

Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation

Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Organisation wird erheblich von der Vagheit der Begriffe und einem wechselseitig ungeklärten Vorverständnis beeinträchtigt. Der Bedarf an einer für die Erwachsenenbildung brauchbaren. Organisationstheorie lässt sich daher nicht kurzerhand durch Übernahme bereits anderwärts entwickelter Konzeptionen befriedigen, sondern nur in einem produktiven Aufgreifen organisationstheoretischer Gesichtspunkte im Sinne einer problemerschließenden Annäherung an ein „altes Dilemma“ (TERHARDT). Von Bedeutung ist hierbei, in welcher Weise sich Themen wie Organisationsentwicklung, Organisationskultur, Corporate Identity oder Sozialmanagement auf Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung beziehen lassen. Was dies im einzelnen bedeuten kann, soll in diesem einführenden Beitrag überblicksartig skizziert werden.

Inhaltsübersicht:

1. Dimensionen eines erwachsenenpädagogischen Organisationsbegriffs
 - 1.1 Tätigkeiten pädagogischen Organisierens
 - 1.2 Didaktische Funktionalstruktur
 - 1.3 Weiterbildung als organisiertes soziales System
 - 1.4 Das Konzept der Organisationskultur
2. Non-Profit Organisation
 - 2.1 Leistungstypologie im System-Umwelt-Verhältnis
 - 2.2 Merkmale von Non-Profit Organisationen
 - 2.3 Anforderungen an die Leitung
3. Ausblick: Wege zu einer Kultur der „lernenden Organisation“

1. Dimensionen eines erwachsenenpädagogischen Organisationsbegriffs

Wie so mancher Begriff der Alltagssprache erweckt auch das Substantiv „Organisation“ einen Anschein von Kompaktheit, Eindeutigkeit und Dinghaftigkeit, wie er durch die Realität letztlich nicht

Organisatorischen fließen Aspekte von natürlichem Organismus, körperlichen oder staatlichen (Funktions-), „Organen“, aber auch von übergreifenden Ordnungsmächten ineinander, so daß sich im alltäglichen Gebrauch drei wichtige Aspekte nicht mehr deutlich auseinanderhalten lassen und für Verwirrung sorgen:

(1) Organisation als Tätigkeit des Organisierens - (2) Organisation als funktionale Struktur - (3) Organisation als soziales System - (4) Organisation als kultureller Kontext

Jede der vier Varianten des Organisationsbegriffs haben ihre besonderen Stärken, aber auch ihre Begrenzungen, so dass es wenig sinnvoll ist, den begrifflichen Bedeutungshof willkürlich auf nur einen der genannten Aspekte definitorisch einzuschränken. Vielmehr gilt es, jeweils im Einzelfall deutlich zu machen, welche dieser „Dimensionen organisierten Lernens“ gemeint ist.

1.1 Tätigkeiten pädagogischen Organisierens

Auf einer **handlungstheoretischen Ebene** umfasst der Organisationsbegriff die vielfältigen **Tätigkeiten des Organisierens von Lernprozessen**. Hierbei sollte man sich vor Augen halten, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen keineswegs immer auch **veranstaltetes Lernen** ist. Der sicherlich größte Teil an individuellem, aber auch an gruppengebundenem, Lernen im Lebenslauf wird in das Alltagsleben verschränkt beiläufig bewerkstelligt. Die Bildung Erwachsener als ein zunächst von pädagogischer Tätigkeit unabhängiger Prozess der Verarbeitung gesellschaftlicher Anforderungen und der produktiven Aneignung von Neuem und Fremdem verläuft daher nur ausnahmsweise fremdorganisiert. Der Auftritt der Lehrenden als Lernorganisatoren für andere wird vielmehr immer dann als **zusätzliche Rolle** erforderlich, wenn es für die Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, zu überfordernd oder zu unbefriedigend wird, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen und, wie man so schön sagt, „es sich selbst beizubringen“. Bei der Selbstklärung von professioneller Erwachsenenbildung gilt es daher, sich die Teilnehmervoraussetzungen bewusst zu machen, die in den eigenen Angeboten jeweils mitgedacht werden. Es geht hierbei um **Aktivitäten und Kompetenzen auf der Aneignungsseite von Erwachsenenbildung**, die eine entscheidende Voraussetzung dafür sind, ob und auf welche Weise Bildungsmöglichkeiten überhaupt als relevant **wahrgenommen**, für spezifische Lerninteressen **ausgewählt** und schließlich auch praktisch als Lernanlass **genutzt** werden können. Prinzipien wie Teilnehmerorientierung oder Anschlusslernen stellen daher keine normativen Überhöhungen der Bildungspraxis dar, sondern sind realistischer Ausdruck dafür, dass professionelle Organisationsformen veranstalteten Lernens einen abgeleiteten, **sekundären Charakter** haben (vgl. auch Tietgens 1986, S. 111). Sie erfüllen eine Dienstleistung für zunächst autonome Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Auch vor und nach

subsidiären Funktion veranstalteten Lernens bedeutet jedoch nicht, dass auf bewusste und entschiedene pädagogische Intentionalität bei den Bildungsanbietern verzichtet werden sollte. Subsidiär meint vielmehr, dass pädagogisch organisierende Tätigkeiten einem **unterstützenden Gestus** folgen, der vorhandene Aktivitäten bereits voraussetzt: sie **erschließen** einen bereits gegebenen Bedarf, sie **greifen** lernrelevante Interessen auf, sie **konfrontieren** defizitäre Zustände mit normativen Deutungsangeboten, sie **korrigieren** fehlerhaftes mit regelgerechtem Verhalten, und sie **schließen** neues, unbekanntes Wissen **an Vertrautes an**.

1.2 Didaktische Funktionalstruktur

Auf der **strukturtheoretischen Ebene** eines erwachsenenpädagogisch gefassten Organisationsbegriffs geht es um die Aufgabe, die Vielzahl lernförderlicher organisierender Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander zu beziehen und sie von personellen oder situativen Zufälligkeiten unabhängig zu machen. Es gilt, sie verbindlich „auf Dauer zu stellen“, sie zu **institutionalisieren**. Hierdurch bildet sich über pädagogische Einzelhandlungen hinaus Erwachsenenbildungsorganisation als eine vom Alltag der Mitarbeiter wie der Teilnehmer getrennte Sonderwelt heraus. Sie lässt sich als ein spezifisches **Regelsystem** verstehen, das auf das Herstellen, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln **didaktischer Rahmenbedingungen** für lernförderliche Einzeltätigkeiten spezialisiert ist. Die dabei wirksamen Strukturen didaktischer Organisation stellen unabhängig davon, inwieweit sie von den Mitarbeiter/innen durchschaut werden, einen über berufliche Sozialisation erworbenen pädagogischen Sinnzusammenhang dar, in dem äußerst heterogene lernförderliche Einzeltätigkeiten im praktischen Tun aufeinander bezogen werden können. Bemühungen um das Verstehen didaktischer Formalstrukturen müssen daher über die konkrete Lehr/Lernsituation hinausgehen und den weiteren Radius pädagogischer Entscheidungsfelder mit einbeziehen. Die für eine derartige „didaktische Analyse und Planung“ entwickelten Struktur- und Ebenenmodelle lassen erkennen, dass in der Erwachsenenbildung kaum übergreifende formale Regelungen bestehen, sondern dass die entsprechenden Entscheidungen immer wieder neu auf der Ebene der Bildungsträger und, der Einrichtungen gefällt werden. Gleichzeitig ist aber auch auf der Ebene der Einrichtung der Formalisierungsgrad nur gering ausgeprägt. Das relativ offene Netzwerk didaktischer Entscheidungen in seinem Zusammenspiel zwischen makro-didaktischen (Programmebene) und mikro-didaktischen (Ebene der Einzelveranstaltungen) Gestaltungsmöglichkeiten erweist sich als überaus plastisch, aber auch orientierungsarm. Eine solche Diagnose bleibt in ihrer Bewertung ambivalent. Was von den Mitarbeiter/innen einerseits als pädagogischer Gestaltungsspielraum geschätzt werden kann, wirkt andererseits auch schnell

Handlungsmodellen wie Kurssystemen, Angebotstypen, Veranstaltungsformen, Zeitorganisationsmuster, Lehrgangcurricula, Arbeitsmappen, Medienpaketen und Übungsmaterialien. In die Selbstverständlichkeit gewohnheitsmäßiger Erwartungen abgesunken sind aber auch strukturelle Vorentscheidungen wie räumliche Binnengliederung, Ausstattung und vielfältige didaktische Arrangements.

Bisher gibt es noch recht wenig empirisch gesichertes Wissen über die didaktische Strukturierung unterschiedlicher Lernfelder in der Erwachsenenbildung. Dies ist jedoch noch kein Indiz dafür, dass hier im Gegensatz zur „Verschulung“ alles unregelt und spontan verlaufen würde. Probleme bei der Einführung didaktischer Neuerungen und Untersuchungen zum Lehr/Lernverhalten deuten statt dessen darauf hin, dass man es hier mit konventionell verfestigten Verhaltenserwartungen zu tun bekommt, nur dass diese vergleichsweise gering expliziert und kaum als rechtliche Normen kommuniziert werden. Es gehört daher zur pädagogischen Selbstvergewisserung in der Erwachsenenbildung, dass sich die Mitarbeiter derartige organisatorische Vorstrukturierungen in den jeweiligen Angebotsprofilen und im Selbstverständnis ihrer Einrichtung bzw. in ihrem Aufgabenbereich bewusst machen. Dies kann z. B. im Rahmen einer institutionsbezogenen pädagogischen Fortbildung geschehen, in der das gegenseitige fachliche Verständnis und die wechselseitige Zusammenarbeit verbessert werden soll.

Die Funktionalstruktur einer Einrichtung gibt somit Aufschluss über didaktische Arbeitsteiligkeit und den systematischen Zusammenhang unterschiedlicher Gestaltungsbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns. Als kategoriales System kann sie über die empirische Realsituation einer Bildungseinrichtung allerdings nur wenig handlungsleitende Erkenntnisse liefern. Statt dessen wird in der Regel rasch erkennbar, dass jede Weiterbildungseinrichtung meist mehrere miteinander in Konkurrenz stehende Ziele verfolgt. So verliert eine funktionale Analyse didaktischer Organisation, die vorwiegend von den „übergeordneten“ Zielbeschreibungen ausgeht, schnell den Bezug zur profanen Realität und erschöpft sich in Beschreibungen davon, wie eine Bildungseinrichtung idealerweise „funktional“ organisiert sein sollte. Hierdurch bietet eine funktionale Strukturanalyse den Mitarbeitern oft genug nur wenig motivierende Veränderungsansätze und der Leitung selten realistische Steuerungsinstrumente.

1.3 Weiterbildung als organisiertes soziales System

In bezug auf eine „empirische Realanalyse“ (GIESEKE) didaktischer Organisation ist es daher sicher ergiebiger, von den alltäglich erfahrbaren Rahmenbedingungen und Ablaufstrukturen auszugehen. Von hier lässt sich auf das der Struktur zugrunde liegende Aufgabenverständnis zurückfragen und die gemeinsame „Organisationsphilosophie“ aufdecken, um daran Fragen der weiteren Entwicklung

Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde aufzufassen, in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist. Mit einem weiten Verständnis von Bildungsorganisation als „locker verkoppeltes soziales System“ (WEICK 1976; SCHÄFFTER 1987) handelt man sich allerdings neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als objektive Gegebenheit aufgefasst werden kann, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig. So lässt sich am Anmeldesystem einer Weiterbildungseinrichtung (ROGGE 1984) z. B. zeigen, dass es trotz vordergründiger Faktizität letztlich sehr unterschiedlichen Deutungen unterliegt, je nach dem ob man es aus der Interessenlage und Problemsicht des Trägerverbands, der Einrichtungsleitung, der Abrechnungsstelle, der Raumorganisation, einzelner pädagogischer Aufgaben- bzw. Fachbereiche oder aus der Sicht verschiedener Adressatenbereiche und Teilnehmergruppen beurteilt. Begreift man Weiterbildung als organisiertes soziales System, so geht es nicht mehr darum, diese Sichtweisen zu vereinheitlichen und mit einer idealen Formalordnung in Übereinstimmung zu bringen. Statt dessen geht es um das Verständnis für die Produktivität einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander durchaus in Konflikt befindlicher Deutungen. Dies allerdings immer auf der Grundlage einer basalen Übereinstimmung. Das Integrative des sozialen Systems besteht vor allem darin, dass man wechselseitig mit anderen als Entscheidungsträger „rechnet“ und ihre Reaktionsweisen aus eigener Sicht zu antizipieren versucht.

Diese Sicht hat z. B. Konsequenzen für das, was man unter Zielorientierung versteht. Im Gegensatz zur Zielbestimmung in funktional-strukturellen Organisationskonzepten, wo sie an der Hierarchiespitze „von der Leitung“ getroffen werden, die dann ihre Vorgaben mit großem Energieverlust „nach unten“ durchsetzen müssen, finden in einem **systemischen Verständnis** Prozesse der Zielfindung und Zielkontrolle gleichzeitig auf mehreren Hierarchieebenen des institutionalisierten Handelns statt. Die im pädagogischen Alltag **handlungsleitenden Bildungsziele** einer Volkshochschule oder einer Stadtteilinitiative werden daher, selbst wenn sie sich an gemeinsamen Leitprinzipien wie Kommunalität, Teilnehmerorientierung, Aktualität und gesellschaftspolitische Relevanz orientieren, weitgehend unabhängig von einander bestimmt: auf der Verbandsebene, der Außenvertretung der Einrichtung, der Programmgestaltung, in den verschiedenen Aufgabenbereichen, der Veranstaltungsplanung, bei der Teilnehmerwerbung und Kurswahlberatung und schließlich im interaktionellen Umgang mit den Teilnehmern. Weiterbildung im Verständnis eines organisierten sozialen Systems zeichnet sich daher durch relativ offene Zielbestimmungen und durch einen ständigen **partikulären Zielwandel** innerhalb von Teilbereichen aus, der zu einer Ausweitung möglicher Zielbestimmungen führt, insgesamt aber nur ausnahmsweise einen generellen Kurswechsel

Wer nun eine Vorliebe für Gradlinigkeit und Eindeutigkeit hat, mag dies als Diffusität und Mangel an Rationalität missbilligen, dennoch spricht vieles dafür, dass locker verkoppelte soziale Systeme äußerst funktional sind für die Organisation komplexer Leistungen unter offenen Umweltbedingungen.

Die Stärke des Konzepts organisierter sozialer Systeme liegt aber auch darin, dass mit ihm eine Vielschichtigkeit pädagogischer Zusammenhänge berücksichtigt werden kann. In der **Sozialität der Organisation** verschränken sich körperliche, psychische, rollenspezifische und interaktionelle mit gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen. Insofern sind organisierte soziale Systeme wichtige Scharnierstellen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen; sie sind sozusagen auf Vermittlung und Sinntransformation zwischen sozialer Kleinstruktur und Großstruktur angelegt. Dies ist für das Verständnis von Bildungsorganisation von erheblicher Bedeutung. Als komplexes, soziales System verfügt pädagogische Organisation über ein breites Register an Einwirkungsmöglichkeiten: sie überformt **körperliche** Selbstdarstellungsmuster, kanalisiert **psychische** Reaktionsweisen, prägt **Mentalitätsstrukturen**, bahnt oder hemmt **affektive** Ausdrucksformen, strukturiert **soziale Interaktion** und prozessiert die Dynamik von **Gruppen** und Gruppenverbänden. Lernorganisation, im Lewinschen Sinne als „Feld des Lehrens und Lernens“ (WEINBERG 1989) verstanden, ist daher in seiner Komplexität außerordentlich voraussetzungsvoll. Ein soziales Feld ist nicht in technischem Sinne willkürlich „herstellbar“, sondern bestimmt sich aus einem den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren Spannungsgefüge. Daher ist es auch von keiner Leitungsposition aus in seiner Gesamtheit steuerbar, denn auch das Management ist Teil des sozialen Kräftefeldes und somit ebenfalls seinen Strukturen unterworfen.

Das radikal **Systemische** dieser Beschreibung zeigt sich schließlich auch darin, dass neben den Bildungsanbietern auch die Bildungsnutzer gleichermaßen als integraler Bestandteil von Lernorganisation gelten können, - wobei sie gerade in der Differenz ihrer Rollen als einander komplementär ergänzende Systemelemente aufeinander verwiesen sind.

Wie bereits bei der funktionalstrukturellen Deutung zeigt sich, dass eine erweiterte Interpretation erwachsenenpädagogischer Organisation zwar Erkenntnisfortschritte gegenüber dem vorherigen bietet, ihrerseits aber wiederum wichtige Schwächen und Begrenzungen aufweist. So lässt sich die interdependente Vielschichtigkeit sozialer Systeme zwar mit hoher Tiefenschärfe ausloten, am Ende stellt sich aber die Frage, was eigentlich ihre unübersichtliche Vielfalt steuert oder zumindest, was ein so fein gewebtes Netz letztlich zusammenhält. **Integration** ist nun in der Tat ein hochaktuelles und brisantes Problem unserer Gesellschaft insgesamt, zunehmend aber auch vieler Institutionenformen der Erwachsenenbildung. Daher reicht es nicht mehr aus, der synergetischen Kraft sozialer Systeme zu vertrauen und ihr Zusammenwirken als gegeben vorauszusetzen. Nicht zuletzt aus dem Druck nach

eine allgemeine Diagnose sozialer Systeme bearbeitbar. Sie verlangt abermals eine konzeptionelle Erweiterung des Organisationsverständnisses, bei der nun verstärkt die Integrations- und Steuerungsleistungen in den Blick kommen müssen. Dies soll im nächsten Abschnitt anhand des Konzepts der „Organisationskultur“ geschehen. Mit diesem Argumentationsschritt ist dann der Punkt erreicht, von dem aus im zweiten Teil der Dienstleistungscharakter von Weiterbildung anhand des Konzepts der Non-Profit-Organisation behandelt werden kann.

1.4 Das Konzept der Organisationskultur

Konzepte der Organisationskultur gehen davon aus, dass es die als selbstverständlich empfundenen Sinnzusammenhänge, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen sind, die als „corporate identity“ die Basis bilden, auf der schließlich das produktive Zusammenspiel unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher Problembeschreibungen erklärlich wird. Hieraus wird andererseits aber auch verständlich, weshalb Organisationen trotz ähnlicher Formalstruktur zu verschiedenen Ergebnissen und Wirkungen gelangen können (OUCHI/WILKINS 1985, S. 468; HEIDENREICH/SCHMIDT 1991). Dies lässt sich sowohl auf einer makro- als auch auf einer mikro-sozialen Ebene beobachten (BLEICHER 1984).

Einerseits sind Organisationen und ihre Mitglieder immer Bestandteil eines größeren kulturellen Zusammenhangs, was notwendigerweise grundlegende Übereinstimmungen in den Formen ihres gemeinsamen Handelns bewirkt. Das jeweilige Makro-System gesellschaftlicher Normen, Werte und Grundüberzeugungen, wie es vor allem im interkulturellen Vergleich erkennbar wird, führt dazu, dass gerade zweckrationale Systeme in euro-amerikanischen, lateinamerikanischen, asiatischen oder afrikanischen Kulturkreisen auf jeweils besondere Weise „gelebt“ werden und hierdurch zu unterschiedlicher Wirkung gelangen (OUCHI/WILKINS a. a. 0.).

Aber auch unterhalb der Scheidungen zwischen den großen Weltkulturen stößt man auf Differenzen und subkulturelle Besonderheiten, wenn es um Unterschiede geht zwischen branchentypischen Organisationsformen (z. B. zwischen Banken, Bauunternehmen, staatlichen Verwaltungen oder Bildungsinstitutionen) oder auf noch tieferen Niveau bei Milieu-Unterschieden zwischen konkreten Einrichtungen und Betrieben. Derartige kulturspezifische Besonderheiten lassen sich als charakteristische Gepflogenheiten, Verhaltensformen, Rituale, Sprachmuster, gemeinsame Erfahrungen, Umgangsformen, Kleidungsnormen oder grundsätzlich als **milieuspezifischer** „Habitus“, d. h. in einer natürlich empfundenen **Verkörperung** des jeweiligen (sub-)kulturellen Milieus erfahren. Das, was zunächst als zufällige Äußerlichkeit erscheinen mag, wird als authentischer Ausdruck einer allgemeinen Zusammengehörigkeit erfahren und hierdurch zum Ursprung eines sich

Definitionsvorschlag:

Die basalen Orientierungsmuster, in denen sich Organisationen trotz ihrer funktionalstrukturellen Ähnlichkeit signifikant unterscheiden und denen zufolge die Mitglieder ihre Umwelt wahrnehmen und interpretieren, ihre Erfahrungen ordnen und an denen sie ihr Verhalten und Handeln ausrichten, werden in ihrer Gesamtheit als Organisationskultur bezeichnet.

„Kultur“ ist daher nicht als normativer Begriff zu verstehen, d.h. nicht etwas, was eine Einrichtung als ästhetische Zugabe zu schmücken vermag, sondern als ein deskriptiver Begriff, der die Art und Weise charakterisiert, in der sich in einem sozialen System eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung durchgesetzt hat. Es stellt sich daher nicht die Frage, ob eine Organisation eine Kultur „hat“, sondern nur wie ihre spezifische Kultur beschaffen ist. Die funktionale Bedeutung einer Organisationskultur liegt vor allem in ihrer Orientierungsleistung. Wenn sie den Mitgliedern eine „dichte Beschreibung“ (GEERTZ 1983) ihrer Welt bietet, so beantworten sich wesentliche Fragen sozialer Integration wie von selbst: „Wer sind wir? Warum gehören wir zusammen? Was wollen wir? Wie tun wir es? Wie begründen wir, was wir tun? Wie evaluieren wir, was wir tun? Wie sieht unsere Umwelt aus, wie sind die anderen und warum sind sie so?“ (EBERS 1988, S. 14). Gerade weil diese kognitiven Strukturierungen **nicht diskursiv ausgehandelt** werden müssen, sondern als eine **Selbstverständlichkeit des Normalen** zu gelten haben, bieten sie in ihrer Gesamtheit einen als „natürlich“ erlebten Rahmen, in dem sich Wichtiges von Unwichtigem, Falsches von Richtigem, aber auch Zugehöriges von Fremdem fraglos unterscheiden lässt. Nur derjenige „gehört dazu“, der die herrschende implizite Theorie über „das Eigene und das Fremde“ pragmatisch als selbstverständlich unterstellen kann. Wer andererseits bei derartigen Einschätzungen erst fragen muss, zeigt hierdurch bereits, dass er kein Insider ist (vgl. zur VHS SCHÄFFTER 1989).

Die soziale Bindungskraft einer Organisationskultur lässt sich grundsätzlich anhand: ihren identitätsstiftenden, orientierenden und handlungsleitenden Wirkungen definieren. Da sie hierdurch die Funktionsweise der Organisation auf einer meist vorbewussten Ebene strukturiert und oft auch erst möglich macht, hat sie erheblichen Einfluss auf die Art der Verhaltenskoordinierung und Systemsteuerung. In locker verkoppelten sozialen Systemen können die teilautonomen Bereiche bekanntermaßen nicht befriedigend über formelle Regelungen allein koordiniert werden; sie unterliegen vielmehr den Selbstregelungsmechanismen einer mehr oder weniger funktionalen Organisationskultur. Kann diese eine integrative Wirkung entfalten, so braucht die formelle Leitung nur im Ausnahmefall die pädagogischen Einzeltätigkeiten der Mitarbeiter durch unmittelbare Anweisungen und über formelle Verfahren auf eine gemeinsame Linie zu bringen.

„Organisationskulturen können somit den Führungsbedarf senken; sie sind ein Führungssubstitut.“
(EBERS 1988, S. 21)

In dieser Hinsicht ist die Deutung organisierter sozialer Systeme als Organisationskultur für Managementkonzepte von hohem Interesse. Nun besteht jedoch die Gefahr eines groben Missverständnisses, wenn dabei nicht gleichzeitig von einer technokratischen Leitungsphilosophie Abschied genommen wird. Zu meinen, dass soziale Systeme von der Hierarchiespitze her durch „Sinn-Management“ oder durch straffe „Kulturpolitik“ unter Kontrolle zu bringen seien, verfehlt ihren systemischen Charakter. Die Vorstellung, durch Managementtechniken Organisationskulturen nach Maß und im Interesse der Führungsspitze kreieren zu können, beruht auf einer törichten (Selbst-) Überschätzung technokratischer Managementpositionen. Organisationskulturen lassen sich weder willkürlich herstellen, noch von einer besonderen Interessenposition her gradlinig beeinflussen. Diese Einsicht ist bereits von anderen vernetzten Strukturen her vertraut und verlangt daher ein gewandeltes Kontrollbewusstsein. Als Anforderung an das Management ist damit die Förderung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und von gemeinsamen Lernprozessen des pädagogischen Teams gemeint. Dies legt es nahe, Führung im Kontext einer „lernenden Organisation“ als pädagogische Rolle aufzufassen. Dies ist ein Aspekt, der weiter unten mit dem Stichwort „Sozial-Management“ wieder aufgegriffen und dort für die Erwachsenenbildung verdeutlicht werden soll.

2. Non-Profit-Organisation

Zunächst gilt es, den Organisationsbegriff in einem weiteren Schritt zu präzisieren. Dies soll geschehen durch einen genaueren Blick auf das Verhältnis zwischen einem organisierten sozialen System und dem Umweltbereich, für den es eine spezifische Leistung erbringt.

2.1 Leistungstypologie im System-Umwelt-Verhältnis

In Anlehnung an Unterscheidungen von BLAU/SCOTT (1963) läßt sich eine „Nutznießer-Typologie“ (PFEIFFER 1976, S. 17) konstruieren, die dabei hilft, Organisationen an den **Adressaten ihrer Leistungen** zu charakterisieren. Allerdings ist es empirisch keineswegs einfach, den „Hauptnutznießer“ immer genau zu bestimmen. Insofern eignet sich die Typologie vor allem als Frageschema und als Orientierung bei kontroversen Funktionsbestimmungen, wobei gerade Mischformen von Interesse sind. Im Sinne einer formalen Leistungstypologie von

- Sinn und Zweck einer wirtschaftlichen Unternehmung besteht darin, durch die Organisation von Bildungsmaßnahmen im eigenen Betrieb (oder in Form gewerbsmäßiger Fort- und Weiterbildung für andere Personen oder Betriebe) ein profitables Einkommen zu erwirtschaften. Diesen Zweck erfüllen **kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen** dadurch, daß sie Weiterbildungsmaßnahmen produktmäßig konzipieren und in Form von Gütern (Lehrmaterialien) und Dienstleistungen auf einem hierdurch entstehenden Bildungsmarkt unter Konkurrenzbedingungen gegen kalkulierte Preise verkaufen, in denen eine Gewinn-Marge enthalten ist.
- Der Sinn und Zweck von **Non-Profit-Organisationen** liegt hingegen darin, durch ihre Leistungen subjektive **Lernbedürfnisse** oder einen objektiven **Lernbedarf** ausgewählter Personenkreise möglichst wirksam und kostengünstig zu befriedigen.

Auf eine Formel gebracht, läßt sich das wie folgt zusammenfassen:

Unternehmungen sind Profit-Organisationen mit Gewinn als **Formal-ziel-Dominanz** – Non Profit-Organisationen sind auf Bedarfsdeckung ausgerichtet mit Bedürfnisbefriedigung als **Sachziel-Dominanz**.

(vgl. Schwarz 1986)

2.2 Merkmale von Non-Profit-Organisationen

Trotz mancher Varianten, die sich im Bereich der „Non-Profit-Organisation“ von Erwachsenenbildung herausgebildet haben, ist es sinnvoll, fünf gemeinsame charakteristische Merkmale herauszuheben:

Sachzieldominanz, Nicht-Markt-Situation, Binnenzentrierung, eine spezifische Leistungsstruktur und eine charakteristische Steuerungsproblematik.

(1) Sachziel-Dominanz

Der Organisationszweck von Weiterbildungseinrichtungen bezieht sich auf sachlich ausdeutbare und bestimmungsbedürftige Ziele, d. h. auf einen zunächst nur vage bekannten Lernbedarf möglicher Adressatenbereiche und auf relativ offene Lernbedürfnisse der auszuwählenden Zielgruppen. Bedarfsorientierung der Weiterbildungsorganisation verlangt spezifische Verfahren der **Bedarfserhebung** und pädagogische Prinzipien der **Bedürfnisorientierung**. Die Produktivität der organisatorischen Leistung setzt daher neben einer sensiblen Wahrnehmungsstruktur für

mühevoller Mitwirkung und Mitgestaltung abverlangt. Das „Produkt“ von Weiterbildungsorganisation unterscheidet sich strukturell nicht zuletzt dadurch von Konsumgütern, daß es bereits bei seiner Erstellung von der aktiven Zusammenarbeit mit den Leistungsnutzern und ihrer Arbeitsbereitschaft abhängig ist.

(2) Nicht-Markt-Situation

Unternehmen regulieren sich im Prinzip über den Marktmechanismus, d. h. über individualisierte Wettbewerbsstruktur und wirtschaftlich kalkulierten Preis. Gerade aufgrund seiner anonymen, inhaltlich neutralen Härte bietet der Markt der Unternehmensführung einen verlässlichen **Leistungsmaßstab** und damit eine externe Orientierung in bezug auf interne Komplexität und Unbestimmbarkeiten. Bedarfswirtschaftliche Organisationen hingegen verfügen über keine derartig objektivierende Außeninstanz. Dies hängt unmittelbar mit ihrem Leistungsprofil zusammen:

„Voraussetzung für das Funktionieren des Marktes ist, daß solche Güter und Dienstleistungen angeboten werden, an welchen der Käufer das alleinige Nutzungsrecht erwerben kann, so daß derjenige, der einen Preis nicht zahlen will oder kann vom Kauf oder der Nutzung dieses Gutes ausgeschlossen wird. Solche Güter bezeichnen wir als Individual- oder Privatgüter“ (SCHWARZ 1986, S. 12).

Dies wirft die bildungstheoretische Grundsatzfrage auf, inwieweit Bildung überhaupt als exklusives Individualgut konzipiert werden kann. Marktfähigkeit von Weiterbildung geht daher einher mit einer **Differenzierung nach Angebotsprofilen**. Entscheidend für Vermarktungsstrategien bei organisiertem Lernen ist dabei offenbar das einem pädagogischen Konzept zumutbare Maß an **exklusiver Individualisierung**. Hier sind Einzelunterricht, Fernunterricht, programmierte Unterweisung, standardisierte Lernbausteine, verwendungssituationsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen oder exklusive Lernverfahren die hinlänglich bekannten „Produkte“, für die man als Käufer in der Tat ein **individuelles Nutzungsrecht** erwerben kann. Allgemeine Bildung hingegen, besonders im klassischen Verständnis eines integrativen Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft, bemüht sich gerade um die Überwindung von Exklusivität und hat die spannungsreiche Verschränkung von Privatheit und Öffentlichkeit für Aneignungs- und Entwicklungsprozesse fruchtbar zu machen. Bildungsmöglichkeiten, die von der Öffentlichkeit und von der **freien Zugänglichkeit des Diskurses** leben, haben daher definitionsgemäß keinen Markt und daher auch keinen nach ökonomischer Rationalität kalkulierbaren Preis. Ihr Steuerungsmedium liegt vielmehr in der **politischen Dimension**.

(SCHWARZ 1986) sprechen, bei der einzelne Bereiche der Marktsteuerung unterliegen könnten, während wiederum Leistungsbereiche, die auf gesellschaftliche Bedarfslagen abzielen, als **Kollektivgüter** ausschließlich einer politischen Steuerungslogik folgen. Aus dieser noch nicht hinreichend durchschauten und auch bildungstheoretisch noch nicht genügend reflektierten Vermischung erklärt sich u. a. die Unfruchtbarkeit der gegenwärtigen bildungspolitischen Kontroverse um sog. Privatisierung, ist aber auch der Grund für manche der Steuerungsprobleme in Weiterbildungseinrichtungen. Wie häufig in unsicherer Situation reagiert man ideologisch und begreift erwerbswirtschaftlich orientierte und bedarfswirtschaftliche Dienstleistungen als einen sich ausschließenden Gegensatz. Die erwachsenenpädagogische Diskussion muß sich daher endlich der Differenzierungsnotwendigkeit stellen und konsensfähige Unterscheidungsgesichtspunkte für Leistungsprofile in der Erwachsenenbildung generell, aber auch für das „**Leistungsmix**“ einer einzelnen Weiterbildungseinrichtung klären.

(3) Binnenzentrierung

Die Unterschiedlichkeit der Zielstruktur bei Wirtschaftsunternehmen und bedarfswirtschaftlichen Organisationen drückt sich auch in ihren institutionellen Reaktionsweisen auf Umweltereignisse aus. Auf einen einfachen Nenner gebracht: marktorientierte Organisationen **reagieren** extrovertiert und besonders sensibel auf Umweltveränderungen, die kalkulatorisch relevant sind, während es geradezu zum Aufgabenverständnis von Dienstleistungsorganisationen gehört, auf wechselhafte Entwicklungen mit beharrlicher Gegensteuerung zu **antworten**. Die Qualität bedarfsorientierter Dienstleistung drückt sich nicht zuletzt in Verlässlichkeit und Kontinuität aus. Non-Profit-Organisationen sind daher bereits aufgrund ihrer Aufgabenstruktur dazu angehalten, selbstgesteuert und selektiv auf äußere Entwicklungen zu reagieren. Hieraus erklärt sich ein gewisses Beharrungsvermögen in ihren Reaktionsmustern und ein hoher interner Kommunikations- und Selbstklärungsbedarf bei turbulenter Umweltentwicklung. Eine solche Fixierung auf Wirklichkeitsdefinitionen der fachlichen Binnenwelt tendiert dazu, den Bezug zur Außenwelt zu schwächen und die Organisation zum Selbstzweck erstarren zu lassen. In der Erwachsenenbildung wird dieser strukturellen Schwäche mit Anforderungen an didaktisches Handeln begegnet: **Mikro-didaktisch** wird es unter Prinzipien wie Teilnehmerorientierung, Alltagsbezug, Verwendungssituationsorientierung oder Zielgruppenorientierung konzeptionell berücksichtigt. **Makro-didaktisch**, d. h. beim Organisieren der Programmstruktur und der institutionellen Rahmenbedingungen, verlangt es den „systematischen Einbezug in eine regionale Infrastrukturplanung und Feldentwicklung, die Vernetzung von Angeboten und Aktivitäten anderer öffentlicher und freier Träger und Selbsthilfegruppen“ (MAELICKE/REINBOLD a.a.O., S. 8). Im weiteren Sinne gehört zur „Außenpolitik“ einer Weiterbildungseinrichtung aber auch, daß sie für relevante Umwelbereiche in ihrem Profil und in der

die **allgemeine Öffentlichkeit**, die **Fachöffentlichkeit**, die **Politiker**, die potentiellen **Adressaten** und die aktuell vorhandenen **Teilnehmergruppen** (vgl. MAELICKE/REINBOLD a.a.O. S. 11). Dieser Anspruch auf bewußte Außenorientierung als Korrektur zur strukturellen Binnenzentrierung von Non-Profit-Organisationen wird häufig (aber auch gern ökonomistisch mißverstanden) als „**Sozial-Marketing**“ bezeichnet.

(4) Leistungsstruktur

Non-Profit-Organisationen stehen im Vergleich zu Wirtschaftsunternehmen unter der doppelten Leistungsanforderung, die sich aus einer Verbindung von Sachziel-Dominanz mit dem Anspruch auf betriebswirtschaftliche Effizienz erklärt. Es gilt daher, die Bestimmung des **Bedarfs** an Service-Leistungen einschließlich der Überprüfung ihrer sachlichen **Wirksamkeit** (Effektivität) mit dem Erfordernis eines optimalen **Mitteleinsatzes** (Effizienz) zu verbinden. Allein bei der Bedarfsermittlung und sachlichen Effektivitätskontrolle bekommen sie es mit komplexen Problemen zu tun, wie sie in Wirtschaftsunternehmen in der Weise unbekannt sind. Hinzu kommt, daß sich Qualität bei sozialen Dienstleistungen nicht allein am Faktum der Zielerreichung orientieren kann. So reicht es z. B. nicht aus, daß ein gewisser Anteil von Teilnehmern „das Lernziel erreicht“ hat oder die Durchfallquote bei Zertifikatskursen nicht auffällig hoch ist. Die Effektivität von Bildungsmaßnahmen im Sinne lernförderlicher Unterstützung mißt sich vielmehr auch an der **Güte des Prozesses der Dienstleistungen** (wie z. B. Zeitstruktur der Angebote, räumliche Bedingungen oder Medienunterstützung), am Umfang und **Qualität der Einzelleistungen** im Verlauf des Prozesses (Beratung, individuelle Förderung, psychoemotionales Klima) und an der „**vorgehaltenen Leistungsbereitschaft**“ in Form zusätzlich bereitgestellter, nicht aber notwendigerweise eingesetzter Lernhilfen oder teilnehmerfreundlicher Maßnahmen (wie z. B. Kinderbetreuung).

Entscheidend für die Leistungsstruktur insgesamt ist nun, daß die bereits für sich allein hochkomplexen Effektivitätsprobleme bei der Erreichung des Sachziels eng verbunden werden müssen mit wachsenden Anforderungen an Wirtschaftlichkeit. In einem umfassenden Verständnis geht es hierbei um das Verhältnis der eingesetzten sachlichen, personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen zum erreichten Sachziel. Effektivität und Effizienz in eine optimale Relation zu einander zu bekommen, macht daher letztlich die **bedarfswirtschaftliche Kompetenz von Bildungsmanagement** aus. Erkennbar wird aus der bisherigen Argumentation aber auch, daß Wirtschaftlichkeit von Weiterbildungseinrichtungen nur im **Rahmen pädagogischer Zielbeschreibungen und Evaluation** konzipierbar ist. Eine Reduktion ausschließlich auf administrative oder fiskalische Gesichtspunkte widerspricht dem Leistungsprofil des bedarfswirtschaftlichen Organisationstypus und erweist sich daher als Leistungsstörung.

Steuerungsprobleme trifft. Als entscheidender Grund gilt hierbei die bereits erwähnte „Nicht-Markt-Situation“, d. h. das Fehlen eines verlässlichen externen Maßstabs für Erfolg und Mißerfolg. Dies macht die Entscheidungen über Zielformulierung, Einzelplanung und Kontrolle so unübersichtlich. Mit folgenden strukturellen Schwierigkeiten hat die Leitung einer Weiterbildungseinrichtung zu rechnen:

- **Sachziel-Dominanz:** Die Bedarfsorientierung verbietet es, einen quantitativen kalkulatorischen Maßstab als Indikator für die Gesamteffizienz (pädagogische Effektivität plus Wirtschaftlichkeit) zu nehmen.
- **Zielvermischung von Leistung und Wirkung:** In der Regel ist nicht der faktische Output einer Einrichtung wie z. B. eine Anzahl der Bildungsveranstaltungen oder die pädagogisch erfolgreiche Lernsituation das Leistungsziel von Lernorganisation, sondern letztlich ein dadurch bewirkter Nutzen im Alltag der Zielgruppen, Adressatenbereiche, praktischen Verwendungssituationen oder generell im kommunalen Umfeld. Dieser avisierte Nutzen ist in der Regel qualitativer Natur und bedarf daher (selbst)deutender, meist prozeßbegleitender Auswertung.
- **Zieloperationalisierung:** Aber selbst die in den Lehrveranstaltungen, genauer in der einzelnen Lehr/Lern-Situation, erreichten Ziele lassen sich nur indirekt über ausdeutungsbedürftige Indikatoren einschätzen und nur ausnahmsweise über quantitative Kriterien evaluieren.
- **Interessenpluralität:** Über pädagogisch relevante Ziele von Weiterbildungseinrichtungen läßt sich nicht generell auf der Hierarchiespitze entscheiden, um sie dann in verbindliche Teilziele für nachgeordnete Durchführungsebenen zu zerlegen und dort durchzusetzen. Statt dessen finden Prozesse der Zielfindung und Zielerreichung gleichzeitig und weitgehend unabhängig auf allen Hierarchieebenen und in allen relevanten Teilbereichen in einer für sie spezifischen Weise statt. Hieraus erklärt sich eine Mischung aus sich ergänzenden, konkurrierenden oder indifferenten Zielfestlegungen. Bemühungen um die Klärung pädagogischer Ziele einer Einrichtung müssen daher scheitern, wenn sie über Grundüberzeugungen hinaus auf das Herstellen von Einheitlichkeit und Übereinstimmung gerichtet sind. Statt dessen verlangt eine institutionelle Zielklärung das selbstreflexive Erarbeiten kennzeichnender Differenzierungen, dies allerdings auf der Basis von institutionstypischen Symbolisierungen und in metaphorischen Konsensformeln von Gemeinsamkeit.

2.3 Anforderungen an die Leitung

Sowohl die Leistungsstruktur wie die Kontrollproblematik bedarfswirtschaftlicher Organisationen stellt das „Management“, d.h. die Gruppe von Mitarbeiter/innen in pädagogischen Entscheidungs- und

vor allem „**Problemlösungs-Verantwortung**“ (ebenda). Damit ist gemeint, daß die leitenden Mitarbeiter

- die auf die Einrichtung zukommenden Veränderungen und Probleme frühzeitig wahrnehmen (**Problem-Früherkennung**)
- die **Problemlösungsprozesse** effizient und nach anerkannten Spielregeln einleiten und durchführen lassen
- die **Problemlösungen** konsensfähig und sachgerecht umsetzen
- die von den formal zuständigen Stellen und Organen gefaßten **Beschlüsse** effizient vollziehen.

Das Management von Non-Profit-Organisationen unterliegt daher einer mehrfachen Verstrickung. Einerseits trägt es die volle Mitverantwortung für die Folgen und Entscheidungen, ohne sie aber selber fällen zu können; andererseits ist es selber in das Netzwerk der internen und externen Entscheidungshierarchie, die informellen sozialen Netze und in den permanenten Aufwand an wechselseitiger Kommunikation eingebunden. Dieses „Netz der Organisation“ trägt und fesselt zugleich. Es ruft eine Anforderungsstruktur an das Management hervor, das durch einen hohen Anteil an sensibler Kommunikation und Verständigungsfähigkeit gekennzeichnet ist. Da bei allen Problemen, die über Routinefragen hinausgehen, nie eindeutig feststeht, „was Fakt ist“, müssen die Aufgaben sinnerschließend und nicht apodiktisch angegangen werden. Dies setzt eine reflexive Organisationskultur voraus, die einer solchen fragenden Grundhaltung angemessen ist. Es werden Managementkonzepte benötigt, die von zentralistischen und paternalistischen Leitungsansprüchen Abschied nehmen und Führung als Moderation, Koordination und Motivierung auffassen. Dieses Anforderungsprofil wird gegenwärtig in der Literatur etwas plakativ unter dem Fachterminus „**Sozial-Management**“ zusammengefaßt (vgl. MÜLLER-SCHÖLL/PRIEPKE 1986). Die Kennzeichnung „sozial“ nimmt dabei Bezug auf Problembeschreibungen, wie sie oben in der Deutung von Weiterbildungsorganisation als soziales System enthalten waren. Die Bemühungen um eine, das formale System übergreifende, Sichtweise wird durch Begriffe wie „ganzheitliche Führung“, „systemischer Ansatz“ oder auch „sozial-ökologisches“ Organisationsverständnis signalisiert. Gemeinsam ist derartigen Auffassungen, daß sich in sozialen Systemen die **Managementaufgaben** über die formelle Vorgesetztenfunktion hinaus auch auf die Gesamtentwicklung der betreffenden Einrichtung und auf die Strukturen des institutionellen Gefüges einer Region oder eines Landes zu beziehen haben. Hieraus lassen sich drei Aufgabenbereiche für Führungskräfte in der Erwachsenenbildung ableiten, nämlich Gestaltung, Lenkung und Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen als soziales System (in Anlehnung an MAELICKE/REINBOLD a.a.O.).

(1) Management als **Gestaltung** der Organisation

im eigenen Trägerverband. „Ziel dieser Management-Aufgabe ist es, die Lenk- und Entwicklungsfähigkeit der Organisation auf der Grundlage der genannten Einflußfaktoren sicherzustellen“ (ebenda S. 28). Wichtige Managementtätigkeiten beziehen sich hierbei vor allem darauf, die Ressourcen und Kompetenzen innerhalb der Einrichtung zu klären und zu aktivieren, um sie für den Problemlösungs- und Veränderungsprozeß freizusetzen.

(2) Management als **Lenken** der Organisation

Hierbei handelt es sich um die klassische Aufgabe einer **Führung** konkreter Organisationsabläufe und Entscheidungsprozesse. Außerdem verlangt „Sozial-Management“ den Aufbau von **internen Lenkungssystemen**, die ein wiederholtes Eingreifen der Leitung überflüssig machen und sie daher entlasten. „Dies bedeutet, daß Leitungskräfte nicht nur die Funktion der direkten personalen Führung wahrnehmen sollten, sondern darüber hinaus geeignete Bedingungen für die Entwicklung von flexiblen und effektiven Kooperations- und Kommunikationsstrukturen in der gesamten Organisation schaffen und begleiten müssen“ (ebenda S. 28f.). Beispiele sind Richtlinien zur Ablauforganisation der Programmplanung oder die Installierung von selbstregulierenden Teammodellen, Projektgruppen und Qualitätszirkel.

(3) Management als interne **Organisationsentwicklung**

In dem letzten und sicher auch schwierigsten Aufgabenbereich von Sozial- Management geht es darum, die in der Einrichtung vorhandenen **Kräfte der Selbstentwicklung** aufzuspüren und ihnen Freiräume, Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume zu verschaffen. Übergeordnetes Prinzip ist es hierbei, in einer Weiterbildungseinrichtung offene Entwicklungsprozesse zuzulassen, mit denen sie auf unüberschaubare Umweltveränderungen produktiv zu reagieren vermag. Dies verlangt die aktive Förderung einer angstreduzierten, „fehlerfreundlichen“ Organisationskultur. Zu wichtigen Managementtätigkeiten gehört es dabei, die wiederholte Überprüfung des eigenen institutionellen Selbstverständnisses mit langfristig angelegter Aufgabenentwicklung, bewußter Personalförderung und arbeitsplatzbezogener pädagogischer Fortbildung zu verknüpfen. Es ist dabei sicher auch Ausdruck von fachlicher Kompetenz, wenn die Leitung einer Einrichtung sieht, daß sie einer solch umfassenden Aufgabe allein nicht gewachsen ist. Sie ist daher zumindest auf einen aktiven **Unterstützerkreis** innerhalb der Einrichtung angewiesen. Darüber hinaus gehört es zu gutem Management, möglichst auch **externe Unterstützung** zur Organisationsentwicklung heranzuziehen, sei es finanziell durch zusätzliche Mittel für Entwicklungsprojekte, sei es durch politische „support-groups“, durch Organisation fachbezogener Entwicklungsbegleitung, Supervision oder Teamtraining oder vielleicht auch durch die Nutzung umfassender Programme pädagogischer Organisationsberatung.

3. Ausblick: Wege zu einer Kultur der „lernenden Organisation“

Was bedeuten diese Überlegungen nun für das Organisationsverständnis von Erwachsenenbildung? In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung spitzt sich eine Problematik in ganz besonderer Weise zu, die von jeher für die offenen Strukturen von Erwachsenenbildung kennzeichnend war: nämlich die Spannung zwischen der Sicherung von Kontinuität in der Grundversorgung, und der Notwendigkeit zum flexiblen Aufgreifen ständig neuer gesellschaftlicher Lernanlässe und Qualifizierungsverlangen. Wenn das auch noch mit Sparzwängen und der Überprüfung betrieblicher Wirtschaftlichkeit einhergeht, so wird dies als wachsender Druck auf die Organisation erlebt. In der Bemühung, mit den aktuellen Veränderungen Schritt zu halten, kommt letztlich die Entwicklungsplanung zu kurz. In diesem Zusammenhang sollte man sich vor Augen führen, daß es Erwachsenenbildung weit mehr mit Überraschungen und unvorhersehbaren Lernzumutungen zu tun bekommt, als mit dauerhaft Regelbarem. Sie kann sich daher nicht auf eine flächendeckende Versorgung mit standardisierten oder konventionalisierten Bildungsangeboten beschränken, von denen bereits vorher bekannt ist, wer sie aus welchen Gründen besuchen soll. Dies führt zu der Frage, welche neuen Steuerungsformen der Programmplanung und Angebotsentwicklung dem beschleunigten Wandel besser gerecht werden können. Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation dürfte deutlich geworden sein, daß marktförmige Steuerungsmechanismen weitgehend an der „Nicht-Markt-Situation“ öffentlicher Bildungsversorgung vorbeigehen und daher nur im Ausnahmefall greifen können. Zu entwickeln sind daher Organisationsstrukturen, mit denen die ständig auftretenden Unzulänglichkeiten bei pädagogischer Bedarfsermittlung, Zielbestimmung und Evaluation nicht mehr als routinemäßig zu bewältigende Störungen aufgefaßt und nicht mehr auf die Flexibilität und Improvisationsfähigkeit der Mitarbeiter/innen abgewälzt werden. Von einer lernfähigen Organisationskultur läßt sich vielmehr erst dann sprechen, wenn unvorhersehbare Entwicklungen in der Bereichsdidaktik, Veränderungen bei den Finanzierungsmodalitäten, Umbrüche bei der Personalausstattung, Verschiebungen im Teilnehmerverhalten und Strukturwandel bei den externen Kooperationsbeziehungen durch bewußt gesteuerte Organisationsentwicklung aufeinander bezogen werden. Als Bestandteil und Motor gesellschaftlicher Veränderungsprozesse stellen sich der Organisation von Weiterbildung dann bei jedem neuen Entwicklungsschub „Fragen institutioneller Selbstvergewisserung“: Wie ist die reale Situation der Einrichtung beschaffen? Worauf wird die weitere Entwicklung hinauslaufen welchen Tendenzen ist entgegenzusteuern? Welche Schwierigkeiten sind bei der Erreichung bestimmter Entwicklungsziele zu erwarten? Wie lassen sie sich durch Kompetenzverbesserung und durch Veränderung der Arbeitssituation bewältigen?

Hierbei ist der schwierigste Teil des Klärungsprozesses schon geschafft, wenn bei den Mitarbeiter/innen der Bildungseinrichtung Motivation und Verständnis für die jeweils aktuelle

Neubestimmung an und so erweitert sich der spiralförmige Entwicklungsprozeß von Veränderungsstufe zu Veränderungsstufe, die auf diese Weise schließlich in Innovationsfelder hineinführen, wie sie sich von zentralen Planungsgremien nie hätten prognostizieren lassen.

Literatur

ARNOLD, R.: Unternehmenskultur – Signal einer „reflexiven Wende“ der Betriebspädagogik? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 1990, H. 3, S. 154-157; ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991; ARNOLD, R.: Berufliche Weiterbildung zwischen Segmentation und Selbstorganisation. In: FRIEBEL, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenserfahrung. Bad Heilbrunn 1993, S. 171-190; BLAU, P./SCOTT, R.: Formal Organizations. London 1963; BLEICHER, K.: Unternehmenspolitik und Unternehmenskultur. Auf dem Weg zu einer Kulturpolitik der Unternehmung. In: Zeitschrift für Organisation 1984, H. 7; S. 494-500; EBERS, M.: Organisationskultur der Bildungsverwaltung. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Organisationskultur der Bildungsverwaltung. Das Bildungswesen im Konflikt zwischen Bildungszielen und Verwaltungshandeln. Frankfurt 1988; GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983; HEIDENREICH, M./SCHMIDT, G. (Hrsg.): Internationale vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Soest 1991; MAELICKE, B./REINBOLD, B.: Ganzheitliche und sozial-ökologische Organisationsentwicklung für Non-Profit- Organisationen. Bank für Sozialwirtschaft und Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt o.J.; MÜLLER-SCHÖLL, A./PRIEPKE, M.: Sozialmanagement. Neuwied 1991, 3. Aufl.; OUCHI, W./WILKINS, A.: Organizational Culture. In: Ann. Revue of Sociology 1985, S. 457-483; PARK, K.: Führungsverhalten in unterschiedlichen Kulturen. Mannheim 1983; PFEIFFER, D.: Organisationssoziologie. Eine Einführung Stuttgart 1976; ROGGE, K. u.a.: Verhindert die Anmeldung die Anmeldung? Planungshilfe zur Reorganisation von Anmeldeverfahren in Weiterbildungseinrichtungen. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) 1984; SCHÄFFTER, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981; SCHÄFFTER, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: TIETGENS, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987; SCHÄFFTER, O.: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: GIESEKE, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988; SCHÄFFTER, O.: „Wenn man etwas Neues machen will, muß man Altes vernichten“. Die Berliner Volkshochschulen in der Selbstbeschreibung ihrer Mitarbeiter/innen. In: DIECKMANN, B. (Hrsg.): Zwischen .Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Berlin (Technische Universität) 1989; SCHWARZ, P.: Management in Non-Profit-Organisationen. In: Die Orientierung. Schriftenreihe der Schweizerischen Volksbank Nr. 88, Bern 1986; SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Lernhilfe. Bad Heilbrunn 1983; SMIRCICH, L.: Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quaterly 1983, S. 339-358; TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, H. 2, S. 205-223; TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986; WEICK, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quaterly 1976, S. 1-19; WEINBERG, J.: Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW), Praxishilfen Textziff. 5.20, Frankfurt/M. 1989.