelle Perspektive dessen. Sichtet man Texte aus fünf Jahrzehnten und unterschiedlichster Art (Artikel, die Interessen vertreten, Funktionsanalysen, Studien und theoretische Besprechungen) in Bezug auf Definitionen und Begriffsbestimmungen, so tauchen weitere Einzelaspekte auf. Dazu muss gesagt werden, dass die Texte sowohl von einer institutionellen Ebene als auch von einer abstrakteren Ebene an begriffliche Überlegungen herangehen. Um darzulegen, welche Differenzierungen man bei der Wahl des Begriffs „beherbergende Erwachsenenbildung“ möglicherweise vernachlässigt, wird hier das Spektrum der Vorstellungen über den Gegenstand aufgezeigt. Es wird deutlich werden, dass Autoren unterschiedlicher Richtungen (Erwachsenenbildung, Tourismus, Betriebswirtschaft, Architektur) ähnliche Aspekte besprechen, aber verschieden gewichten, um den eigenen Bezugspunkt abzugrenzen. Es werden die Aspekte Zeit, Raum, Angebot, Teilnehmende, Planung /Durchführung der Veranstaltung, Stellenprofile und Ziele der Bildungsarbeit auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen.

<u>Zeit</u>

„Mehrtägig“ ist eine durchgängige Annahme über die zeitliche Dauer der Angebote. Obwohl genau diese Formulierung in mehreren Texten vorkommt (vgl. Schoser 1995, S. 25; Toelke 1984, S. 15), unterscheiden sich die Vorstellungen. Untere Spanne ist die aus dem Begriff „Seminar“ abgeleitete Dauer von einem halben Tag bis zu sieben Tagen (vgl. Arx 1993, S. 28). Mit dieser Dauer wird die Übernachtungsleistung unter Umständen hinfällig. Autoren aus dem Umfeld der HVHS stellen zwar auch die Verkürzung der Angebotsdauer fest (vgl. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen 1995, S. 4; Scheile 1983, S. 205f), gehen aber tendenziell von längeren Zeitspannen aus. Die Dauer von 7 Tagen wählt der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen (vgl. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen 1995,

S.5) als abgrenzendes Merkmal. Hier spiegeln sich historische und ideelle Bezüge wider, denn zu den Konstitutionsbedingungen des Vorbilds dänischer HVHS gehören langfristige Kurse von mindestens zweimal 12 Wochen oder einmal 20 Wochen pro Jahr (vgl. Axmark 1996, S. 22).

Raum

Bezeichnungen und Namen der Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung zeigen, dass neben der Zeit auch der Raum eine weitere Dimension darstellt (vgl. auch Bron 1992, S. 11). Es geht dabei um Standort, um Raumkontrast und um das Konzept des „Lernorts", welches in diesem Feld stark beachet wurde. Ob die Bildungsstätte mit Internatsbetrieb nah an Ballungsgebieten oder in verkehrstechnisch gering erschlossenem Gebiet angesiedelt ist, Teilnehmende begeben sich für eine Veranstaltung an einen bestimmten Ort. Über Raumwirksamkeit und -kontrast wurde in geographischer wie auch in didaktischer Sicht reflektiert[6]. Es geht darum, dass die Einrichtungen „... weder hauptsächlicher und dauernder Wohn- noch Arbeitsort ..." (Arx 1993, S. 28; vgl. auch Schreiber 1999b, S. 5; Toelke 1984, S. 415) sind. Dagegen sieht Laack in den HVHS auch Wohn-, Arbeits- und Schlafraum (vgl. Laack 1968, S. 150f). Damit ist auch die Wirkung des Hauses mit seinem Ausstattungsstandard angesprochen. Bemerkenswert ist die in der beherbergenden Erwachsenenbildung ausgeprägte Reflexion des „Lernort"-Begriffs[7]. Es wird über die „Bedeutung besonderer Lernorte" (vgl. Ebbrecht 1995) reflektiert, im Gespräch mit R. Neuland die Vision vom „Lern-Refugium" (Sunter/ Neuland 1997, S. 20) formuliert oder in Verbindung mit „conference center environment" Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung als „learning sanctuary"[8] (Simpson 1990, S. 3) idealisiert. Wirklich greifbare Konzepte oder Studien zu Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung als Lernort scheint es nicht zu geben[9].

---

[6] Es wird die These formuliert: „Durch die örtliche Distanz zum Zuhause und die Betonung des Freizeitelements ist Seminartourismus geeignet, bei Männern und Frauen Anstösse zur Infragestellung zementierter Rollenmuster und eingeschliffener Gewohnheiten zu vermitteln" (Arx 1993, S. 69).

[7] Den Begriff könne man nicht klar festlegen, weil er „...zwar ‚irgendwo' einen ganz wesentlichen Aspekt pädagogischer Realität benennt, aber letztlich undefiniert blieb ..." (Nuissl 1991, S. 11). An anderer Stelle wird gesagt, er sei eine metaphorische Vokabel für „lernrelevante Orte" (Seitter 2001, S. 225).

[8] „Sanctuary" bedeutet wohl weniger Sanktuarium (Reliquienschein) als Refugium. Es meint einen dem Lernen gewidmeten Ort.

[9] Die Aufsatzsammlung mit dem Titel „Lernort Heimvolkshochschule" (Vogel/ Scheile 1983) ist ein Beitrag zur international vergleichenden Erwachsenenbildung.

Angebot

Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass sich das Angebot der Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung aus (Weiter-) Bildungsveranstaltungen und Leistungen eines Internatsbetriebes zusammensetzt (vgl. Arx 1993, S. 28; Lipkowsky/ Schliehe, S. 8; Schoser 1995, S. 25). Die Leistungen des Internatsbetriebes bestehen aus Übernachtung/ Zimmern, Verpflegung, Betreuung und anderen Serviceleistungen. Eine genauere Spezifizierung der Leistungen in Bildungsveranstaltungen z.B. bezüglich der Inhalte oder der Methoden sowie der Versuch, Bezeichnungen für Veranstaltungen (Seminar, Tagung, Kongress u.a.) gibt es auch. Es zeigt sich daran immer nur ein Ausschnitt des Gesamtangebots. In Bezug auf das Angebot kann man überlegen, ob die Bildungsveranstaltung Kergeschäft ist oder nicht, sprich die Frage , ob die Institution explizit oder implizit Bildungsinstitution ist.

Planung und Durchführung der Veranstaltung

Wichtiger Aspekt ist die Planung und Durchführung der Veranstaltung. Es geht darum, ob Planung und Durchführung im Kontext einer Institution stattfindet oder die Bildungsveranstaltungen in Kooperation eines externen Anbieters unter zur Verfügungsstellung der Räumlichkeiten und Beherbergungsleistungen der Institution organisiert werden. Finkelstein und der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen heben die Selbstverantwortlichkeit für die Maßnahmen explizit zur Abgrenzung von anderen Bildungseinrichtungen hervor (vgl. Finkelstein 1977, S. B40; Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen 1995, S. 4). In der Regel ist in Einrichtungen, die selbstverantwortlich Angebote planen und durchführen auch die andere Varianten anzutreffen. Es stellt sich dann die Frage nach den Anteilen.

Stellenprofil von Mitarbeitern

Ein bedeutsamer, damit eng verflochtener Aspekt ist das Stellenprofil von Mitarbeiterinnen, die in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung beschäftigt sind. In einigen Texten wird betont, dass eine Institution mit „eigenen pädagogischen Mitarbeitern“ (Finkelstein 1977, S. B40) oder „hauptamtlichem Personal“ (Schoser 1995, S. 25) arbeitet, beziehungsweise ein „ständiges hauptberufliches Team“ (Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen 1995, S. 4) oder „…zu diesem Zweck angestellte Lehrkräfte…“ (Gerster 1959, S. 13) beschäftigt. Dieser Aspekt der Begriffsbestimmung, insbesondere in Bezug auf die pädagogische Berufszugehörigkeit der Mitarbeiterinnen, wird verwendet, um Bildungsstätten von Tagungsstätten bzw. Tagungshotels abzugrenzen (vgl. Finkelstein 1977, S. B40). Das Spektrum heißt: „Depending on the nature of the center, there may or may not be educational programming staff“

(Hargis 1990, S. 76f). Die Definition von Arx (Arx 1993, S. 28) geht auf die Frage des Personals, dessen Profession und Beschäftigungsart nicht ein.

Ziele der Bildungsarbeit

Ein schwierig einzuschätzender Gesichtspunkt begrifflicher Überlegungen, betrifft die Ziele der Bildungsarbeit in einer Bildungsstätte mit Internatsbetrieb. Für den Zweig der HVHS ist die Betonung von „Identitätsfindung" (Toelke 1984, S. 416) und Persönlichkeitsentwicklung spezifisch, was Bron explizit in die Definition von „residentiality" als „... aim of personal development ..." (Bron 1992, S. 10) integriert. Neben diesen Individuen-bezogenen Zielen betont eine Interessenvertretung von mehreren HVHS gemeinnützige Ziele (vgl. Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen 1995, S. 6). Interessanterweise sieht Geißler in Kongressen als „gesellschaftliche Dauereinrichtung" die „...Mission ... [der, B.D.] Entwicklung innovationsgenerierender Impulse zur Lösung brennender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme in den Organisationen und der Gesellschaft insgesamt" (Geißler 1993, S. 72), was eine vergleichbare Intention ist. Der genannte HVHS-Verband distanziert sich darüber hinaus an genannter Stelle von dem Ziel der Profitmaximierung. Dies weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Einrichtungen mit unterschiedlichen ökonomischen Bedingungen und Modellen arbeiten.

Teilnehmende

Nimmt man in vorliegenden Definitionen und Begriffsbestimmungen die Aussagen über Teilnehmende in den Blick, so wird von Lipkowsky und Schliehe gesagt, sie blieben während der Veranstaltung eine konstante Gruppe (vgl. Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 9), was Bildungsarbeit ausschließt, die nicht auf feste Gruppen bezogen konzipiert ist. Laack wie auch Toelke heben Aspekte der Zielgruppe hervor, nämlich dass die Teilnehmenden aus dem Umfeld der Einrichtung rekrutiert würden (vgl. Laack 1968, S. 82; Toelke, 1984, S. 415) und Arx setzt wieder aus der Herleitung der synthetischen Definition von „Seminartourismus" eine maximale Teilnehmerzahl von 50 Personen in einer Veranstaltung an (vgl. Arx 1993, S. 28). Anmerkungen über Teilnehmerzahlen tauchen vor allem dort auf, wo ein Marktsegment spezifiziert werden soll, so auch in der Eingrenzung von Kongress- und Tagungstourismus, in die darüber hinaus die berufliche Motivation der Teilnehmenden eingeschlossen wird(vgl. Schreiber 1999b, S. 5ff). Während Anmerkungen bezüglich des Alters der Teilnehmen in den Texten seltenst besprochen werden, werden in den begrifflichen Überlegungen eher Beziehungsaspekte zwischen Lehrenden und Teilnehmenden herausgestellt (vgl. Bron 1992, S. 10; Laack 1968, S.151f; Toelke 1984, S. 415).

In den letzten Abschnitten sind Aspekte von Definitionen und Begriffsbeschreibungen unterschiedlichster Texte zusammengetragen worden; sie sind in ihrem jeweiligen Bezug recht genau. Ein abstrakter Begriff ist eher allgemein und einfach; folglich kann er nicht mehr so genau sein[10]. Aber nur scheinbar gehen Aspekte außerhalb der hier angewendeten Definition verloren; sie treten zwar eher in den Hintergrund, aber zum Beispiel bleibt der vielbeschworene Topos vom „Leben und Lernen unter einem Dach" erhalten. Die Diskussion, was eine (personell, ideell, architektonisch) geeignete Einrichtung sei, ginge hier erst richtig los, denn an diesem Punkt begegnet man wieder den Aspekten der Planung und Durchführung sowie den Stellenprofilen. Entscheidend ist, dass der Ansatzpunkt für eine Begriffsbestimmung hier nicht eine bestimmte Einrichtungsform ist, denn diese hätte natürlich ein individuelles Profil, sondern eine Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung.

2.2 Die beherbergende Erwachsenenbildung in Zahlen

Es wäre von Interesse, über den quantitativen Umfang der beherbergenden Erwachsenenbildung (Teilnehmer, Umsatz, Angebot, Anzahl der Einrichtungen, Personal) selbst und innerhalb der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung etwas aussagen zu können. Das ist leider nur begrenzt möglich[11]. Eine Schwierigkeit liegt darin, dass der Begriff groß gefasst ist. Er meint zuerst eine Veranstaltungsform, kann aber auch institutionell betrachtet werden. Insgesamt ist in der BRD die Berichterstattung über die Weiterbildung besonders auf länder- und trägerübergreifender Ebene in einem mangelhaften Zustand. Für das Berichtssystem Weiterbildung gilt, dass es im Kern auf Daten zurückgreift, welche die Perspektive der Teilnehmenden erheben. Die dort ausgewiesenen (pluralen) Trägerstrukturen sind nicht eins zu eins übertragbar, obwohl sicher die meisten Trägergruppen (wie Arbeitgeber, private Institute, Kirchen, Gewerkschaften, Verbände, Hochschulen, Kammern) auch Veranstaltungen beherbergender Erwachsenenbildung anbieten bzw. entsprechende Einrichtungen unterhalten. Auch wenn im Berichtssystem Weiterbildung über Volumen und Dauer der allgemeinen und

[10] An einigen Stellen dieser Arbeit wird der Leser/ die Leserin auf das Bild der „Forschungsuhr" stoßen. Es geht um das „Postulat der angemessenen Komplexität" (vgl. Thorngate 1976, zitiert nach Weick 1998, S. 54ff). „Dieses Postulat besagt, daß eine Theorie sozialen Verhaltens unmöglich zugleich allgemein, genau und einfach sein kann" (Weick 1998, S. 54). Wenn man sich ein Zifferblatt vorstellt, auf dem die Adjektive genau, einfach und allgemein auf den Positionen 4, 8 und 12 Uhr stehen, so können einzelne Forschungen und Theorien nie alle drei Eigenschaften auf einmal erfüllen.

[11] Für Großbritannien schreiben Ashmore und Smith: „Indeed, a full survey of the many kinds of residential adult education now being provided would require a funded research project lasting for at least two years… " (Ashmore/ Smith 1982, S. 341).

der beruflichen Weiterbildung Aussagen gemacht werden, können trotzdem keine Aussagen für die beherbergende Erwachsenenbildung abgeleitet werden. (vgl. BMBF 2000, S. 203ff; S. 243f; 255ff) Ein aktuell laufendes Projekt zur Erweiterung der Volkshochschul-Statistik arbeitet daran, in Zukunft auch einige Institutionen der beherbergenden Erwachsenenbildung einzuschließen, momentan sind aber noch keine Daten verwendbar (Hr. K. Pehl, DIE-Frankfurt, persönliche Mitteilung, Dez. 2001). Verfügbare, relevante Quellen stellen bislang immer nur Segmente der beherbergenden Erwachsenenbildung dar. In der Regel werden Institutionen repräsentiert, die in einschlägigen Interessenverbänden[12] organisiert sind. Dazu gehören auch die Studien zum deutschen Kongress- und Tagungsmarkt (vgl. GCB 2000a; Infratest Burke Sozialforschung 1995)[13]. In der aktuellen Studie aus den Jahren 1999/2000 wird der Markt mit den Eckdaten 10.729 Tagungsstätten, 1,15 Mio. Tagungs- und Kongressveranstaltungen[14] und 63 Mio. Teilnehmer charakterisiert. In Deutschland habe die Branche ein Umsatzvolumen von 84 Mrd. DM (= 42,95 €) und 850.000 Vollzeitarbeitsplätze (vgl. GCB 2000b) [15]. Fast die Hälfte aller Veranstaltungen sind demnach Seminare (49%) und durchschnittlich dauern die Veranstaltungen 1,9 Tage. Veranstaltungen mit bis zu 30 Teilnehmenden machen 64% aus, Veranstaltungen mit mehr als 100 Teilnehmern ein Zehntel. Neun Prozent der Anbieter stellen Räume zur Verfügung, die für Kongresse geeignet sind; 64% haben nur Räume, die maximal 50 Personen Platz bieten. Die Zusammensetzung der Institutionen wird mit 93% Hotels, 4% Kongresszentren, 3% Hochschulen und < 1% Flughäfen ausgewiesen (vgl. GCB 2000a). In der Regel finden

[12] Dies sind (ohne Anspruch auf Vollständigkeit): Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien in Nordrhein-Westfalen, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), Deutsche Gesellschaft zur Förderung und Entwicklung des Seminar- und Tagungswesens (DeGeFest), German Convention Bureau (GCB), International Association of Conference Centers – German Committee (IACC), Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Verband katholischer Landvolkshochschulen, Verband ländlicher Heimvolkshochschulen Deutschlands.

[13] „In die schriftliche Anbieterbefragung waren 300 Hotels, Kongresszentren, Hochschulen und Flughäfen mit Raumkapazitäten für mindestens 20 Personen im größten Raum einbezogen. Dies wurde ergänzt durch schriftliche Befragungen von 30 außergewöhnlichen Veranstaltungsstätten und firmeneigenen Veranstaltungszentren.“ (GCB 2000c) Grundlage für die Versendung der Fragebögen waren Adressverteiler des German Convention Bureau (Hr. Kaufhold, ghh consult, Wiesbaden, persönliche Mitteilung Januar 2002).

[14] In dieser Studie ist ein Kongress eine mehrteilige Veranstaltung mit mehr als 250 Teilnehmern, länger als ein Tag. Eine Tagung ist eine Veranstaltung bis 250 Teilnehmer, die durchschnittlich einen Tag dauert. Eine Konferenz ist eine einteilige Veranstaltung mit bis zu 50 Teilnehmer und einer Dauer von weniger als einem Tag. Ein Seminar ist eine mehrtägige Veranstaltung mit bis zu 30 Teilnehmern (vgl. GCB 2000d; ähnlich bei Schreiber 1999b, S. 7).

[15] Zum Vergleich der Wirtschaftszweig Metall in Deutschland 2000: Umsatz 123,8 Mrd. €, Beschäftigte 852.600 (Institut der deutschen Wirtschaft 2001, S. 35).

Veranstaltungen der beherbergenden Erwachsenenbildung demnach in Hotels statt. Es mag also sein, dass es für viele Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung, insbesondere explizite Bildungsstätten wie die Heimvolkshochschulen schwierig ist, sich hier wiederzufinden. Es wird auch deutlich, dass es gerade für den Gegenstand der beherbergenden Erwachsenenbildung notwendig wird, „... den Blick auf die Vielfalt und Pluralität von Einrichtungen zu lenken, die das Lernen im Erwachsenenalter insgesamt bedienen (... .) und auch solche Einrichtungen in den Blick nehmen, die aus der Beobachterperspektive faktisch Bildungsarbeit betreiben, ansonsten aber eine andere gesellschaftliche Funktion erfüllen (implizite Bildungseinrichtungen)“ (Kade/ Nittel/Seitter 1999, S. 131).

2.3 Historische Entwicklung

Die Ausgangslage für eine geschichtliche Einordnung ist für einen umfassenden Begriff „beherbergende Erwachsenenbildung“ ähnlich problematisch wie bei dem Versuch einer quantitativen Skizze, weil nicht von einer Einrichtungsform ausgegangen werden darf, sondern die drei Teile der Definition -Bildung, Beherbergung und Erwachsene - im Vordergrund stehen. Damit kann man aber auch abgrenzen: von der Heimerziehung für Kinder- und Jugendliche und von Veranstaltungen, die keine Bildungskomponente enthalten (so vage dies ist).

Um eine Einrichtungsform und deren historische Entwicklung kommt man bei diesem Thema nicht herum: die Heimvolkshochschulen. Sowohl Bron (1992) als auch Buskey (1990), die beide unter dem globaleren Vorzeichen der „residential adult education“ an einen historischen Abriss herangehen, verankern die Veranstaltungsform bei den dänischen Heimvolkshochschulen (folkehøjskole) [16] und N. F. S. Grundtvig. Mit dem Wissen, dass Grundtvig seinerseits bei der Formulierung der Folkehøjskole - Idee vom Trinity College in Cambridge beeinflusst war, kann man sich fragen, ob die beherbergende Erwachsenenbildung letztlich im Kloster wurzelt (vgl. Bron 1992, S. 3), etwas insolent formuliert.

Hier wird in Bezug auf die HVHS auf die Zeit von 1918-1933 und die Nachkriegszeit eingegangen. Zwar hatte es schon im 19. Jahrhundert und um die Jahrhundertwende Gründungen gegeben, in der Weimarer Republik ist eine verstärkte Gründungsaktivität zu verzeichnen, was unter anderem mit einer besonderen Rezeption von Grundtvig[17]

[16] Das dänische Modell grob charakterisiert: Langfristige, allgemeinbildende Kurse für Erwachsene ab 18 Jahren ohne Prüfung oder Zertifizierung (vgl. Axmark 1996, S. 22).

[17] Siehe dazu ausführlich bei Vogel (1994).

und dem Wunsch nach Intensivierung von Erwachsenenbildungsarbeit[18] zu tun hat. Die Trägerstruktur der 52 HVHS (im Jahre 1927) ist plural: es gibt Einrichtungen konfessioneller, bäuerlicher, sozialistischer, deutsch-nationaler und freier Träger (vgl. Olbrich 1994, S. 5f; Scheile 1983, S. 191f). Nicht unter dem Namen HVHS unterhalten auch die Gewerkschaften Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung. Es wird gar gesagt: „Der **systematische Aufbau von Internaten** [Hervorhebung im Original, B.D.] zeigt, daß die Gewerkschaften wieder die Bedeutung intensiver Bildungsarbeit erkannt haben…“ (Olbrich 1994, S. 12).

Die Nachkriegszeit knüpfte an die Weimarer Zeit an und stand gleichzeitig unter dem Vorzeichen der Demokratisierung durch Erwachsenenbildung. „Neue HVHSn wurden gegründet und alte HVHSn aus der Weimarer Zeit eröffneten wieder“ (Scheile 1983, S. 198). So pluralistisch wie zuvor angelegt, gab es bis 1960 noch HVHS-Gründungen. (vgl. Scheile 1983, S. 198f) Es „… kann schon nach 1945 nicht mehr eindeutig bestimmt werden, wieviele HVHSn es im traditionellen Verständnis [d.h. insbesondere Prüfungs- und Zertifikatsfreiheit , B. D.] in der Bundesrepublik gibt“ (Scheile 1983, S. 201). Das weist darauf hin, dass sich die Einrichtungen von ihrem ursprünglichen Vorbild weg weiterentwickelt haben. So werden „… Parallelerscheinungen wie die Bildungsstätten …“ (Laack 1968, S. 19) neben den Heimvolkshochschulen gesehen und ein „… Wandel der Heimvolkshochschulen zu Tagungs- und Bildungsstätten (mit Internat) der allgemeinen Erwachsenenbildung“ (Scheile 1983, S. 205) diagnostiziert. Insbesondere langfristige Kurse konnten kaum mehr realisiert werden, so dass resümiert wird: „Der Name Heimvolkshochschule steht heute nicht mehr für ein bestimmtes Erwachsenenbildungsprogramm, sondern höchstens für eine staatlich anerkannte Bildungsstätte mit Internat“ (Scheile 1983, S. 206). Damit kann sich eine Betrachtung historischer Entwicklung der beherbergenden Erwachsenenbildung wieder von der Bezogenheit auf die HVHS lösen.

In den 1960er und 1970er Jahren änderte sich die Lage der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im Zuge der Bildungsreform. Die Erwachsenenbildung - die Bezeichnung Weiterbildung wird geläufiger - etablierte sich im öffentlichen Bildungswesen aber auch auf privater und auf Arbeitgeberbasis. Es hat sicher stark mit den veränderten rechtlichen Bedingungen zu tun (Erwachsenen- / Weiterbildungs-/ Bildungsurlaubsgesetze einiger Länder, Arbeitsförderungsgesetz), dass man einen „… nachhaltigen quantitativen Ausbau erwachsenenbildnerischer Institutionen…“ (Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 53) einsetzen sieht. Vermutlich wurden viele betriebliche Weiterbildungszent-

[18] Dies verweist auf die damalige bildungspolitische Spannung zwischen „…extensiver Breitenwirkung und intensiver Elitebildung …“ (Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 51).

ren beherbergender Erwachsenenbildung in dieser Zeit gegründet. Für die USA konstatiert Buskey ab 1960 „... a ... substantial increase in the number of private commercial and non-profit conference centers. The private centers are owned and operated by many kinds of organizations, including large, multinational corporations such as IBM, Xerox, and Merril Lynch ...” (Buskey 1990, S. 21). An der Etablierung quantitativer (Markt-) Studien zur Tagungswirtschaft lässt sich erkennen, dass sich die beherbergende Erwachsenenbildung stark entwickelt hat. Buskey spricht die Aspekte Ziele, Mitarbeiterinnen und Teilnehmende an, wenn er „Neues und Altes“ kontrastiert und schreibt: „In the modern center, the goals are inherent in the conferences, seminars, and workshops, not in the center, as in the original tradition. The resident staff of today’s multipurpose centers focus on instructional and planning processes and techniques, rather than on subject matter based on the center’s organizational misson or purpose. A further focus is on the individual as a student of a particular topic, seldom on the development of the whole person” (Buskey 1990, S. 23).

2.4 Qualitätsentwicklung und Organisationsentwicklung als aktuelle Themen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung

Organisationsentwicklung bietet einzelnen Institutionen die Möglichkeit, mit dem Wandel souverän umzugehen. Qualitätsentwicklung ist für Erwachsenenbildungseinrichtungen in letzter Zeit ein dringliches Anliegen geworden, um im Markt zu bestehen. Um zu zeigen, dass Organisation ein Thema ist, das die Praxis aktuell beschäftigt, werden hier exemplarisch Projekte vorgestellt:
Ein frühes Beispiel der Organisationsentwicklung in der beherbergenden Erwachsenenbildung ist ein Projekt, das in den 80er Jahren vom Dachverband „Arbeitsgemeinschaft der Bildungsheime Österreichs“ initiiert und durchgeführt wurde. Es verfolgte hohe Ziele, nämlich „... eine Fülle von Planungsimpulsen, von neuen Ansätzen in der Durchführung von Seminaren wie auch eine Reihe von Daten, Richtzahlen und organisatorischen Vorschlägen für die optimale Führung eines Bildungsheimes in all seiner strukturellen Vielfalt und seinen umfangreichen Aufgaben“ (Prüller 1984, S. 5) zu generieren und: „Vom Detail sollte aufs Ganze geschlossen werden“ (Prüller 1984, S. 5). Der Bericht hinterlässt den Eindruck, dass das Projekt, in das lediglich die Heimleitungen von sechs Einrichtungen involviert waren, sich zuviel vorgenommen hat, sich aber trotzdem Impulse für die Arbeit vor Ort ergaben.

Das Projekt des Ev. Erwachsenenbildungswerks Westfalen und Lippe e.V. mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (LSW-NRW) regte 1998/99 Organisationsentwicklungsprozesse in fünf Tagungsstätten

an. Das Projekt ging davon aus, dass jede Einrichtung ein eigenes, komplexes Gefüge darstellt. Deswegen wurde der Schwerpunkt auf fünf Teilprojekte gelegt und vom Projektüberbau hauptsächlich Koordination, Information und Beratung geleistet (vgl. Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. 1999, S. 7). Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist, dass in drei Teilprojekten die Kommunikation, Koordination und Kooperation zwischen Arbeitsbereichen bearbeitet wurden. Ein Ergebnis war in einem Fall „... eine deutlich verbesserte Zusammenarbeit und gegenseitige Wertschätzung der verschiedenen Arbeitsbereiche der Tagungsstätte“ (Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. 1999, S. 19). Die hier vorgenommene Untersuchung steht mit diesen Punkten in Verbindung.

Breiter noch wurde Qualitätsentwicklung von der beherbergenden Erwachsenenbildung angeregt und aufgenommen. So hat der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) eine eigene Arbeitsgruppe dafür eingerichtet (vgl. AdB 2000). In der ausführlichen Sammlung von Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung und Entwicklung des Seminar- und Tagungswesens e.V. (DeGefest) wird das Thema aufgegriffen und Qualitätsmanagement in die Profile der Einrichtungen mit aufgenommen (vgl. Bierschenck 2000). Zusätzlich wird von neuen DIN-Normen für Tagungsräume berichtet (Walther 2001, S. 4f).

1995 – 1997 hat ein europäisches Kooperationsprojekt „Qualitätssicherung in Bildungshäusern“ stattgefunden. Beteiligt waren Dachverbände bzw. einzelne Einrichtungen in Österreich, Deutschland, Dänemark, Italien und Liechtenstein. Die Diskussion der transnationalen Arbeitsgruppe bezog sich vor allem auf einen Leitfaden zur Qualitätssicherung. Aus diesem wurde eine „Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs“ (Grilz 1998) entwickelt, die sich an die zwei Qualitätssicherungsmodelle EFQM und ISO-Zertifizierung[19] anlehne. Die Anleitung enthält eine Fülle von Praxishilfen und Fragen, die an die Modelle angelehnt werden können, die insbesondere auch für die komplexen Abläufe in Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung sensibilisieren. Der Autor wendet ein, dass eine solche Zertifizierung der Einrichtungen „... derzeit von den meisten als nicht sinnvoll erachtet wird“ (Grilz 1998, S. 3). Dennoch hat sich in Deutschland der Verband Ländlicher Heimvolkshochschulen e.V. weiter mit dem Projekt befasst. In Österreich ist eine Sammelzertifizierung nach den ISO-Normen in Aussicht. Ein weiteres, mit dem vorgestellten zusammenhängendes Projekt in Dä-

nemark stützte sich auf das Modell der Selbstevaluation, um stärker pädagogischen und wertorientierten Fragen gerecht zu werden. (W. Grilz, persönliche Mitteilung, 07. 12. 2001)

[19] Bei der Normenreihe ISO 9000ff geht es darum, anhand der Normen eine Zertifizierung von Einrichtungen durchzuführen, in denen die Leistungserstellung auf der Grundlage eines Handbuchs zum Qualitätsmangement kontrolliert abläuft. Beim Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) werden Input- und Output-Kriterien anhand eines Punktesystems beurteilt. Bei beiden Modellen ist der Kundenwunsch/ die Teilnehmererwartung Maßstab.

3 Organisationsforschung und Organisationstheorie

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf eine Angebotsform der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und deren Einrichtungen. Im speziellen werden Schnittstellen untersucht. Damit ist es ein Beitrag zur Institutionsforschung/ Organisationsforschung. Um ihn einordnen zu können, werden nach einem kurzen allgemeinen Abschnitt Ansätze der Organisationstheorie und –forschung der Erwachsenenbildung behandelt. Daran schließt die Besprechung von relevanten Arbeiten der beherbergenden Erwachsenenbildung im Hinblick auf das Untersuchungsfeld und die zu untersuchenden Arbeitsbereiche an.

3.1 – allgemein

Der Begriff „Organisation“ erscheint im Alltag als selbstverständlich. Je nach Gebrauch kann aber Verschiedenes gemeint sein: Organisation bezieht sich im instrumentellen Verständnis auf organisatorische Regelung, die „... in der ‚Organisation’ die zur Struktur geronnene Regelung“ (Schreyögg 1999, S. 5) verfestigt. Diese Sichtweise hat Implikationen für die Aufgabe rationaler Strukturierung betrieblicher Abläufe. Im institutionellen Verständnis steht das soziale Gebilde im Vordergrund, das sich vorwiegend durch drei Elemente als „Organisation“ qualifiziert: durch spezifische Zweckorientierung, durch (geregelte) Arbeitsteilung und beständige Grenzen. Die Wahrnehmung der Ziele kann dabei bei den einzelnen Mitglieder (-gruppen) durchaus widersprüchlich sein; arbeitsteilige Ordnung der Aktivitäten schlägt sich in Strukturen nieder; durch ihre Grenze zur Umwelt erringt eine Organisation Stabilität. (vgl. Schreyögg 1999, S. 4ff)

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf beide Sichtweisen Rücksicht genommen. Der institutionelle Organisationsbegriff gilt insofern, als dass es um Einrichtungen einer Angebotsform der Erwachsenenbildung geht. In der empirischen Betrachtung dieser Einrichtungen als Organisationen spielt das instrumentelle Verständnis eine beträchtliche Rolle, da sie auf Steuerungsmodelle zurückgreifen.

Ein grundlegendes Thema der Organisationstheorie ist die Gestaltung der Organisationsstruktur. Dies wird schon in der Gewichtung des Themas in Lehrbüchern[20] deutlich. Aufgrund dessen, dass in Organisationen Aufgaben verteilt werden, stellt sich die Frage nach der Strukturierung dieser arbeitsteiligen Situation als eine der ersten. Zwei gegenläufige Bewegungen bestimmen die Strukturierung von Organisationen. Die eine Bewe-

[20] Für diese Arbeit vor allem Schreyögg (1999). Als Lehrbuch für die Erwachsenenbildung Küchler/Schäffter (1997).

gung richtet sich auf eine Differenzierung von Aufgabenbereichen, die andere Bewegung auf die organisatorische Integration (bzw. Koordination) dieser Bereiche. Besonders im Zusammenhang mit Schnittstellen als Verbindungspunkte wird im Kapitel 4 dieser Arbeit besonders auf Differenzierung und Integration eingegangen, da im Mittelpunkt des Interesses die Arbeitsbereiche der beherbergenden Erwachsenenbildung und deren Zusammenarbeit stehen. Weil zur fallbezogenen Analyse von Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung Interviews mit handelnden Organisationsmitgliedern geführt wurden und dabei konkrete Geschehnisse zur Sprache kamen, ist es gut, die „Struktur einer Organisation als das komplexe Resultat einer Vielzahl aufeinander bezogener und wechselseitig miteinander verknüpfter, von je eigener und zugleich begrenzter Rationalität geleiteter elementarer Handlungen jener Personen, die der Organisation .... angehören oder zu ihr in Beziehung stehen ...“ (Büschges 1980, S. 286) zu sehen.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf die Entwicklung organisationstheoretischer Ansätze explizit einzugehen. Soweit dies notwendig und möglich ist, werden Ansätze im Zusammenhang der auftretenden Beispiele von Organisationsforschung und insbesondere in Vorbereitung auf die empirische Untersuchung erläutert. An dieser Stelle festzuhalten ist, dass theoretische Ansätze immer auch auf die empirische Forschung einwirken. Es hat unter anderem durch Arbeiten von Karl E. Weick in der Organisationstheorie und -forschung eine Perspektivenerweiterung gegeben, die gerade pädagogischen Institutionen entgegen kommt, weil diese es einer theoretischen Reflexion und einer empirischen Forschung mittels der vorhandenen Ansätze sehr schwer gemacht haben (vgl. Schäffter 1987, S. 147ff).

Bei der Erforschung von Organisation(en) begibt man sich in ein sehr komplexes Gebiet. „In ihm hängt alles mit allem zusammen“ (Strunk 1999, S. 449). Um sich dabei nicht in einem Gewirr zu verstricken, scheint es wirklich hilfreich zu sein, Unvereinbarkeiten anzuerkennen. Die Autorin hat vielmehr versucht, sich den Rat zu Herzen zu nehmen, der darin besteht, „... daß jedes Individuum eine Position auf dem Zifferblatt abstecken und sich freimachen sollte von jedem überflüssigen Schuldgefühl, welches sich an Ideale heftet, die von dieser Position aus nicht zu verwirklichen sind, sowie daß es in Verbindung bleiben sollte mit Arbeiten auf allen anderen elf Positionen, besonders auf der direkt entgegengesetzt liegenden“ (Weick 1998, S. 63). So wird auf der „Forschungsuhr“ die Untersuchung als Fallstudien den Zeiger der sechs zuwenden, das Modell von Arx (1993) zur Einordnung einzelner Einrichtungen in das Untersuchungs-

feld[21] den Zeiger gegen zwei Uhr richten und das Konzept der „loosely coupled systems“ zur 10-Uhr-Position gehören (vgl. Weick 1998, S. 56).

3.2 - in der Erwachsenenbildung

Erst schrittweise mit der Bearbeitung des Verhältnisses von „Organisation“ und „Pädagogik“ wird Institutionenforschung/ Organisationsforschung für die Erwachsenenbildung interessant. Erst mit einem wachsenden Verständnis für das Pädagogische, das organisatorisches Handeln in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in sich birgt, kann und konnte der Blick auf Organisation als Forschungsfeld gelenkt werden (vgl. Küchler/Schäffter 1997, S. 46f; Strunk 1999, S. 444f). Es gebe noch keine „... systematische Erforschung der Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ihrer internen Strukturen, ihrer Beziehung zu den jeweiligen (Rechts- und Unterhalts-) Trägern oder ihrer Einbindung in die wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Region ...“ (Strunk 1999, S. 443). Es wird in diesem Abschnitt darum gehen, Ansätze vorzustellen, die mit der Untersuchung von Schnittstellen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung zusammenhängen.

Zuerst ist es wichtig, etwas über das Spezifische von Erwachsenenbildung/ Weiterbildungsorganisation zu erläutern[22]. Einrichtungen, die die Aufgabe haben, das Lernen von Erwachsenen zu ermöglichen, können nicht „... einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale ... als ‚pädagogisch’ ... bezeichnen, sondern **‚Weiterbildungsorganisation’** in ihrem Zusammenspiel **erfüllt** – sofern es ihr gelingt – **eine pädagogische Funktion**: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Angeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmenden in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt [Hervorhebungen im Original, B. D.]“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 60f). Erhellend ist auch die Differenzierung zwischen „Qualität von Bildung“ und „Qualität der Organisation der Bedingugen von Bildung“ (vgl. Ehses/ Zech 1999, S. 19). Organisation ist dabei „... als Bedingung der Möglichkeit von Bildung, nicht als Bildung selbst zu verstehen“ (Ehses/ Zech 1999, S. 20). Gerade die Unterscheidung verdeutlicht, dass es um Wechselwirkungen geht. Durch den Bezugspunkt „Bildung“ erhalten alle arbeitsteilig nach ihrer Funktion differenzierten Arbeitsbereiche eine pädagogische Komponente. Organisation in Bildungseinrichtungen ist ein „... **Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen** zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur ...[Hervorhebungen

[21] Zur Erläuterung siehe Kapitel 3.3.

im Original, B.D.]“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 60), was von den jeweiligen Beteiligten im Idealfall reflektiert wird und Einsicht in Positionen und Wechselwirkungen erfordert. Die Autoren nennen zwei Sichtweisen, die dies verdeutlichen. „**Kontextwissen** ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. **Relationsbewußtsein** ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge [Hervorhebungen im Original, B.D.]“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 62). In Bezug auf Schnittstellen ist dies ein wichtiger Aspekt, denn durch eine Reflexion von Grenzen und Wechselwirkungen zwischen Aufgabenfeldern wird die Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Prozess transparenter.

Das Zusammenspiel von Arbeitsbereichen erhält eine Erweiterung. „…Weiterbildungsorganisation [beschränkt sich, B.D.] nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist **als strukturierter Zusammenhang zwischen drei Funktionsfeldern** zu fassen [Hervorhebungen im Original, B.D.]“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 64). Drei Funktionsfelder bezeichnen Handlungsebenen. Dies sind der ordnungspolitische Rahmen, die Weiterbildungseinrichtung und die Angebotsstruktur bzw. Lernmilieus (vgl. Küchler/ Schäffter 1997, S. 64ff)[23]. Dies ist insofern eine Erweiterung, als dass pädagogische Funktionen und Weiterbildungsorganisation innerhalb der verschiedenen Ebenen spezifiziert werden können, ohne allein die pädagogische Berufsgruppe zu betrachten. Eine konsequente Integration dieser Sichtweise steigert die Komplexität einer Analyse enorm. Im Rahmen dieser Arbeit steht die Einrichtung selbst im Mittelpunkt.

Ein Ansatz, der Individuen und organisatorische Einheiten sowohl intern als auch extern zu verbinden vermag, ist der Stakeholder-Ansatz[24]. Es handelt sich hierbei um eine Weiterentwicklung der Vorstellung von Shareholder als Kapitalgeber. Shareholder sind im diesem Sinne Anspruchsgruppen, die (auf eine politische Art und Weise) ihre Interessen anmelden und vertreten. Im Zentrum stehen die Wechselbeziehungen und die Koordinierung zwischen ihnen. „Alle Anspruchsgruppen äußern ihre Interessen und Ziele, sie gehen von Normen und Werten aus und haben mehr oder weniger starke Machteinflüsse. Sie alle fordern bestimmtes Handeln und bestimmte Leistungen und sie sind auch bereit zum Handeln, zum Erbringen von Leistungen …“(Grenzdörffer

[22] Dies wird sich auf die einführende Publikation von Küchler/ Schäffter (1997) stützen.

[23] Eine Parallelität zu den „didaktischen Handlungsfeldern“ (vgl. LSW-NRW 1992, S. 142ff) ist unübersehbar.

1998, S. 16). Zieldifferenzen sind in diesem Ansatz kein Makel sondern selbstverständlich. „Der Stakeholder-Ansatz löst keine Probleme entgegengesetzter Interessen, unterschiedlicher Ziele, verschiedener Normen, nichtäquivalenter Leistungen oder hierarchischer Konflikte, aber er fördert Transparenz und Strukturierung …“ (Grenzdörffer 1998, S. 36). Besonders die Haltung gegenüber Zieldifferenzen und die Möglichkeit, Interessengruppen gemäß ihres unterschiedlichen Einflusses zu betrachten, macht den Ansatz für das Bildungswesen interessant. Es bleibt natürlich die Frage nach dem Zusammenhang von Organisation und Individuum: Welche Anteile machen Strukturen, welche einzelne Menschen aus? In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist zu unterstreichen, dass beim Stakeholder-Ansatz organisatorische Einheiten Ausgangspunkt sind, dass auf dieser Grundlage Arbeiten, die in Kapitel 3.3 erläutert werden, klarer werden und dass er bisweilen in der Organisationsdiagnose[25] Verwendung findet. Dieser Ansatz wird hier nicht angewendet, wichtig ist die Sichtweise an sich als Ausgangspunkt für Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.

Mit der Dissertation von Kil (1998) hat die (psychologische) Organisationsdiagnose in Einrichtungen der Erwachsenenbildung Einzug gehalten. Es handelt sich um eine Vorgehensweise nicht um einen eigenen organisationstheoretischen Ansatz. Diese Arbeit wendete sich den Mitarbeiterinnen und Mitabeitern bzw. ihrer Gruppen (also auch den Arbeitsbereichen) zu. Im Rahmen der mehrstufigen Untersuchung an Volkshochschulen wurde unter anderem ein standardisiertes Instrument zur Evaluation von Mitarbeitermotivation bzw. Motivationspotentialen (und zwar das Instrument JDS: Job Diagnostic Survey) angewendet und quantitativ und qualitativ insbesondere im Hinblick auf Beratungsanlässe in Einrichtungen ausgewertet. Dabei wurde Konflikten nachgegangen und Konfliktbereiche zwischen den Gruppen identifiziert. „Unter Konflikten werden hier Arbeitsverhaltensformen und Einstellungsvarianten zwischen und von Mitarbeitendengruppen verstanden, die sich negativ auf die Organisation, einen Organisationsteil und/oder die Qualität des Weiterbildungsangebotes auswirken könnten“ (Kil 1998, S. 237). Zwischen hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden und Verwaltungsmitarbeitenden wurden unter anderem Konflikte aufgrund von Defiziten in Aufgabenabläufen und Kooperation (vgl. Kil 1998, S. 238) gefunden. Die genannten Konfliktursachen sind ein Argument für die hier vorgenommenen Untersuchung. Es ist

[24] Vgl. im folgenden Grenzdörffer (1998), der diesen Ansatz für die betriebliche Weiterbildung und für die Situation der Honorarkräfte angewendet hat. Für die beherbergende Erwachsenenbildung folgt unter 3.3 die Besprechung von Schoser (1995). Als Ansatz für Organisationsdiagnose: Wallmichrath/ Kleinmann ([2000], S. 16-22).

[25] Zur Organisationsdiagnose siehe Kapitel 5.1

darüber hinaus wichtig, dass Kil organisationsdiagnostisch vorgeht und dass Mitarbeitende (bzw. deren Gruppen) im Zentrum stehen.

Zusammenhänge zwischen pädagogischen und verwaltenden Tätigkeiten stehen am Anfang von Überlegungen zu „Organisationsaufbau, Aufgabenverteilung und Arbeitsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen“ (Ufermann 2001; vgl. auch Ufermann 1987). Getragen von dem Verständnis, dass beide Bereiche konstitutiv für jede Einrichtung der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung sind, steht die Frage im Mittelpunkt „... in welchem organisatorischen Rahmen diese notwendigen Funktionen einander zugeordnet sind“ (Ufermann 1987, S. 181). Besonderen Wert legt der Autor auf strukturelle Aspekte und empfiehlt die Matrixorganisation[26] für die Binnenorganisation von Weiterbildungseinrichtungen. Damit werden Strukturlogiken und Strukturmodelle der Organisationstheorie in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung transferiert.

Dahingegen ist die Unzufriedenheit mit Organisationsmodellen in Bezug auf Bildung formuliert worden, weil „... sich der Bedarf an einer für die Erwachsenenbildung brauchbaren Organisationstheorie nicht kurzerhand durch Übernahme bereits anderwärts entwickelter Konzeptionen befriedigen läßt ...“ (Schäffter 1993, S. 7;. vgl. Weick 1976, S. 1). Es wird auch gesagt, dass es wichtig sei, eine Organisationstheorie der Erwachsenenbildung zu entwickeln (vgl. Schäffter 1987, S. 149ff). Die Arbeit von Ringshausen[27] (2000) ist ein aktueller Beitrag zur Weiterentwicklung einer Organisationstheorie für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in Richtung Organisationslernen und Organisationskultur. Bedeutsam für die Entwicklung von Organisationstheorie in der Erwachsenenbildung ist die Rezeption des Konzepts der „loosely coupled systems“[28] (vgl. Weick 1976), die in Deutschland von Schäffter eingeleitet wurde. Diese Konzepte gehören zu den (neuen) interpretativen Ansätzen der Organisationsforschung. Sie kämen „... dem Praxisfeld Erwachsenenbildung entgegen, in dem formale Strukturen keinen geeigneten Zugang darstellen“ (Schäffter 1987, S. 150).

---

[26] Dieses Instrument zur organisatorischen Strukturierung wird in Kapitel 4.2 angesprochen.

[27] Mit Bezug auf die betriebliche Weiterbildung hat Ringshausen (2000) organisationstheoretisch aus den Blickwinkeln der Soziologie und Betriebswirtschaftslehre für die Pädagogik die Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation untersucht, um den Zusammenhang zwischen Subjekt-Arbeit-Organisation zu bearbeiten. Ergebnis dieser theoretischen Arbeit sind Modifizierungen der Sicht auf die Kategorien „Subjekt“, „Lehrer“ und „Lerninhalt“. Auf Organisationstheorie/ -forschung, die beim Subjekt ansetzt, verweisen auch Zech (1999) und Strunk (1999). Dies wird hier nicht weiter verfolgt.

[28] In der Übersetzung tauchen auf: „lose *ge*koppelte Systeme“ und „lose *ver*koppelte Systeme“ auch „lose Koppelung“ und „lose Kopplung“. Da es keinen Anwendungsunterschied zu geben scheint, werden hier die Varianten zufällig abwechselnd verwendet.

Organisationsforschung und –theorie wurde und wird für die Erwachsenenbildung unter verschiedenen Paradigmen, Perspektiven und Zielsetzungen vorgenommen. Da hier Zusammenhänge und Zusammenarbeit zwischen Arbeitsbereichen besprochen werden, ist es wichtig, sowohl das normative Paradigma von (rationalen) Organisationsstrukturen als auch das interpretative Paradigma „lose verkoppelter Systeme“ zu reflektieren. Dies wird in Bezug auf Schnittstellen in Kapitel 4 vertieft werden. „Kontextwissen“ und „Relationsbewusstsein“ funktional differenzierter Arbeitsbereiche soll vor allem im Zusammenhang mit internen Strukturen betont werden. Es ist in diesem Abschnitt deshalb wenig über die Verbindung zur Organisationsumwelt gesagt worden, weil das Interne im Vordergrund steht.

3.3 - in der beherbergenden Erwachsenenbildung

Zwei Fragen sollen im folgenden leitend sein: Welche Konzepte bietet die Literatur zu Organisation in der beherbergenden Erwachsenenbildung für die Einordnung einzelner Einrichtungen in das gesamte Feld dieser Angebotsform? Welche Arbeitsbereiche werden für die beherbergende Erwachsenenbildung in der Literatur identifiziert? Nebenbei wird der folgende Abschnitt einen kleinen Überblick über relevante Literatur geben, die größtenteils auch die Grundlage für die begrifflichen Aspekte in Kapitel 2 gebildet hat.

Repräsentativ für seine Entstehungszeit ist die Arbeit zu „Organisation und Betrieb der Internatsschule“ (Gerster 1959). Es handelt sich dabei um die „... Anwendung der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre auf Internatsschulen ...“ (Gerster 1959, S. 7), die „... versucht, einen Beitrag zur Rationalisierung der Internatsschulen zu leisten, indem sie eines der Mittel zur Rationalisierung, die Organisation, näher untersucht“ (Gerster 1959, S. 130). Hauptbestandteil dieser Studie (ohne systematische empirische Basis) ist die fiktive, modellartige Zerlegung der Betriebsaufgaben in einem umfassenden Dezimalstellensystem und die darauf aufbauende Stellengliederung sowie beispielartige Arbeitsabläufe. Die Gliederung der Aufgaben, die Betonung der geregelten Befehlsabläufe und damit verbundene Modelle der Linienorganisation sowie die Referenzliteratur sind deutliche Hinweise darauf, dass es sich um einen Text der „klassischen Organisationstheorie“ handelt. Dieser Text mag aus heutiger Sicht befremdlich erscheinen, nicht zuletzt mit seinem sorglosen Absolutheitsanspruch und weil er ein bestimmtes Menschenbild vor Augen hat, in dem der Mensch barer Funktionsträger ist. Die Arbeit reflektiert Beziehungen mit dem Organisationsumfeld nicht; bietet aber Klassifizierungsfaktoren wie Unternehmensform, Größe, Zielgruppenspezifika wie Geschlecht der Schüler, Nationalität der Schüler, Standort oder Preisniveau für die „... grosse Varietät der in der Praxis vorzufindenden Internatsschulen ...“ (Gerster 1959, S. 15) an, die im übrigen in ihrer Definition dem Fremdenverkehrswesen also dem Tou-

rismus zugeordnet werden (vgl. Gerster 1959, S. 13). Aus der Logik der Arbeit heraus werden im Zuge der Abteilungsbildung folgende Bereiche genannt: Leitung, Verwaltungsabteilung, Schulabteilung (mit Unterabteilungen je nach Schulform) und Internatsabteilung (mit den Unterabteilungen Beherbergungs- und Betreuungsdienst, Verpflegungsdienst, Wäscherei) (vgl. Gerster 1959, S. 57f).

Weit weniger sorglos mit dem Problem der Generalisierbarkeit geht Finkelstein (1977) um. Der Text ist ein Versuch „Strukturprobleme von Bildungsstätten“ anhand von äußeren Grundfaktoren (Zielvorstellungen/Trägerinteressen, Adressaten-/Teilnehmerinteressen, Finanzierungsmodalitäten/-möglichkeiten) und inneren Kraftfeldern (repräsentiert durch Arbeitsbereiche) zu analysieren. Beide Bereiche werden in Beziehung gesetzt und verschiedene (Konflikt-) Situationen durchgespielt. Das Basismodell sieht so aus[29]:

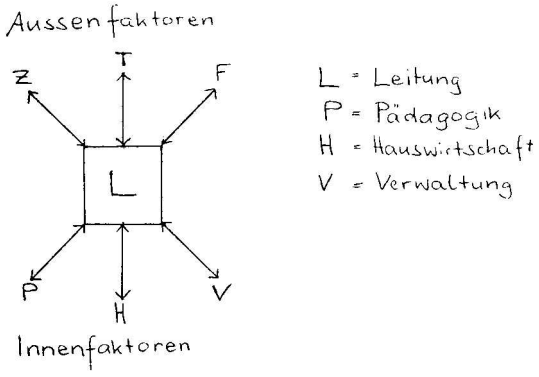


Abbildung 1: Strukturprobleme in Bildungsstätten (Finkelstein 1977, S. B42)

Der Autor begibt sich (unter pessimistischen Bemerkungen) in das Dilemma, gleichzeitig eine einfache, genaue und allgemeine Analyse (vgl. Weick 1998, S. 54ff) zu erarbeiten. Dabei scheint es, dass die Passung von logischen Ebenen auseinanderdriftet. War in der äußeren Analyse, die kein Konzept zur Einordnung darstellt, von abstrakten Interessen die Rede, bezieht sich die innere Analyse dann auf konkrete Personen (-gruppen). Die Herangehensweise scheint aber mit dem Stakeholder-Ansatz verwandt zu sein, da es um Interessen (-gruppen) geht. Als Arbeitsbereiche werden Leitung und Hauptfunktionsbereiche Pädagogik, Hauswirtschaft und Verwaltung genannt (vgl. Finkelstein 1977, S. B 42).

Ziel der Überlegungen von Lipkowsky und Schliehe (1983) sind Planungshilfen für die räumliche Gestaltung, den Bau, die Architektur von Bildungsstätten mit Internatsbe-

[29] Z: Zielvorstellung, T: Adressaten- oder Teilnehmerinteressen, F: Finanzierungsmodalitäten bzw. –möglichkeiten (vgl. Finkelstein 1977, S. B40)

trieb (also kein eigentlicher Beitrag zur Organisationsforschung). Die Autoren reflektieren über deren Wesen und schlagen zur Eingruppierung der unterschiedlichen Einrichtungen anhand der Faktoren „pädagogische Ziele", „soziale Bedingungen" und „betriebliche Organisation" einen „morphologischen Kasten" (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 9f) vor, mit dem man - lässt man sich nicht von der scheinbaren Nachbarschaft von Zielaspekten beirren - tatsächlich in der Lage ist, die Spannweite von Einrichtungen abzudecken. Die Autoren nehmen sich auch die innere Gliederung von Einrichtungen vor, um dann „allgemein anerkannte" Funktionsbereiche im Sinne von „Aktivitätsgruppen" (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 24) zu identifizieren: Dies sind Lernen, Planung und Verwaltung, Freizeit, Wohnen, Essen und Wirtschaften. Ausgangspunkt für die Unterteilung ist weniger der Arbeitsablauf als die Teilnehmeraktivität. Aufgrund ihrer inhaltlichen, organisatorischen, ablaufbedingten Beziehungen sollen sie auch in einer räumlichen Beziehung stehen. Eine sich daraus ergebende Beziehungsmatrix bildet Grundlage für architektonische Überlegungen. Die Attributierung der Beziehungen sei unter dem Eindruck, in allen Funktionsbereichen konstituiere sich das Pädagogische, dahingestellt.

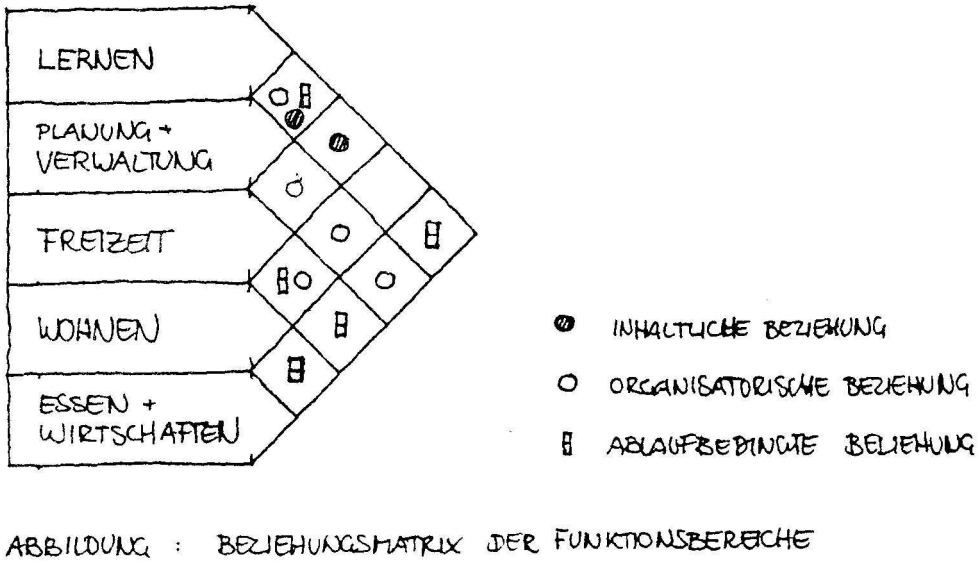
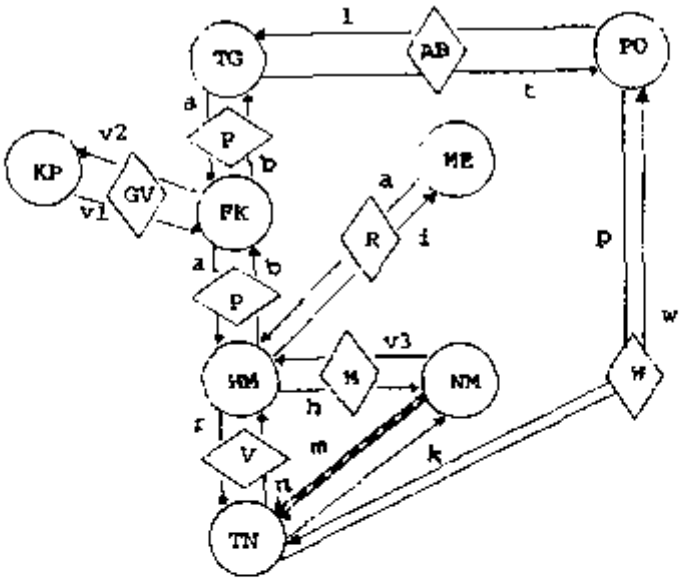


ABBILDUNG : BEZIEHUNGSMATRIX DER FUNKTIONSBEREICHE

Abbildung 2: Beziehungsmatrix der Funktionsbereiche (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 24)

Interessenbeziehungen stehen im Vordergrund der theoretischen Arbeit von Schoser (1995), in der „... Akademien als Koalition und Kooperation von vielen beteiligten - leistungsproduzierenden und –abnehmenden Partnern - mit jeweils eigenen Interessen angesehen" (Schoser 1995, S. 13) werden. Die wirtschaftswissenschaftliche Arbeit fußt auf der „Ökonomischen Systemtheorie auf der Basis der Neuen Politischen Ökonomie"

(Schoser 1995, S. 65). Ökonomie wird (wieder) in einen politischen Zusammenhang gestellt; die ökonomisch-systemtheoretische Herangehensweise befasst sich mit komplexen Regelkreisen und Rückkopplungsmechanismen mit dem Fokus auf meßbaren Steuerungssystemen (vgl. Schoser 1995, S. 65ff). Spannend ist, dass dieser Ansatz auch den Paradigmenwechsel der Organisationstheorie erfasst: „... anstelle von kausalem Denken [ist, B.D.] ein Denken in Netzen ... erforderlich“ (Schoser 1995, S. 73). Zuerst werden in dieser Arbeit die anbietenden und nachfragenden Partner untersucht und anschließend die erstellten Güter bzw. Leistungen betrachtet. Zwischenergebnis ist ein komplexes, „... realistisches Bild einer Akademie, ihrer Beziehungen und Willensbildungsmechanismen ...“ (Schoser 1995, S. 197) anhand des Beispiels von Vorträgen und Referaten.



FK : Funktionäre
HM : Hauptamtliche Mitarbeiter
TN : Teilnehmer
KP : Kooperationspartner
TG : Träger
PO : Politiker
ME : Medien
NM : Nebenamtliche Mitarbeiter
AB : Antrag-Bewilligung
P : Plan
W : Wahl
M : Markt
GV : Gruppenverhandlung
R : Recherche
V : Vermittlung

m : Vorträge/Referate
a : Anweisungen
b : Berichte
t : Anträge
l : Bewilligungen
v1 : Kooperations-
v2 : leistungen
v3 : Arbeitsunterstützung
k : Anerkennung
a : Aktionen der Recherche
i : Informationen, die eine Akademie liefert
r : Aktionen der hauptamtlichen Mitarbeiter
n : Lernen der Teilnehmer
p : politische Inhalte
w : Wahlstimmen

Abbildung 3: Leistungsstrom "Referate/ Vorträge" und sein Überbau (Schoser 1995, S. 197)

Es geht dann darum zu beschreiben, aufgrund welcher Interessenlagen die Partner in der Akademie die Austauschleistungen evaluieren, also bewerten. Diese Arbeit kann weder für die Identifikation von Arbeitsbereichen noch für die Einordnung einzelner Einrichtungen in ein Gesamtsystem verwendet werden. Interessengruppen werden hier nicht aufgrund ihrer berufsspezifischen Aufgaben identifiziert; dabei werden sowohl Innen- als auch Außenbeziehungen reflektiert. Bestimmende Größe bleibt hier Angebot und Nachfrage.

Einen aktuellen Beitrag zur Organisationsforschung in der beherbergenden Erwachsenenbildung, insbesondere für Heimvolkshochschulen stellt die Studie zum „... Einsatz personalwirtschaftlicher Auswahlverfahren am Beispiel des Verbandes ländlicher Heimvolkshochschulen ...“ (Holtkamp 2001, S. 155) dar. Befragt wurden die Leiter der Einrichtungen, die im Verband Mitglied sind. Die Arbeit bietet keine Modelle für die Einordnung einzelner Einrichtungen in ein Gesamtfeld. Arbeitsbereiche werden indirekt bei der Berechnung des Personalschlüssels genannt. „Der Personalschlüssel wurde als Mittelwert berechnet [N=38, B.D.] und sieht wie folgt aus: - Hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter (3) - Leitung der Hauswirtschaft (1) – Verwaltungsangestellte (3,5) – Hauswirtschafterinnen (4,5) – Raumpflege (5,7). Der Mittelwert für die Gesamtzahl aller Mitarbeiter pro Einrichtung beträgt demnach 24 Stellen“ (Holtkamp 2001, S. 162).

Zur Klassifizierung von Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung sind bisher zwei Angebote vorgestellt worden: Faktoren nach Gerster (1959) und der „morphologische Kasten“ (Lipkowsky/ Schliehe 1983). Zuzüglich kann die Tagungsmarktstudie genannt werden; dort sind die Klassifizierungen wenig differenziert: Hotels, Kongreßzentren, Hochschulen und Flughäfen (vgl. GCB 2000a). Einen differenzierten Vorschlag macht Arx (1993). Er bearbeitet unter anderem die Fragestellungen „- Wie können unterschiedliche Erscheinungsformen des Seminartourismus erfasst und dargestellt werden? – Wie manifestiert sich der Seminartourismus im geographischen Raum Schweiz?“ (Arx 1993, S. 23) und stellt von Geographie und Tourismus (Wirtschaftswissenschaften) ausgehend ein Aktoren- und Profilkonzept für den Seminartourismus und dahingehend für Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung vor[30]. Diese Konzepte sind Basis für die dazugehörige empirische Untersuchung. Sie werden im folgenden näher erläutert, weil sie dazu verwendet werden, Untersuchungseinrichtungen in das Untersuchungsfeld einzuordnen.

[30] Innere Struktur der Einrichtungen ist nur im Rahmen des Aktorenkonzepts ein Thema.

Vier Aktoren, die miteinander entweder durch Reise, Raum, Markt, Delegation oder Kongruenz in Beziehung stehen, sind Basis für das Aktorenkonzept (vgl. Arx 1993, S. 72ff). Es ist oft der Fall, dass in einer Einrichtung mehrere Konstellationen möglich und wirklich vorhanden sind. Umso mehr ist eine Reflexion wichtig – sowohl in der Praxis als auch in einer Untersuchung. Die Aktoren sind:

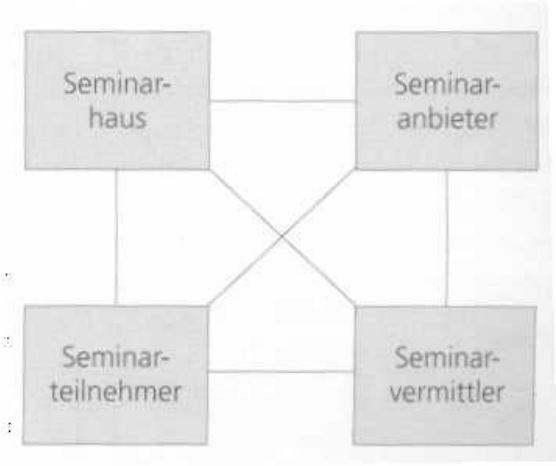


Abbildung 4: Das Aktorenkonzept des Seminartourismus im Überblick (Arx 1993, S. 72)

- Seminarhaus: „... alle Elemente des touristischen Angebots ..., die bei der Durchführung des Seminars an einem bestimmten Ort eine Rolle spielen“ (Arx 1993, S. 72).
- Seminaranbieter: „... alle Personen bzw. Körperschaften, die Weiterbildungsveranstaltungen auf dem Markt anbieten und durchführen“ (Arx 1993, S. 72).
- Seminarteilnehmer: „... alle Frauen und Männer ..., die physisch am Seminar präsent sind, und zwar als lernende Menschen“ (Arx 1993, S. 72).
- Seminarvermittler: „... alle Nachfrager von Seminaren ..., die ihrerseits nicht selber an den Veranstaltungen teilnehmen“ (Arx 1993, S. 72).

Abgesehen davon, dass anhand der Klärung von Beziehungsmustern unter den Aktoren Motive und Entscheidungen klarer werden, „... liegt der Nutzen des Aktorenkonzepts darin, dass es den Marktteilnehmern auf der Angebotsseite helfen kann, ihre absatzbezogenen Kommunikationsanstrengungen je nach Konstellation gezielter auf die jeweiligen Anspruchsgruppen auszurichten“ (Arx 1993, S. 86).

Das Profilkonzept (vgl. Arx 1993, S. 77ff) setzt sich aus vier Quadranten eines Koordinatenkreuzes zusammen, denen jeweils zwei Dimensionen zugeordnet sind. Es ergänzt das Aktorenkonzept um die konkrete Angebotsbreite.

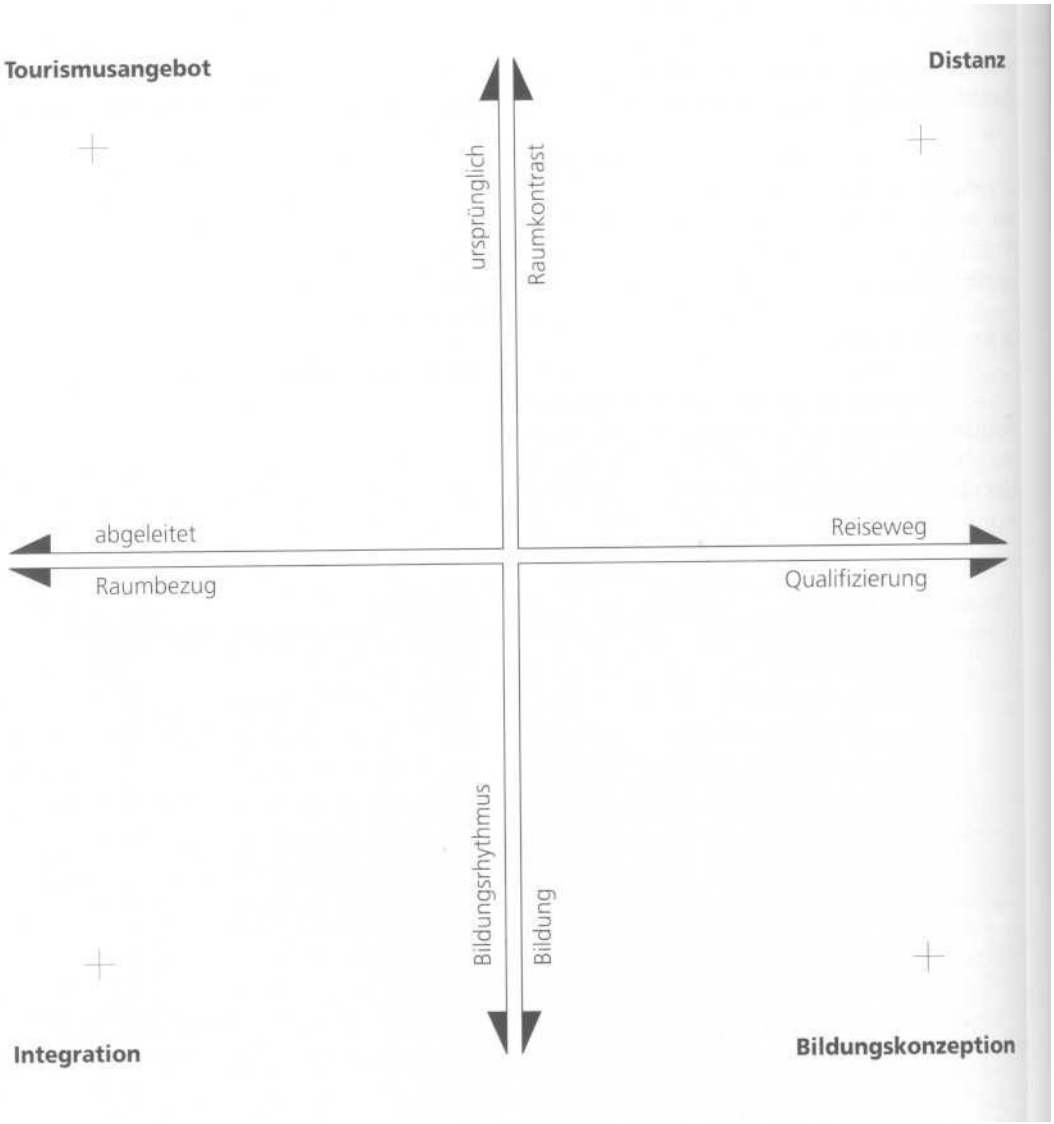


Abbildung 5: Profilkonzept Seminartourismus: Überblick (Arx 1993, S. 80)

- Distanz (vom Wohn-/Arbeitsort) mit den Dimensionen Raumkontrast[31] und Reiseweg,
- Bildungskonzeption mit den Dimensionen Bildung und Qualifizierung,
- Tourismusangebot (Niveau der touristischen Qualität) mit den Dimensionen Ursprüngliches Angebot und Abgeleitetes Angebot,
- Integration (als Beziehung des Seminartourismus zu den Idealzielen der Weiterbildung - Konzept der „Education Permanente“[32] - und des Reisens - Auseinanderset-

[31] Kontrast des Veranstaltungsorts zum gewohnten Aktionsraum.

[32] Lebenslanges Lernen.

zung mit Land und Leuten) mit den Dimensionen Bildungsrhythmus[33] und Raumbezug[34].

„Das Profilkonzept ermöglicht eine anschauliche Differenzierung der verschiedenen Ausprägungen von Seminartourismus, ohne Mischformen zu vernachlässigen. Durch die visuelle Darstellung kann auf eine spezielle Terminologie zur Unterscheidung der Profile verzichtet werden“ (Arx 1993, S. 86).

Während Arx in der raumorientierten Untersuchung für die Schweiz Seminarhaustypen aus den beiden Aktorenkonzepten erarbeitete, um die geographische Verteilung dieser darzustellen, stellen die beiden Konzepte in der vorliegenden Arbeit das Vokabular und die bildliche Darstellung zur Verfügung, die Untersuchungseinrichtungen zu charakterisieren. Da dieses Konzept nicht in Deutschland angewendet wird, muss die Einordnung bei der Deskription des Profils von Einrichtungen enden. Dennoch ist es das differenzierteste der vorgestellten Möglichkeiten, einzelne Einrichtungen in einem Gesamtfeld zu verorten.

Auf die eingangs formulierte Frage nach den in der Literatur genannten Arbeitsbereichen in der beherbergenden Erwachsenenbildung ist mittels der einzelnen Beiträge bereits eingegangen worden. Eine zusammenfassende Nennung und Erläuterung dieser funktional differenzierten Bereiche geschieht nun vor dem Hintergrund, dass sich das Pädagogische der Weiterbildungsorganisation (im instrumentellen Verständnis) im wechselwirksamen Zusammenspiel konstituiert. Die folgenden Abgrenzungen gelten als Modell, das die Praxis kennt. Bei Gerster (1959) sind die Arbeitsbereiche: Leitung, Verwaltung, Schule und Internat; bei Finkelstein (1977) Leitung, Hauswirtschaft, Pädagogik, Verwaltung; bei Lipkowsky/ Schliehe (1983) Lernen, Planung und Verwaltung, Freizeit, Wohnen, Essen und Wirtschaften. Zwei Praxisbeiträge sind kongruent: Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten unterscheidet die Organisationssegmente Lehrgangsbereich, Verwaltung und Hauswirtschaft (Verpflegungsbetrieb, Übernachtungsbetrieb, Reinigung, Hausmeister) (vgl. AdB 2001, I. 1. V.). „Im Bildungshaus lassen sich nach der Funktion Mitarbeiter im pädagogischen Bereich, im Verwaltungsbereich, im Küchen- und Hausbereich unterscheiden“(Grilz 1998, S. 32). Um sich auf ein Modell zu einigen, wird es hier folgendermaßen systematisiert:

Pädagogischer Arbeitsbereich
Beherbergung/ Bewirtung: Hauswirtschaft, Hotellerie, Gastronomie, Haustechnik

[33] Einbettung der Weiterbildungsaktivität in ein Konzept des lebenslangen Lernens.

[34] Integration des (touristischen) Raums in die Veranstaltung.

Verwaltung
Leitung

Grob skizziert ist es die Aufgabe des pädagogischen Arbeitsbereichs, (mehrtägige) Bildungsveranstaltungen zu planen und durchzuführen. Die Aufgabe des Beherbergungs- und Bewirtungsbereichs umfasst die Tätigkeiten zur Erstellung von Leistungen des Internatsbetriebs (hauptsächlich zur Befriedigung physischer Grundbedürfnisse aber auch). Es kann auch die Haustechnik hier mit eingeordnet werden. Mit der Verwaltung sind Tätigkeiten gemeint, die nicht im operativen sondern im administrativen Zusammenhang von Bildungs- / Beherbergungs- oder Bewirtungsangebot stehen. Der Leitung kommt mit Blick auf die Binnenstrukturen die Koordination der Arbeitsbereiche als Aufgabe zu.

4 Schnittstellen

4.1 Was sind Schnittstellen?

Im Laufe dieses Kapitels werden Schnittstellen in organisatorischem Zusammenhang betrachtet. Das Wort findet aber auch in unterschiedlichen anderen Zusammenhängen seine metaphorische Bedeutung. Die Darstellungsweise der mathematischen Mengenlehre ist eine Form, die Schnittstellen verbildlichen kann. Zwei Mengen (dargestellt mittels zweier Ovale) bilden durch ihre Überschneidung eine gemeinsame Schnittmenge. Schnittstellen befinden sich an den Grenzen von Schnittmengen. Dabei sind die Endpunkte klar zu bestimmen; innerhalb der Schnittmenge ist die Schnittstelle auszuhandeln.

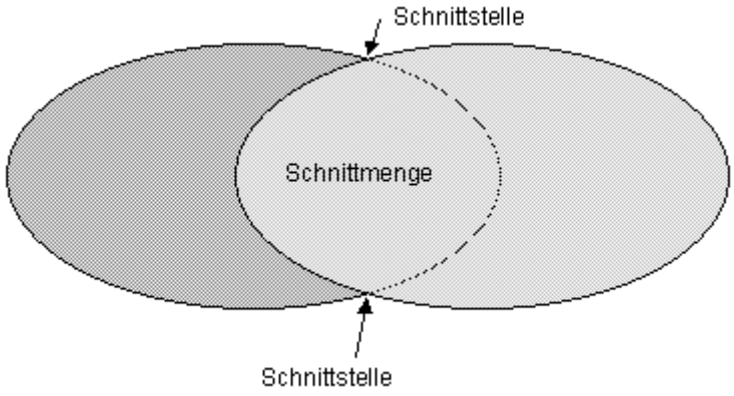


Abbildung 6: Schnittmenge in der Mengenlehre

Die Schnittstelle wird eingangs als abstrakt-lokale Stelle gesehen. Sie befindet sich in Organisationen dort, wo Arbeitsbereiche sich durch Kompetenzen und Arbeitsabläufe überschneiden. Durch arbeitsteilige Strukturen entsteht dort Koordinations-, Kooperations- und Kommunikationsbedarf. Man kann dies unter zwei Vorannahmen sehen (die sich allerdings nicht gegenseitig ausschließen): entweder man nimmt an, dass die Konstellation der Mengen und damit der Schnittstellen und der Schnittmenge fest ist, oder man stellt sich vor, das obige Bild sei in einer permanenten Bewegung. Beide Perspektiven werden im folgenden Kapitel organisationstheoretisch angegangen.

Für eine Untersuchung ist es notwendig, das abstrakte Modell zu operationalisieren. In arbeitsteiligen Organisationen gibt es Mitarbeiter, die selbstverantwortlich als Stellvertreterinnen für den eigenen Arbeitsbereich mit anderen Bereichen in Kontakt treten, kooperieren und kommunizieren. Es gibt auch Personen, die koordinierend für verschiedene Arbeitsbereiche tätig sind. Sie sind sozusagen „personale Schnittstellen“, die die Schnittmenge bearbeiten und aushandeln.

4.2 Ein organisationstheoretischer Zugang zu Schnittstellen

In gängiger organisationstheoretischer Literatur wird „Schnittstelle“ nicht als feststehender Begriff verwendet. Dennoch weisen grundlegende Themen auf Schnittstellen hin, denn sie haben mit Organisationsstruktur mit organisationaler Differenzierung beziehungsweise organisationaler Integration zu tun. (Formale) Organisationsstrukturen sind Ausdruck von Regelungen der Kompetenzen, Koordination, Aufgabenverteilung. „Sie stellen darauf ab, die Handlungsweisen der Organisationsmitglieder zu bestimmen und damit vorhersagbar zu machen“ (Schreyögg 2000, S. 110) – also die Schnittmenge und die Schnittstellen zu „berechnen“. Bei der Aufgabenstrukturierung werden organisatorische Differenzierung (oder Spezialisierung) und organisatorische Integration (oder Koordination) miteinander in Verbindung gebracht. Sie entsprechen eigentlich gegensätzlicher Logik. Es handelt sich um: „... Arbeitsteilung, d.h. die Auffächerung des Arbeitsprozesses und Bildung von leistungsfähigen Aktionseinheiten ... und Arbeitsvereinigung, d.h. die gezielte Zusammenführung der einzelnen Elemente ...“ (Schreyögg 2000, S. 112). Die Arbeitsteilung erhöht die Komplexität einer Organisation; die Zusammenführung knüpft Verbindungen zwischen den Teilen. Für die Betrachtung von Schnittstellen ist die formale Organisationsstruktur bedeutsam, weil sie offensichtlich an den vertikalen und horizontalen Verbindungslinien angelegt sind.

Spätestens seit Adam Smith im ausgehenden 18. Jahrhundert das Beispiel der Stecknadelherstellung beschrieb (Smith 1974, S. 9ff), wurde in der Ökonomie über Arbeitsteilung[35] wissenschaftlich reflektiert. Wie, von wem, was ausgeführt werden soll, ist eine Fragenkette, die allenthalben in Organisationen beantwortet werden will. Mittels der traditionellen Analyse von Aufgaben nach Ablauf und Aufbau erhält man differenzierte Bausteine, die anschließend nach sachlichen Gesichtspunkten in der Stellen- und Abteilungsbildung synthetisiert werden (vgl. Schreyögg 2000, S. 113ff; Kieser/ Kubicek 1992, S. 75ff). Ihren graphischen Niederschlag findet die Differenzierung der Aufgaben in Organigrammen, die Abteilungen und Hierarchien abbilden. Bedeutsam sind dabei zwei Vorgehensweisen: Arbeitsteilung nach Verrichtungen (berufsspezifische Tätigkeiten) oder nach Objekten (z.B. Produkten). Bei einer Organisation, die Verrichtungen in den Vordergrund rückt[36], werden Schnittstellen-bedingte Schwierigkeiten wie die Abstimmung spezialisierter Abteilungen, der langwierige Entscheidungsprozess und die Zentralisierung der Koordination auf einer oberen Hierarchiestufe problematisiert (vgl. Schreyögg 2000, S. 131). Es ist eine gewisse Organisationsgröße notwendig, um eine

[35] Als ein auf dem Tauschprinzip basierendes Mittel zur Rationalisierung.

Organisation arbeitsteilig nach Objekten zu gestalten (vgl. Schreyögg 2000, S. 141). Allgemein liegen die Vorteile dieser Form z.B. in einer höheren Flexibilität, Motivation und Steuerbarkeit; Nachteil sind z.B. ein größerer administrativer Aufwand, Konkurrenz zwischen den Bereichen und ein schwieriger zu realisierender einheitlicher Marktauftritt (vgl. Schreyögg 2000, S. 143). Organisatorische Differenzierung führt generell zu „Kommunikationsverdünnung"(Schreyögg 2000, S. 155) und spezialisierten Handlungssystemen und Handlungslogiken sowie unterschiedlichen professionellen Voraussetzungen, die als „... Denk- und Verhaltensmuster zur Errichtung unsichtbarer Barrieren zwischen den Abteilungen führen" (Schreyögg 2000, S. 155). Das hat eine große Bedeutung für Schnittstellen, weil dies zum Thema wird, wenn sich Kompetenzen und Arbeitsabläufe begegnen.

Es ist Bestreben der Organisationstheorie und -praxis, durch Koordination bzw. organisatorische Integration das Gesamtziel, die Gesamtaufgabe wieder ins Zentrum zu rücken. Es bedarf deswegen vertikaler, horizontaler (und lateraler) Verknüpfungen, die durch verschiedene Art und Weise sichergestellt werden können. In der folgenden Tabelle werden gängige Instrumente[37] aufgeführt und deren Auswirkungen auf Schnittstellen herausgearbeitet.

Instrument	**Prinzip**	**⇒ Schnittstellen**
Hierarchie	Vertikale Abstimmung durch Zuständigkeit, Kontrolle und Anweisung	• Verantwortung bei Vorgesetzten • Wenig Anreiz für Kooperation, Innovation, Motivation
Programme und Pläne	Routinevorgänge werden mit Verfahrensrichtlinien und „Checklisten" geregelt.	• Ersatz der Weisung • Statischer Rahmen wird gesetzt
Selbstabstimmung	Kann spontan erfolgen oder durch Gremien institutionalisiert werden.	• Horizontale Schnittstellen werden ermöglicht • Gremien werden konkret mit der Koordinierungsaufgabe betraut, die Schnittstelle institutionalisiert

[36] Wie es die in Kapitel 3.3 genannte Arbeit von Gerster (1959) für Internatsschulen dezidiert beschrieben hat.

[37] Es wird das Lehrbuch von Schreyögg (1999, S. 154-199) herangezogen. Kieser/ Kubicek (1992) verwenden eine andere Systematik, verweisen aber auch auf diese Instrumente.

Matrixorganisation	Verbindet nach Funktion und Produkt differenzierte Abteilungen mittels zweier Entscheidungslinien.	• Hohe Aufmerksamkeit für Schnittstellen: „Institutionalisierung des Konflikts“ (Schreyögg 1999, S. 181) • Entscheidungslinien müssen gegenseitig ständig Macht ausbalancieren • Vertrauen in Kooperationsbereitschaft als Voraussetzung
Projektorganisation	Verbindet horizontal verteilte Mitarbeiter in einem zeitlich begrenzten Prozess mit eigenen Kompetenzen und Ressourcen.	• Binnenorganisation des Projekts? • Form der Integration des Projekts in Gesamtorganisation?

Tabelle 1: Instrumente der organisatorischen Integration und deren Wirkung auf Schnittstellen

Die sich aus der Differenzierung und Integration ergebenden Strukturen scheinen vergleichsweise fest zu sein. Es wird viel Energie darauf verwendet, den Aushandlungsprozess innerhalb der Schnittmenge (Bild der Mengenlehre) vorweg zu nehmen und berechenbar zu machen. Instrumente der Integration, wie sie eben vorgestellt wurden, setzen an formellen Organisationsstrukturen an.

Die Annahme hinter diesen Ansätzen ist die der festen, geschlossenen, bestimmten und vorhersehbaren Organisation. Organisationen sind aber gleichzeitig auch beweglich, offen und unbestimmt. „Organizations appear to be both determinate, closed systems searching for certainty and indeterminate, open systems expecting uncertainty” (Orton/ Weick 1990, S. 204). Das Konzept der „loosely coupled systems“ antwortet auf diese ambivalente Erfahrung. Es wurde in den 1970er Jahren entwickelt, wurde vielfach (und vieldeutig) aufgenommen[38]. Das begriffliche Bild beschreibt eine Situation in

[38] Der Basistext ist von Weick (1976). Orton und Weick (1990) stellen das Konzept klar, systematisieren gleichzeitig Literatur. Für die Einführung des Konzepts in der deutschen Erwachsenenbildung steht Schäffter (1987).

der Elemente[39] sowohl aufeinander reagieren als auch eigene Identität bewahren: „... a situation in which elements are responsive, but retain evidence of separateness and identity“ (Orton/ Weick 1990, S. 203; vgl. auch Weick 1976, S. 3). Dies sei im Begriff „lose Koppelung“ selbst angelegt. „The fact that these elements are linked and preserve some degree of determinacy is captured by the word *coupled* in the phrase *loosely coupled*. The fact that these elements are also subject to spontaneous changes and presence some degree of independence and indeterminacy is captured by the modifying word *loosely* [Hervorhebungen im Orginal, B. D.]” (Orton/ Weick 1990, S. 204).

Was bedeutet dies im Zusammenhang mit dieser Arbeit? Wenn in vorangegangenen Abschnitten von organisatorischer Differenzierung und Integration gesprochen wurde, so geschah dies ohne die Annahme, die Mengen, Schnittmengen und Schnittstellen seien prinzipiell in Bewegung. Das Konzept der losen Koppelung verweist darauf, dass es nicht nur die offensichtlichen, am Organigramm deutlich sichtbaren Schnittstellen gibt, sondern auch versteckte und ungeklärte Verbindungen, dass Organisationsstruktur nichts Festes sondern eher etwas Bewegliches ist:„...loose coupling may lead researchers to study structure as something organizations do, rather than merely as something they have“ (Orton/ Weick 1990, S. 218). Außerdem wird dieses Konzept wie Selbstorganisation und Netzwerkbildung als Form der lateralen Integration bezeichnet (vgl. Schreyögg 2000, S. 197). Es ist also eine weitere Art, mit der verschiedene Bereiche am Gemeinsamen beitragen. Mit dem Vokabular der losen Koppelung lässt sich jenseits von Organigrammen und Integrationsinstrumenten die Wirklichkeit von Zusammenarbeit beschreiben. Aber diese Sichtweise hat Implikationen für eine Untersuchung. Für eine Untersuchung von lose gekoppelten Systemen empfiehlt Weick unter anderem deskriptive Studien, die starken Kontextbezug aufweisen (vgl. Weick 1976, S. 16f). Wenn der Ansatzpunkt formal-strukturelle Schnittstellen sind, so werden eher die horizontalen und vertikalen Verbindungen in Organisationsstrukturmodellen berücksichtigt. Laterale Integration könnte eher im Kontext alltäglicher Ereignisse beschrieben werden.

---

[39] Eine besondere Aufgabe ist die Spezifikation der Elemente, was keine leichte Angelegenheit sei: „... is not a trivial matter ...“(Weick 1976, S. 4). So versteht Schäffter diese nicht als „...Personen, Gruppen oder Bereiche der ‚Formalorganisation‘“ (Schäffter 1987, S. 155) sondern sie seien „Vielmehr ... als prozessual eingeschliffene, autonome Beziehungsmuster zu konzipieren ...“ (Schäffter 1987, S. 155). Dies ist eine Sichtweise. Trotzdem können die Elemente auch Personen und Gruppen sein: „... loose coupling among individuals, among subunits, among organizations, between hierarchical levels, between organizations and environments, among ideas, between activities, and between intentions and actions“ (Orton/ Weick 1990, S. 208).

4.3 Schnittstellen in der (beherbergenden) Erwachsenenbildung – Bedeutung und Vorannahmen

Mit Schnittstellen werden in der Erwachsenenbildung und der beherbergenden Erwachsenenbildung ganz alltägliche Erfahrungen gemacht. Diese Erfahrungen sind natürlich vom Kontext jeweiliger Einrichtungen abhängig und immer wieder neu soll „... die Frage nach der Schnittstellenorganisation beantwortet werden, d.h.: Wie sind die einzelnen [Organisations-, B.D.] Einheiten mit- und untereinander verknüpft? Wer hat die Definitionsmacht? Wie fließen Informationen“ (Ufermann 2001, S. 4)?

In der Loseblattsammlung „Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter“ (PAS-DVV 1968ff) wird über die Suche nach „Schlüsselsituationen im Tätigkeitsfeld Volkshochschule“ (PAS-DVV 1989, Blatt 22.004) nachgedacht. Es scheine plausibel, Schlüsselsituationen zuerst „... an den Knotenpunkten der formalen Organisationsstruktur zu suchen. ... [beziehungsweise, B.D] im Konkreten von den verschiedenen Kooperationsfeldern auszugehen“ (PAS-DVV 1989, Blatt 22.004). Diese Sichtweise ließ sich auch in der Benennung von strukturellen Problemlagen in Bildungsstätten (vgl. Finkelstein 1977) wiederfinden. Was für Schlüsselsituationen überlegt wird, hat auch Gültigkeit für Schnittstellen: „... wo wiederkehrende Einzelaktivitäten der Alltagspraxis sich vielfältig überschneiden“ (PAS-DVV 1989, Blatt 22.004) sind Schnittstellen. Dies entspricht dem Ansatz, Schnittstellen sowohl in der formalen Organisationsstruktur zu verorten als sie auch im Organisationsalltag zu suchen.

An diesen Schnittstellen können Konflikte auftauchen. Insbesondere in Bezug auf das Verhältnis von „Pädagogik“ und „Verwaltung“ wurden „... divergierende berufliche Sozialisationen ... und daraus andersgeartete Aufgabenverständnisse ...“ (Ufermann 1987, S. 181) als Ursache für Spannungen zwischen Arbeitsbereichen diskutiert. Dies korrespondiert mit der Erfahrung, dass eine differenzierte Aufgabengliederung mit differenzierten und deswegen zu überbrückenden Handlungslogiken einhergeht. Es wird angenommen, dass gegenseitige Einsicht in die Handlungsweisen der anderen Arbeitsbereiche die Zusammenarbeit erleichtert. Dies ist eine Folgerung aus der Sachlage, dass Mitarbeiterinnen verschiedener Berufsfelder sich an Schnittstellen begegnen und sich dann durch ein Verständnis für die jeweilige Handlungslogik der Sinn des Handelns erschließen müsste. Ist die Handlungsweise des anderen Bereichs ersichtlich, so erleichtert sich die Zusammenarbeit z.B. dadurch, dass klarer wird, welche Information wann vermittelt werden muss.

Ein anderes Konfliktfeld wird formuliert, wenn es um die Wertigkeit unterschiedlicher Bereiche geht. „Aus der im Grundsatz richtigen Einschätzung, daß ihre Tätigkeit das primäre Element der Arbeit der Bildungsstätte ist, leiten die pädagogischen Mitarbeiter

oft ein Bewußtsein der Superiorität gegenüber allen anderen Bereichen ab. Aus ihrer Sicht haben Leitung, Hauswirtschaft und Verwaltung nur dienende, sekundäre Funktionen: die von den Pädagogen bestimmten Voraussetzungen für effektives und ungestörtes Arbeiten zu schaffen“ (Finkelstein 1977, S. B 44). Alle Arbeitsbereiche sind aber grundsätzlich aufeinander angewiesen und die Zuschreibung eines unterschiedlichen Stellenwerts ist nicht gerechtfertigt.

Mit dem Konzept der losen Koppelung werden Assoziationen geweckt, die für Bildungsinstitutionen zutreffend sind. So zum Beispiel Netzwerke, die vielfach verbunden seien, in denen sich Einfluss aber nur langsam bewege und/ oder verflüchtige sowie die Inkongruenz von Struktur und Aktivität der Organisation. Lose Koppelung weise auch auf das Fehlen von oder auf langsame Koordination hin. Dezentralisation sei ein Indiz genauso wie Abwesenheit von Verbindungen, die aufgrund einiger Überlegung vorhanden sein sollten. Für Letzteres gilt z.B. auch die fehlende Rückkopplung zwischen outcome und input. (vgl. Weick 1976, S. 5f) Im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung kristallisieren sich Schnittstellen als „qualitätssensibel“ (Küchler/ Meisel 1999b, S. 244) heraus. Dieser Befund erhält seine Bedeutung, wenn man an die Funktionsfelder der Weiterbildungsorganisation[40] und an Schnittstellen, die sich aus lateraler Integration eines lose gekoppelten Systems ergeben, denkt. Insbesondere für ein effektives Qualitätsmanagement sind z. B. Feedback-Verbindungen von Bedeutung (vgl. Küchler/ Meisel 1999b, S. 244f), weil es natürlich Sinn macht, Verbindungen zwischen „... pädagogischer Evaluation und daraus resultierenden weiteren Planungsarbeiten“ (Küchler/ Meisel 1999b, S. 245) zu haben. Wenn man an die strukturelle Besonderheit der Erwachsenenbildung denkt, Leistungen unter Mitwirkung vieler freier Mitarbeiter (die nicht formell Organisationsmitglieder sind) zu erstellen, wird augenscheinlich, dass das Konzept der losen Koppelung greift. Es ist so, dass die Honorarkräfte gegenüber der Organisation eine eigene Identität bewahren und gleichzeitig Verbindung offensichtlich ist. Auch in der beherbergenden Erwachsenenbildung wird mit Honorarkräften gearbeitet. In der aktuellen Studie über die Personalentwicklung in ländlichen Heimvolkshochschulen wurde ein Personalbestand von „... durchschnittlich 20 Nebenamtlich pädagogischen Mitarbeiter [Mitarbeitern, B.D.] ...“ (Holtkamp 2001, S. 163) errech-

[40] Man kann Koppelungsstrukturen auch zwischen den Funktionsfeldern der Weiterbildungsorganisation – Ordnungspolitischer Rahmen, Weiterbildungseinrichtung und Angebotsstruktur/ Lernmilieu - (vgl. Küchler/ Schäffter 1997, S. 64ff) beziehungsweise der didaktischen Ebenen – Verfahrens-, Veranstaltungs-, Aufgabenbereichs-, Institutionsdidaktik sowie die Didaktik der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ebene - (vgl. LSW-NRW 1992, S. 143ff) betrachten.

net[41]. Diese Mitarbeitergruppe ist auch für eine Untersuchung von Schnittstellen interessant, denn man könnte vermuten, ihre Perspektive auf und ihre Arbeitszusammenhänge mit der Institution würde die Informationen über die tatsächliche Disposition einer Einrichtung auf fruchtbare Weise erweitern. Die formale Nicht-Zugehörigkeit zur Institution und ihr „... verbindliches und zugleich flexibles Verhältnis zu Institutionen ...“ (Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 148) würde eine intermediäre Sicht auf die Institution ermöglichen. Das ist aber nur mit einem auf sie zugeschnittenen Untersuchungsinstrument machbar. In Bezug auf diese strukturelle Besonderheit wird die vorliegende Untersuchung an eine Grenze geführt.

Um noch einmal auf die formal-strukturelle Sichtweise einzugehen: Der Gedanke der Arbeitsteilung wird in Stellenbeschreibungen umgesetzt, die z.B. sowohl für die Volkshochschule als auch für die Mitglieder des Arbeitskreis deutsche Bildungsstätten (vgl. AdB 2001, IV.) zur Verfügung stehen. Am Schluss des Kapitels 3.3 sind die Funktionsbereiche der beherbergenden Erwachsenenbildung genannt worden: dies sind Verwaltung – Bildungsarbeit/ Pädagogik – Hauswirtschaft/ Hotellerie/ Haustechnik - Leitung. Es ist also hier von Interesse, welche Kompetenzen wie verteilt sind. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung begegnen den Problemen, welche aus der Differenzierung von Aufgaben erwachsen, mit Instrumenten, die auf der Grundlage der vorhergegangenen Erläuterungen bekannt erscheinen. Diese greifen ineinander und ergänzen sich. Hierarchische Strukturen finden sich genauso wie Programme und Pläne, die- in ihrer verdinglichten Form als Formulare zu erkennen – in den Einrichtungen in Gebrauch sind (vgl. LSW-NRW 1992, S. 371ff). Mit Gremienarbeit wird sehr häufig Selbstabstimmung verschiedener Arbeitsbereiche als Instrument organisatorischer Integration verwirklicht. Die Matrixorganisation als entsprechendes Lösungsmodell für die „... mehrdimensionalen Anforderungen an die Aufgabenerfüllung von Weiterbildungseinrichtungen ...“ wird von Ufermann (2001, S. 6) vorgestellt. Projektorganisation ist (oft in Verbindung mit Drittmittelfinanzierung) ebenso ein gebräuchliches Instrument von Erwachsenenbildung-/Weiterbildungsorganisationen. Koordination versetzt die Organisation in die Lage, ihre Aufgabe mittels sich im Arbeitsablauf ergänzenden Handelns zu erfüllen. Aktuelle Projekte zur Organisationsentwicklung in Bildungsstätten haben gezeigt, dass es bezüglich der „... Gestaltung von innerbetrieblichen Abläufen ...“ (Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V. 1999, S. 6) Anlässe zur Entwicklung gibt.

---

[41] Diese Studie bildet nur eine äußerst schmale Grundlage für eine generelle Aussage in der beherbergenden Erwachsenenbildung. In diese Zahl fließen die Angaben von nur 28 Institutionen. Zur quantitativen Relation zum hauptamtlich beschäftigten Personal siehe Kapitel 3.3.

Es ist für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung ein wichtiges Anliegen, ihre Leistungen „ganzheitlich“ zu erstellen. Dies wird unter anderem von Ufermann (2001, S. 5) betont. Besonderes Gewicht erhält dieses Ideal für die beherbergende Erwachsenenbildung durch ein Ergebnis der Studie von Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer (1994). Die Wahrnehmung von Veranstaltungen in der beherbergenden (politischen) Erwachsenenbildung ist ganzheitlich; der Teilnehmer unterscheidet nicht zwischen Leistungen dieses oder jenes Arbeitsbereichs. Es wurde empirisch die gleichwertige Bedeutung der Umfeldfaktoren und der Atmosphäre neben sach- und lernzielorientierten Faktoren und kommunikativen, interpersonellen Bedürfnissen belegt. „Bildungsveranstaltungen werden ... gleichsam als ‚Gesamterlebnis’ wahrgenommen und beurteilt. Bedürfnisse nach persönlicher Kommunikation und Unterhaltung wie auch ästhetisch-stilistische Ansprüche an das Interieur spielen dabei offensichtlich keine geringere Rolle als rein lernzielorientierte Erwartungen“ (Flaig/Mayer/Ueltzhöffer 1994, S. 158). Darin liegt eine zentrale Herausforderung für die „Schnittstellenorganisation“. Und hier setzen auch wieder die Sichtweisen von „Kontextwissen“ und „Relationsbewusstsein“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 62ff) ein. Mit dem gemeinsamen „Konzertieren“ der Arbeitsbereiche „erklingt“ das Pädagogische. „Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifische Sichtweise und besondere Bewertung als fachlichen Beitrag zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen ...“ (Küchler/ Schäffter 1997, S. 62) – in der musikalischen Metapher entspricht das „Kontextwissen“ der einzelnen Stimme. „Relationsbewußtsein“ entspricht in diesem Bild der Partitur weil „Es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche für den eigenen Arbeitskontext nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen“ (Küchler/ Schäffter 1997, S 63). Alle Arbeitsbereiche in einer Einrichtung der beherbergenden Erwachsenenbildung sind Träger eines pädagogischen Auftrags. Allerdings ist dieser Auftrag wohl nicht immer im Bewusstsein der Mitarbeiterinnen, was damit zu tun haben mag, ob eine Einrichtung explizite oder implizite (vgl. Kade/ Nittel/ Seitter 1999, S. 130ff) Bildungsinstitution ist. Auch das ist eine Schwierigkeit.

Schnittstellen bergen Potential für Konflikte aber auch für eine erfolgreiche Zusammenarbeit. Um eine Untersuchung der Schnittstellen durchzuführen, gilt die Vorstellung, dass Schnittstellen an Verbindungspunkten der Organisationsstruktur offensichtlich werden, und dass sie auch durch Mitarbeiterinnen personalisiert sind. Dies ist operationalisierbar. Im Zusammenhang mit Organisationsstruktur und Schnittstellen wurde auch das Konzept der „loosely coupled systems“ (Weick 1976) besprochen. Insofern, als dass dieses nicht an formalen Strukturen ansetzt, werden damit Schnittstellen aus einer anders gearteten Perspektive betrachtet. Nur der relativ hohe Grad an Kontext-gebundenen Daten könnte möglicherweise auch Schlüsse bezüglich der losen Kop-

pelung zulassen. Es wird sich zeigen, dass ein hinreichendes Bild von der Schnittstellenorganisation in den jeweiligen Einrichtungen nur gezeichnet werden kann, wenn sowohl die formalen (arbeitsteilige und koordinierende) Strukturen und Muster als auch interpretative, unbestimmte Situationen in die Betrachtung eingehen. Wie stellt sich die Schnittstellenorganisation in Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung aus der Sicht der Verantwortlichen relevanter Arbeitsbereiche dar? Das ist die phänomenologische Fragestellung der Untersuchung, die an zwei unterschiedlich positionierten Einrichtungen stattgefunden hat.

5 Untersuchung von Schnittstellen in der beherbergenden Erwachsenenbildung

Der Stand empirischer Organisationsforschung im Bereich der beherbergenden Erwachsenenbildung ist, wie mit Kapitel 3 deutlich wurde, nicht weit gediehen. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich zum einen darauf, wie sich die Zusammenarbeit arbeitsteiliger Bereiche in zwei differenten Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung aus der Sicht von verantwortlichen Mitarbeiterinnen darstellt. Zum anderen interessiert, welche Schnittstellen erkennbar und welche wiederkehrenden Phänomene sowie typische Handlungsstrategien dort formulierbar sind.

Der Aufbau der Untersuchung soll im folgenden beschrieben, begründet und eingeordnet werden. Die Untersuchung ist eingebettet in die Organisationsdiagnostik (Abschnitt 5.1) und besteht aus qualitativen Experteninterviews in zwei Einrichtungen (Abschnitt 5.2)[42]. Die Gespräche wurden anhand eines Leitfadens (Abschnitt 5.3) geführt, der insbesondere durch die „Critical Incident Technique“ (vgl. Flanagan 1954) seine Form erhielt (Abschnitt 5.4). Die Auswertung (Abschnitt 5.5) der so erhaltenen qualitativen Daten erfolgte computerunterstützt. Außerdem wird in Abschnitt 5.6 versucht, um die Ergebnisse beurteilen zu können, den Untersuchungsaufbau, den Untersuchungsverlauf und die Auswertung kritisch zu dokumentieren.

5.1 Einordnung in die Organisationsdiagnostik

Um die Vorgehensweise dieser Untersuchung einzuordnen, ist es nützlich, sich mit Organisationsdiagnose (OD) auseinander zu setzen. Organisationsdiagnose ist ein interdisziplinärer Gegenstand, der den Ist-Zustand einer Organisation unter Berücksichtigung unterschiedlicher Fragestellungen mit unterschiedlichen Methoden erfasst (vgl. Kühlmann/ Franke 1989, S. 632) [43]. Diese Untersuchung ging organisationsdiagnostisch vor und kann anhand von Gestaltungsaspekten (vgl. im folgenden Kühlmann/ Franke 1989, S. 637ff, ähnlich auch Büssing 1995, S. 457ff) näher spezifiziert werden:

---

[42] Eine „Themenliste für Feldnotizen“ ergänzte die Daten aus den Interviews um Informationen zu Standort, geschichtlicher Hintergrund, Mitarbeiter, Trägerschaft, Angebot und ist wie auch der Interviewleitfaden im Anhangsband einzusehen.

[43] Die *psychologische* Organisationsdiagnose stellt das regelhafte Erleben und Verhalten der Organisationsmitglieder in den Vordergrund (vgl. Büssing 1995, S. 445; Kühlmann/ Franke 1989, S. 633f; Wallmichrath/ Kleinmann [2000], S. 4), wobei „regelhaft“ auf die Betrachtung der Zusammenhänge „... unter Vernachlässigung persönlichkeitsbedingter Differenzen...“ (Kühlmann/ Franke 1989, S. 633) verweist. OD bezieht nicht nur das subjektive Erleben, sondern auch (formal-) strukturelle Aspekte für die Erklärung von Wirkungszusammenhängen ein (vgl. Büssing 1995, S. 447).

Es handelte sich um eine indirekte Verlaufsdiagnostik, weil mit der Erfragung von erinnerten Ereignissen zwar nicht der Wandel und die Entwicklung der Organisation im Vordergrund steht, aber auch nicht ausschließlich der Status der Organisation bestimmt wurde. Das Diagnoseinstrument war weiterhin „maßgeschneidert“ (Kühlmann/ Franke 1989, S. 642). Das heißt, es wurde kein standardisiertes organisationsdiagnostisches Verfahren eingesetzt, sondern das Untersuchungsinstrumentarium eigens für die Fragestellung entwickelt. Das hat den Nachteil, nicht mit anderen Befunden vergleichbare Ergebnisse zu ermitteln aber den Vorteil, der Fragestellung der Arbeit entgegen kommen zu können. Das Vorgehen der Untersuchung orientierte sich bezüglich der Arbeitsteilung und Koordination eher an Modellen (als an den beiden unterschiedlichen Fällen). Dies zeigt sich z.B. daran, dass angestrebt wurde, Verantwortliche der aus der Literatur erarbeiteten Arbeitsbereiche[44] für die Experteninterviews zu gewinnen. Experteninterviews sind ein Instrument, um möglichst objektive, von der Einzelperson abstrahierte Informationen zu gewinnen, „positions- oder persönlichkeitsbedingte Verzerrungen“ (Kühlmann/ Franke 1989, S. 644) sind dennoch nicht auszuschließen, insbesondere dann nicht, wenn subjektiv erlebte Ereignisse berichtet werden.

Was die Durchführung von Organisationsdiagnose angeht, so ergeben sich Differenzen zum üblichen Ablauf[45] durch den Rahmen dieser Diplomarbeit. Es handelte sich nicht um von Interessengruppen angefragte Diagnosen, die in der Einführungsphase Gespräche mit diesen erforderlich gemacht hätten. Die Einführungs- und Erkundungsphase beinhaltete vielmehr die Präsentation des Vorhabens, das Einholen von ersten Eindrücken über die organisatorische Disposition der Institution, die Sicherstellung der Bereitschaft der Interviewpartnerinnen und Terminabsprachen. Die Planungsphase umschloss die Erstellung des Untersuchungsinstrumentariums[46], sowie Überlegungen zur Aufbereitung, Verarbeitung und Auswertung der Daten, was in den folgenden Abschnitten verdeutlicht wird.

---

[44] vgl. Kapitel 3.3

[45] „1. Einführungsphase, 2. Erkundungsphase, 3. Planungsphase, 4. Durchführung der Hauptuntersuchung, 5. Phase der Datenverarbeitung, 6. Interpretationsphase, 7. Zusammenfassung, Ergebnisbericht und Präsentation der Ergebnisse“ (Büssing 1995, S. 471). Die Arbeit von Monika Kil (1998) ist das dokumentierte Beispiel einer Organisationsdiagnostik in der Erwachsenenbildung, das alle Phasen plus Survey-Feedback (Datenrückkopplung) berücksichtigte.

[46] Dazu gehört auch die theoretische Bearbeitung des Untersuchungsgegenstands zur Operationalisierung, wie dies in den Kapiteln 2-5 dokumentiert ist.

5.2 Auswahl der Untersuchungsinstitutionen und der Interviewpartner

In Kapitel 3.3 sind verschiedene Beiträge zur Organisationsforschung der beherbergenden Erwachsenenbildung vorgestellt und insbesondere anhand von zwei Fragen bearbeitet worden: 1. Welche Konzepte bietet die Literatur zu Organisation in der beherbergenden Erwachsenenbildung für die Einordnung einzelner Einrichtungen in das gesamte Feld dieser Angebotsform? 2. Welche Arbeitsbereiche werden für die beherbergende Erwachsenenbildung in der Literatur identifiziert? Mit der ersten Frage ist die Wahl der Untersuchungsinstitution verbunden. Die zweite Frage bildet in Verbindung mit der Definition von personalen Schnittstellen - Mitarbeiter, die selbstverantwortlich als Stellvertreter für den eigenen Arbeitsbereich mit anderen Bereichen in Kontakt treten, kooperieren und kommunizieren – die Grundlage für die Auswahl der Interviewpartnerinnen innerhalb der beiden Institutionen.

Um das breite Spektrum der beherbergenden Erwachsenenbildung in Ansätzen in die empirische Untersuchung mit einfließen zu lassen, hat diese an *zwei* unterschiedlich profilierten Institutionen stattgefunden. Diese bieten mehrtägige Bildungsveranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung an. Sie sollten sich kontrastierend gegenüberstehen[47]. Die Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Organisationsgröße bzw. der Zahl der Mitglieder, der Intention der Bildungsarbeit (Qualifizierung - Bildung), des Standorts, der Reichhaltigkeit der Angebote neben der Bildungsveranstaltungen und in Bezug auf die möglichen „Aktorenkonstellationen“ (vgl. Arx 1993). Dies wird im ersten Teil der Auswertung[48] deutlich werden. Dort wird auch die Position der Interviewpartner innerhalb der Organisation sichtbar. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung haben fünf Interviews (bei einem Interview waren zwei Personen anwesend) an der Institution A und fünf Einzelinterviews an der Institution B stattgefunden. Dies ist eine modellhafte Konstruktion: Die Interviewpartner sind als Führungskräfte Verantwortung tragende Mitarbeiter der jeweiligen Arbeitsbereiche – der Leitung, der Bildungsarbeit, der Beherbergung und Bewirtung sowie der Haustechnik - und insofern „... FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des

[47] Auch die Verfügbarkeit spielt eine Rolle. Im vorliegenden Fall bestand bereits vor der Untersuchungsplanung längere Zeit persönlicher Kontakt zur Institution B, während der Kontakt zur Institution A erst durch eine Internetrecherche und Telefonate hergestellt werden musste.

[48] siehe Kapitel 6

ExpertInneninterviews“ (Meuser/Nagel 1991, S. 444). Ihre Funktion enthält die Repräsentation von Schnittstellen.

5.3 Der Interviewleitfaden

Die Expertinneninterviews wurden anhand eines offenen Leitfadens durchgeführt, der aus vier Teilen besteht. In das Thema eingeführt wurde nach der Versicherung der Anonymität mit der erarbeiteten Definition beherbergender Erwachsenenbildung wobei bereits hier Gewicht auf die Organisation der (abstrakt-lokalen) Schnittstellen als Abstimmung der Arbeitsbereiche gelegt wurde.

Die Eingangsfragen bezogen sich auf die Wahrnehmung der gemeinsamen Aufgabe, mehrtägige Bildungsveranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung für Erwachsene durchzuführen und auf den zielorientierenden Gehalt dieser Aufgabe. Dies steht im Zusammenhang mit dem vierten Interviewteil, der in Abschnitt 6.4 eingehender erläutert wird.

Der zweite Interviewteil befasste sich mit dem Arbeitsbereich/ der Abteilung der Befragten. Es wurde nach dem Namen, der Funktion, der Zahl, den Aufgaben und den Berufen der dazu gehörenden Mitarbeiterinnen sowie nach den persönlichen Aufgaben des Interviewpartners gefragt. Dieser Teil zielte darauf, die Differenzierung der Aufgabenbereiche und die funktionalen Zusammenhänge der Institution zu explorieren und die Position des Interviewpartners darin zu erkennen.

Anschließend weitete sich die Befragung auf die anderen, an der Gesamtaufgabe Beteiligten aus. Intention war, Schnittstellen und Koordinationsverknüpfungen sowie die dort verwendeten Instrumente und typische Koordinationsmuster zu erkunden. Die Interviewpartnerinnen wurden zuerst gebeten, aus ihrer Sicht Beteiligte zu benennen und anhand einer typischen Arbeitswoche das Vorhandensein koordinierender Absprachen zu erläutern. Anschließend wurden sie aufgefordert, aus ihrer Sicht darzustellen, wie sich die beteiligten Arbeitsbereiche überschneiden. Diese Aufgabe ermöglichte der Interviewerin, Nachfragen zu stellen, um ein Verständnis über das organisatorische Gefüge und die Koordinationsmuster zu erlangen. Sie erlaubte auch die Überleitung zu den Begebenheiten, die sich dort konkret ereignet haben. Zur Unterstützung wurde die Frage gestellt, zu welchen Überschneidungsbereichen in der Grafik Ereignisse erinnert würden.

5.4 Anwendung der „Critical Incident Technique“

Eine Aufgabe der Untersuchung war, Schnittstellen und Phänomene an Schnittstellen zu ermitteln. Ansatzpunkte waren eingangs die formalen Organisationsaspekte. Im

darauf folgenden Teil der Ereignisse, wurde dies ergänzt, indem Schnittstellen des Alltagshandelns angesprochen wurden. Daten aus dem vierten Teil des Interviews waren darüber hinaus Ausgangspunkt, um spezifische Phänomene und Themen sowie Bewältigungsstrategien im Kontext der organisatorischen Differenzierung und Integration zu identifizieren. Der Leitfaden wurde dafür in Anlehnung an die „Critical Incident Technique“[49] (vgl. Flanagan 1954) gestaltet.

Diese Methode wurde zuerst für die U.S. Army Air Forces während des zweiten Weltkriegs entwickelt, um z.B. Kriterien für effektives Handeln von Piloten zu generieren (vgl. Chell 1998, S. 52f; Flanagan 1954, S. 327ff; Woolsey 1986, 243f). Weiterentwickelt und auf vielerlei Weise modifiziert wurde sie z.B. für die Bewertung von Unterrichtseffektivität[50] (vgl. Mayhew 1956), in der psychologischen Beratung (vgl. Woolsey 1986) oder in der Organisationsforschung (vgl. Chell 1998). Es ist dabei zu erkennen, dass die Anzahl der Fälle bzw. der gesammelten Ereignisse je nach Untersuchungsintention gesunken ist, was damit zusammenhängt, dass die Herangehensweise mit dieser Methode von einem wissenschaftlich-prüfenden Standpunkt hin zu einem explorierend - interpretativen ausgeweitet wurde[51] (vgl. Chell 1998, S. 51). Eine (alternative) Definition der Methode ist: „The critical interview technique [sic!] is a qualitative interview procedure which facilitates the investigation of significant occurrences (events, incidents, processes or issues) identified by the respondent, the way they are managed, and the outcomes in terms of perceived effects. The objective is to gain an understanding of the incident from the perspective of the individual, taking into account cognitive, affective and behavioural elements” (Chell 1998, S. 56).

In der vorliegenden Untersuchung ging es nun darum, Ereignisse zu sammeln und detailliert beschreiben zu lassen, die dort stattgefunden haben, wo für die Erreichung der gemeinsamen Aufgabe, nämlich der Ermöglichung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene mit Beherbergung und Bewirtung, unterschiedliche Arbeitsbereiche zusammenarbeiten.

Abgesehen davon, dass die Methode eine Möglichkeit ist, das Interview zu verdichten: „... there is a focus which enables the researcher to probe aptly [genau untersuchen, B.

[49] Die Methode heißt „Technik der kritischen Ereignisse“, meint mit kritisch aber nicht negativ, sondern signifikant/ ausschlaggebend/ herausragend.

[50] Trotz pädagogischer Fragestellung hat diese Quelle keine weitere Relevanz für die vorliegende Untersuchung.

[51] Auf diese Frage weiter einzugehen hieße, sich mit dem „Positivismusstreit“ auseinandersetzen.

D.] and which the interviewee [der zu Interviewende, B. D.] can concentrate on ...“ (Chell 1998, S. 55) bietet sie sich aus weiteren Gründen an.

1. „A further advantage of the CIT is that the analysis enables the researcher to relate context, strategy and outcomes, to look for repetition of patterns of ways of doing, and thus to build up a picture of management tactics for handling difficult situations ...” (Chell 1998, S. 55). Dies bedeutet für die vorliegende Untersuchung, dass der Kontext der Organisation, welcher in den vorausgegangenen Teilen des Interviews angesprochen wurde, nicht abgekoppelt wird, sondern in der Besprechung von Ereignissen präsent bleibt und darüber hinaus mit konkretem Handeln in Verbindung gebracht wird.

2. Die Methode setzt bei konkreten, signifikanten Situationen oder Ereignissen der alltäglichen Praxis an, um Erkenntnisse über Zusammenhänge zu gewinnen. Die Erwägung „Es kann deshalb sinnvoll sein, bei der Benennung von Schlüsselsituationen im Konkreten von den verschiedenen Kooperationsfeldern auszugehen“ (PAS-DVV 1989, Blatt 22.004) ist ein Argument dafür, die ausgewählten Interviewpersonen vom Alltag erzählen zu lassen.

3. Die Critical Incident Technique ist insofern für die ausgewählten Interviewpartner geeignet, weil sie Personen sind „... who is [are, B.D.] familiar with the activity and who can make first-hand observations“ (Woolsey 1986, S. 245), weil diese eben die personalen Schnittstellen repräsentieren (vgl. auch Flanagan 1954, S. 335, S. 339, S. 355).

Wichtige Phase[52] in der Untersuchungsvorbereitung ist die Spezifizierung der untersuchten Handlung. Dies führte im Leitfaden zu folgender Formulierung: „Wir sprechen über die gemeinsame Organisation von mehrtägigen Bildungsveranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung, insbesondere über die Abstimmung zwischen Arbeitsbereichen.“ Im Zusammenhang damit ist die Eingangsfrage des Leitfadens zu sehen, bei der die Wahrnehmung dieser Aufgabe als Ziel abgefragt wurde, um sie mit den Aussagen des vierten Interviewteils in Beziehung zu setzen. Die Präzision dieser beiden Beschreibungen wird von Flanagan (vgl. Flanagan 1954, S. 336) und Woolsey (vgl. Woolsey 1986, S. 244) betont, weil damit Effektivität/ Ineffektivität des Handelns in den Ereignissen besser bewertet werden könne. Diesen Akzent setzt Chell (vgl. Chell 1998, S. 56ff) für die Anwendung in der Organisationsforschung nicht[53]; wichtiger sei vielmehr,

---

[52] Die Umsetzung wird von Flanagan (1954, S. 335-346) und z.B. von Woolsey (1986, S. 244-251). beschrieben. Was im Forschungsprozess besonders zu beachten ist, beschreibt Chell (1998, S. 56-61) sehr anschaulich.

[53] Und auch hier stand nicht die Bewertung von Handlungsstrategien im Vordergrund. Die Frage nach Zielen und Zielinterpretationen der Organisationsmitglieder ist zur allgemeinen Einschätzung der Aussagen zwar wichtig, aber im übrigen würde sie in ein neues Terrain führen.

die Befragten bei der Auswahl von signifikanten Ereignissen (in der Formulierung des Leitfadens: herausragend positive/herausragend negative) zu unterstützen, indem das Erinnern erleichtert würde. Die Aufgabe, Überschneidungen der Arbeitsbereiche grafisch darzustellen, hatte zusätzlich diese Funktion. Im Verlauf des Gesprächs sei es wichtig, das Interview zu kontrollieren, auf das Thema zu fokussieren und durch Nachfragen anzuregen beziehungsweise Verständnis zu erlangen: „Thus the interviewer may seek *further information* until they are satisfied that they do understand [Hervorhebungen im Original, B.D.]“ (Chell 1998, S. 59). Deswegen erfolgten in den Interviews Nachfragen nach dem Geschehen selbst, dessen Ursachen, Zusammenhänge und Verlauf, nach den Beteiligten und deren Umgang mit dem Ereignis sowie deren Gefühle. Es wurde außerdem nach der Relevanz des Ereignisses (in Bezug auf das Ziel) und die Konsequenzen gefragt.

Die Auswertung der Ereignisse zielt in der Regel darauf, Kategorien aus den Daten zu generieren (vgl. Chell 1998, S. 60f; Flanagan 1954, S. 343ff, Woolsey 1986, S. 248ff). Dies ist ein Prozess subjektiver Interpretation des Forschenden (vgl. Flanagan 1954, S. 344; Woolsey 1986, S. 249). In diese Auswertungsweise reiht sich die vorliegende Untersuchung ein, indem Erscheinungen und handlungsleitende Strategien identifiziert wurden, die sich aus den berichteten Ereignissen bei der Zusammenarbeit verschiedener Arbeitsbereiche in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung herauskristallisieren.

5.5 Der Auswertungsprozess

Die Aufbereitung der Rohdaten - auf Band aufgenommene Interviews - beinhaltete die wörtliche Transkription[54]. Die Interviews erhielten für die Auswertung einen Code (A 1-5, B 1-5), um die Anonymität zu gewährleisten und zum Beleg analytischer Aussagen dennoch auf die Gesprächsverläufe oder Interviewpersonen verweisen zu können. Dabei wurde Dialekt (Interview B2, B4, B5) in normales Schriftdeutsch übertragen. Äußerungen wie „Ähm“ wurden nicht transkribiert; genauso wurden Betonungen nicht gekennzeichnet; im Laufe des Transkribierens wurde ab Interview A3 darauf verzichtet, Wiederholungen und rückversichernde Äußerungen wie z.B. „wissen Sie?“, „Ja?“ oder „Nä?“ niederzuschreiben. Lachen wurde ebenso wie Räuspern, Sprechpausen oder Pausen wegen Störungen gekennzeichnet. Wenn über die grafischen Darstellungen gesprochen wurde, insbesondere bei deren Erstellung, sind die jeweiligen Darstellungen in Klammer im Interview ergänzt. Wo die technische Qualität der Aufnahmen akustisch

[54] Eine Legende zur Transkription befindet sich im Anhangsband, ebenso wie die vollständigen Interviewabschriften.

so schlecht war, dass Teile des Gesprächs nicht mehr verständlich waren, wurde die Auslassung gekennzeichnet und dabei gegebenenfalls die vermutete Aussage eingefügt.

Für die Auswertung der vorliegenden Untersuchung wurde die Software MAXQDA (http://www.maxqda.de), ein Programm zur computerunterstützten Analyse qualitativer Daten, angewandt. Dieses Werkzeug wurde für die fallbezogene Auswertung der Interviewsets bezüglich des Institutionenprofils, der organisatorischen Differenzierung und der Muster der organisatorischen Integration gebraucht – für diesen Fall allerdings mit einem bereits konzipierten Kategoriensystem. Eingesetzt wurde es ebenfalls für die Auswertung aller beschriebenen kritischen Ereignisse wobei der analytische Prozess die Entwicklung eines Kategoriensystems bedeutete. Zu den Kategorien, „...die benutzt werden, um bestimmte Phänomene im Text zu identifizieren ...“ (Kuckartz 1999, S. 77) führt die Technik des Codierens: „Immer geht es darum, Textinhalte durch menschliche Interpretationsleistung zu identifizieren und dem entsprechenden Textabschnitt eine oder auch mehrere Kategorien bzw. Codes zuzuweisen“ (Kuckartz 1999, S. 91).

Auch aus der Beschreibung des Leitfadens wurde bereits ersichtlich, dass die Auswertung der erhobenen Daten zwei unterschiedlichen Prinzipien folgen muss. Zum einen ging es darum, anhand der Diskurse die organisatorische Disposition und die Koordinationsmuster der jeweiligen Einrichtungen zu erfassen und aus diesen formalen Aspekten jeweilige Schnittstellen abzuleiten. Die Kategorien der Auswertung von Aussagen über Arbeitsteilung, organisatorische Integration, Strukturen und Funktionen ergaben sich aus theoretisch bearbeiteten, im Leitfaden vorformulierten (bzw. durch Nachfragen einbezogenen). Hier flossen also die Konzepte der Einordnung der Institutionen in das Gesamtfeld[55], die aus der Literatur erarbeiteten Koordinationsinstrumente[56] beziehungsweise die Erfragung von Aufgaben und Tätigkeiten zur Klärung der arbeitsteiligen Differenzierung maßgeblich in die Auswertung ein. Außerdem wurden beide Institutionen voneinander getrennt betrachtet, was nicht weiter verwunderlich ist, weil es sich im Hinblick auf diese Fragen um zwei Fallstudien handelt und der Anspruch einer vergleichenden Organisationsforschung (vgl. Kubicek/ Kieser 1980) nicht legitim wäre.

Dagegen wurden in Bezug auf die Themen von Ereignissen an Schnittstellen die Daten beider Institutionen gemeinsam berücksichtigt. Die Interviewpersonen sind, wie das ihre Stellung als Führungskräfte impliziert, Informanten über die Ereignisse an

[55] siehe Kapitel 3.3

[56] siehe Kapitel 4

Schnittstellen in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung generell. Kategorien wurden textnah ohne gezielt theoretische Vorformulierungen einzusetzen, generiert. Dies entspricht einer für die "Critical Incident Technique" üblichen Auswertungsweise: „The analytic process is likely to be based on a grounded approach… . Grounded Theory assumes, on the whole, that the researcher abandons preconceptions and, through the process of analysis, builds up an explanatory framework through conceptualization of the data. Thus there emerge categories of behaviour, contexts and types of outcomes associated with the particularities of the context and the strategies adopted for dealing with it" (Chell 1998, S. 60). Der Verweis auf Grounded Theory (vgl. Glaser/ Strauss 1984) ist eine methodische Erklärung und Bestätigung der induktiven Vorgehensweise und stellt die Verbindungslinie zur analytischen Arbeit im computergestützten Auswertungsprozess dar. Es geht in diesem zweiten Auswertungsschritt also darum, das Datenmaterial der Ereignisbeschreibungen induktiv so zu ordnen, dass Handlungswege und typische Phänomene im Kontext von Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung vor dem jeweiligen Hintergrund von Arbeitsteilung und Koordinationsmustern identifizierbar werden.

5.6 Kritische Dokumentation der Untersuchung: Planung und Durchführung

Dieser Abschnitt ist dazu da, die Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung zu dokumentieren und einer Reflexion zu unterziehen[57]. Dies verlangt Distanz zum vollzogenen Forschungshandeln und ermöglicht, Ergebnisse in ihrer methodischen Genese besser einzuordnen und zu bewerten. Dies folgt nun dem zeitlichen Ablauf: die gravierendsten Punkte in Konstruktion und Durchführung werden erläutert. Ein weiterer Punkt ist die Forschungsethik.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer gedanklichen Konstruktion. Das Modell fügt sich aus Überlegungen zu Schnittstellen und der funktionellen Gliederung zusammen. Die Auswahl der Interviewpartner strebt deswegen an, von den jeweiligen Funktionsbereichen je eine Führungskraft zu befragen. Die unterschiedliche organisatorische Disposition der untersuchten Institutionen führte dazu, dass in der Institution A zwei Personen für die Beherbergung sprechen und zwei Personen besondere Leitungspositionen einnehmen. Anteile der Verwaltungsaufgaben gibt es in allen fünf Interviews und leider kam kein Interview mit einem Vertreter der Haustechnik/ dem Housekeeping zustande. Dagegen steht in der Institution B tatsächlich jeweils eine Person für einen funktionalen Bereich. Die Auswahl der Interviewten ist theoretisch be-

gründet, aber es wird deutlich, dass ein Modell eben nicht Realität ist. Das Vorverständnis der Fragestellung ist in Kapitel 4.3 dokumentiert worden.

Die Akquisition von Untersuchungsinstitutionen und Interviewterminen folgte diesem Modell: es war also notwendig, Institutionen zu finden, in denen mehrere Mitarbeiterinnen bereit waren, an der Untersuchung teilzunehmen. Bei der Institution A gab es telefonische Vorgespräche mit den Interviewpartnern A2 und A1, ein Anschreiben[58] an diese beiden Personen und nach der Zusage die Terminabsprache. Weitere Interviews konnten zu diesem Zeitpunkt noch nicht festgemacht werden. Interview A3 und A4 wurden an dem Tag selbst, nach persönlichem Vorgespräch, zugestimmt. Interview A5 wurde angefragt, nachdem die Aussagen der Interviewpartner A1-4 darauf deuteten, dass diese Interviewperson für die Untersuchung wichtig ist. In der Institution B, die der Autorin bereits vertraut war, gab es telefonische und persönliche Vorgespräche mit Interviewpartner B1 und das Anschreiben, das an die Mitarbeiter der Institution B gerichtet war und dem im Gremium (Mitglieder sind B1, B2, B3, B4, B5 und weitere Mitarbeiterinnen) zugestimmt wurde. Anschließend wurden Termine abgemacht. Die Ausgangslage ist also verschieden, was sich in der Datenerhebungsphase bemerkbar machte.

Der Leitfaden wurde im Detail erst erstellt, nachdem die Untersuchungsinstitutionen zugesagt hatten. Aber er wurde keinem Pretest unterzogen. Es gab wenige Abschnitte, die deshalb zu Irritationen führten. Die Vokabel „Arbeitsbereich“ wurde einige Male missverstanden und als „Aufgabengebiet“ aufgefasst. Die sammelnde Frage am Übergang zu den Ereignissen, stellte sich als unnötig und den Gesprächsfluss hemmend heraus. Problematisch war die Eingangsfrage. Die Formulierung ergibt sich wegen der Anwendung der „Critical Incident Technique“; in der Interviewsituation wurden die Interviewten mit der Frage nach einer Zielsetzung als erste Frage mit einer schwierigen Aufgabe konfrontiert.

In Bezug auf die Datenerhebungsphase geht es um die Interviewkontrolle und Gesprächsführung, die Einwirkung des unterschiedlichen Bezugs zur Untersuchungsinstitution sowie um das Setting und technische Probleme. Interviewkontrolle bedeutete, Verständnisnachfragen zu stellen und zu beantworten, das Gespräch den Leitfaden entlang zu führen und zu fokussieren. Als Schwierigkeiten sind dabei aufgetaucht, Verständnisfragen nicht suggestiv zu beantworten, Fragen nach Koordinationsinstrumenten (insbesondere Gremien) offen zu stellen, auch wenn das

---

[57] Gedankenanregend war dafür die Arbeit von Heiko Grunenberg (2001).

[58] Untersuchungsfragestellung, zeitlicher Umfang, Zusicherung der Anonymität, Angebot der institutionsbezogenen Rückmeldung.

ten (insbesondere Gremien) offen zu stellen, auch wenn das Verständnis der Forscherin durch vorangegangene Interviews schon gesättigt schien, sowie die Balance zwischen Gesprächsfreiheit und -führung zu halten. Letzteres gelang in den Interviews A3 und A4 nur schwerlich, was mit der spontanen Zusage zum Interview und der Anstrengung mehrerer Interviewdurchgänge an einem Tag zu tun haben kann. In A3 wurde auch der Fehler begangen, den Interviewpartner zur Äußerung eigener Meinung zu ermuntern, was der Intention eines Experteninterviews entgegenläuft. Im Interview A4 waren zwei Personen anwesend, was die Daten definitiv beeinflusst hat. Das Setting des Interviews B4 fällt auch aus dem Rahmen, weil die Interviewperson während des Interviews telefonische und persönliche Anfragen zu bearbeiten hatte. Insgesamt wurde das Interview 12 Mal unterbrochen. Ein gravierendes technisches Problem war, dass der Beginn des Interviews B2 nicht aufgenommen, sondern nachträglich protokolliert wurde. Ein weiteres technisches Problem war die Tonqualität, die recht viele Äußerungen akustisch unverständlich sein ließ. Der unterschiedliche Bezug zu den Interviewinstitutionen hatte dahingehend Auswirkungen, dass in der Institution B manche Gesprächsteile und Fragen „trivial“ weil bereits bekannt erschienen und die Forscherin zum Teil eine klare Vorstellung davon hatte, von was die Interviewten sprachen. In der Institution A musste ein grundsätzliches Verständnis erst erlangt werden, was wiederum das Gespräch beeinflusste, weil die Forscherin viele Verständnisfragen stellen musste und die Gespräche tendentiell länger dauerten.

Die Vorgehensweise der Auswertung ist in 5.4 bereits erläutert worden. Zu einer Reflexion gehört auch die Frage der Generalisierbarkeit der Daten, die allerdings in Kapitel 8 angesprochen wird.

Ein wichtiger Aspekt jeder empirischen Untersuchung ist die Forschungsethik. Besonders wichtig sind dabei die Fragen: Haben die Beteiligten informiert und freiwillig an den Interviews teilgenommen? Wird die Anonymität gewahrt? In vorangegangenen Paragraphen wurde bereits erläutert, auf welcher Grundlage die Interviewpersonen akquiriert wurden. Deswegen kann die erste Frage mit „Ja“ beantwortet werden. Die Anonymität wird gewahrt, indem 1. die Institutionen nicht genannt sondern abstrakt beschrieben werden und indem 2. die personenbezogenen und institutionsbezogenen Daten in den Interviews anonymisiert worden sind und diese 3. in einem getrennten Anhangsband nur für die Gutachten zur Verfügung stehen.

6 Zwei Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel werden nun die beiden Einrichtungen, in denen die Untersuchung stattgefunden hat als Fallstudien dargestellt. Zur Sprache kommen zunächst deren Geschichte, deren Standort und Angebotsprofil und mögliche Aktorenkonstellationen, um wichtige Hintergrundinformationen und die Positionierung im Gesamtfeld der beherbergenden Erwachsenenbildung zu vermitteln. Dies ist im Zusammenhang mit Kapitel 1 und 3.3 zu sehen. Danach wird die in den Institutionen unterschiedlich gehandhabte Differenzierung von Arbeitsbereichen vorgestellt, indem die Arbeitsbereiche und ihre Aufgaben sowie Stellenprofile von Mitarbeiterinnen beschrieben werden. Ein wichtiger Teil ist anschließend die Beschreibung der Muster und Instrumente der organisatorischen Integration, mit denen in den untersuchten Einrichtungen die Funktionsbereiche im Hinblick auf die Veranstaltungen zusammenführen (organisatorische Integration[59]). Im Zusammenhang damit konnten aus den Untersuchungsdaten schematische Modelle herausgearbeitet werden, mit denen die Mitarbeiter beider Institutionen jeweils arbeiten[60]. Abschließend werden die Ausführungen zusammengefasst, Schnittstellen und deren Themen benannt, die im folgenden Kapitel 7 vor dem Hintergrund des somit aufgezeigten Kontexts der Fallbeispiele eingehender behandelt werden.

6.1 Institution A

Rechtsform des Trägers	Aktiengesellschaft
Personal	Hotel: 28,8 Stellen (+ 14 Auszubildende) Gastronom: 50 Stellen Housekeeping: etwa 80 Personen Befragter Bildungsanbieter: 42 Personen
Kapazitäten	9 Konferenzräume, 54 Seminarräume

[59] siehe auch Kapitel 4

[60] Die Analyse wird mit Hinweis auf die entsprechenden Gesprächspassagen der transkribierten Interviews belegt. Diese Belege setzen sich aus dem Interviewcode und dem Abschnittsparagraphen zusammen: z.B. A1, 5. Der besseren Lesbarkeit halber erfolgt dies in Fußnoten. Das Datenmaterial ist im Anhangsband dokumentiert, der nicht öffentlich zur Verfügung steht. Weitere Quellen für dieses Kapitel sind Feldnotizen und Dokumente (Hausprospekt, Unternehmensleitbild, Preislisten) und persönliche Mitteilungen.

	550 Einzelzimmer Sporthalle, Schwimmbad, Sauna, 3 TV-Räume, 2 Kegelbahnen Self-Service Cafeteria, Bar, Bierkeller, Kiosk
inhaltliche Schwerpunkte	Betriebliche Weiterbildung, ca. 2/3 der Kapazitäten werden vom Träger in Anspruch genommen

Tabelle 2: Institution A im Überblick

6.1.1 Portrait: Geschichte/ Standort/ Angebot

Bei der Institution A handelt es sich um ein Ausbildungszentrum eines großen deutschen Konzerns, das Mitte der 1970er Jahre gegründet und dessen Gebäude zu Beginn der 1990er Jahre erweitert wurden. Die Einrichtung befindet sich in einer Gemeinde[61] (Mittelzentrum[62], 16.400 Einwohner) eines Ballungszentrums, das 12km vom nächstgelegenen deutschen Oberzentrum (137.000 Einwohner, Wissenschaftsstadt) entfernt ist. Zu einem internationalen Flughafen (40km Entfernung) besteht ein direkter Fahrservice für die Teilnehmer.

Die Beherbergungskapazität umfasst 550 kleine Einzelzimmer. Es gibt neun Konferenzräume und 54 Seminarräume, viele mit 14 EDV-Arbeitsplätzen eingerichtet. Der Speisesaal ist eine Self-Service-Cafeteria. Es gibt eine Bar und einen Bierkeller sowie eine Einkaufsmöglichkeit. Sport- und Freizeiträume sind Sauna, Schwimmbad, Sporthalle, drei TV-Räume, zwei Kegelbahnen und Außenterrassen. An der 24-stündig besetzten Rezeption ist eine Reisestelle eingerichtet. Der Gebäudekomplex ist in fünf Türme gegliedert, in denen neben den Zimmern auch Büroräumlichkeiten sind.

Im Jahre 2001 fanden 120.669 Übernachtungen und geschätzt 3200 Veranstaltungen statt. Die durchschnittliche Bleibedauer der Gäste beträgt 2,86 Tage, wobei die Dauer der Veranstaltungen sich von einem halben Tag bis zu vier Wochen erstreckt. Die größte Anzahl von Veranstaltungen hat eine Dauer von 2-5 Tagen. Nicht jede Übernachtung ist mit einer Bildungsveranstaltung verbunden. Die Bildungsveranstaltungen sind fast ausschließlich Veranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung. Davon werden 2/3 von Abteilungen des Konzerns und ein weiteres Viertel von einem festen Kooperationspartner vor Ort, der auch Büroräumlichkeiten gemietet hat, angeboten. Die übrigen

[61] Die Institution A ist der größte Arbeitgeber am Ort (Interviewpartner A5, persönliche Mitteilung, 17. Jan. 2002).

Kapazitäten der Institution A werden frei angeboten, wobei die Nachfrager laut Unternehmensleitbild „... dem Image des Konzerns und dem Anspruch des Hauses entsprechen sollen ...“. In der Regel umfassen die Veranstaltungen ein Spektrum an Themen, das aus den Arbeitsbereichen des (Dienstleistungs-) Konzerns resultiert. Die bedeutendste Rolle spielen dabei für Tätigkeiten qualifizierende Inhalte, weniger persönlichkeitsbildende. Die Teilnehmenden rekrutieren sich aus allen Bereichen des Konzerns.

In Anlehnung an das Aktoren- und Profilkonzept von Arx (1993) [63] kann die Institution A weiter charakterisiert werden:

Veranstaltungen werden in der Institution A mit zwei möglichen Aktorenkonstellationen durchgeführt, wobei die erste Möglichkeit 11/12 der Kapazität ausmacht.

	Seminar-haus	**Seminar-anbieter**	**Seminar-teilnehmer**	**Seminar-vermittler**
(Interne) Seminare mit frei wählbarem Durchführungsort	Institution A	frei	frei	frei
Interne Seminare im eigenen Ausbildungszentrum	Institution A	Abteilungen des Trägers von A/ bzw. fester Kooperations-partner vor Ort	Mitarbeiter des Trägers von A/ bzw. fester Kooperations-partner vor Ort	Abteilungen des Trägers von A/ bzw. fester Kooperations-partner vor Ort

Tabelle 3: Institution A nach dem Aktorenkonzept (Arx 1993)

Dies verweist schon darauf, dass die Verantwortlichkeit für das konkrete Bildungsangebot immer vom Seminarhaus abgekoppelt ist, was in weiteren Abschnitten ausführlicher behandelt wird. Das Seminarhaus tritt auch nicht als Vermittler auf.

Das Profil der Institution A grafisch dargestellt zeigt:

- dass das hauptsächliche Ziel Qualifizierung ist (betriebliche Weiterbildung);

[62] Ober-, Mittel- und Unterzentren sind Bezeichnungen der Raumordnung, die sich vor allem aus infrastrukturellen Kriterien ergeben. (Hr. H., Regierungspräsidium Freiburg, persönliche Mitteilung 16. Januar 02)

[63] Zur Erläuterung der Konzepte siehe Kapitel 3.3.

- dass das aus dem Standard und der internen Angebotspalette abgeleitete Tourismusangebot recht hoch ist; der Standort ist zwar naturnah aber nicht in einer Tourismusregion;
- dass für die Seminarinhalte der Standort eine marginale Rolle spielt und Teilnehmende einer mittleren Altersspanne angesprochen werden;
- dass der Reiseweg sehr unterschiedlich ist und dass der Aufenthalt im Seminarhaus aber nicht unbedingt einen außergewöhnlichen„Tapetenwechsel“ bedeutet.

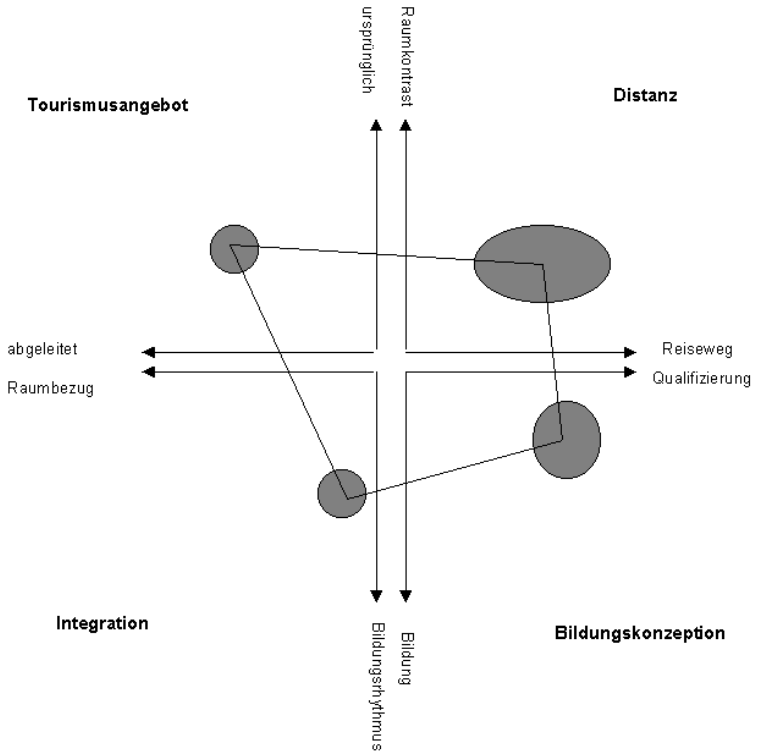


Abbildung 7: Institution A nach dem Profilkonzept (Arx 1993)

6.1.2 Differenzierung der Aufgabenbereiche – arbeitsteilige Struktur

Um die Differenzierung der Arbeitsbereiche darzulegen, wird im folgenden das Organigramm der Institution A sichtbar gemacht, welches sich aus den Erläuterungen der

Interviewten[64] ergab, um zu zeigen, wie die einzelnen Arbeitsbereiche im Zusammenhang mit den dortigen Veranstaltungen beherbergender Erwachsenenbildung formal verknüpft sind. Bevor die Aussagen der Interviewten zu Funktionen, Aufgaben und Aussagen zu Stellenprofilen der Mitarbeiterinnen der jeweiligen Bereiche, genannt werden, wird anhand der Attributierung intern – extern versucht, eine Abgrenzung der Organisationsteile zu leisten.

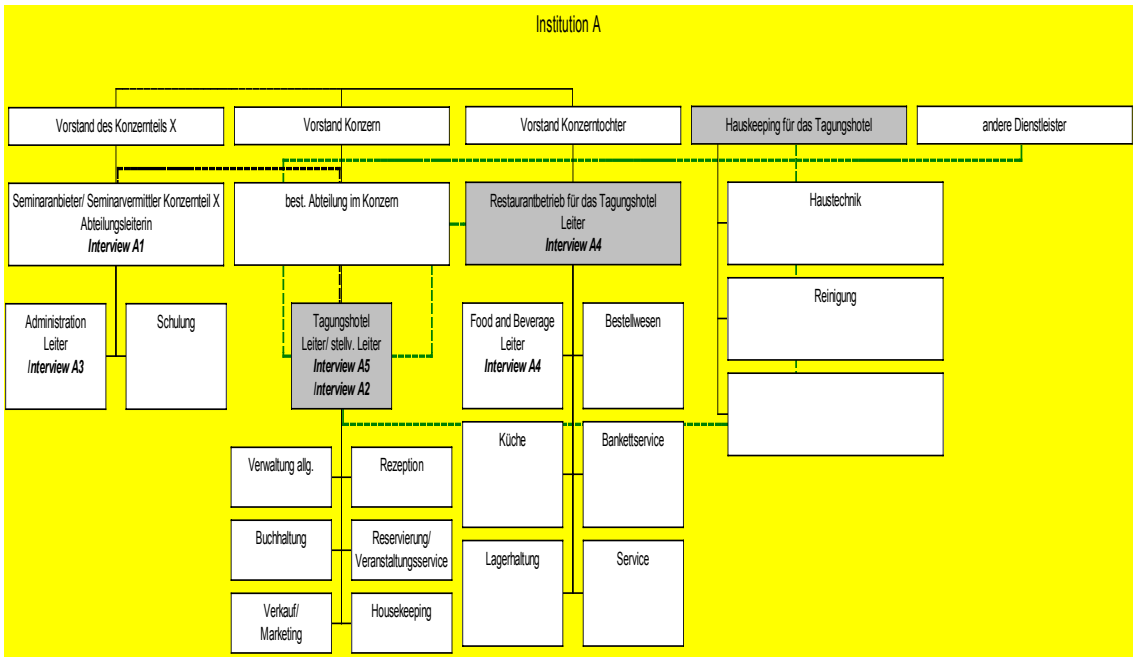


Abbildung 8: Organigramm der Institution A

Wesentlich in der Institution A ist, dass die Verantwortlichkeiten für Bildungsangebot, Beherbergung sowie Veranstaltungsorganisation (Tagungshotel), Bewirtung und Haustechnik klar voneinander abgegrenzt sind, indem sie im Prinzip von verschiedenen Firmen wahrgenommen werden, die Vertragsbeziehungen (gestrichelte Linien im Organigramm) mit dem Tagungshotel eingehen[65]. Insofern sehen sich die Arbeitsbereiche

[64] Im Organigramm, das unvollständig sein kann, weil im Laufe der Gespräche durch die Fokussierung auf Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsbereichen vielleicht nicht alle Untergruppen zur Sprache kamen, sind die Interviewpartnerinnen positioniert. Mitglieder der grau unterlegten Felder sind Teilnehmende eines wöchentlichen Gremiums, wozu im Verlauf des Textes in Verbindung mit Koordinationsinstrumenten noch Aussagen gemacht werden.

[65] Dies ergab sich aus einer Umstrukturierung des Konzerns Anfang der 1990er Jahre. „Früher war Training … und der Hotelbereich eins“ (A1, 152). Aus dieser Entwicklung heraus, befinden sich die Büroräumlichkeiten des an der Untersuchung beteiligten Seminaranbieters/Seminarvermittlers des Konzerns im Gebäudekomplex der Institution A. Dieser Anbieter ist nun beispielhaft im Organigramm verortet. An seine Stelle können unterschiedliche Vertragspartner treten.

selbst jeweils als „Externe“[66], wobei durch die gemeisame Verbindung mit dem Konzern eine graduelle Abstufung zu erkennen ist. Mitarbeiter des Konzerns werden als „Interne“ wahrgenommen[67]. Die Verantwortlichen für das Bildungsangebot sind aus der Sicht des Tagungshotels „Kunden“ oder „Veranstalter“ als Auftraggeber, die im Hintergrund beteiligt sind, für die Veranstaltungen Wünsche haben und die Verantwortung für den Inhalt übernehmen[68]. Die Bewirtung und Haustechnik sowie eventuelle dritte Dienstleister sind „Externe“ im Sinne von Auftragnehmern, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung einbezogen werden[69].

Bildungsanbieter sind Auftraggeber, die exklusiv mit dem Tagungshotel kommunizieren, das dann Aufträge an die Bewirtung, Haustechnik und weitere Dienstleister erteilt. Interessant ist dies, weil gegenüber den Auftraggebern und letztlich auch gegenüber den Teilnehmerinnen/ Gästen/ Endabnehmern die Politik „one face to the costumer“[70] vertreten wird und für diese somit z.B. die Bewirtungsfirma nicht als Caterer für das Tagungshotel erkennbar wird[71]. Dies werde auch tatsächlich von den Teilnehmenden so empfunden: es sei für diese nicht nachvollziehbar, dass „... hinter den Kulissen sogar andere Konzernteile beteiligt sind“[72].

Die aus der Literatur erarbeitete Aufteilung der Arbeitsbereiche Beherbergung/ Bewirtung/ Haustechnik – Bildungsarbeit – Verwaltung und Leitung[73] ist in der Institution A auf komplexere Art und Weise verwirklicht, was sich aus der Verteilung der Verantwortlichkeiten auf unterschiedliche Firmen ergibt. Leitung und Verwaltung tauchen in allen Firmen auf[74].

Der befragte Seminaranbieter (auch Seminarvermittler) hat die Funktion, Mitarbeiter des entsprechenden Konzernteils aus- und weiterzubilden[75]. Dafür werden mehrtägige Bildungsveranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung in Kooperation mit den anderen Beteiligten in der Institution A durchgeführt, wobei der Einflussbereich eben

---

[66] vgl. A3, 101-103; A5, 37-3, 115

[67] vgl. A1, 46, 152;A2, 114-115, 202-206; A4, 272

[68] vgl. A2, 168-171; A5, 43-45, 63-69, 73

[69] vgl. A4, 82, 272; A5, 61, 149-151

[70] A2, 65

[71] vgl. A1, 170-190; A2, 115

[72] A1, 172

[73] Siehe Kapitel 3.3.

[74] Man könnte an eine firmenübergreifende Matrixorganisation denken.

[75] vgl. A1, 25-26; A3, 33-37

die Veranstaltungen selbst sind[76]. Dazu gehören, nach Aussage der Leiterin, die Aufgaben: Einrichtung, Verwaltung und Kontrolle von Veranstaltungen, Durchführung von Trainings, Trainerauswahl und –ausbildung, Lehrsaalbelegung, konzeptionelle Betreuung von Themen, Umwandlung von Themen in Trainingshalte, Qualitätsmonitoring[77]. Die für Verwaltung zuständige Stelle innerhalb der Abteilung sieht ihre Aufgabe darin, die Schulung zu unterstützen, nämlich das zu tun, was nicht direkt mit dem Unterricht zu tun hat. Angeführt werden: Lehrsaalbelegung, Verwaltung und Weitergabe von Teilnehmer-Daten, unterstützendes Schulungsmanagement, Lehrgangsplanung, Medienerstellung, Buchhaltung, Rechnungen, EDV-Planung, Bestellanforderung, Pflege der Lehrgangsstammdatei für den Konzernteil, Budgetplanung[78]. Die Leiterin nennt als ihre zentralen Aufgaben: Kontrolle von Veranstaltungen und Personal, Abstimmung mit Kunden, Budgetverantwortlichkeit, Qualitätsmonitoring, Abstimmung mit dem Betriebsrat, Ansprechpartnerin für eigene Mitarbeiter und Externe zu sein[79]. Für den Seminaranbieter arbeiten 42 Personen; sowohl Hauptberufliche mit Voll- und Teilzeitstellen und je nach betriebswirtschaftlicher Situation auch Honorarkräfte[80]. Die lehrenden Mitarbeiterinnen haben sich in der Regel durch ihre Tätigkeit im Konzern und in der Abteilung durch die eigene Trainerausbildung für ihre Tätigkeit qualifiziert[81]. Die Verwaltung wird von acht hauptsächlich kaufmännisch Ausgebildeten geleistet[82].

Die Funktionen Beherbergung, Bewirtung und Haustechnik werden, wie bereits erwähnt, von drei verschiedenen Firmen wahrgenommen. Für die Beherbergung/ Veranstaltungsorganisation ist die Abteilung „Management, Service und Organisation“[83] der Institution A als Tagungshotel zuständig, die als Hausbesitzer auch die Verantwortlichkeit dafür übernimmt, unter der Zuhilfenahme anderer das Haus „... wirtschaftlich ... im Sinne unseres Handlungsrahmens ...“[84] zu führen. Dazu kommt eine Firma, die als

---

[76] vgl. A1, 18-22; A2, 73

[77] vgl. A1, 29-30

[78] vgl. A3, 45-79. Der Interviewpartner hatte seine Aufgaben kurz vor dem Interview für einen Organisationsberatungsprozess dokumentiert und differenzierte zwischen Aufgaben, die die Schulung direkt (die ersten vier Aufgaben) und indirekt betreffen (die sieben weiteren Aufgaben).

[79] vgl. A1, 34

[80] vgl. A1, 27-28; A3, 93

[81] vgl. A1, 35-42

[82] A3, 86-93

[83] A2, 27

[84] A5, 21

Caterer und Gastronom das Material und Personal für die Verpflegung der Gäste zur Verfügung stellt[85]. Eine weitere Firma steht für die Reinigung des Hauses und die Stellarbeiten für die Veranstaltungen unter Vertrag[86]. Dementsprechend sind die Kompetenzen ausgelegt.

Die Aufgaben des Tagungshotels sind als „klassischer Hotelbetrieb“[87] in Reservierung, Rezeption, Marketing, Hausdamenfunktion, Buchhaltung eingeteilt; darin sind also ebenfalls Verwaltungsaufgaben enthalten[88]. Um dies zu verwirklichen gibt es 28,8 Stellen (plus 14 Auszubildende), die hauptsächlich von Hotelkaufleuten besetzt sind. Der Leiter des Tagungshotels ist Diplom-Ingenieur, sein Stellvertreter Hotelbetriebswirt. Zu den Aufgaben der Leitung in diesem Bereich gehöre das Qualitätsmanagement und die Kontrolle der operativen Abläufe sowie die Verantwortlichkeit für den Betrieb[89].

Der Gastronom für die Institution A beschäftigt 75 Menschen (etwa 50 Stellen), die Köche, Küchenhilfen, Restaurantfachleute, Barkeeper, Systemgastronomie-Auszubildende oder Kaufleute sind. Die Aufgaben der Abteilung sind gegliedert in Bankettservice, Konferenzservice, Einkauf/ Bestellung, Buchhaltung, Lagerhaltung, Verkaufsstellen[90].

6.1.3 Organisatorische Integration - Koordinationsmuster

Im folgenden werden die wichtigsten Muster organisatorischer Integration der Institution A, wie sie in den Interviews berichtet wurden, erläutert. Das Raster der (Koordinations-) Instrumente, die in Kapitel 4.2 kurz beschrieben wurden, soll nicht als gliedernde, sondern als erklärende Hilfe für die Wirkungsweisen der Koordinationsmuster dienen. Zwei Abbildungen (in Anlehnung an grafische Ausarbeitungen der Interviewpartner) verdeutlichen die Anlässe und die Verortung von Koordination.

---

[85] vgl. A4, 23-25

[86] vgl. A2, 67. Die Aufgaben der Haustechnik- und Reinigungs-Firma können nicht weiter differenziert werden, weil in diesem Bereich kein Interview stattgefunden hat. Sie beschäftige am Standort etwa 80 Mitarbeiter (vgl. A2, 49).

[87] A2, 51

[88] vgl. A2, 50-53; A5, 29

[89] vgl. A2, 55; A5, 31

[90] vgl. A4, 27-51, 62-64, 86-88

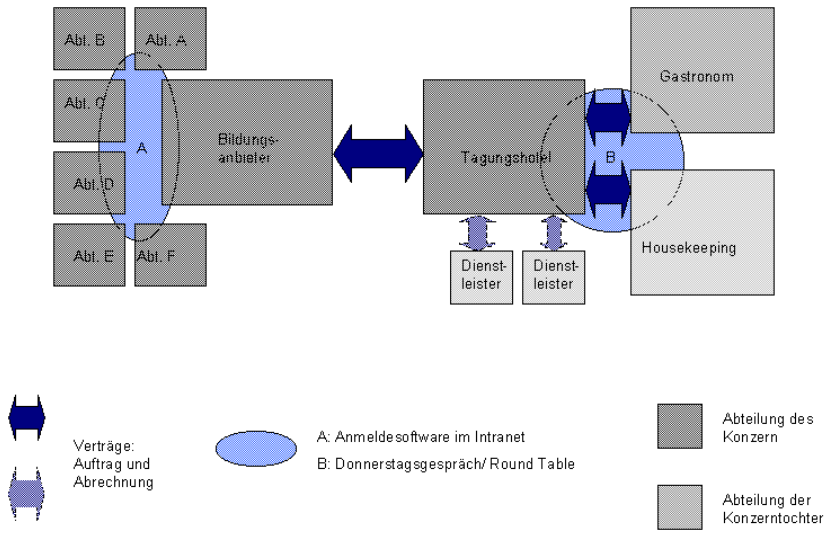


Abbildung 9: Modell der Koordinationsabläufe in der Institution A

In der Abbildung 9 ist zwischen dem Bildungsanbieter und den Abteilungen des Konzerns, die Teilnehmer in dessen Veranstaltungen entsenden, eine Ellipse zu sehen. Diese steht für die Software im Intranet, welches das Medium ist, mit dem das Veranstaltungsprogramm veröffentlicht wird, und in dem Führungskräfte der Abteilungen ihre Mitarbeiterinnen für die Veranstaltungen anmelden[91]. Dies ist eine Form der organisatorischen Integration, die Anteile sowohl von Selbstabstimmung als auch Plan/ Programm in sich vereint.

Zwischen dem befragten Bildungsanbieter (der etwa 16% der Kapazitäten beansprucht[92]) und dem Tagungshotel ist der wichtigste Anlass für organisatorische Integration/ Koordination die Belegplanung. Das heißt, es wird in zyklischen Abständen auf Initiative des Tagungshotels im Frühjahr die im darauffolgenden Jahr voraussichtlich benötigte Bettenkapazität abgefragt. Nach diesen Angabenrichtet sich infolgedessen die Ausschreibung und Organisation der Seminartermine. Sie können zu diesem Zeitpunkt für den Bildungsanbieter nur auf der Basis von Erfahrung und Vermutung - „Kaffee-

[91] Vgl. A1, 139-142; A3, 55-58. Idealerweise geschieht das über das Intranet. Aber natürlich erfolgen Anmeldung und Beratung auch per Fax, E-Mail oder Telefon (vgl. A3, 135).

[92] Der Bildungsanbieter hat seinen Sitz vor Ort und benötigt spezielle Räumlichkeiten (vgl. A2, 91-95).

satzlesen“[93] - gemacht werden[94]. Genaue Angaben gibt der Bildungsanbieter weiter „Erstmal als Planung, später als Actual und dann mit Korrekturen und Ergänzungen“[95] - wenn die entsprechenden Anmeldungen eingegangen sind. Diese Angaben werden von der Reservierungsabteilung im Hotel gesammelt und anschließend in entsprechende Ablaufpläne und Belegpläne eingearbeitet, von denen in späteren Abschnitten noch die Rede sein wird.

Bei Bedarf stimmen sich Mitarbeiter des Bildungsanbieters mit den entsprechenden Bereichen im Tagungshotel spontan ab. „Hauptansprechpartner“[96] ist das Haus und seine Reservierungsabteilung. Es geht dabei hauptsächlich um Reservierung der Betten, Haustechnik und Buchhaltung[97]. Der direkte Kontakt zum Gastronom betrifft nur die Abrechnung, weil diese (da der Caterer eine Konzerntochter ist,) direkt erfolgt[98].

Es war nun die Rede von Koordinationsmustern, die den Bildungsanbieter und zwar den befragten, betreffen. Ähnliche Muster – ausgenommen die spezifische Anmeldesoftware - sind bei den anderen Bildungsanbietern des Konzerns und des festen Kooperationspartners zu vermuten.

Eine weitere Abbildung 10, die vom Interviewpartner A5 erstellt wurde, zeigt noch mal, dass *das Tagungshotel* Auftragnehmer für *alle* Veranstalter (die sich als gestricheltes Dreieck in einer separaten Ebene bewegen) sein soll und sich nachfolgend mit seinen Vertragspartnern abstimmt.

---

[93] A1, 84

[94] vgl. A1, 84, 138

[95] A3, 57

[96] A1, 50

[97] Die Lehrsaalplanung liegt wegen der örtlichen und historischen Verbundenheit beim befragten Bildungsanbieter selbst. Diese Informationen werden dann allerdings auch an die Reservierung im Hotel weitergegeben. (vgl. A3, 55; A4, 150-168)

[98] vgl. A3, 101, 189

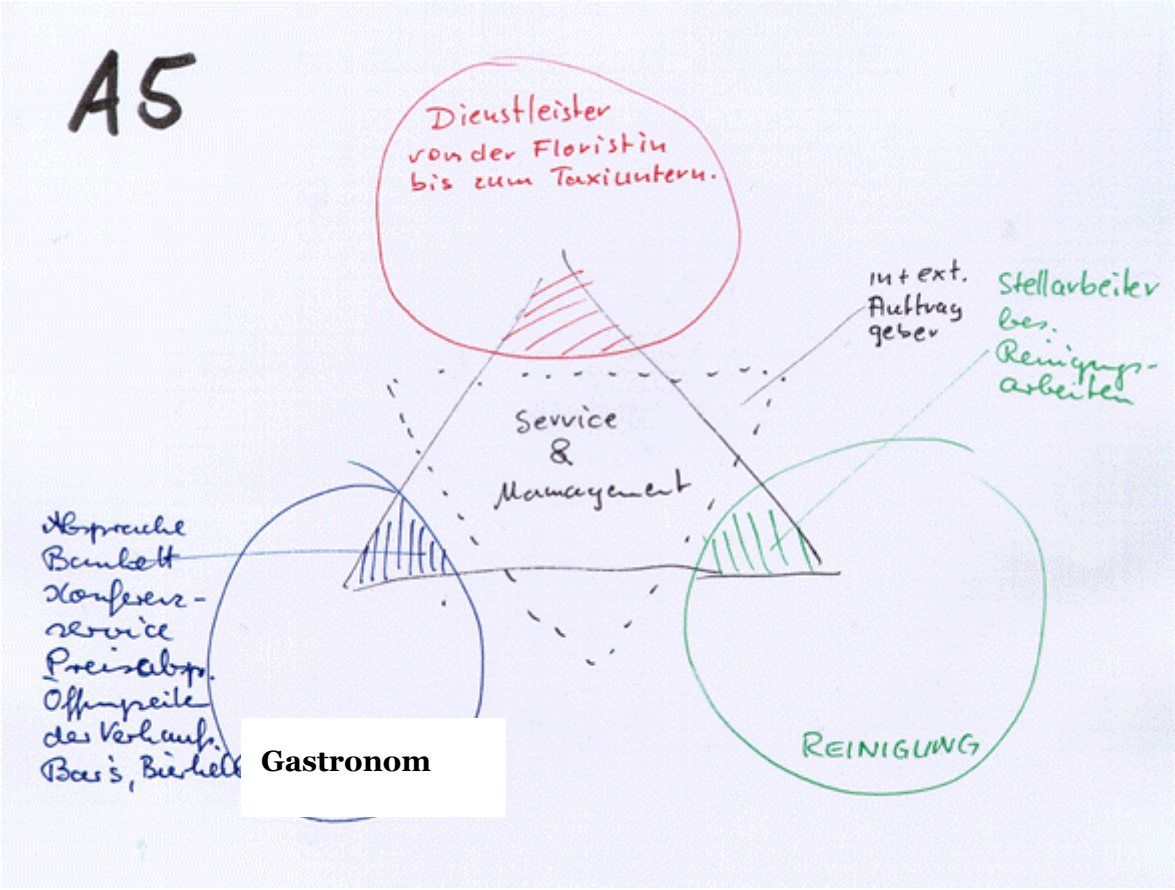


Abbildung 10: Zusammenhang der Arbeitsbereiche aus der Sicht des Interviewpartners A5

Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Hotel (in der Zeichnung Service & Management), Gastronom und Housekeeping sind Verträge. Der Vertrag zwischen dem Gastronom und dem Tagungshotel enthält z.B., dass das Tagungshotel die Ausstattung und Technik, der Gastronom Material und Personal für die Bewirtschaftung/ Bewirtung zur Verfügung stellt, und dass nur das Hotel Aufträge annehmen kann[99]. Es entstehen dadurch Abhängigkeiten und gemeinsame Interessen. Der Gastronom leistet die Bewirtung, für die das Hotel die Aufträge akquirieren muss[100]. Die Zusammenarbeit auf einer vertraglichen Basis zwischen Firmen ersetzt quasi eine Hierarchie. Allerdings ist zu erkennen, dass das Hotel „den Ton angibt", die Vertragspartner von dieser Einheit „...gelenkt und geleitet..."[101] werden und diese die Gesamtverantwortung übernimmt[102].

[99] vgl. A2, 101, 110-113; A4, 25; A5, 104-111

[100] vgl. A2, 135; A4, 86, 272-278; A5, 41, 109

[101] A5, 39

[102] vgl. A2, 110-113; A5, 36-39, 104-111, 149

Die Konstellation aus Hotelmanagement, Gastronomie und Housekeeping ist als Einheit zu sehen[103]. Zum einen wegen der vertraglichen Beziehungen und zum anderen, weil diese drei Beteiligten sich auf ein gemeinsam erstelltes Qualitätsmanagementhandbuch beziehen[104]. Dieses ist, mit dem Vokabular organisatorischer Integration gesprochen, ein Programm, weil sie als „... verbindlich festgelegte Verfahrensrichtlinien ...“ (Schreyögg 1999, S.167) anzusehen sind. Zusätzlich arbeiten sie mit verschiedenen Plänen, die als Formulare zwischen den Beteiligten ausgetauscht werden[105]. Der angesprochene Belegungsplan gehört dazu ebenso wie dezidierte Ablaufpläne, die von der Reservierungsabteilung des Tagungshotels erstellt und verteilt werden. Für jede Veranstaltung gibt es einen Ablaufplan, der den Bereichen die jeweils notwendigen Aufgaben zuordnet. Beispielsweise werden für den Programmpunkt eines Plenumsvortrags die Stellarbeiten, die notwendigen Präsentationsmedien und die Verpflegungsleistungen beschrieben sowie räumlich, zeitlich und nach Verantwortlichkeit als Liste der zu erledigenden Aufgaben angeordnet.[106]

Diese Ablaufpläne sind die Grundlage für das regelmäßige Gremium des „sogenannten Donnerstagsgesprächs“[107] (institutionalisierte Selbstabstimmung), an dem Vertreterinnen der drei Firmen beteiligt sind. In Abbildung 9 ist dieses Gremium als Kreis dargestellt. In diesem werden die ca. 60 Veranstaltungen der kommenden Woche/ zehn Tage besprochen. Dort werden auch zusätzliche Informationen über den Veranstalter und die Gästegruppe ausgetauscht. Die Informationen werden danach in den beteiligten Firmen weitergegeben.[108]

Damit sind die wichtigsten Koordinationsmuster beschrieben worden. Was selbstverständlich mit der vorliegenden qualitativen Untersuchung nicht systematisch expliziert, sondern nur punktuell angesprochen werden kann, weil dies nicht systematisch erfolgt, sind spontane Selbstabstimmungen. Ebenso wenig wurde systematisch nach Organisationskultur als Mittel zur organisatorischen Integration gefragt. Die Organisationskultur des gesamten Konzerns ist innerhalb der Interviews in der Institution A jedoch häufig aufgetaucht. Zum einen manifestiert sie sich in einem ausführlichen System von Abteilungs-Codes zum anderen in den eingangs beschriebenen Äußerungen zu interner

---

[103] Aus der Sicht der Leiterin des Bildungsveranstalters die „unterstützende Unit“ (A1, 66).

[104] vgl. A2, 135; A5, 149

[105] Sie befinden sich im EDV-System oder werden ausgedruckt verteilt (vgl. A5, 78-89).

[106] vgl. A4, 134-136, 147-161

[107] A4, 96

[108] vgl. A2, 116-121; A4, 96, 119-146; A5, 46-49

– externer Zugehörigkeit, und es wird der Institution A auch zugeschrieben, Organisationskultur zu vermitteln[109]. Deswegen ist in Abbildung 9 gekennzeichnet worden, welche Beteiligten zum Konzern zählen.

6.2 Institution B

Rechtsform des Trägers	Eingetragener Verein
Personal	Hauswirtschaft: 3 Personen (+ 4 Auszubildende) Pädagogische Mitarbeiter: 2 Personen Haustechnik: 2 Personen (davon ein Zivildienstleistender) Verwaltung: 3 Personen Leitung: 1 Person
Kapazitäten	1 Grosstagesraum, 4 Tagungsräume, 4 Gruppenräume, 1 EDV-Schulungsraum 86 Betten in 34 Zimmern Speisesaal, Kellerbar, Rasensportplatz, Gymnastikraum
inhaltliche Schwerpunkte	Bildungsveranstaltungen für die ländliche Bevölkerung (eigenes Angebot), Veranstaltungsort für Bildungsangebote unterschiedlicher Ausrichtung,

Tabelle 4: Institution B im Überblick

6.2.1 Portrait: Geschichte/ Standort/ Angebot

Der Träger der Institution B ist ein regionaler Interessenverband der Landwirtschaft. Die Einrichtung der beherbergenden Erwachsenenbildung wurde zu Beginn der 1930er als „Bauernschule“ gegründet, war 1933 geschlossen worden, nahm seine Arbeit nach dem 2. Weltkrieg in einem anderen Ort wieder auf und zog Mitte der 1950er Jahre in die heutigen Räumlichkeiten. Zu Beginn der 1970er erhielt die Schule den Namen „Ländliche Heimvolkshochschule“; sie wurde Mitte der 1990er renoviert und erweitert. Der Standort ist in einem Mittelzentrum (22.000 Einwohner) in einer Ferienregion, das 70 km vom nächstgelegenen Oberzentrum (205.000 Einwohner, Universitätsstadt) entfernt ist. Ein internationaler Flughafen ist 40km entfernt.

[109] vgl. A1, 54-59; A2, 199-205; A3, 41-45; A4, 23, 101-103

Die Beherbergungskapazität umfasst 86 Betten in 9 Zimmern à vier Betten und in 25 Zimmern à zwei Betten. An Tagungsräumen gibt es einen Großtagesraum mit 100 Plätzen, vier Tagungsräume (46, 40, 20, 14 Plätze), vier Gruppenarbeitsräume (20-25 qm), einen EDV-Schulungsraum mit 12 Arbeitsplätzen. Es gibt weiterhin den Speisesaal (120 Plätze, feste Essenszeiten), eine Kellerbar, einen Gymnastikraum, das Foyer, den Rasensportplatz, Liegewiesen und einen Grillplatz. Auf dem Gelände der Einrichtung befinden sich auch Wohnungen von Mitarbeiterinnen und deren Familien, sowie die Geschäftsstelle des Trägers.

Im Jahr 2000 fanden 5.239 bezuschusste und 3.827 nicht bezuschusste Teilnehmertage[110] statt. Die Veranstaltungen haben eine durchschnittliche Dauer von 2 Tagen, die sich von einem halben Tag bis zu 3 Wochen erstrecken. In der Einrichtung finden überwiegend Bildungsveranstaltungen für die ländliche Bevölkerung statt. Im Rahmen des EDV-Angebots und der landwirtschaftlichen Berufsausbildung finden Qualifizierungsangebote statt. Die Bildungsveranstaltungen werden selbst konzipiert, vermarktet und durchgeführt oder in Kooperation mit Seminarvermittlern (andere Träger) konzipiert und durchgeführt, wobei von Fall zu Fall ausgehandelt wird, inwieweit pädagogische Mitarbeiterinnen des Hauses beteiligt sind. Die Einrichtung bietet seine Leistungen auch für eigenständige Seminaranbieter als Veranstaltungsort an. Indem das Haus eine Konzession als Beherbergungsbetrieb hat, ist die Institution B auch Hotel und Gästehaus für Einzelpersonen.

So sind in den angebotenen Veranstaltungen verschiedene Konstellationen von Akteuren möglich. Es können drei Aktorenkonstellationen nach Arx (1993) ausgemacht werden[111]:

	Seminar-haus	**Seminar-anbieter**	**Seminar-teilnehmer**	**Seminar-vermittler**
Öffentliche Seminare mit direkter Vermarktung	Institution B	Institution B	Institution B	Institution B

[110] (Schulleiter, persönliche Mitteilung, 15. Jan. 2002) Teilnehmertage werden als Berechnungsgrundlage für Zuschüsse ermittelt aus „... der Zahl der ... Teilnehmenden und der Dauer ihrer Anwesenheit“ (ADB 2001, III.4.), wobei ein bestimmtes Unterrichtspensum erfüllt werden muss. Die Bedeutungen und Auslegungen sind länderspezifisch; diese Angaben beziehen sich auf Niedersachsen.

[111] Eine vierte plausible Konstellation wären „Interne Seminare im eigenen Ausbildungszentrum“, wenn unter der Federführung des Trägerverbands berufsqualifizierende Veranstaltungen durchgeführt werden. Tatsächlich sind diese aber auch in den beiden letztgenannten Konstellationen enthalten.

Seminarhaus mit eigenen Veranstaltungen	Institution B	Institution B	frei	Kooperationspartner
Interne Seminare an frei wählbarem Durchführungsort	Institution B	frei	frei	frei, Kooperationspartner

Tabelle 5: Institution B nach dem Aktorenkonzept (Arx 1993)

Das bedeutet, dass die Institution B in sehr unterschiedlichem Maß in die Vorbereitung und Durchführung konkreter Seminarveranstaltungen involviert ist. Die Bedeutung dessen für die Koordinationsmuster wird noch ausführlicher beschrieben werden.

Mit dem zweiten Konzept grafisch dargestellt, ergibt sich für Standort und Angebot der Institution B folgende Profilkonstellation:

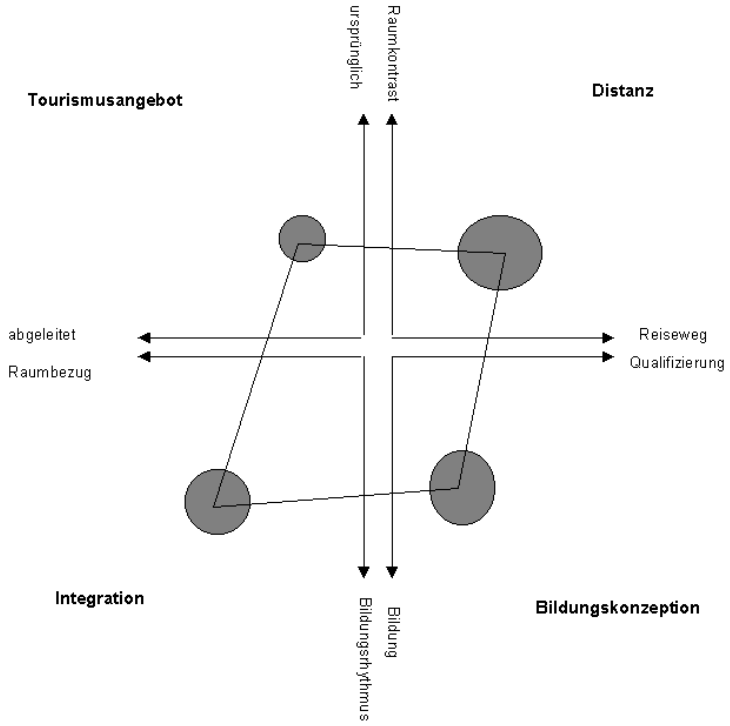


Abbildung 11: Institution B nach dem Profilkonzept (Arx 1993)

Die Profilkonstellation zeigt:

- dass die Institution A den Schwerpunkt der Bildungskonzeption nicht auf Qualifizierung setzt;

- dass Themen, die sich aus dem Standort ergeben, durchaus in den Veranstaltungen integriert werden und dass Teilnehmende einer sehr großen Altersspanne von der Institution B angesprochen werden;
- dass der infrastrukturelle Standard der Institution A kein hohes touristisches Angebot ist; der Standort eine mittlere Qualität eines Tourismusangebots bietet und
- dass der Reiseweg sowie der Raumkontrast also der Grad des Unterschieds zum Lebensraum der Teilnehmenden eine mittlere Größe haben.

6.2.2 Differenzierung der Aufgabenbereiche – arbeitsteilige Struktur

Auch für die Institution B wird zunächst kurz etwas über „intern – extern“ gesagt, bevor die einzelnen Arbeitsbereiche, deren Funktion, Aufgaben und Stellenprofile von Mitarbeiterinnen erläutert werden. „Alles aus einer Hand“ ist die geeignete Beschreibung, die sozusagen für die grundsätzliche Aktorenkonstellation (Öffentliche Seminare mit direkter Vermarktung) gilt. Eine weitere Konstellation, die den Ablauf betrifft, sind jene Veranstaltungen, in die eigene pädagogische Mitarbeiter auf Anfrage teilweise involviert sind. Aufgebrochen wird das Bild „Alles aus einer Hand“ dann, wenn Veranstaltungen stattfinden, in die eigene pädagogische Mitarbeiter nicht involviert sind. Diese gelten dann als „Fremdseminare“[112] externer Vertragspartner. Für das Organigramm heißt dies, dass die obere Ebene der pädagogischen Mitarbeiter dann umgangen wird und über die Schulleitung eine Vertragsbeziehung mit einem externen Seminaranbieter zustande kommt. In diesem Organigramm[113] steht jedes Feld für ein Organisationsmitglied und seine hierarchische Position in der Institution. Honorarkräfte sind dementsprechend nicht vertreten. Es gibt eine hierarchische Abstufung der pädagogischen Mitarbeiter, die durch deren Titel verdeutlicht sein soll. Die Leitung taucht nicht als separater Bereich auf, weil der Schulleiter auch pädagogischer Mitarbeiter ist.

[112] B3, 42. Eine Quantifizierung ist leider auch nicht anhand der Zahlen der bezuschussten/ nichtbezuschussten Teilnehmertage möglich.

[113] Personen, die interviewt wurden, sind gekennzeichnet. Die Personen in den grau unterlegten Feldern nehmen an der regelmäßigen Dienstbesprechung teil, zu der in Verbindung mit Gremien mehr erläutert wird.

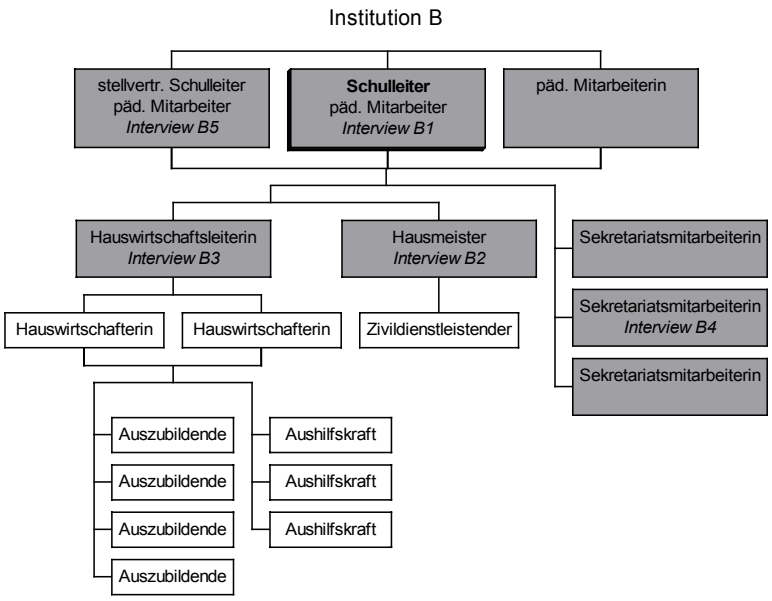


Abbildung 12: Organigramm der Institution B

Es gibt in der Institution B die Bereiche Hauswirtschaft, Haustechnik, Verwaltung und Pädagogik/ Bildungsarbeit und innerhalb eben dieser die Leitung. Welche Funktionen und welche Aufgaben werden mit den Arbeitsbereichen verbunden und wie sieht das Stellenprofil der Mitarbeiterinnen aus?

Der stellvertretende Schulleiter meint: „... im Weiterbildungsinstitut sind natürlich die Seminare die Hauptgröße“[114], also die Hauptfunktion. Es arbeiten drei hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter (HPM) in der Institution B, davon haben der Schulleiter (Agraringenieur) und sein Stellvertreter (Diplom-Pädagoge) eine volle, eine weitere Mitarbeiterin (Agraringenieurin) eine 60%-Stelle. Fünf nebenberufliche, lehrende Honorarkräfte sind für den Angebotsbereich EDV regelmäßig, für andere Veranstaltungen auch etwa 30 weitere Personen beschäftigt; ihre Ausbildungen sind fachspezifisch und sehr unterschiedlich[115]. Als Teilaufgaben werden umschrieben: Seminarideen zu entwickeln, Seminarorganisation d.h. Vor- und Nachbereitung inklusive Abrechnung und Werbung, Seminardurchführung und Programmplanung[116]. Der Entscheidungsspielraum der HPM wird als sehr groß beschrieben[117].

Der Arbeitsbereich der Beherbergung/ Bewirtung trägt in der Institution B die Bezeichnung Hauswirtschaft und ausschließlich aus diesem Berufsfeld werden die Mitar-

[114] B5, 20

[115] vgl. B1, 23-28; B5, 33-45; Schulleiter, persönliche Mitteilung, 15. Jan.02

[116] vgl. B3, 31, 36; 31; B5, 23-32

[117] vgl. B1, 71; B5, 75-87

beiterinnen rekrutiert. Es arbeiten unter der Leitung einer Hauswirtschaftsleiterin zwei Hauswirtschafterinnen (60%, 50% Deputat) und 4 Auszubildende sowie einige Aushilfskräfte[118]. Ihre Funktion liegt darin, für das „... leibliche Wohl der Gäste... “ [119] zu sorgen. Dies wird von der Hauswirtschaftsleiterin differenziert in Nahrungszubereitung, Hauspflege und Wäschepflege[120]. In der Wahrnehmung anderer Interviewpersonen steht die Verpflegung im Vordergrund[121]. Die Hauswirtschaftsleiterin nennt als ihre persönlichen Leitungsaufgaben: Organisieren, Überwachen, Ausbildung der Auszubildenden, aktive Mitarbeit[122]. Aufgaben, die in den Bereich der Beherbergung fallen sind die Zimmerbelegung und die Rezeption, die von der Verwaltungsmitarbeiterin „hotelmäßig“[123] genannt werden. Der pädagogische Mitarbeiter berichtet dazu, dass Gäste wechselnd von pädagogischen Mitarbeiterinnen, Hauswirtschaft- oder Sekretariatsmitarbeitern begrüßt würden[124]. Die Kompetenzen der Hauswirtschaft werden vor allem im Bereich der Speiseplangestaltung reduziert, ansonsten wird dem Bereich ein relativ großer Entscheidungsspielraum zugesprochen[125].

Für die Haustechnik sind ein Hausmeister und ein Zivildienstleistender eingesetzt. Der interviewte Hausmeister differenziert seine Aufgaben in Pflege der Außenanlagen, Instandhaltung der Gebäude, Fahrdienst für Gäste sowie Stellarbeiten für Seminare[126]. Der Hausmeister hat sich als Quereinsteiger über die Praxis mit seinen Mitarbeitern und ergänzende Kurse für die Tätigkeit qualifiziert; die Zivildienstleistenden haben in der Regel eine handwerkliche Ausbildung. Der „relativ selbständige“[127] Status der Haustechnik wird nach Aussage des Hausmeisters und des Schulleiters in Bezug auf die Prioritätensetzung im Arbeitsablauf reduziert[128], in Bezug auf die Stellarbeiten führt die Haustechnik Anweisungen aus[129].

---

[118] vgl. B1, 22-23; B3, 20-22

[119] B3, 20; B5, 45

[120] vgl. B3, 23-26

[121] vgl. B1, 31; B5, 46

[122] vgl. B3, 30

[123] B4, 40

[124] vgl. B5, 159

[125] vgl. B1, 67; B3,61-74

[126] vgl. B2, 10-13

[127] B2, 31

[128] vgl. B1, 67; B2, 49

[129] vgl. B1, 67; B2, 46-51; B5, 81-87

Die Funktion der Verwaltung, des Sekretariats in der Institution B ist die Informationsweitergabe an alle anderen Bereiche. Es ist eine Dienststelle, die zwischen Schulleitung und Hauswirtschaft/ Haustechnik positioniert wird, man könnte sie auch als Stabsstelle betrachten.[130] Die zwei Vollzeit und eine Teilzeit Beschäftigten, mit kaufmännischer Ausbildung oder Quereinsteiger, erledigen als Teilaufgaben: Buchhaltung, Informationen zu den Seminaren bzw. Anmeldung, Zimmerbelegung, Kontakt zu Referenten (interne und externe), Werbung/ Pressearbeit, telefonische Beratung[131]. Die Mitarbeiterinnen der Verwaltung haben sehr wenig Entscheidungskompetenzen[132].

Als „... Koordinationsstelle für die Außenaktivitäten und Innenaktivitäten der Schule“[133] bezeichnet der Schulleiter seine Leitungsfunktion. Dazu gehöre die Akquisition von Teilnehmenden/ Gästen und Finanzmitteln von außen und „Kanalisierung“[134] , also die Koordination intern. An anderer Stelle werden auch Personalverantwortlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit im allgemeinen erwähnt[135].

6.2.3 Organisatorische Integration - Koordinationsmuster

Bedeutend sind in der Institution B die Zugehörigkeit aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und aller funktionalen Bereiche zu ein und demselben Betrieb. Es gibt Überschneidungsbereiche zwischen allen Arbeitsbereichen. Die gesamtheitliche, organisatorische Zusammensetzung wurde im Interview B5 bildlich dargestellt:

[130] vgl. B1, 31, 71; B4, 23-28

[131] vgl. B4, 31-51

[132] vgl. B1,66-71; B4, 86; B4, 127-130; B5, 50

[133] B1, 15

[134] B1, 19

[135] vgl. B1, 25; B5, 32

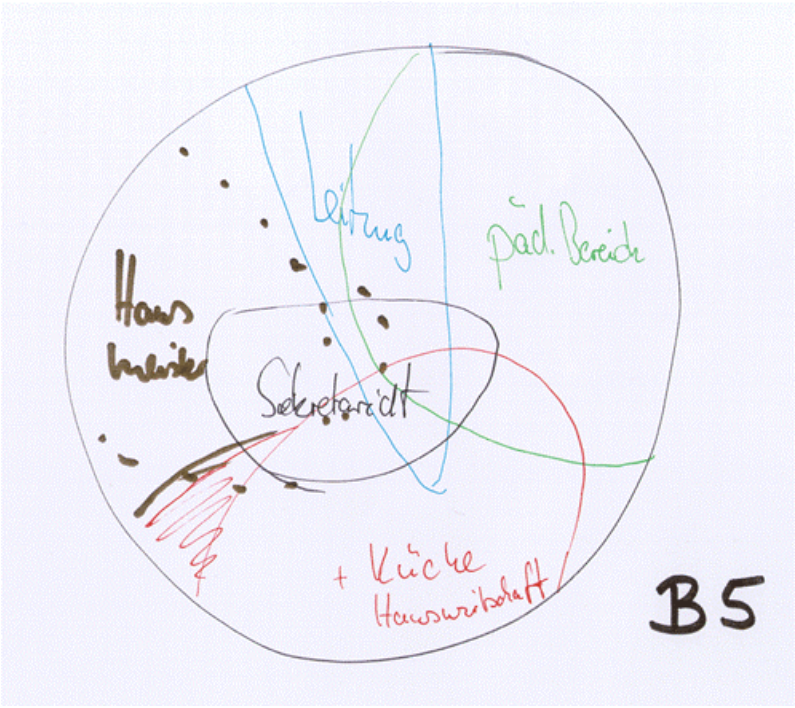


Abbildung 13: Zusammenhang aller Arbeitsbereiche in der Institution B aus der Sicht des Interviewpartners B5

Im folgenden werden die Wirkungsweisen der Instrumente organisationaler Integration beschrieben[136]. Der Stellenwert der persönlichen Absprachen in der Institution ist offenbar groß[137]. Das ist nicht zu unterschätzen und hängt damit zusammen, dass formell wenige Mitarbeiterinnen zur Institution B gehören. Die Hierarchie, die im Organigramm (Abbildung 12) verdeutlicht wurde, und die übrigens stark mit den Entscheidungsspielräumen/ Kompetenzen der einzelnen Abteilungen zu tun hat, wirkt anscheinend auch in persönlichen Absprachen. Sie wirkt möglicherweise latent und wird auch unterschiedlich wahrgenommen. Während Abstimmungen mit einer hierarchisch höher stehenden Einheit Weisungen sind, sind Abstimmungen zwischen gleichen Ebenen Selbstabstimmungen. Im Interview äußerten sich die Mitarbeiter manchmal zu beiden Formen gleichzeitig [138]. Die Position in der Hierarchie beeinflusst die Art und Weise der persönlichen Abstimmung.

---

[136] Es entsteht der Eindruck, dass sich Erfahrung ebenfalls integrierend auswirkt, weil zwei berichtete positive Ereignisse mit Erfahrungshandeln zu tun hatten und weil offenbar andere Instrumente, arbeitsteilig erstellte Leistungen zusammenzuführen, ersetzt werden, wenn Veranstaltungen oder Veranstaltungstypen wiederkehren und diese den beteiligten Akteuren bekannt oder gar vertraut sind (B2,102; B3, 54, B3, 104, B3, 60).

[137] vgl. B1, 49; B2, 31; B2, 55; B2, 95; B3, 48-54; B4, 88; B4, 96-98; B5, 48-52

[138] vgl. B1, 57; B2, 28-31; B3, 75-80; B4, 99-106; B5, 81-87

In der Dienstbesprechung als Gremium treffen sich regelmäßig die leitenden Vertreter der Funktionsbereiche. Es werden grob die Veranstaltungen der kommenden 2-3 Wochen besprochen, wobei die einzelnen Stellen Informationen weitergeben.[139] Von der Dienstbesprechung kann gesagt werden, dass sie nur bedingt ein Instrument der Selbstabstimmung ist, weil sie nicht auf horizontal gleicher Hierarchieebene stattfindet, sondern die hierarchischen Abstufungen bestehen bleiben. Ein Gremium, von dem nur der pädagogische Mitarbeiter berichtet, sind die Treffen der drei HPMs, die etwa 4-5 mal jährlich stattfinden. In diesen Treffen werden Ideen für das Jahresprogramm gesammelt, das Jahresprogramm ausgearbeitet und Zuständigkeiten für Veranstaltungen vergeben.[140]

Neben Schriftstücken wie Dienstanweisungen oder spezielle Ablaufpläne und Teilnehmerlisten für Veranstaltungen, die von den eigenen HPM oder von den externen Bildungsveranstaltern in Umlauf gegeben werden [141], wurde außer im Interview mit dem HPM von einem „Umlaufzettel“[142] berichtet. Die Funktionsweise lässt sich ungefähr so beschreiben[143]: Auf der Grundlage des ersten Gesprächs mit einem externen Bildungsanbieter und auch auf der Grundlage der eigenen Bildungsangebote wird von der Verwaltung ein Formular in mehrfacher Ausfertigung für die Arbeitsbereiche Verwaltung, Hauswirtschaft, Haustechnik und bei Bedarf für den zuständigen HPM erstellt und verteilt. Nach eventuellen Rücksprachen innerhalb der Institution oder mit dem externen Veranstalter werden diese Zettel aktualisiert. Sie dienen dazu, alle verfügbaren, relevanten Informationen festzuhalten und weiterzugeben. Archiviert werden sie in chronologischer Reihenfolge im Sekretariat. Dieses Formular gibt es bei jeder Veranstaltung, ausgenommen sind die regelmäßig stattfindenden EDV-Seminare.

Nun soll der Ablauf der Koordination schematisiert werden. Zur Unterscheidung verschiedener Muster, womit die Komplexität der Verflochtenheit der Institution B aufgebrochen werden kann, eignen sich die Differenzierung anhand der unterschiedlichen Aktorenkonstellationen:

- Bildungsveranstaltungen von und mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM)/ „öffentliche Seminare mit direkter Vermarktung“,

---

[139] vgl. B1, 51-53; B2, 32-35; B3, 81-88; B4, 88, 96; B5, 64

[140] vgl. B5, 26, 63-70

[141] Der Schulleiter deutete an, dass z. T. auch Arbeitsablaufpläne entwickelt worden seien, die aber im Rahmen der Auswertung nicht zur Verfügung standen (vgl. B1, 126).

[142] B4, 114

[143] vgl. B1, 58-65; B2,37-45, 57; B3, 52; B4, 92-94, 107-122; siehe auch Abbildung 14

- Seminare anderer Bildungsanbieter unter Mitwirkung hauptberuflich pädagogischer Mitarbeiter der Institution B/ „Seminarhaus mit eigenen Veranstaltungen“ und
- Bildungsveranstaltungen ohne die Mitwirkung von HPMs der Institution B/ „Interne Seminare an frei wählbarem Durchführungsort“ (Arx 1993).

Bei näherer Betrachtung wird eine Basissequenz in den Aktorenkonstellationen variiert.

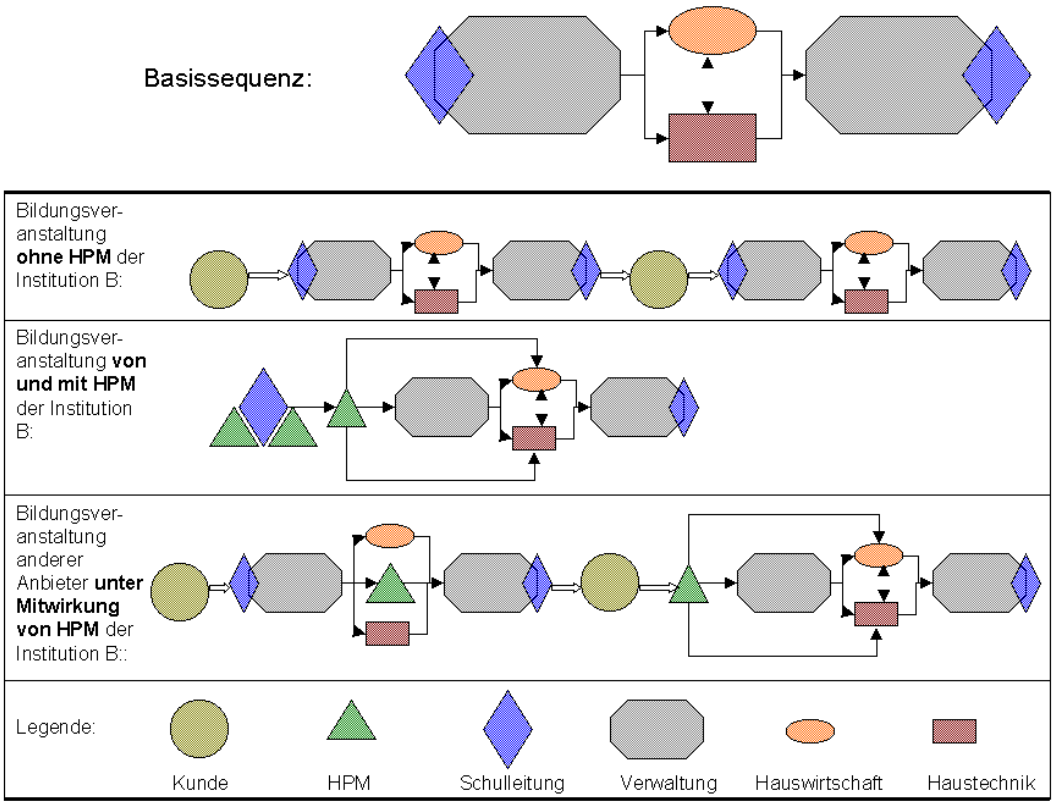


Abbildung 14: Modelle der Koordinationsabläufe in der Institution B

Die Basissequenz, die sich aus den grafischen Darstellungen der Interviews B1 und B2 herauskristallisierte, verdeutlicht auf vereinfachte Weise am meisten die Funktionsweise der Informationsweitergabe mit Hilfe des „Umlaufzettels“. Sie zeigt die zentrale Funktion der Verwaltung, die stark mit den Tätigkeiten des Schulleiters zusammenhängt. Denn jener hat die Kompetenz und Aufgabe, mit externen Auftraggebern zu kommunizieren. Im ersten Modell („Interne Seminare an frei wählbarem Durchführungsort“/ Bildungsveranstaltungen ohne HPM der Institution B) werden in den Gesprächen mit Auftraggebern Informationen ausgetauscht, die an die Arbeitsbereiche Hauswirtschaft und Haustechnik weitergegeben werden. Die Sequenz wiederholt sich, bis die Veranstaltung abgerechnet wurde. Wenn ein Seminar von der Institution B

selbst konzipiert, vermarktet und durchgeführt wird, so zeigt sich nach der Besprechung des pädagogischen Teams ein HPM dafür verantwortlich. Dieser gibt Informationen auch direkt an die Kolleginnen und Kollegen der Hauswirtschaft und der Haustechnik weiter, sei es in der Dienstbesprechung, über die „Umlaufzettel", andere Schriftstücke oder persönliche Absprachen bzw. Weisungen. Bei Abschluss der Veranstaltung enden die dafür notwendigen Kooperationsschritte wieder bei der Verwaltung und der Leitung. Eine Kombination aus beiden Koordinationssequenzen stellt eine Bildungsveranstaltung dar, in die interne HPM involviert sind. Der Verantwortliche HPM übernimmt nach den ersten Informationsgesprächen die Initiative der durchzuführenden Kooperationsschritte in einer vergleichbaren Weise wie bei einer selbst konzipierten Veranstaltung.

6.3 Die Schnittstellen

Das Datenmaterial wurde im ersten Schritt vor allem auf die horizontalen und vertikalen Verknüpfungen in der Organisationsstruktur untersucht. Von daher ist die Identifikation von Schnittstellen von einem formalen Blick geprägt. Im folgenden werden die wichtigsten Schnittstellen und Schnittmengen genannt und im Hinblick auf ihre Themen erläutert. Es wird auch versucht, das Vokabular des Konzepts der lose gekoppelten Systeme zu verwenden[144]. Schnittstellen verweisen immer auf die Gesamtaufgabe einer Organisation. Deswegen gehen die folgenden Ausführungen auch wieder auf die Konzepte des Kontextwissens und Relationsbewusstseins ein.

Zum Abschluss der organisationsdiagnostischen Fallstudien wird anhand von Metaphern aus der Musik kurz ein assoziativer Zugang zum Verständnis der beiden Untersuchungsinstitutionen angeboten.

6.3.1 Schnittstellen in der Institution A

Wie das in den vorangegangenen Abschnitten deutlich wurde, ist die interne Konstellation von Arbeitsbereichen in der Institution A stark differenziert. Wo sind die wichtigsten Schnittstellen in der Institution A? Wann überschneiden sich Arbeitsabläufe und Kompetenzen in Bezug auf die Verwirklichung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene in Verbindung mit Beherbergung und Bewirtung?

- Zwischen jedem Bildungsanbieter (als Auftraggeber) und dem Tagungshotel (als Auftragnehmer) besteht eine Schnittstelle. Sie ist in der Abbildung 9 dort, wo der breite Pfeil (er steht für Verträge) zwischen Bildungsanbieter und Tagungshotel po-

sitioniert ist. Sie ist dort, wo in Abbildung 10 die beiden Dreiecke übereinander liegen. Es geht bei dieser Schnittstelle darum, bereits konzipierte Veranstaltungen zu ermöglichen, indem Informationen ausgetauscht werden, die vom Tagungshotel an dessen Vertragspartner weitergegeben werden. Diese Informationen beziehen sich auf Veranstaltungsprogramm, Teilnehmerzahlen, Preise und Bezahlung und ähnliches. Es hat sich gezeigt, dass zwischen dem befragten Bildungsanbieter des Konzerns (bzw. dessen Verwaltungsabteilung) und dem Tagungshotel (bzw. dessen Reservierungsabteilung) besonders die Belegungsplanung ein Schnittstellenthema ist. Blickt man auf diese Schnittstelle unter der Perspektive loser Koppelung, so ist dies eine. Denn es besteht Verbindung (Vertrag) aber auch selbständige Identität (es sind verschiedene Firmen und Verantwortlichkeiten).

- Zwischen dem Tagungshotel, dem Gastronom und dem Housekeeping kann es einleuchtend sein, sich die Schnittmenge vorzustellen, weil es in den operativen Abläufen eine Vielzahl von aushandelbaren Anlässen gibt. Operative Abläufe gibt es in der Reihenfolge: Auftragsannahme, -vorbereitung und -durchführung sowie die Abrechnung[145]. Themen sind die zu erstellenden Leistungen im Rahmen jeweiliger Veranstaltungen wie z.B. Stellarbeiten, Mahlzeiten, Zimmerreinigung, Pausenservice, Verkaufsstellen. Es ist in den Abschnitten zur organisatorischen Integration deutlich geworden, dass diese Schnittmenge mit verschiedenen Instrumenten ausgehandelt wird. Das Gremium des Donnerstagsgesprächs repräsentiert dies. Der Reservierungsabteilung des Tagungshotels nimmt durch die Erstellung der Ablaufpläne eine besondere Stellung ein. Dazu kommen die klar definierten Dienstleistungsverträge (Sie legen die Kompetenzen fest.) und das gemeinsame Qualitätsmanagementhandbuch. Mit dem Vokabular der losen Koppelung handelt es sich wieder um lose gekoppelte Subeinheiten, wenn man bedenkt, dass es sich wiederum um verschiedene Firmen handelt. Allerdings muss man auch sagen, dass es permanente Wechselwirkungen gibt und die Subeinheiten existenziell aufeinander angewiesen sind.

Wenn man von der Sicht von Teilnehmenden auf die Institution A ausgeht, so wird sie auch nach den Aussagen der Interviewpartner ganzheitlich wahrgenommen. Dies ist in an einigen Stellen schon angeklungen und bestätigt sich noch einmal durch mehrere Interviewparagraphen: Für die Teilnehmenden „... ist es nicht nachvollziehbar, dass es verschiedene Mieter hier im Hause gibt (...) die Wahrnehmung ... [der Institution A,

---

[144] Mit diesen Aussagen würde eine genaue Bearbeitung der Koppelungsstrukturen erst beginnen.

[145] vgl. A4, 118

B.D.] ist eine einheitliche“[146]; „... für den Kunden sieht es nicht so aus, als wenn das ein externer Caterer ist“[147] und „... die da [die Gäste, B.D.] können nicht unterscheiden ...“[148].

Unter dem Vorzeichen der Konzepte Kontextwissen und Relationsbewußtsein sind die Beziehungen der verschiedenen Arbeitsbereiche für die Befragten der Institution A klar; auch die Schnittstellen sind klar. Man kennt seine Aufgaben und weiß, was zum eigenen Einflussbereich gehört und weiß auch, „... an wen ich das geben muss“[149]. Es gibt aber ebenso nur vage Vorstellungen über die Arbeitszusammenhänge der anderen Bereiche, Job-Rotation soll dies verbessern[150]. Dabei darf man die Größe der Institution A nicht vergessen. Der Bezug zu einem größeren Zusammenhang wird oft reflektiert – schließlich kennen die Befragten ihre Position im Konzern-Organigramm. Die Zusammenfassung der Aussagen über die Wahrnehmung der zielsetzenden Aufgabe ergibt, dass je nach Aufgabengebiet, Komponenten der vorgelegten Aussage im Vordergrund stehen; nur der Leiter des Hotels stimmt der vorgelegten Aussage zu. Das Pädagogische hat nur bei den Vertretern des Bildungsanbieters und ihm volle Bedeutung[151].

6.3.2 Schnittstellen in der Institution B

Wo befinden sich die Überschneidungen von Arbeitsabläufen und Kompetenzen in der Institution B? Das ist eine schwierige Frage, denn in der Institution B sind die Schnittstellen aufgrund mehrfacher Koordinationsmuster und vollständiger Verzahnung aller Funktionsbereiche „überall und nirgends“. Dies ist nichts Schlechtes, aber sehr komplex.

- Die Abbildung 13 zeigt: alle Funktionsbereiche haben mit den jeweils anderen Schnittmengen. Selbst wenn in Abbildung 14 Koordinationssequenzen dargestellt wurden, so gibt es in der Institution B auch einen netzwerkartigen Informationsfluss. Der Stellenwert persönlicher Kommunikation ist nicht zu unterschätzen. Auf persönlicher Basis können noch viel mehr Informationen ausgetauscht werden: z.B. War die Gruppe schon einmal da? Welche Dinge sind bei dieser Gruppe zu beachten? Planendes und Operatives wird parallel abgestimmt und auch die Vorstellung

[146] A1, 170

[147] A2, 115

[148] A4, 288

[149] A1, 188

[150] vgl. A4, 153-187; A5, 141

[151] A1, 19-22; A3, 32-38; A5, 8-15

einer Linearität vernachlässigt Rückkopplungen durch Nachfragen. Die zentrale Stellung des Sekretariats in den Abbildungen ist dabei dennoch signifikant. Die Schnittstellen zwischen dem Sekretariat und den anderen Funktionsbereichen scheinen die wichtigsten zu sein. Die Mitarbeiterinnen des Sekretariats erhalten Weisungen von der Leitung und von den HPM, sie reagieren auf Anfragen von Außen und geben Informationen über die Veranstaltungen an die Mitarbeiter der Hauswirtschaft und der Haustechnik weiter. Die Informationen beinhalten vor allem Veranstaltungsprogramme und –daten, Zahlen und weitere Informationen über die Teilnehmenden. Dies geschieht vor allem durch das Instrument des „Umlaufzettels“ und die Dienstbesprechung. Sekretariat und Leitung sind eng gekoppelt, denn das Sekretariat hat kaum eigene Handlungskompetenzen und Identität. Hingegen sind der übrige pädagogische Bereich, die Haustechnik und die Hauswirtschaft untereinander und mit dem Sekretariat lose gekoppelt.

- Ein weiterer Bereich für Schnittstellen besteht unter den drei pädagogischen Mitarbeitern, von denen eine Person die Schulleitung und eine weitere Person die stellvertretende Schulleitung einnimmt. Es sind diese funktionellen Nuancen und inhaltliche Arbeitsschwerpunkte der pädagogischen Mitarbeiterinnen selbst, die diese Schnittmenge ausmachen. Denn gemeinsam (mit externen Honorarkräften) arbeiten sie am Bildungsangebot der Institution B. Thema der Schnittstellen sind z.B. die Verantwortlichkeit für Veranstaltungen und die Erstellung des Jahresprogramms. Dies wird in spontaner Selbstabstimmung oder im eigenen Gremium organisiert. Zwischen ihnen besteht eine lose Koppelung, denn die Handlungskompetenzen und Unabhängigkeit sind sehr groß. Dies zeigt sich auch an den wenigen Planungstreffen. In Bezug auf EDV-Seminare ist die Koppelung eng, denn mit der Einigung auf einen zu zertifizierenden Lehrplan sind die einzelnen pädagogischen Mitarbeiterinnen nicht mehr unabhängig.

Ganzheitlichkeit nach Außen ist für die Institution B so gut wie kein Thema, es ist eine Selbstverständlichkeit. Alle Funktionsbereiche sind formal in die Einrichtung integriert. An einer Stelle wurde eine konkrete Aussage gemacht: „... wir haben hier keine Fremdanbieter, dass wir sagen, wir geben die Wäsche weg oder sonstiges“[152].

In Bezug auf Kontextwissen und Relationsbewußtsein scheinen die inneren Zusammenhänge den befragten Interviewpersonen der Institution B bekannt, sie werden aber wohl kaum reflektiert, sondern als Selbstverständlichkeit gesehen. Es kann nicht darüber geurteilt werden, ob Vorstellungen über die Arbeitsweise der jeweils anderen Be-

[152] B3, 24

reiche klar oder diffus sind. Einen Bezug zu größeren Zusammenhängen sprechen vor allem der Schulleiter – es gehört zu seinen Aufgaben - und der HPM, aber auch der Hausmeister an. Fasst man die Aussagen zur Zielwahrnehmung zusammen und interpretiert sie in Bezug auf das Bewusstsein einer pädagogischen Aufgabe, so hat sie für die befragten Mitarbeiterinnen der Institution B eine maßgebliche Bedeutung[153].

6.3.3 Institution A als „Orchester“ und Institution B als „Band“ interpretiert

Aus der Musiksprache wurden „Partitur und Einzelstimme“ entlehnt, um „Relationsbewußtsein und Kontextwissen“ zu erläutern[154]. „Metaphern gibt es in der Organisationstheorie in Hülle und Fülle“ (Weick 1998, S. 72). Im folgenden werden die beiden Untersuchungsinstitutionen und ihre Arbeitsweise mit musikalischem Vokabular interpretiert, um einen weiteren Zugang zum Verständnis zu öffnen und um die Analyse der einzelnen Institutionen abzurunden. Diese Metapher bietet sich an, weil musikalisches Zusammenspiel ebenso wenig wie Organisation ausschließlich vorausgeplant noch ausschließlich spontan ist und Musikensembles Organisationen mit einer jeweils eigenen Charakteristik sind. Die bildliche Darstellung bezieht sich, dem Fokus dieser Arbeit entsprechend, weniger auf die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen oder Lernmilieus der Einrichtungen, sondern auf die interne Organisation.

Institution A spielt symphonische Werke für Chor und Orchester. Im Programm sind (dem Image entsprechend) berühmte, sensationelle und große Werke. In diesem Bild kann man sich die Bildungsanbieter bzw. Veranstalter als Gastchor (mit evtl. freien Honorarkräften als „eingekaufte“ Solisten) vorstellen; Tagungshotel, Gastronom und Reinigung sowie andere Dienstleister sind das Orchester bestehend aus verschiedenen Registern. Das Tagungshotel sind die Streicher, denn dort sitzt der Konzertmeister und spielt „die erste Geige“ nicht nur gegenüber seinem Register, sondern gelegentlich auch gegenüber dem gesamten Orchester. Chor und Orchester proben getrennt voneinander. Gemeinsame Proben sind auch nicht sehr notwendig, denn es steht alles „ in den Noten“ (in Verträgen und Ablaufplänen). Das heißt aber auch, die Musikerinnen können Noten lesen und am besten „vom Blatt“ spielen und singen. Sie sind professionelle Musiker und können auch unbekannte Stücke aufführen, es wird aber nicht viel improvisiert. Sich an die Noten zu halten ist sogar sehr wichtig – ohne sie wäre das Zusammenspiel für ein Werk nicht zu realisieren. Es ist schwierig, einen Dirigenten in der Institution A auszumachen; denjenigen, der mit der Partitur arbeitet und der die Interpretati-

---

[153] vgl. B1, 12-13; B3, 11-16; B5, 9-14; zu Einschränkungen vgl. B4, 11-18; B2, 7

[154] siehe Kapitel 4

on des Werkes herbeiführt. So interpretiert das Orchester das Werk anders als der Chor. Im Chor steht die Bildungsmaßnahme, im Orchester Beherbergung und Bewirtung im Vordergrund. Nur der Konzertmeister realisiert die „pädagogische“ Interpretation des Gesamtwerks. Gemeinsam kennt man sich aber im Genre (dem Konzern) aus.

Die Institution B als „Band“ spielt verschiedene Stilarten in unterschiedlichen Besetzungen. Den Rhythmus hält die Verwaltung; die Hauswirtschaft verbreitet Harmonien und die Haustechnik „spielt Bass“. Sie sind die Basisgruppe der Band, die in jedem Fall zu spielen hat. Die internen oder externen Referenten übernehmen die Melodieführung auf ihrem jeweiligen Instrument, sind aber nicht immer dabei. Die Leitung gibt Einsätze, Tempi (zusammen mit der Perkussion), Lautstärke-Dynamik und Schluss – und sie verhandelt mit externen Beteiligten. Am ehesten spielt spielt sie Piano, ein Instrument für Harmonik, Rhythmus und durchaus für Melodie. Ausgeschriebene Partituren und Einzelstimmen (Schriftdokumente) spielen in der Band eine untergeordnete Rolle. Sie spielt auch von Noten, das ist ihr nicht unrecht, aber oft gibt es (noch) keine. Stücke laufen auch einfach nur anhand von minimalen Angaben über Akkorde, Melodien und Tempi. Improvisation und spontanes Zusammenspiel (Koordination) sind wichtig, ist aber nur partiell bewusst geplant. Die Stücke laufen aber stets am besten, wenn es bekannte oder „Standards“ sind; dann gibt es auch ausgefallenere Interpretationen und Abläufe. Dann haben die Melodie spielenden Instrumentalisten (Veranstalter/ HPM/ freie, pädagogische Honorarkräfte) der Rhythmus-Harmonie-Gruppe bereits ihre Interpretation des Gesamtwerks verdeutlichen können.

Und was haben Schnittstellen damit zu tun?

1. Beim Zusammenspiel von Musikern geht es wie bei der Zusammenarbeit von Arbeitsbereichen um die gemeinsame Arbeit an einem Gesamtwerk oder -aufgabe.

2. Die Besetzung und die Werke haben immer eine eigene Ausprägung. Ensembles spielen meistens mehrstimmige Werke. Es gibt Passagen, in denen diese oder jene Stimme die Melodieführung übernimmt; es gibt Passagen in denen der polyphone Klang dominiert. Schnittstellen findet man an horizontalen, vertikalen und lateralen Verbindungen – sie sind einmal klar, ein anderes Mal diffus. Es ist in einem Musikensemble wie auch in einer Einrichtung schwierig, einzelne Schnittstellen festzulegen.

3. Es braucht eine gewisse Ordnung für das (musikalische) Zusammenspiel einzelner Akteure. Sie einigen sich auf Tempi und Dynamiken, man stimmt sich auf einen Kammerton ab, ein gemeinsamer Einsatz und eine gemeinsamer Schluss sind notwendig. Koordination kann durch die Fixierung von Stimmen in Noten und Partituren, durch Routine und subtile Abstimmung durch Augenkontakt, durch die Autorität des Dirigenten oder spezielle Codes geschehen.

4. Es ist wichtig, das Gesamtwerk und die Einzelstimmen zu reflektieren, um den jeweiligen Charakter bewusst zu interpretieren. Nur die musikalische Interpretation macht ein Werk auch zu einem Kunstwerk.

7 „Critical Incidents“ an Schnittstellen in zwei Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung

In Kapitel 5 wurde die Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung erläutert und begründet, wie innerhalb der Interviews in Anlehnung an die „Critical Incident Technique“ nach positiven und negativen Ereignissen an Schnittstellen in Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung gefragt wurde. Die Interviewpartnerinnen berichteten von konkreten Geschehnissen, die mit der Abstimmung von Arbeitsbereichen zu tun hatten.

Eine Möglichkeit mit den Daten umzugehen ist, die berichteten Ereignisse als „Organisationsgeschichten“ im Detail weiterzugeben. Dies bringt dem Leser eher die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen näher. In MAXQDA wurden Kategorien entwickelt. Sie sind ein Interpretationsschema für die Themen im konkreten Geschehen an Schnittstellen. Sie werden zuerst abstrakt vorgestellt. Um sie greifbarer und plausibel auszulegen, werden drei Ereignisse im Detail beschrieben; andere werden punktuell einbezogen. Es wurden Ereignisse/Themen ausgewählt, in denen nicht die individuelle Wahrnehmung im Vordergrund stand. Das waren zum Teil Ereignisse, die aus der Perspektive mehrer Interviewpersonen betrachtet werden konnten.

Die gemeinsame Analyse von Ereignissen in zwei differenten Institutionen hat aber ihre Grenzen. Die vorliegende Untersuchung basiert auf einem einfachen Aufbau, mit ihr werden Organisationen als Fallbeispiele interpretiert. Die Betrachtung soll genau sein, um den beiden Institutionen gerecht zu werden. Davon ausgehend wäre es töricht, allgemeine Aussagen treffen zu wollen. Es geht darum „... Interpretationen situationsspezifisch zu machen. Diese Anregung läßt Allgemeinheit zweitrangig werden“ (Weick 1998, S. 57). Diese Ereignisse geschahen in einem Kontext, der bestimmt ist durch die jeweils spezifische organisatorische Differenzierung und die Muster der organisatorischen Integration, wie sie im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurden. Vor diesem einzigartigen Sinnzusammenhang müssen sie verstanden werden. In einem Bild würde dieser Kontext den Hintergrund darstellen, konkrete Ereignisse befinden sich im Vordergrund. In diesem Kapitel werden Phänomene unter die Lupe genommen, die in einer Beschreibung von organisationsstrukturellen Aspekten als selbstverständlich mitgedacht werden. Prägnanz wird in diesem Sinne durch zwei Vorgehensweisen gefördert: 1. die spezifische Interpretation des Ereignisses und seiner Phänomene zu leisten und 2. die Bezüge zwischen Hintergrund und Vordergrund aufzuzeigen.

7.1 Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen – abstrakt

Eine schematische Version der interpretierten Inhalte des Datenmaterials: An Schnittstellen begegnen sich Handlungslogiken. „**Handlungslogiken**“ ist die Kategorie, die alle anderen aus den Daten erarbeiteten miteinander verzahnt. Eine Handlungslogik ist eine Gemengelage aus berufsspezifischer Vernunft und Habitus. Es bilden und begegnen sich dann verschiedene Handlungslogiken, wenn arbeitsteilig Kompetenzen bzw. Zuständigkeiten verteilt werden. „**Kompetenzverteilung**“ ist eine grundsätzliche Kategorie, die Schnittstellen betrifft. Sie zielt direkt auf die Kategorie „**Effizienz**“ die die Subkategorien „Gute Dienstleistung“, und „Reibungsloser Ablauf“ enthält. Effizienz ist ein wirtschaftliches Ziel[155], die Interviewpersonen brachten dies oft in Verbindung mit einem reibungslosen Ablauf (unproblematische Abwicklung einer Veranstaltung) und einer guten Dienstleistung (den Kunden zufriedenstellende Leistungen). Die Verzahnung dieser drei Kategorienbereiche ist folgende: Kompetenzverteilung ist eine notwendige Bedingung für die Ausbildung von Handlungslogiken. Kompetenzverteilung zielt auf Effizienz. Das Verständnis von Effizienz, zumindest das Verständnis einer guten Dienstleistung ist von der Handlungslogik abhängig. Die Güte einer Dienstleistung – hier kommt das Thema Qualität ins Spiel - misst sich vorwiegend an der Kundenzufriedenheit, aber auch die (antizipierenden) Vorstellungen der Mitarbeitenden bewerten. Dies ist quasi der Rahmen für Ereignisse an Schnittstellen.

Zwei weitere Kategorienbereiche konnten in Bezug auf Ereignisse an Schnittstellen aus den Daten ermittelt werden. Die eine ist „**Information**“ mit den Subkategorien „Vorhandensein von Information“, „Art der Information“, „Zeit und Information“ sowie „Informationsfluss“. In der Beschreibung der Ereignisse nahm Information einen sehr großen Stellenwert ein. Die einzelnen Subkategorien bauen aufeinander auf: zuerst muss es eine Information erst einmal geben; diese Information ist von einem bestimmten Gehalt oder einer bestimmten Art; sie taucht zu einem gewissen Zeitpunkt auf und wird auf einem (sinnvollen) Weg weitergegeben. Der andere Kategorienbereich ist „**Der handelnde Mensch**“. Denn Organisationen handeln nicht; Menschen handeln in Organisationen. Menschen gehen mit den Situationen um. Unterthemen sind: „Professionalität und Berufserfahrung“, „Initiative und Engagement“ sowie „Flexibilität“. Hier finden sich die Bewältigungsstrategien für Ereignisse an Schnittstellen wieder. Die erste Subkategorie spricht berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die durch Ausbildung und Berufserfahrung in das Handlungsrepertoire der Mitarbeitenden einge-

[155] Der wirtschaftliche Ressourceneinsatz unter Vernachlässigung der Zeitperspektive.

hen. Initiative und Engagement spricht den (denkenden und handelnden) persönlichen Einsatz an, der sich konkret z.B. in schnellem Reagieren oder „Mitdenken“ äußern kann. Flexibilität letztlich ist die Einstellung und Fähigkeit, sich an wechselnde Situationen anzupassen. Handlungslogik bestimmt die Beschaffenheit der Kategorien Information und handelndem Menschen maßgeblich mit. Denn je nach Handlungslogik ist Information oder menschliches Handeln, angemessen, schlüssig, ausreichend usw.

Kategorien	**Subkategorien**
Kompetenzverteilung	
Handlungslogiken	
Effizienz	Gute Dienstleistung Reibungsloser Ablauf
Information	Vorhandensein von Information Art der Information Zeit und Information Informationsfluss
Der handelnde Mensch	Professionalität und Berufserfahrung Initiative und Engagement Flexibilität

Tabelle 6: Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen: Kategorien und Subkategorien

7.2 Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen – konkrete „Organisationsgeschichten“

Nach der abstrakten Darstellung folgen nun einige „Organisationsgeschichten“, die zuerst erzählt und dann anhand der vorgestellten Kategorien interpretiert werden. Im konkreten Situationskontext bekommen die Verknüpfungen zwischen den Kategorien und zwischen Ereignis und Organisationshintergrund eine spezifische Ausprägung.

7.2.1 „Wer kommt da? Was ist da?“

Die Hauswirtschaftsleiterin sieht im Kalender einen Termin: Seniorentreffen des Einrichtungsträgers, Kaffee und Kuchen. Der Hausmeister plant ebenso seine Arbeit: Seniorentreffen des Einrichtungsträgers, 60 Personen. Das sind die vorhandenen Infor-

mationen zu dieser Veranstaltung[156] in der Institution B: „...da hat es zwischen dem Büro und zwischen dem wo es veranstaltet hat zuwenig Information gegeben, zwei Drittel meiner Arbeit war umsonst“[157]. Dieser Termin kam über den „Umlaufzettel“[158] bei den beiden Funktionsbereichen an. Es hatte eine Anfrage eines Kunden gegeben, das Sekretariat hatte dies gemäss üblicher Zuständigkeit und Informationsverteilung angenommen und weitergeleitet. Die Hauswirtschaftsleiterin: „...wir haben nicht gewusst, was ist, wer kommt da, was ist da ... Wir haben das aber erst, ich sag mal, eine halbe Stunde vorher rausgekriegt, was jetzt da tatsächlich ablaufen soll“[159]. Die Zeit brachte die Mitarbeiter der Institution B in Zugzwang. Wenn sie ihren Beitrag noch erbringen wollten, mussten sie handeln. Weil es eine bestimmte Zeit dauert, Kaffee und Kuchen herzustellen oder einen großen Raum zu bestuhlen, mussten sie anfangen, für diese Veranstaltungen zu arbeiten: „... für uns war zuerst mal alles unklar, dann haben wir uns dann nach und nach vorgearbeitet und haben es so entschieden, wie wir es für uns richtig gefunden haben ... also wir haben eigene Entscheidungen ... getroffen und, - es hat sich als gut erwiesen“[160].

Diese Geschichte mag eine sehr alltägliche sein; das Beispiel zeigt aber prototypisch, wie organisatorische Differenzierung und Koordinationsmuster der Institution B in einem konkreten Ereignis zum Tragen kommen. Es handelt sich um die übliche Vorgehensweise mit Hilfe des Umlaufzettels in einer Veranstaltung, des Typs „Bildungsveranstaltung ohne HPM der Institution B“. Der Kern des Problems ist die fehlende Information über Programmablauf und Personenzahl. Dies ist ein Ereignis, das von den Interviewpartnern B2 und B3[161] das Attribut „negativ“ erhielt, weil es ein Beispiel ist, bei dem die Abstimmung von verschiedenen Arbeitsbereiche mangelhaft war. Fast alle Kategorien werden angesprochen. Was geschah genau? Es gab offenbar einen Mangel

---

[156] Hier macht sich bemerkbar, dass diese Einrichtung der beherbergenden Erwachsenenbildung auch kurzfristigere Angebote hat – hier nur ein Nachmittag. Bei der Frage nach der Zielwahrnehmung äußerte Interviewpartner B2, der Hausmeister, die Einschränkungen: nicht nur Erwachsene, nicht nur mehrtägige Veranstaltungen. Die zielsetzende Aufgabe wird also wahrgenommen, aber nicht absolut gesetzt (vgl. B2, 7). Die Interviewpartnerin B3, die Hauswirtschaftsleiterin, stimmte zu und betonte noch einmal das Wort gemeinsam (vgl. B3, 9-16).

[157] B2, 59

[158] siehe Kapitel 6.2

[159] B3, 98

[160] B3, 110-112

[161] Die unabhängig voneinander von diesem Ereignis berichteten, was die Autorin in die Lage versetzt, beide Beschreibungen zu einem Ganzen werden zu lassen.

an Information und es war eine falsche Personenzahl, die Ineffizienz zur Folge hatte. Insofern konnten Nachfragen beim Sekretariat - spontane Selbstabstimmung - nicht erfolgreich sein. Für den Hausmeister speziell bedeutete dieses Ereignis den ineffizienten Gebrauch seiner Arbeitskraft[162]. Im Handeln der hauswirtschaftlichen Mitarbeiterin kann man Bewältigungsstrategien erkennen. Das gewünschte Ergebnis guter Dienstleistung konnte ohne nennenswerte Konsequenzen erreicht werden, wobei die Effizienz ebenfalls durch die falsche Personenzahl herabgesetzt wurde[163]. Die Hauswirtschaftsleiterin hat aus Zeitdruck, Informationsmangel und angesichts der Handlungslogik – es braucht Zeit, einen Kuchen zu backen und so den Beitrag zur guten Dienstleistung zu erfüllen - Initiative ergriffen und Entscheidungen getroffen. Die Grundlage der getroffenen Entscheidungen war die Erfahrung mit ähnlichen Veranstaltungen[164]. Veranstaltungen, die von der Zielgruppe oder der zeitlichen Gestaltung her ähnlich sind - Veranstaltungen, bei denen eine vergleichbare Aufgabe an den Funktionsbereich Hauswirtschaft herangetragen wird. Diese Erfahrung zeugt von einer Einsicht in die Arbeitsweisen anderer Bereiche. Der Vergleich mit anderen Veranstaltungen selbst ist eine Form des „Mitdenkens“, was die unzureichende Abstimmung zwischen dem Veranstalter und der Institution B kompensierte.

Im folgenden wird nicht nur eine Episode angesprochen, sondern ein bestimmter Raum in der Institution A. Um ihn ranken sich Beschreibungen negativer Ereignisse aus drei Interviews (A2, A4 und A5). Es geht im wesentlichen um die Wechselwirkungen der Organisation beider großer Schnittstellen/ -mengen in der Institution A und um die Auswirkungen der Politik des „one face to the costumer“[165].

7.2.2 „Der Bierkeller“

In der Institution A gibt es einen Bierkeller, also eine Schankwirtschaft. Dieser wird vom Gastronomen bewirtschaftet. In der Vergangenheit war es vorgekommen, dass sich der gastronomische Arbeitsbereich auch für die Auslastung des Bierkellers engagiert hat, und es deswegen zu Doppelbelegungen kam[166]. Daraufhin wurde die Politik der Außenkommunikation bestätigt, die Zuständigkeit bzw. der Ablauf geklärt, damit die Informationen über die Reservierung an einem Punkt gesammelt sind: das Haus

[162] vgl. B2,59, 83-87

[163] vgl. B2, 69; B3, 125-126

[164] vgl. B3, 104, 116

[165] siehe Kapitel 6.1 und 6.3

[166] vgl. A2, 134-163

hat „… die Verfügungsgewalt über die Räumlichkeiten …“[167] und es gibt „den Raum faktisch nur einmal … an einem Tag zur gleichen Uhrzeit“[168]. Das bedeutet mehr Abhängigkeit für den Gastronomen: „… ich hänge ja von der Belegung ab, wenn die gut ist, ist mein Ergebnis gut, wenn die schlecht ist, ist mein Ergebnis schlecht …“[169]. Vertraglich wurde dann ausgehandelt, dass der im Bierkeller vom Gastronomen erwirtschaftete Gewinn nicht über die Konzerntochter an den Mutterkonzern abgegeben, sondern die vertragsgemäße Beteiligung direkt an das Tagungshotel weitergeleitet wird[170]. Damit hat auch das Tagungshotel Interesse an einem guten wirtschaftlichen Ergebnis des Gastronomen: „… ist mein Ergebnis schlechter, dann kriegen sie wenig ab“[171]. Dies ist der Rahmen für folgendes Ereignis: An einem Wochenende „… war das Haus nicht … unbedingt sehr – ausgebucht, so dass … [der Gastronom, B.D.] den Bierkeller und auch die Bar zu gelassen hat …“[172]. Gäste, die „… sich nicht betreut fühlten, (…) Gedanken austauschen wollten und dann nicht die Gelegenheit dazu hatten“[173] haben dementsprechend ein negatives Feedback gegeben. Seither werden im Gremium des Donnerstagsgesprächs[174] auch Informationen über die „Gruppenstruktur“[175] in Bezug auf Öffnungszeiten und Personaleinsatz besprochen[176].

Hier sind die Themen Effizienz, gute Dienstleistung , Handlungslogik und Information miteinander verbunden. In der Institution A führt die arbeitsteilige Kompetenzverteilung nicht nur zu eigenen Handlungslogiken, sondern auch zu ökonomischen Interessengruppen. Die Kooperation zwischen den Bereichen enthält somit einen strategischen Faktor. Beide Gruppen sind an ihrem eigenen guten Ergebnis interessiert. Sie sind aber abhängig voneinander. (Interessanterweise läuft die Vertragsneugestaltung der ursprünglichen Trennung von Konzern und Konzerntochter entgegen.) Was ist ein wirtschaftlicher Ressourceneinsatz in diesem Ereignis? Es verursacht zwar Kosten, den Bierkeller zu öffnen „… aber es würde noch mehr Geld kosten, wenn sie [die Teilneh-

[167] A2, 135

[168] A2, 135

[169] A4, 278

[170] vgl. A4, 276-278

[171] A4, 284

[172] A5, 117

[173] A5, 117

[174] siehe Kapitel 6.1

[175] A5, 123

mer, die Gäste, B.D.] nicht kommen würden …“[177]. Die gastronomische Handlungslogik in Bezug auf eine gute Dienstleistung bedeutet: „… wir tun alles, dass der Gast sich wohlfühlt … gebt uns … auch alles was dazu notwendig ist … an Informationen, dass wir das auch wahr machen können“[178]. Die Handlungslogik des Hotels ist die Politik des „one face to the costumer“ – also die Übernahme der Gesamtverantwortung für eine reibungslose, zufriedenstellende Organisation einer Veranstaltung. Bei den Doppelbelegungen in der Vergangenheit konnte keine gute Dienstleistung mehr gewährleistet werden, weil die Belegungsinformation fehlte bzw. nicht weitergeleitet wurde. Dies führte im ersten Schritt zu einer Verfestigung der Kommunikationspolitik zu den Bildungsanbietern als Auftraggeber - das Tagungshotel übernimmt alleine die Kommunikation nach Außen. Das kann aber auch ein Dilemma sein, wie das spätere Ereignis zeigte. Wenn eine gute Dienstleistung gewährleistet werden soll, sind für den Gastronomen auch Informationen über „… den Menschen, der dahinter steht …“[179] wichtig. Eine Belegungsquote reicht für den Caterer offenbar nicht aus. Für die gastronomische Abteilung – und jetzt nicht nur in Bezug auf den Bierkeller - sind nicht nur die Fakten Gruppengröße, Bleibedauer, Raumbelegung (Wo muss die Kaffeepause aufgebaut werden?) von Belang, sondern auch der Veranstaltungsinhalt z.B. wegen der Öffnungszeiten der Verkaufsstellen, die Herkunft der Teilnehmenden wegen Geschmackspräferenzen oder die tatsächliche Anreisezeit wegen der Mengen- und Zeitkalkulation sind von Interesse[180]. Diese Informationen kommen, wenn sie vorhanden sind, von den Bildungsanbietern. Der Bildungsanbieter des Konzerns, der in der Untersuchung berücksichtigt wurde, verfügt durch die Anmeldesoftware des Internets und die Kontakte zur Personalverwaltung über mehr Informationen, als dem Haus in der Regel weitergegeben werden. Das wesentliche Merkmal der Institution A, die Verantwortlichkeit für das Bildungsangebot und die Beherbergungs-/ Bewirtungsleistungen weitestgehend zu trennen, was ja auch in Kapitel 6.1 herausgearbeitet wurde, hängt zusammen mit einer Kommunikationskonzentration (und vielleicht auch –reduktion), die sich unter Um-

[176] vgl. A5, 117, 133

[177] A5, 127

[178] A4, 290. Damit wiederholte ein Interviewpartner aus dem Interview A4 seine Wahrnehmung der Aufgabe, die aber nicht direkt zielsetzend ist (vgl. A4, 14-22). Interviewpartner A5 sah die Aufgabe, gemeinsam mehrtägige Bildungsveranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung für Erwachsene durchzuführen, als Kernbereich und Zielsetzung an (vgl. A5, 8-15).

[179] A4, 270

[180] vgl. A4, 239-249; A5, 117

ständen erst für die nachfolgenden Funktionsstellen als dysfunktional manifestiert, was in diesem konkreten Fall bemerkbar wurde.

Diese ersten beiden Ereignisse weisen eine Parallele auf. Denn es geht bei beiden um die Weitergabe von Information von Externen (Kunden) über ein Zwischenglied zu den nachgeordneten Stellen - mit Sicherheit ein grundsätzliches Problem in vielen Organisationen. In der Institution A ist dies eine vorprogrammierte, stark reflektierte Aufgabe. In der Institution B ist dies ebenso eine Selbstverständlichkeit, es gibt jedoch alternative, spontane Wege des Informationsflusses. Das Thema ist gleich, die Rahmenbedingungen aus Arbeitsteilung und Koordinationsmustern sind, wie beschrieben wurde, sehr verschieden.

Die letzte „Organisationsgeschichte“ spricht besonders die Kategorien handelnder Mensch und Kompetenzverteilung an. Es hat sich in der Institution A und zwar in der Binnenorganisation (Schnittmenge) von Gastronom, Housekeeping und Tagungshotel zugetragen.

7.2.3 „Ein Auto durch die Gegend … tragen“

Eine internationale, repräsentative, große und aufwändige Veranstaltung[181]. Kurzfristig erreicht die Institution A die Nachricht, dass der Rennwagen eines bekannten Formel 1 – Fahrers in die Lobby gestellt werden soll. Doch die Eingangstür ist zu schmal. Eine zunächst aufregende Situation, denn der Rennwagen ist teuer, die Veranstaltung wichtig und der geplante Weg unmöglich. Die Beteiligten erörtern alternative Lösungen: „… einfach mal anders betrachten, ob das Auto wirklich auf der Ebene reingerollt werden muss … kann ja dann richtig … sagen, muss man halt die Wand einreißen, geht auch, kostet halt ein bisschen, oder aber man schiebt das Auto hochkant rein, oder nur mit einem Reifen oder ich weiß nicht was …“[182]. Die Beteiligten: „Die - Housekeeping Truppe … und unsere [das Tagungshotel, B.D.] Veranstaltungsabteilung … haben dann versucht, da gemeinsam eine Lösung zu finden und gesagt: das macht Spaß …“[183]. Schluss-

[181] Auch hier geht es nicht um eine explizite Bildungsveranstaltung. Die Veranstaltung hatte mehr Incentive-Charakter; also eine Veranstaltung, die als Belohnung Motivationsanreize für die teilnehmenden Mitarbeiter des Konzerns haben soll. Der Interviewpartner A2 hatte auch betont, dass für sein Aufgabenverständnis und die Zielsetzung seines Arbeitsbereichs nicht die Bildungsveranstaltung sondern die Übernachtung im Vordergrund stünde (A2, 10-19).

[182] A2, 185

[183] A2, 177-179

endlich wurde die Lösung gewählt, das „... Auto durch die Gegend zu tragen ...“[184], die Mitarbeiter hatten Freude und der Kunde war zufrieden[185].

Diese Geschichte ist eher sensationell als alltäglich. Die Ausgangslage ist wieder bestimmt durch einen Mangel an Information (die Maße der Tür bzw. des Autos) und einen späten Zeitpunkt der Information. Doch die Beschäftigung damit steht nicht im Vordergrund, auch nicht in der konkreten Situation: „Am Anfang bringt’s nichts, sich gegenseitig da die Schuld zuzuweisen ...“[186]. Im Vordergrund steht vielmehr das Handeln der Menschen in der Situation und die Kompetenzverteilung. Die Professionalität bei der Bewältigung dieser Aufgabe lag darin, „... die Situation zu analysieren. Den Veranstalter ... zu beruhigen und eher die Emotionen heraus zu nehmen und dann – auf sachlicher Grundlage eine Lösung zu finden ...“[187]. Dieses Ereignis hatte positive Konsequenzen in zwei Richtungen, indem die Beteiligten Engagement zeigten und „... gemeinsam Freude daran hat [hatten, B.D], wenn dann alles gut läuft und gut reibungslos funktioniert und die Kunden dann zufrieden sind ...“[188]. Der Interviewpartner A2 sprach der Begebenheit darüber hinaus „Teambuilding-Charakter“[189] zu und hält das Ereignis auf lange Sicht wirtschaftlich für bedeutsam, weil ein reibungsloser Ablauf und eine gute Dienstleistung zustande kam und das gut für die Reputation ist[190]. Das Ereignis hat viel mit Flexibilität zu tun, und zwar insbesondere in Verbindung mit Kompetenzverteilung. Diese ist in der Institution A in der Regel klar gegliedert, durch Verträge „definiert“[191] und es gibt „... direkte Vorgaben wie was abzulaufen hat ...“[192]. Das Interessante dabei ist, dass in diesem Ereignis, das positiv attributiert wurde, der Kooperationspartner des Housekeeping sich *nicht* an die Vertragsvorgaben gehalten hat und das übliche Kooperationsmuster modifiziert wurde: „Das steht nicht in deren Vertrag, Autos irgendwie durch die Gegend zu tragen ...“[193]. Flexibilität lag auch darin, zu denken „... es muss ja nicht immer, immer alles genauso aussehen, wie man sich das vorge-

[184] A2, 167

[185] vgl. A2, 167

[186] A2, 183

[187] A2, 181

[188] A2, 167

[189] A2, 179

[190] vgl. A2, 191-193

[191] A2, 141

[192] A2, 135

stellt hat …“[194]. Und der Interviewpartner A2 resümiert: „ … man sieht, man muss auf alles gefasst sein. Es gibt hier … keinen Tag im Prinzip und keine Veranstaltung, die so abläuft wie sie am Anfang mal theoretisch geplant war, es gibt sehr komplexe Gegenstände in so ’ner Veranstaltung. Und da – das alles dann zu berücksichtigen – geht eigentlich kaum“[195]. Dieses Problem wurde dadurch bewältigt, dass eben nicht die Zuständigkeiten betont wurden, sondern die gemeinsam geteilte Vorstellung über eine gute Dienstleistung, was zu einer guten Zusammenarbeit führte. Die Handlungslogiken der Beteiligten wiesen in diesem Fall Gemeinsamkeiten auf, denn es ging allen darum, eine gute Dienstleistung zu erbringen, was bedeutete, den teuren Rennwagen doch noch, wenn auch nicht rollend, in die Lobby zu bekommen.

Ein besonderer Punkt dieser Veranstaltung ist der repräsentative Charakter. Dies und die Ungewöhnlichkeit der Aufgabe haben vielleicht dazu geführt: „Aber da geht’s einfach auch so bisschen um die Ehre …“[196]. Die (wahrgenommene) Repräsentativität von Veranstaltungen erhöht offenbar die Aufmerksamkeit der Mitarbeitenden. In den Interviews B1 und B3 wurde von repräsentativen Veranstaltungen berichtet. Die Interviewpartner B1 und B3 hielten die erhöhte Aufmerksamkeit, das besondere Engagement, langfristige, minutiöse Planung und schriftliche Dokumentation für ausschlaggebend, zwei Ereignisse positiv zu attributieren[197]. Die Repräsentativität ist eine Parallele. Paradoxerweise werden im Zusammenhang damit jeweils unübliche Koordinationsweisen geschildert. Der positive Ausschlag in der Institution A im zuletzt beschriebenen Ereignis wurde der Flexibilität gegenüber des Vertrags zugeschrieben. In den positiven Ereignissen der Institution B wurden ausgestaltete Pläne als entscheidend interpretiert[198]. Hier wird in beiden Institutionen also die Funktionalität der sonst üblichen Koordinationsmuster in Frage gestellt.

„Organisationsgeschichten“ sind mit ihrem Situationskontext untrennbar verbunden. Sie zeigen einen Ausschnitt aus der Alltagspraxis in Organisationen. Organisationsge-

---

[193] A2, 179

[194] A2, 187

[195] A2, 195

[196] A2, 179

[197] vgl. B1, 73-100; B3, 136-166

[198] Vgl. B1, 75. Umgekehrt wurde das Scheitern einer weiteren repräsentativen Veranstaltung (vgl. B1, 101-122) am Fehlen einer genauen schriftlichen Planung festgemacht; es habe daran gelegen, dass einem Funktionsbereich „…. zu freie Hand.“ (B1, 104) gelassen wurde. Pläne und Programme ersetzen Weisungen (siehe Kapitel 4.2).

schichten verdeutlichen, dass Organisationen und ihre Mitglieder Strukturen auch „Tun“ und nicht nur „Haben“ (vgl. Orton/ Weick 1990, S. 218). Eine Erhebung von Ereignissen bereichert eine Diagnose von organisatorischer Differenzierung und organisatorischer Integration um individuelle Erfahrungen. Diese Geschichte sind geprägt durch die Wahrnehmung und Beteiligung der berichtenden Interviewpersonen. Während in anderen Fragestellungen durchaus das Verhältnis zwischen Individuum und Organisation im Mittelpunkt stehen kann, sollte hier bewusst weniger die individuelle Handlungsebene fokussiert werden. Ein Grund liegt in der Anlage des Materials: als Experteninterviews weisen die Daten eine Distanz zu persönlichen Aussagen auf. Vielmehr wurde bewusst der Schwerpunkt gewählt, die Ereignisse in den Fallbeispielen der Organisationen zu verorten. Zusammenhänge und Beziehungen von Phänomene in den Ereignissen wurden zuerst abstrakt und in den Geschichten im Konkreten erläutert. Bezüge zwischen Hintergrund (Arbeitsteilung und Koordinationsmuster) und Vordergrund (die Ereignisse) wurde im Kontext der Fallbeispiele hergestellt, indem Zusammenhänge und Kausalbeziehungen interpretiert.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Zentral in dieser Arbeit sind zwei organisationsdiagnostische Fallstudien im Feld der beherbergenden Erwachsenenbildung, die Koordinationsmuster und arbeitsteilige Strukturen von zwei Institutionen mit konkreten Ereignissen in Zusammenhang gestellt haben. Die Stärke von Fallstudien liegt im Detail. Sie sind genau und einfach, die Ergebnisse können deswegen nicht generalisiert werden. Man kann und sollte Fallstudien aber in einen theoretischen Zusammenhang stellen.

Die Daten für die vorliegenden Fallstudien wurden mit einem eigenen organisationsdiagnostischen Instrument erhoben, in dessen Entwicklung hauptsächlich zwei Konzepte eingeflossen sind. Dies sind zum einen organisatorische Differenzierung und organisatorische Integration und zum anderen Kontextwissen und Relationsbewusstsein (Küchler/ Schäffter 1997, S.62f , siehe Kapitel 3.2 und 4.3). Organisatorische Differenzierung befasst sich mit arbeitsteiligen Strukturen; organisatorische Integration bezieht sich auf die Instrumente und Muster von Koordination, um arbeitsteilig differenzierte Bereiche wieder auf eine Gesamtaufgabe auszurichten. Kontextwissen und Relationsbewusstsein sind Konzepte, die das Verständnis dafür schärfen, dass in Bildungsinstitutionen nicht nur pädagogische Arbeitsbereiche Träger eines pädagogischen Auftrags sind. Der erste Interviewteil ist mit diesen Konzepten verflochten. Indem nach den eigenen und den anderen Arbeitsbereichen und deren Zusammensetzung gefragt wurde, konnte sowohl die arbeitsteilige Struktur als auch das Kontextwissen und Relationsbewusstsein besprochen werden. Die Überschneidungen von Arbeitsbereichen grafisch darzustellen, impliziert das Nachdenken über Zusammenhänge. Fragen nach Instrumenten der organisatorischen Integration vervollständigten die Interviews. Eine Besonderheit dieser Untersuchung ist, dass immer fünf Interviewdiskurse für die Auswertung zusammengefasst und durch Feldnotizen ergänzt werden konnten.

Diese beiden Konzepte sind auch in die Darstellung der Fallbeispiele eingegangen. Zwei weitere Konzepte erweiterten dies darüber hinaus. Das Aktoren- und Profilkonzept (vgl. Arx 1993, siehe auch Kapitel 3.3) wurde dazu verwendet, das Profil der Institutionen grafisch zu veranschaulichen und Aktorenkonstellationen festzuhalten. Da potentiell jede Institution der beherbergenden Erwachsenenbildung anhand dieser Konzepte beschrieben werden kann, wäre es auch eine Möglichkeit, einzelne Einrichtungen im Gesamtfeld zu verorten. Dazu fehlt aber die quantitative Untersuchung. Deswegen, wurde das Aktorenkonzept vor allem dazu verwendet, die Beziehungsmuster zwischen Seminarhaus, - anbietern, -teilnehmern und –vermittlern zu verdeutlichen, was besonders für die Erklärung von Koordinationsmustern hilfreich war.

Das Bild der Schnittstelle wurde für eine empirische Bearbeitung konkretisiert. Als abstrakt-lokale Stelle in der Organisationsstruktur befinden sie sich in Organisationen dort, wo Arbeitsbereiche sich durch Kompetenzen und Arbeitsabläufe überschneiden. Also geht es zuerst darum, wie die Kompetenzen eigentlich verteilt sind. Arbeitsabläufe, die sich überschneiden, sprechen organisatorische Integration an, also geht es im zweiten Schritt um die Art und Weise der Koordination, bzw. wie die funktionell differenzierten Bereiche wieder auf eine Gesamtaufgabe ausgerichtet werden. Dies sind zwei von der Logik her auseinander gehende Gedankengänge. Spekulativ könnte man allein daraus ein Modell entwickeln, wie eine Organisation funktioniert bzw. funktionieren soll[199]. Und dann würden Schnittstellen „irgendwie" an den Verbindungslinien der Abteilungen stehen. Genau dieses „irgendwie" macht es aus, dass Schnittstellen nur empirisch zu erkennen sind und dass es hilfreich ist, sich von einer statischen Vorstellung von Organisation zu lösen. Schnittstellen im Verständnis dieser Arbeit sind variable und spontane Anlässe für Organisationsmitglieder differenzierter Bereiche, miteinander zu kooperieren; für die es in einer Organisation Anlagen gibt, die sich aus der Formalstruktur ableiten lassen. Für eine Untersuchung, die an Schnittstellen festmacht, muss man einen Ansatzpunkt wählen, um das Konzept zu operationalisieren. Es gibt in Organisationen Personen, die selbstveranwortlich als Stellvertreter für den eigenen Arbeitsbereich mit einem anderen in Kontakt treten oder koordinierend für verschiedene Bereiche tätig sind. Sie sind sozusagen für Schnittstellen „zuständig" und deswegen „personale Schnittstellen". Im Rahmen der Untersuchung wurden leitende Personen differenzierter Arbeitsbereiche befragt. (Man hätte mit den entsprechenden Ressourcen durchaus auch konsequent nach einem „Schneeballsystem" Interviewpersonen auswählen können.) Es hat sich in den Interviewgesprächen gezeigt, dass es über das Schnittstellenkonzept einen Konsens aber auch viel Inpretationsfreiheit gibt. Dies entspricht dem Wesen von Schnittstellen; nicht mehr und nicht weniger.

Strukturen sind nicht nur etwas, was eine Organisation „hat", sondern auch etwas, was sie „tut". Deswegen ist es wichtig, nicht nur nach formaler Struktur zu fragen, sondern auch nach konkreter Organisationswirklichkeit, die mit den Strukturen in Verbindung steht. Dies ermöglichte der Einbezug der „Critical Incident Technique" (Flanagan 1954) in den Interviewleitfaden. Die Interviewpartner haben von Ereignissen berichtet, die sie im Zusammenhang mit der Abstimmung zwischen Arbeitsbereichen bzw. mit gemeinsamer Organisation für mehrtägige Veranstaltungen mit Beherbergung und Bewirtung als herausragend positiv oder negativ wahrgenommen haben. Diese Ereignisse wurden weitergehend untersucht und aus den dort angesprochenen Phänomenen Kri-

[199] Genau dies hat Gerster (1959) für Internatsschulen gemacht.

terien entwickelt. Diese Kriterien dienten als Interpretationsschema für die detaillierte Beschreibung der einzelnen „Organisationsgeschichten“ in Kapitel sieben. Ein wichtiger Schritt bei dieser Auswertung war es, die Verbindung zur organisatorischen Disposition der jeweiligen Einrichtung herzustellen. Man kann sich den Zusammenhang beider Auswertungskapitel verdeutlichen, wenn man sich vorstellt, es würden jeweils Hintergrund und Vordergrund eines Bildes umgekehrt. Waren in der Beschreibung von arbeitsteiligen Strukturen und Koordinationsmustern konkrete Ereignisse selbstverständlicher Hintergrund, so traten sie als „Organisationsgeschichten“ vor den Hintergrund des Organisationskontextes.

Dies ist der theoretische Hintergrund dieser Arbeit – was ist das Resultat? Wie wird beherbergende Erwachsenenbildung verwirklicht? Wie arbeiten Mitarbeiter verschiedener Arbeitsbereiche in Einrichtungen beherbergenden Erwachsenenbildung zusammen? Wie stellt sich die Schnittstellenorganisation in Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung aus der Sicht der Verantwortlichen relevanter Arbeitsbereiche dar? Wie wird organisatorische Differenzierung verwirklicht? Wo sind aufgrund der Formalorganisation Schnittstellen angelegt? Was passiert an Schnittstellen? Wie ist der Zusammenhang zwischen Formalorganiation und konkreten Ereignissen? Diese Fragen haben eine fallbezogene Antwort gefunden. Zentrale Ergebnisse werden hier noch einmal zusammengestellt.

Die beiden Untersuchungsinstitutionen wurden bewußt kontrastierend ausgewählt, was in den Fallbeispielen zum Tragen kommt. Während die Institution A von einem großen Konzern getragen wird, große Übernachtungskapazitäten aufweist, in der Nähe eines Ballungsgebiets seinen Standort hat und dort vorwiegend betriebliche Weiterbildung für die Dienstleistungsbranche durchgeführt wird, wird die Institution B von einem regionalen Interessenverband getragen, weist wenig Übernachtungskapazitäten auf, ist am Rande einer Ferienregion angesiedelt und bietet allgemeine Weiterbildung für die ländliche Bevölkerung an. Allein diese kurze Profilbeschreibung zeigt, dass sie Vertreter unterschiedlicher Typen im Feld der beherbergenden Erwachsenenbildung sind.

Unterschiede zeigen sich auch anhand der möglichen Aktorenkonstellationen. Es gibt in der Institution A eine hauptsächliche Aktorenkonstellation in der Institution B drei verschiedene. Diese beeinflussen die Formalorganisation und dahingehend die Koordinationsmuster, je nachdem wie die Verantwortlichkeiten verteilt sind. Da in der Institution A die Kompetenz für die Bildungsveranstaltung grundsätzlich beim Veranstalter als Auftraggeber liegt und für die Bewirtungs- und Beherbergungsleistungen (sowie Housekeeping) drei vertraglich aneinander gebundene Firmen (Tagungshotel, Gastronom, Housekeeping) funktional differenziert sind, besteht eine Schnittstelle dazwi-

schen. Diese Schnittstelle wird „organisiert“, indem das Tagungshotel alleiniger Kommunikationspartner für auftraggebende Bildungsveranstalter ist. Von dort aus werden alle operativen Abläufe in den zwei angeschlossenen Firmen initiiert. Zwischen diesen dreien ist also die zweite Schnittmenge. Die Folgen ließen sich in den kritischen Ereignissen finden. Zum einen gibt es ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zwischen den drei Firmen, insbesondere für die angeschlossenen. Sie hängen nicht nur von der Leistung des Hotels ab, Aufträge zu akquiriren, auch alle wichtigen Informationen können sie nur vom Hotel erhalten. In Bezug auf die Dienstleistungsverträge tauchte ein interessantes Phänomen auf: die Verträge sind dazu da, organisatorische Differenzierung klar zu gliedern. In einem positiv attributierten Ereignis konnte ein Problem nur durch eine flexible Modifikation gelöst werden, indem die Vertragspartner eben nicht das taten, wofür sie sich vertraglich verpflichtet hatten.

Die Institution B hingegen konzipiert und führt Bildungsveranstaltungen selbst durch, ist in den Bildungsveranstaltungen anderer teilweise involviert oder bietet nur die Beherbergungs- und Bewirtungsleistungen für externe Veranstalter an. Es ergeben sich Differenzierugen im Koordinationsmuster aus diesen drei möglichen Aktorenkonstellationen. Da die Institution nicht groß ist und alle Arbeitsbereiche formal zu einem Betrieb gehören, ist die spontane Abstimmung insgesamt als das wichtigste Instrument organisationaler Integration zu betrachten. Deswegen bilden auch alle Bereiche eine große Schnittmenge. Eine zentrale Stelle zur Informationsweitergabe nimmt dennoch die Verwaltung (das Sekretariat) ein, weil diese Informationen bündelt und sie insbesondere für die Ermöglichung von externen Veranstaltungen weitergibt. Je nach Aktorenkonstellation wird ein Basis-Koordinationsmuster variiert. Erst dann sind einzelne Schnittstellen benennbar. Wieder sind nachfolgende Arbeitsbereiche von der Qualität von Informationsvermittlung und Informationsgehalt abhängig, was sich in Ereignissen zeigte. Bemerkenswert ist, dass wohl die Erfahrung mit gleichartigen Veranstaltungen Informationsmängel kompensieren kann. Auch in der Institution B wurde von der Modifikation sonst üblicher Kooperationsmuster im Rahmen von positiven Ereignissen gesprochen.

Drei Gedanken können aus den Fallstudien an das Feld der beherbergenden Erwachsenenbildung weitergegeben werden: Flexibiltät wird als Problembereich der Tagungsstätten formuliert (vgl. ghh consult 1999, S. 43); dieser dritte Punkt tauchte auch in den Ereignissen auf. Und zwar ging es dort auch darum, über Koordinationsmuster improvisieren zu können. Das heißt nun nicht, dass gezielte Anstrengungen der organisationalen Integration obsolet würden – es bedeutet, dass situationsgerechtes Handeln durch die Fähigkeit, Koordinationsmuster variieren zu können, ermöglicht wird. Es wurde zweitens in der Analyse deutlich, dass die Aktorenkonstellationen die binnenor-

ganisatorischen Kooperationsmuster beeinflussen. Verschiedene Typen von Einrichtungen arbeiten mit verschiedenen Konstellationen. Interne Reflexion von Koordinationsmustern ist nicht nur wichtig, um gezielt nach Außen zu kommunizieren (vgl. Arx 1993, S. 86), sondern auch um strukturelle Transparenz intern zu fördern. Dies gilt insbesondere dann, wenn verschiedene Konstellationen auftreten. Das weit verbreitete Problem der mangelhaften Informationsweitergabe hat direkt damit zu tun. Der dritte Gedanke ist nicht weit von den Aktorenkonstellationen entfernt und bezieht funktionelle Differenzierung auf die Gesamtaufgabe der Einrichtungen beherbergender Erwachsenenbildung. Die Verantwortung für die Bildungsveranstaltung ist in den meisten Fällen wohl von der Verantwortung für die Beherbergungs- und Bewirtungsleistung getrennt, denn 95% der Tagungsstätten sind Hotels (vgl. GCB 2000a). Fast die Hälfte der Veranstaltungen sind Bildungsveranstaltungen (47% Seminare und Schulungen) (vgl. ghh consult 1999, S. 7). Angesichts dessen muss dem Statement: „... this divided arrangement restricts development of the relationship between the residential living environment and the adult-learning experience. Consequently the „learning-sanctuary" [Lern-Refugium, B.D] suffers." (Kasworm/ Simpson 1990b, S. 85) Gewicht gegeben werden. Prinzipiell sind die Institutionen, in denen beherbergende Erwachsenenbildung stattfindet, zumindest für die Dauer der Veranstaltung Orte, die dem Lernen gewidmet sind. Professionell Bildungsveranstaltungen durchzuführen heißt dann, sich über „das Pädagogische" der organisatorischen Gesamtaufgabe im Klaren zu sein. Im Sinne von Kontextwissen und Relationsbewusstsein hilft dazu die gegenseitige Einsicht in die Arbeitsbereiche. Das hat wieder damit zu tun, arbeitsteilige Strukturen und Koordinationsmuster zu reflektieren. Anspruch an Professionalität bedeutet zusätzlich Anspruch an Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Welche weiteren Forschungsfelder sind im Rahmen dieser Arbeit deutlich geworden? Diese Frage kann an das erhobene Datenmaterial, an das Untersuchungsfeld und an die Organisationsforschung der Erwachsenenbildung insgesamt gestellt werden.

Das vorliegende Datenmaterial ist vor allem auf Arbeitsteilung und Koordination aber auch auf „Critical Incidents" an Schnittstellen und deren Phänomene hin untersucht worden. Auch die Konzepte Kontextwissen und Relationsbewusstsein spielten eine wichtige Rolle. Lediglich angeschnitten wurden bei der Interpretation der Daten Zielwahrnehmung, Interessengruppenbeziehungen oder die Organisationskultur. Für die weitere Bearbeitung dieser Themen wäre zuerst eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung notwendig, um dann noch einmal an die Daten heranzugehen. Das Untersuchungsinstrumentarium war sehr spezifisch zugeschnitten, insbesondere auf die Umsetzung der „Critical Incident Technique"; die Daten könnten aber durchaus noch weitere Befunde (fallbezogen) zu Tage fördern. Beispielsweise könnte der Stakeholder-

Ansatz[200] für eine Analyse dieser Daten aufbereitet werden, um die Interessengruppen, ihre Gegensätze und Gemeinsamkeiten klarer herauszustellen. Es wäre dann auch interessant, die Untersuchung von Interessengruppenbeziehungen auf die Organisationsumwelt, auf die freien Honorarkräfte und auf Teilnehmende der beherbergenden Erwachsenenbildung auszuweiten. Das würde ein weitere Datenerhebungen notwendig machen.

Eine Grenze dieser Arbeit liegt dort, wo die beiden Untersuchungseinrichtungen in ein Gesamtfeld eingeordnet werden sollen. Die Fallstudien vermitteln ein Bild davon, was für Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung die Untersuchungsinstitutionen sind. Es wurde auch ein Modell verwendet, das in der Schweiz raumwirksam und quantitativ untersucht wurde. Angewendet wurde dieses Modell aber nicht in Deutschland, so dass es keine Möglichkeit darstellt, die Untersuchungsinstitutionen zu verorten und davon ausgehend eine Generalisierung zu beginnen. Das verweist darauf, dass die quantitativen Studien zur beherbergenden Erwachsenenbildung bisher segmentiert sind. Es wäre wünschenswert, wenn die Tagungsmarktstudien eine differenziertere Typologisierung von Einrichtungen berücksichtigten, so dass sich Fallstudien darauf beziehen könnten. Ebenso schwierig ist es, die Fallstudien in die weiterbildungsinterne Berichterstattung einzubinden und Aussagen darüber zu treffen, wie die Relation von einzelnen Einrichtungen zum Gesamten aussieht.

Für Feldstudienforschung in Bezug auf Schnittstellen, Arbeitsteilung und Koordination gibt es ein wichtiges Thema. Die Bearbeitung des Verhältnisses von Institutionen zu den dort tätigen freien Honorarkräften wäre sehr wünschenswert. Mit einem eigenen Untersuchungsinstrumentarium könnte nachfolgend für diese Untersuchungseinrichtungen erhoben werden, welchen Einblick freie Honrarkräfte als nicht formal Zugehörige und trotzdem in das Gesamtprojekt „beherbergende Erwachsenenbildung“ Involvierte in die arbeitsteiligen Strukturen und Koordinatinsmuster haben. Sehen sie die Organisation so, wie die formal zugehörigen Expertinnen sie sehen? Fällt es ihnen schwer, die Organisation zu verstehen und warum? Was bedeutet das? Hilft es, wenn sie verstehen? Was denken die freien Honorarkräfte, welchen Beitrag sie in der beherbergenden Erwachsenenbildung in diesen Institutionen leisten?

Das Schnittstellenkonzept bezog ein allgemeines Bild auf diese einzige Untersuchung. Das Konzept der „loosely coupled systems“ hat das Nachdenken darüber angeregt. Es hat selbst einen globalen Anspruch. Das bedeutet, dass man in einer möglichen Feldforschung Koppelungsstrukturen sehr präzise betrachtet. In dieser Untersuchung ist

[200] vgl. Kapitel 3.2

das nicht konkret umgesetzt worden. Das ist in der Tat schade, denn es wäre möglich, die Frage „Wie hängen die arbeitsteiligen Bereiche in der beherbergenden Erwachsenenbildung zusammen?“ anhand der Koppelung zu beschreiben. Dafür braucht es allerdings ein eigenes Instrumentarium, denn „To state that an organization is a loosely coupled system is the beginning of a discussion, not the end. What elements are loosely coupled? What domains are they coupled on? What are the characteristics of the couplings and decouplings? Researchers who invoke the concept of loose coupling can avoid simplifying it by specifying their assumptions more precisely“ (Orton/ Weick 1990, S. 219).

In der vorliegenden Arbeit wurde ein neuer Blickwinkel auf eine Veranstaltungsform der Erwachsenenbildung eröffnet, indem zuerst ein umfassender Begriff eingeführt wurde. Dies ermöglichte eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Institutionen eines expandierenden Wirtschaftszweigs, der sich als Tagungs- und Kongressmarkt heute eher auf Tourismus und Wirtschaftswissenschaften bezieht, im Sinne der beherbergenden Erwachsenenbildung in jedem Fall auch ein pädagogisches Betätigungsfeld ist. Die Entwicklung dieses Feldes kann durchaus mit dem Entgrenzungstheorem betrachtet werden. Die beherbergende Erwachsenenbildung bewegt sich in der „... Übergangszone zwischen dem Feld gleichsam reiner Erwachsenenbildung und dem, was nichts mit Erwachsenenbildung gemeinsam hat...“ (Kade 1997, S. 19). Damit kann man die Frage aufwerfen, was nun die Disziplinen oder auch die Branchen voneinander lernen könnten. In Einrichtungen der beherbergenden Erwachsenenbildung ist „... die Pädagogik weder für sie [die gesellschaftliche Realität des ‚Pädagogischen’, B.D.] allein zuständig noch allein für ihre Existenz verantwortlich ...“ (Kade/ Lüders/ Hornstein 1993, S. 59). So sind innerhalb einer Einrichtung der beherbergenden Erwachsenenbildung verschiedene Berufsgruppen aufeinander angewiesen, um eine Aufgabe zu erfüllen, die auch nach außen als „Gesamterlebnis“ (Flaig/ Meyer/ Ueltzhöffer 1994, S. 158) wahrgenommen wird. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter funktional differenzierter Bereiche begegnen sich an Schnittstellen und handeln dabei ihre Zusammenarbeit aus. Wie auch die gegenseitige Bezugnahme von Fachdiziplinen lohnend sein kann, wird sich Transparenz innerhalb einer Einrichtung produktiv auswirken, weil die Beteiligten ihr Urteilsvermögen steigern können. Wenn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Einrichtung der beherbergenden Erwachsenenbildung verstehen, was sie gemeinsam tun und wie sie es tun, besteht darüber hinaus die Chance, der Leistung eine Ausstrahlung zu verleihen.

9 Verzeichnisse

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturprobleme in Bildungsstätten (Finkelstein 1977, S. B42).....30

Abbildung 2: Beziehungsmatrix der Funktionsbereiche (Lipkowsky/ Schliehe 1983, S. 24) 31

Abbildung 3: Leistungsstrom "Referate/ Vorträge" und sein Überbau (Schoser 1995, S. 197).....32

Abbildung 4: Das Aktorenkonzept des Seminartourismus im Überblick (Arx 1993, S. 72) 34

Abbildung 5: Profilkonzept Seminartourismus: Überblick (Arx 1993, S. 80) 35

Abbildung 6: Schnittmenge in der Mengenlehre 38

Abbildung 7: Institution A nach dem Profilkonzept (Arx 1993).....62

Abbildung 8: Organigramm der Institution A 63

Abbildung 9: Modell der Koordinationsabläufe in der Institution A.....67

Abbildung 10: Zusammenhang der Arbeitsbereiche aus der Sicht des Interviewpartners A5 69

Abbildung 11: Institution B nach dem Profilkonzept (Arx 1993) 73

Abbildung 12: Organigramm der Institution B.....75

Abbildung 13: Zusammenhang aller Arbeitsbereiche in der Institution B aus der Sicht des Interviewpartners B5.....78

Abbildung 14: Modelle der Koordinationsabläufe in der Institution B 80

9.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Instrumente der organisatorischen Integration und deren Wirkung auf Schnittstellen 41

Tabelle 2: Institution A im Überblick 60

Tabelle 3: Institution A nach dem Aktorenkonzept (Arx 1993) 61

Tabelle 4: Institution B im Überblick 71

Tabelle 5: Institution B nach dem Aktorenkonzept (Arx 1993) 73

Tabelle 6: Phänomene von Ereignissen an Schnittstellen: Kategorien und Subkategorien 90

9.3 Literaturverzeichnis

ARBEITSKREIS DEUTSCHER BILDUNGSSTÄTTEN E.V. (ADB) (HRSG.): Arbeitshilfen für die Mitgliedseinrichtungen. 2. Auflage aktualisiert und ergänzt. (ohne Verlag), Bonn 2001

ARBEITSKREIS DEUTSCHER BILDUNGSSTÄTTEN E.V. (ADB) (HRSG.): Jahresbericht 1999/2000. (ohne Verlag), Bonn 2000

ARBEITSKREIS DEUTSCHER BILDUNGSSTÄTTEN E.V. (ADB) (HRSG.): Stellungnahme des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten zur "Auslastung pädagogischer Mitarbeiter". In: Ausserschulische Bildung 10. Jg. (1979) H. 4, S. D99-110.

ARX, DANIEL VON: Seminartourismus. Synthese aus Weiterbildung und Kurzreise. Kontext, Konzepte, Perspektiven und räumliche Verteilungsmuster in der Schweiz. Wepf, Basel 1993

ARX, DANIEL VON: Wirtschaften durch Werte schaffen. Bildungshäuser als Wirtschaftsfaktor. In: KAGEB Erwachsenenbildung 34. Jg. (1997) H. 3, S. 3-7.

ASHMORE, OWEN/ SMITH, DEREK: University residential adult education. In: Adult Education (England) 54. Jg. (1982) H. 4, S. 336-341.

AXMARK, FLEMMING (HRSG.): Die Dänische "Folkehøjskole". Königlich Dänisches Ministerium des Äußeren, Kopenhagen 1996

BAHLO, SIEGFRIED: Untersuchung der Struktur einer Heimvolkshochschule und der Wirkungen ihrer 5-Monats-Lehrgänge unter besonderer Berücksichtigung der Gesellungsformen und sozialen Prozesse innerhalb der Lehrgangs-Gruppen. Dissertation. Christian - Albrechts – Universität, Kiel 1965

BECK, CHRISTIAN/ BENTNER, ARIANE: Qualitative Konzepte und Methoden der Organisations- und Unternehmenskulturforschung. In: Bentner, Ariane/ Beck, Christian (Hrsg.): Organisationskultur erforschen und verändern: ein Methodenrepertoire zur quantitativen Analyse und praktischen Beratung. Campus, Frankfurt 1997. S. 23-64.

BIERSCHENCK, BURKHARD P.: Ratgeber Tagungsstätten im Herzen Europas. Verlag Neuer Merkur, München 2000

BRON, AGNIESKA: Residential Adult Education: History, Concept and Evaluation. In: Field, John/ Normie, Gerald (Hrsg.): Residential adult education trends and prospects. Continuing Education Research Centre, University of Warwick, Coventry 1992. S. 3-20 (=Discussion Paper in Continuing Education. No. 3).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (HRSG.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2000

BÜSCHGES, GÜNTER: Organisationssoziologische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied 1980. S. 280-293.

BUSKEY, JOHN H.: Historical Context and Contemporary Setting of the Learning Sanctuary. In: Simpson, Edward G./ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990. S. 15-27. (= New directions for adult and continuing education. 46).

BÜSSING, ANDRÉ: Organisationsdiagnose. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Organisationspsychologie. 2., korrigierte Auflage. Huber, Bern 1995. S. 445-479.

CHELL, ELIZABETH: Critical incident technique. In: Symon, Gillian/ Cassell, Catherine (Hrsg.): Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide. Sage Publications, London 1998. S. 51-72.

DUCKLIN, ALAN/ WALLACE, STUART: "Ivory Tower" or Wasted Asset? Why did Residential Adult Education fail to take root in Scotland? In: Cooke, Anthony/ MacSween, Ann (Hrsg.): The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements. The proceedings of the Seventh International Conference on the History of Adult Education. Lang, Frankfurt 2000. S. 291-301.

EBBRECHT, GÜNTER: Die Bedeutung besonderer Lernorte. Überlegungen zu Bildungshäusern und Tagungsstätten. In: Ciupke, Paul (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreissigacker. Klartext Verlag, Essen 1995. S. 165-181.

EHSES, CHRISTIANE/ ZECH, RAINER: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech, Rainer/ Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Lernen. Expressum, Hannover 1999. S. 13-57. (= Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit. Band 5).

ENGELHARDT, MORITZ VON: Wenn Bildungsstätten überleben wollen, müssen sie deutlich werden. In: Ausserschulische Bildung 29. Jg. (1998) H. 1, S. 10-15.

ETZ, CHRISTINE/ KUCHTA, DETLEV/ SPRENGEL, MARION (HRSG.): Lernen, Bildung, Verantwortung. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Hannover 1999

EVANGELISCHES ERWACHSENENBILDUNGSWERK WESTFALEN UND LIPPE E.V.: Organisationsentwicklung in Tagungsstätten. Berichte und Ergebnisse aus Innovationsprojekten als Instrument zur Profilierung, Qualitätssicherung und Entwicklung der Weiterbildung. Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., Dortmund 1999

FINKELSTEIN, BERTHOLD: Strukturprobleme in Bildungsstätten. In: Ausserschulische Bildung 8. Jg. (1977) H. 2, S. B 40-44.

FLAIG, BERTHOLD BODO/ MEYER, THOMAS/ UELTZHÖFFER, JÖRG: Alltagsästhetik und politische Kultur. 2., durchgesehene Auflage. Dietz, Bonn 1994

FLANAGAN, JOHN C.: The Critical Incident Technique. In: Psychological Bulletin 51. Jg. (1954) H. 4, S. 327-358.

FORENINGEN FOR FOLKEHØJSKOLER I DANMARK (HRSG.): Højskolefunktionærernes Stilling. Foreningen for Folkehøjskoler, København 1989

FREISE, EBERHARD B.: Das Große Einmaleins des Tagungsprofis. Kriterien für das Berufsbild des Tagungsfachmannes in der Kongreß- und Weiterbildungs-Szene. In: Weiterbildung 2. Jg. (1989) H. 4, S. 32-35.

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (HRSG.): Analysen, Aufgaben und Wege. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1993 (= Lernen für Demokratie: politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. Band 1).

FRYER, BOB: Lifelong Learning, exclusion and residence. In: Adults Learning 8. Jg. (1997/98) H. 6, S. 144-145.

GEIßLER, HARALD: Die Organisation pädagogischer Arbeit. In: Vogel, Norbert (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998. S. 54-85.

GEIßLER, HARALD: Kongreßgestaltung. Eine pädagogische Aufgabe. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 4. Jg. (1993) H. 2, S. 68-73.

GHH CONSULT (DR. GUGG & DR. HANK-HAASE, PARTNERSCHAFT, UNTERNEHMENSBERATER): Die Bedeutung der Bundesverbände für den deutschen Kongress- und Tagungsmarkt. Unveröffentlichtes Dokument, Frankfurt 1998

GHH CONSULT (DR. GUGG & DR. HANK-HAASE, PARTNERSCHAFT, UNTERNEHMENSBERATER): Die Tagungs- und Kongressnachfrage der Privatwirtschaft. Unveröffentlichtes Dokument, Frankfurt 1999

GERMAN CONVENTION BUREAU (GCB): Der deutsche Tagungs- und Kongressmarkt 1999/2000. Bericht. [online] Frankfurt 2000a. [Stand 2002-02-17] Verfügbar im Internet <http://www.gcb.de/externewindows/downloads/Presse_Kongressstudie00.zip>

GERMAN CONVENTION BUREAU (GCB): Deutsche Meetingbranche wächst. [online] Frankfurt 2000b. [Stand 2002-02-17] Verfügbar im Internet <http://www.gcb.de/externewindows/downloads/Presse_Basis.doc>

GERMAN CONVENTION BUREAU (GCB): Definitionen von Veranstaltungstypen. [online] Frankfurt 2000c. [Stand 2002-02-17] Verfügbar im Internet <http://www.gcb.de/externewindows/downloads/Presse_Definition.doc>

GERMAN CONVENTION BUREAU (GCB): Methodik der Studie zum deutschen Kongress- und Tagungsmarkt. [online] Frankfurt 2000d. [Stand 2002-02-17] Verfügbar im Internet <http://www.gcb.de/externewindows/downloads/Presse_Methode.doc>

GERSTER, THOMAS: Organisation und Betrieb der Internatsschule. Gurtenverlag, Bern 1959

GLASER, BARNEY G./ STRAUSS, ANSELM L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, Christel/ Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Klett-Cotta, Stuttgart 1984. S. 91-111.

GLASSMAN, ROBERT B.: Persistence And Loose Coupling In Living Systems. In: Behavioral Science 18. Jg. (1973) S. 83-98.

GRENZDÖRFFER, KLAUS: Stakeholder-Prozesse in der Weiterbildung. Universität Bremen, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Bremen 1998

GRILZ, WOLFGANG: Qualitätssicherung in Bildungsstätten. Anleitung zur Erstellung eines Qualitätshandbuchs. Luchterhand, Neuwied 1998

GRUNENBERG, HEIKO: Die Qualität qualitativer Forschung. Eine Metaanalyse erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeiten. Diplomarbeit. Philipps-Universität, Marburg 2001

HAGEDORN, ALFRED: Eine Zweck- Dienst- und Betriebsgemeinschaft - die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Bildungshauses. In: Ausserschulische Bildung 23. Jg. (1992) H. 1, S. 26-28.

HARGIS, JERRY L.: Human Resources for the Learning Sanctuary. In: Simpson, Edward G./ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990. S. 75-82. (= New directions for adult and continuing education. 46).

HELLER, TRUDY: Loosely Coupled Systems for Corporate Entrepreneurship: Imagining and Managing the Innovation Project/Host Organization Interface. In: Entrepreneurship Theory and Practice 24. Jg. (1999) H. 2, S. 25-31

HESS, INGRID/ KRAUS, JOBST: Akademie in aller Munde. Pressestelle der Evangelischen Akademie Bad Boll, Bad Boll 2000

HOLTKAMP, JÜRGEN: Personalauswahl und Personalentwicklung in Heimvolkshochschulen. Waxmann, Münster 2001

INFRATEST BURKE SOZIALFORSCHUNG: Der deutsche Tagungsmarkt 1994/1995. Untersuchung im Auftrag des Deutschen Kongressbüros. (ohne Verlag), München 1995

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (HRSG.): Deutschland in Zahlen/ Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Dt. Instituts-Verlag, Köln 2001

IPHOFEN, RON: Aspiration and Inspiration: Student Motives in Adult Residential Colleges. In: Studies in the Education of Adults 28. Jg. (1996) H. 1, S. 65-87.

IPHOFEN, RON: Residential Adult Education. In: Adults Learning (1988/89) Sample Issue, S. 10-11.

KADE, JOCHEN: Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Enttraditi-

onalisierung der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1997. S. 13-31.

KADE, JOCHEN/ LÜDERS, CHRISTIAN/ HORNSTEIN, WALTER: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Beltz, Weinheim 1993. S. 39-65.

KADE, JOCHEN/ NITTEL, DIETER/ SEITTER, WOLFGANG: Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Kohlhammer, Stuttgart 1999

KASWORM, CAROL E.: The Learning Sanctuary as an Educational Environment. In: Simpson, Edward G./ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990. S. 27-40. (= New directions for adult and continuing education. 46).

KASWORM, CAROL E./ SIMPSON, EDWARD G.: Future Challenges for the Residential Conference Center. In: Simpson, Edward/ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990b. S. 83-87. (= New directions for adult and continuing education. 46).

KIESER, ALFRED/ KUBICEK, HERBERT: Organisation. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. De Gruyter, Berlin 1992

KUBICEK, HERBERT/ KIESER, ALFRED: Organisationsforschung, Vergleichende. In: Grochla, Erwin (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. 2. Auflage. Poeschel, Stuttgart 1980. Spalte 1533-1557.

KIL, MONIKA: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung - am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Dissertation. Universität Dortmund, Dortmund 1998

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

KÜCHLER, FELICITAS VON/ MEISEL, KLAUS: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1999a

KÜCHLER, FELICITAS VON/ MEISEL, KLAUS: Qualitätssicherung in der Weiterbildung II. Auf dem Weg zu besserer Praxis. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1999b

KÜCHLER, FELICITAS VON/ SCHÄFFTER, ORTFRIED: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1997

KUCKARTZ, UDO: Computerunterstützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Westdeutscher Verlag, Opladen 1999

KÜHLMANN, TORSTEN M./ FRANKE, JOACHIM: Organisationsdiagnose. Kapitel 4.3.4. In: Roth, Erwin (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Organisationspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1989

LAACK, FRITZ: Denkort Heimvolkshochschule. Volkshochschule im Westen, 38. Jg. (1986) H. 2, S. 107-114.

LAACK, FRITZ: Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft. Beltz, Weinheim 1968

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (LSW-NRW) (HRSG.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. 2. Auflage. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1992

LIPKOWSKY, GÜNTHER/ SCHLIEHE, GEORG: Planungshinweise für Bildungsstätten mit Internatsbetrieb. Bedarfs-, Funktions- und Kostenplanung. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung, Neuss 1983

MADSEN, ULLA AMBROSIUS: Højskole - lærerliv mellem idealer, traditioner og pædagogisk praksis. Foreningen for Folkehøjskolers forlag, København 1995

MAYHEW, LEWIS B.: The Critical Incident Technique In Educational Evaluation. In: Journal of Educational Research 49. Jg. (1956) H. 8, S. 591-598.

MEUSER, MICHAEL/ NAGEL, ULRIKE: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag, Opladen 1991. S. 441-471.

MEYER, HEINZ H.: Arbeitsplatz Heimvolkshochschule - Aufgabenstruktur, Arbeitsbelastung und pädagogische Erneuerung. In: Report (1990) 25, S. 62-66

MITTLINGER, KARL: Braucht Bildung ein Haus? Orte der Erwachsenenbildung im virtuellen Zeitalter. In: Prüller-Jagenteufel, Veronika/ Prüller-Jagenteufel, Gunter (Hrsg.): Gestalten und Verantworten. Druck und Verlagshaus Thaur, Thaur 1998. S. 127-135.

NUISSL, EKKEHARD: Lernorte in der Erwachsenenbildung. In: Report - Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (1991) 27, S. 11-14.

NIEDERSÄCHSISCHER LANDESVERBAND DER HEIMVOLKSHOCHSCHULEN: Niedersächsische Heimvolkshochschulen stellen sich vor. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Hannover 1995

OBERLIEßEN, MARTIN: TREFFPUNKT TAGEN - Qualitätsmanagement im Tagungshotel - Wie das Hotel Schloss Velen seine Tagungsdienstleistung optimiert. In: Management & Seminar. 27. Jg. (2000), H. 1, S. 58-60.

OLBRICH, JOSEF: Bildung und Demokratie - Die Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit von 1918 bis 1933. Blatt 1.30.40, Januar 1994. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied 1994ff

ORTON, DOUGLAS J./ WEICK, KARL E.: Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. In: Academy of Management Review 15. Jg. (1990) H. 2, S. 203-223.

PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES E.V. (PAS-DVV) (HRSG.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Frankfurt 1968ff

PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES E.V. (PAS-DVV) (HRSG.) : Schlüsselsituationen im Tätigkeitsfeld Volkshochschule. Blatt 22.004. 22. Lieferung Dezember 1989. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (PAS-DVV) (Hrsg.): Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Frankfurt 1968ff

PAPPAS, JAMES P.: Environmental Psychology of the Learning Sanctuary. In: Simpson, Edward G./ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990. S. 41-52. (= New directions for adult and continuing education. 46).

PRÜLLER, LEO: Organisationsentwicklung für ein Bildungshaus. In: Erwachsenenbildung in Österreich (1984) H. 2, S. 5-6.

RINGSHAUSEN, HAGEN: Die Bedeutung von Organisationstheorien für die betriebliche Weiterbildung: eine theoriekritische Diskussion unter besonderer Berücksichtigung transdisziplinärer Ansätze. Hampp, München 2000

ROGGE, KLAUS I.: Elemente einer Weiterbildungsbetriebslehre: Von der Zielorientierung über Programmentscheidungen zum Dienstleistungsmix. Blatt 4.20.10. Januar 1994. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied 1994ff

RÖHRIG, PAUL: Liegt im Ursprung der Heimvolkshochschule vielleicht ihre Zukunft beschlossen? In: Etz, Christine/ Kuchta, Detlev/ Sprengel, Marion (Hrsg.): Lernen, Bildung, Verantwortung. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Hannover 1999. S. 23-31.

SCHÄFFTER, ORTFRIED: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1987. S. 147-171.

SCHÄFFTER, ORTFRIED: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul Verbands e.V. (PAS-DVV), Frankfurt 1992

SCHÄFFTER, ORTFRIED: Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung. Antrittsvorlesung 17. Juni 1993. Humboldt-Universität, Berlin 1997

SCHEILE, HERMANN: Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation der deutschen Heimvolkshochschulen. In: Vogel, Norbert/ Scheile, Hermann (Hrsg.): Lernort Heimvolkshochschule. Eine deutsch-dänische Untersuchung zur Positionsbestimmung der Heimvolkshochschule mit ergänzenden Beiträgen aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Schöningh, Paderborn 1983. S. 174-211.

SCHLUTZ, ERHARD: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. Blatt 4.10.10, Juli 1997. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied 1994ff

SCHOSER, MARTIN: Die Akademie der Weiterbildung als Betrieb und die Evaluierung ihrer Leistungen. Eine Analyse der Akademie als System und ihrer Ökonomik. Botermann und Botermann, Köln 1995

SCHREIBER, MICHAEL-THADDÄUS (HRSG.): Kongress- und Tagungsmanagement. Oldenbourg, München 1999a

SCHREIBER, MICHAEL-THADDÄUS: Kongress- und Tagungswesen als touristische Erscheinungsform. In: Schreiber, Michael-Thaddäus (Hrsg.): Kongress- und Tagungsmanagement. Oldenbourg, München 1999b. S. 3-9.

SCHREYÖGG, GEORG: Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Gabler, Wiesbaden 1999

SEITTER, WOLFGANG: Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4. Jg. (2001) H. 2, S. 225-238.

SIEBERT, HORST: Heimvolkshochschule - sozialer Lernort mit Zukunft. In: Etz, Christine/ Kuchta, Detlev/ Sprengel, Marion (Hrsg.): Lernen, Bildung, Verantwortung. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Hannover 1999. S. 53-56.

SIMPSON, EDWARD G.: The Residential Conference Center as a Learning Sanctuary. In: Simpson, Edward G./ Kasworm, Carol E. (Hrsg.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990. S. 3-14. (= New directions for adult and continuing education. 46)

SIMPSON, EDWARD G./ KASWORM, CAROL E. (HRSG.): Revitalizing the residential conference center environment. Jossey-Bass, San Francisco 1990a. (= New directions for adult and continuing education. 46).

SMITH, ADAM: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. Neu aus dem Englischen übertragen nach der fünften Auflage (letzter Hand). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, London 1776 (1789) und mit einer Würdigung von Horst Claus Recktenwald. C. H. Beck, München 1974

STAEHLE, WOLFGANG H.: Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen? In: Staehle, Wolfgang H. / Sydow, Jörg (Hrsg.): Managementforschung 1. De Gruyter, Berlin 1991. S. 313-345.

STEEGER, OLIVER: Tagen und mehr - Wie sich Trainer und Hoteliers besser verstehen - Typische Fallen bei der Tagungsorganisation vermeiden. In: Wirtschaft & Weiterbildung 14. Jg. (2001), H. 2, S. 70-73.

STRAUSS, ANSELM L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Auflage. Fink, München 1998

STRUNK, GERHARD: Institutionenforschung in der Erwachsenen-/ Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2. überarbeitete Auflage. Leske & Budrich, Opladen 1999. S. 443-454.

STRUNK, GERHARD: Institutionenforschung in der Weiterbildung. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Institut für Erwachsenenbildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. IfEB, Bremen 1991,.S. 58-74.

SUNTER, SABINE/ NEULAND, RUDI: "Lernen optimal geschehen lassen". In: Wirtschaft & Weiterbildung 10. Jg. (1997) H. 6, S. 18-20.

THOBEN, JÖRG/ PRIOR, WILFRIED: Qualitätsmanagement pädagogischer Prozesse in Heimvolkshochschulen. In: Etz, Christine/ Kuchta, Detlev/ Sprengel, Marion (Hrsg.): Lernen, Bildung, Verantwortung. Niedersächsischer Landesverband der Heimvolkshochschulen, Hannover 1999. S. 57-60.

THORNGATE, WARREN: „In general“ vs. „it depends“: Some comments on the Gergen-Schlenker debate. In: Personality and Social Psychology Bulletin 2. Jg. (1976) H.4, S. 404-410. [zitiert nach Weick 1998]

TIETGENS, HANS: Heimvolkshochschule mit Zukunft? In: Hessische Blätter für Volksbildung 40. Jg. (1990) H. 3, S. 246-250.

TOELKE, HANS-WILHELM: Heimbildungsstätten. In: Lenzen, Dieter/ Schmitz, Enno/ Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Klett-Cotta, Stuttgart 1984. S. 415-418.

UFERMANN, FRIEDHELM: Organisationsaufbau, Aufgabenverteilung und Arbeitsprozesse in Weiterbildungseinrichtungen. Blatt 4.20.20, Februar 2001. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Luchterhand, Neuwied 1994ff

UFERMANN, FRIEDHELM: Organisationspraxis und institutionelle Handlungsspielräume in Volkshochschulen. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1987. S. 172-192.

VAUPEL, BERND: Fremdreinigung in Bildungsstätten? In: Ausserschulische Bildung 25.Jg. (1994) H. 2, S. 204-207.

VOGEL, NORBERT/ SCHEILE, HERRMANN (HRSG.): Lernort Heimvolkshochschule. Eine deutsch-dänische Untersuchung zur Positionsbestimmung der Heimvolkshochschule mit ergänzenden Beiträgen aus den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Schoeningh, Paderborn 1983

VOGEL, NORBERT: Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1994

WALLMICHRATH, KIRSTEN/ KLEINMANN, MARTIN: Organisationsdiagnose. Unveröffentlichtes Dokument. Philipps-Universität, Fachbereich Psychologie, Marburg [2000]

WALTHER, PETRA: Neue DIN-Norm für Tagungsstätten. In: Training aktuell. 12. Jg. (2001) H. 12, S. 4-5.

WEICK, KARL E.: Der Prozeß des Organisierens. 2. Auflage. Übersetzt von Gerhard Hauck. Suhrkamp, Frankfurt 1998

WEICK, KARL E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21. Jg. (1976) H. 1, S. 1-19.

WIESNER, MARCUS: Die führenden Kongresshotels - Deutsche Metropolen rüsten sich für den Tagungs-Boom. In: Wirtschaft & Weiterbildung 13. Jg. (2000), H. 9, S. 86-93.

WOOLSEY, LORETTE K.: The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. In: Canadian Journal of Counselling 20. Jg. (1986) H. 4, S. 242-254.

9.4 Inhalt: Anhangsband

1.	Interviewleitfaden	S. 2
2.	Transkription: Legende	S. 6
3.	Interview A1	S. 7
4.	Interview A2	S. 30
5.	Interview A3	S. 54
6.	Interview A4	S. 91
7.	Interview A5	S. 126
8.	Interview B1	S. 143
9.	Interview B2	S. 160
10.	Interview B3	S. 171
11.	Interview B4	S. 185
12.	Interview B5	S. 206
13.	Themenliste für Feldnotizen	S. 225

ERKLÄRUNG:

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Marburg, 14. März 2002 Barbara Dietsche