

57. Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung: Spiegelbild oder Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen?

In: Bergold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2, Recklinghausen (Bitter) 2002, S. 205-214

**Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung:
Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen? ¹**

Ortfried Schäffter ²

Zusammenfassung: Der Autor skizziert als Reaktion auf gesellschaftlichen Veränderungsdruck zwei organisationspolitische Reaktionsweisen im institutionellen Innen-/Außenverhältnis. Strukturelle Offenheit für die gesellschaftliche Umwelt ist für Weiterbildungseinrichtungen bei wachsender Unübersichtlichkeit nur über selbstthematizierende Grenzbetonung praktikabel. Dies verlangt jedoch eine pädagogische Selbstvergewisserung in den Einrichtungen.

Der Bedeutungszuwachs, den Erwachsenenbildung in den letzten beiden Jahrzehnten ganz allgemein erhielt, hat sich bedauerlicherweise weit weniger auf die organisationspolitische Position der Weiterbildungseinrichtungen ausgewirkt, als man sich dies für Bildungsinstitutionen wünscht. Ein wichtiger Grund für die geringe Stärkung ist unter anderem darin zu sehen, dass sich bisher noch kein übergreifendes, um nicht zu sagen systematisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftliches Funktionssystem herausgebildet hat.

1. Strukturveränderungen im gesellschaftlichen Umfeld von Weiterbildungseinrichtungen

Wir verfügen noch über keine umfassende, gesellschaftliche Gesamtkonzeption von Weiterbildung, mit der eine Verknüpfung vielfältiger Einzelziele und Ansätze unter einem gemeinsamen Gesamtrahmen möglich wird. Stattdessen lässt sich seit einiger Zeit beobachten, dass die „Glühbirne jeden Tag aufs Neue erfunden“ wird; so mancher Zeitgenosse in seinem besonderen Tätigkeitsfeld oder in einem spezifischen gesellschaftlichen Sektor erkennt mit einem Mal die Notwendigkeit von Weiterbildung. Solche persönlichen „Erleuchtungen“ sind jedem zu gönnen, ärgerlich wird dies nur, wenn damit der lautstark geäußerte Anspruch einhergeht, nun auf einmal die „richtige“, die „wirkliche“, die „einzig wahre“ Form von Bildung zu vertreten. So stehen sich seit einiger Zeit immer neue Spielarten von Erwachsenenbildung nicht als mögliche Akzentuierungen einer gemeinsamen Aufgabe, sondern als konkurrierende Auffassungen gegenüber.

Das Spektrum unterschiedlicher Varianten übergreift eine ausgedehnte Spannbreite:

Berufliches Qualifikationslernen; arbeitsplatzbezogenes Training; sozialpolitisch begründete Bildungshilfen; Konzepte der humanistischen Pädagogik mit der Betonung von Persönlichkeitswachs-

¹ Für die Dokumentation leicht veränderte Fassung des Redebeitrags „Pädagogische Resonanzen auf gesellschaftliche Veränderungsimpulse“.

² Prof. Dr. Ortfried Schäffter lehrt an der Humboldt-Universität zu Berlin.

tum, Körperarbeit und Sensibilität für soziale Interaktion; dezentrale Kulturarbeit; lebenssituationsbezogene Zielgruppenarbeit; biographische Ansätze; stadtteilorientierte Bildungskonzepte; friedenspolitisch engagierte Bildungsarbeit; Umwelt-, Frauen-, Familienbildung; integrative Konzepte der Gesundheitsbildung; Behindertenarbeit; Maßnahmen der beruflichen, sozialen oder kulturellen Integration; Bildungshilfen zur Resozialisierung und Rehabilitation.

Erwachsenenbildung unter dem Vorzeichen lebensbegleitenden Lernens erreicht mittlerweile alle Gestaltungsbereiche unseres Lebens, und es ist dabei noch nicht absehbar, wie diese „konzeptionelle Expansion“ unser Leben noch weiterhin durchdringen wird.

Zudem melden sich seit einiger Zeit immer wieder neue „Weiterbildungsexperten“ aus dem Wirtschaftsleben zu Wort, die ihren besonderen ökonomischen Zugang verabsolutieren und die ihre Ansprüche mit Vehemenz anmelden und oft auch sehr entschieden durchzusetzen verstehen, ohne dass dabei die anderweitigen Erfahrungen und Auffassungen von Weiterbildung so recht zur Kenntnis genommen werden. Diese Entwicklung hat die Weiterbildungslandschaft und somit das institutionelle Umfeld von Weiterbildungseinrichtungen und Bildungswerken tiefgreifend verändert. Einerseits positiv im Sinne einer *konzeptionellen Expansion*, die der Angebotsvielfalt zugute kommt und die mit ihrer Ausdifferenzierung dem Anspruch auf Adressatenbezug und Teilnehmerorientierung insgesamt besser gerecht werden kann: Die Chance, auch den unterschiedlichsten Bildungsbedürfnissen besser zu entsprechen, ist sicher gestiegen.

Nicht zu übersehen ist andererseits aber auch, dass sich das Klima verschärft hat, so dass sich die Frage nach kommunaler und regionaler Kooperation für viele kleinere Bildungseinrichtungen gar nicht mehr dahingehend stellt, unter welchen Bedingungen man kooperieren will, sondern von wem die eigene Einrichtung überhaupt noch als Kooperationspartner akzeptiert wird. Dieser Wandel in der institutionellen Umwelt regionaler Weiterbildungsträger lässt sich verallgemeinert als *Verlust des Monopolanspruchs* tradierter öffentlicher Weiterbildungsträger wie z.B. Volkshochschulen beschreiben. Hart gesagt: die Vorstellung ist nicht mehr aufrechtzuerhalten, dass eine Einrichtung allein im Sinne eines kommunalen „Weiterbildungszentrums“ Zuständigkeit für die Gesamtheit aller möglichen Lernangebote für Erwachsene der Region in Anspruch nehmen kann. Stattdessen hat sich vielfach das Verhältnis umgekehrt. Da viele gesellschaftlichen Entwicklungen an der institutionalisierten Weiterbildung vorbeigegangen sind oder sich trotz zeitweiliger Beteiligung von ihr abgelöst haben, findet sich manche Einrichtung gegen den Willen ihrer Mitarbeiter auf einen sich verengenden Rahmen reduziert: In der Abwehr gegenüber allen möglichen Erwartungen und ökonomischen Zumutungen muss die Bildungsarbeit der Einrichtung eher daran definiert werden, was *nicht* zu ihren Aufgaben gehört, als daran, was ihre besonderen Stärken ausmacht. Hier trifft man jedoch auf sehr unterschiedliche Positionen.

2. Organisationspolitische Reaktionsweisen

Auf den kaum noch überschaubaren Ausdifferenzierungsprozess in den Praxisfeldern der Weiterbildung haben die verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen organisationspolitisch grob gesehen mit zwei gegensätzlichen Reaktionsweisen geantwortet:

(1) Die Weiterbildungseinrichtung als Holding-Gesellschaft für alles, was gefällt: Hoffnung auf Vollständigkeit?

Der „moderne“ Einrichtungstypus bemüht sich um ein expansives Aufgreifen immer weiterer Aufgaben und Arbeitsfelder. Das führt jedoch notwendigerweise zu interner Aufsplitterung in getrennte Teilbereiche, die sich nur noch betriebswirtschaftlich oder nach formalen Verwaltungsrichtlinien koordinieren lassen. Die Weiterbildungseinrichtung droht hierbei zu einem betriebsförmig organisierten Angebotsmanagement zu verkommen, in der interne und externe Kooperation auf pragmatische Nützlichkeitsabwägungen reduziert wird. Fragen nach der professionellen pädagogischen Identität der Gesamteinrichtung oder nach dem pädagogischen Konsens zwischen den Mitarbeitern scheinen in diesem Zusammenhang als weltfremd und dem wirtschaftsliberalen Zeitgeist fern.

(2) Die Weiterbildungseinrichtung als „Familie“: Identität durch Ausgrenzung von Ungewohnten

Andererseits wirkt ein ausschließlich aufs Inhaltliche gerichtetes Einverständnis neben der Stärkung eines einheitlichen Selbstbildes auch als Barriere gegen Außenkontakte. Eine konventionalisierte Vereinheitlichung im „Wir-Gefühl“ des tradierten Bildungswerks stellt immer eine Beschränkung der eigenen Potenzen dar, was auch als Abgrenzung nach außen wirkt. Ein zu festes Bild von dem „pädagogischen Selbstverständnis“ schließt von vornherein viele Formen experimenteller Zusammenarbeit aus und lässt die Einrichtung bei turbulenter Umweltveränderung und langfristig wirkenden Entwicklungen leicht randständig werden. Eine solche Einrichtung findet ihre Identität dann vor allem darin, dass sie sich aus gesellschaftlich bedeutsamen Entwicklungen herauszuhalten versucht und dadurch ins Abseits gerät.

Die beiden Spielarten sind gewiss überzeichnete Extremformen, dennoch finden sie tendenziell als tiefer liegendes Spannungsverhältnis ihren Ausdruck in gegensätzlichen „*Organisationskulturen*“ von *Bildungsträgern* mit ihren jeweils entsprechenden Leitungskonzepten, Formen der internen Zusammenarbeit und Führungspersönlichkeiten.

Entscheidend für die weitere Entwicklung der Weiterbildung scheint daher zu sein, wie es gelingt, die *zentripetalen*, d.h. die nach Einheitlichkeit verlangenden, und die *zentrifugalen*, d.h. die nach außen drängenden Kräfte sinnvoll aufeinander zu beziehen. An dieser Stelle wird bereits erkennbar, dass die *Außenbeziehungen der Organisation* eine zentrale Bedeutung für die interne Zusammenarbeit haben.

Gerade im Widerstreit zwischen Einheitlichkeit und Vollständigkeit bietet externe Kooperation mit fremden Einrichtungen die Möglichkeit, zwei Ziele zu verbinden: Die Einrichtung wird gerade dadurch in ihrem pädagogischen Selbstverständnis bewusster, dass sie mit fremdartigen Institutionen zusammenarbeitet und hierdurch auch für sich Neuland erobern kann. Wie auch immer auf den Gegensatz zwischen Selbstbewahrung und expansivem Ausgreifen in einer Bildungseinrichtung geantwortet wird, die Möglichkeit zur Kooperation ist immer auch die Frage

nach ihrer Umweltoffenheit. In einem nächsten Schritt ist daher der Frage nachzugehen, wie sich bei Bildungseinrichtungen *Umweltoffenheit* strukturell ausdrücken kann. Hierzu lassen sich zwei Formen unterscheiden: *strukturelle Spiegelung der Umwelt* oder *pädagogische Resonanz auf die Umwelt*.

3. Umweltoffenheit bei Organisationen

Kooperationsfähigkeit und produktive Umweltoffenheit setzen immer auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung und den Schutz vor Fremdbestimmung voraus. Zugespielt lässt sich sagen, dass die Attraktivität eines Kooperationspartners für andere weniger durch Gleichartigkeit, sondern durch seine charakteristische Verschiedenheit vom Partner entsteht. *Produktive Zusammenarbeit lebt daher von kennzeichnenden Differenzen auf der Basis einer zugrunde liegenden Übereinstimmung*. Eine wichtige Voraussetzung für interne und externe organisatorische Zusammenarbeit besteht daher in der Erkennbarkeit und in der Wertschätzung des besonderen Profils der jeweils anderen Person, Gruppe oder Institution. Dies wiederum verlangt eine selbstbewusste Verdeutlichung des jeweiligen Andersseins, d.h. Klärung auch dessen, was jemand *nicht* ist bzw. *nicht* zu leisten vermag. Eben dies schwingt in dem Begriff „Profil“ mit: Es geht nicht nur um das Ausfüllen einer *inneren* Gestalt, sondern wesentlich um die Schnittkante, um die Kontrastlinie zum anderen. Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen. Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden Anknüpfungsmöglichkeiten erkennbar. Das konfessionelle Bildungswerk als Einzeleinrichtung (im Gegensatz zur „Katholizität“ von Kirche als gesellschaftlicher Institution) sollte sich daher auch aus Interesse am eigenen Profil nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen gibt, zuständig fühlen. Sie sollte auch nicht unter dem Anspruch stehen, alles zu können. Die Vielfalt ihrer Arbeitsformen wird vielmehr für Außenstehende, für neue Adressaten sowie für mögliche Kooperationspartner erst dann als *Leistung* erkennbar, wenn sie sich vor dem Hintergrund ausgeschlossener Möglichkeiten in ihrer besonderen Eigentümlichkeit unterscheiden lässt. Eine Einrichtung, die sich gezwungen glaubt, alles bieten zu müssen, leistet in bezug auf ihr erkennbares Außenverhältnis zu wenig Anschlussfähiges.

4. Spiegel und Echo

Diese für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht untypische Problematik lässt sich metaphorisch in einem Vergleich zwischen „Spiegel“ und „Resonanzkörper“ veranschaulichen. Eine Bildungseinrichtung, die sich als *Spiegelbild* der thematischen Erwartungen und Leistungsansprüche ihres regionalen Umfeldes versteht, hat damit zu rechnen, dass sich in ihr zwar die unterschiedlichsten Umweltbereiche und Teilnehmergruppen in ihren Interessen und Bedürfnissen wieder finden, dass diese sich aber immer nur *selbst* in dem Angebot erkennen und dass dabei die Einrichtungsorganisation als spiegelnder Hintergrund bleibt. Die Einrichtung kann kaum als gestaltungsfähige Bildungsinstitution in Erscheinung treten.

Es ist dann für Teilnehmende weitgehend unbedeutend, ob sie den Spanischkurs, Jazztanzworkshop oder Gesprächskreis bei einer kirchlichen Familienbildungsstätte, bei einem alternativen

Anbieter oder in der Volkshochschule besuchen. Wenn sogar Räume im gleichen regionalen Bildungszentrum benutzt werden und die beliebte Kursleiterin gleichzeitig an verschiedenen Einrichtungen identische Angebote macht, wird es weitgehend uninteressant, wer die Veranstaltung organisiert hat, solange nur die Preise stimmen. Unter solchen Bedingungen führt Kooperation zu Diffusion, zu Grenzauflösung.

Ein institutionelles Selbstverständnis, wonach die öffentliche Bildungseinrichtung ein möglichst vollständiges Spiegelbild der regionalen Bildungsnachfrage zu sein hat, bewirkt daher ein *spezielles Innen-/Außenverhältnis*, das erhebliche Konsequenzen für interne und externe Zusammenarbeit hat.

In Bezug auf die *interne Organisation* führt es zu einer weitgehenden Übernahme externer Erwartungsstrukturen und Aufgabendefinitionen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass vielfach Mitarbeiter eines spezialisierten Aufgabenbereichs mit relevanten Außengruppen einen engeren fachlichen Kontakt haben und sich mit ihnen über pädagogische Fragen besser verständigen können als mit dem Bildungswerkkollegen eine Tür weiter, der zum Beispiel nicht Datenverarbeitung, sondern interkulturelle Zielgruppenarbeit macht. Beide wiederum kommen mit der Kollegin von der Gesundheitsbildung nicht klar, die sich jedoch pädagogisch-fachlich hervorragend mit ihren externen beruflichen Bezugsgruppen verständigen kann.

Die Weiterbildungseinrichtung spiegelt damit im Gesamt ihrer pädagogischen Organisation nicht nur in ihrer zersplitterten Programmstruktur, sondern vor allem in ihren *internen Kommunikations- und Kooperationsproblemen* die im Umfeld entstehenden Ausdifferenzierungen und den Zerfall in multiple Teilwelten wider. Hierdurch macht sie die Widersprüchlichkeit ihrer Umwelt zwar als „demokratisches Forum“ strukturell öffentlich, dennoch kann sie dabei nicht mehr als eine *Projektionsfläche* für Außenerwartungen bieten und *keine Integrationsmöglichkeiten* im Rahmen von Programmentwicklung verfolgen.

Spiegelnde Umweltoffenheit ist daher als organisatorisches Prinzip immer nur so lange produktiv, wie es eine Einrichtung mit einer überschaubaren, nicht zu widersprüchlichen Umwelt zu tun hat. Nur dann kann sie die externen Erwartungsstrukturen in ihren Organisationsformen aufnehmen, ohne sich in ihrer *internen Verarbeitungskapazität* zu überfordern. Diese Situation ist aber in den Bildungswerken immer seltener gegeben.

Im Zuge eines Übergangs von einer überschaubar strukturierten Umwelt zu gestörten oder zu turbulenten Umweltverhältnissen werden daher Bemühungen um unmittelbare Verknüpfungen mit einzelnen Umweltereignissen immer problematischer, weil jeder Versuch einer Widerspiegelung notwendigerweise zu einer überfordernden Hereinnahme gesellschaftlicher Verwirrung und turbulenter Entwicklungen führt. Bei jeder gesellschaftlichen Veränderung wird aufs Neue der Ruf nach zusätzlichen internen Arbeitsbereichen oder nach Sonderprogrammen laut: Organisiertes Lernen verliert auf diese Weise seine Konturen, die Weiterbildungsinstitution „franst aus“. Hieraus entsteht das heutige paradoxe Strukturproblem vieler großstädtischer Bildungswerke: Je

sensibler und effektiver die Einrichtung auf die wachsende Umweltkomplexität reagiert und die verschiedensten Bildungsinteressen in ihrem Programm zu berücksichtigen versucht, um so mehr überfordert sie unter den heutigen turbulenten Umweltbedingungen ihre interne Verarbeitungskapazität und schwächt dadurch die Möglichkeiten der internen Zusammenarbeit. Mit dem Nachlassen ihrer konzeptionellen Gestaltungsfähigkeit reduziert sie sich auf das Administrative und wird hierdurch unattraktiv für innovative Kooperationspartner.

Es wird daher für die Weiterbildungseinrichtungen zunehmend wichtiger, ihre Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ gegen unmittelbare externe Einflüsse auf allen Ebenen abzuschirmen. Dies verlangt jedoch einen Umbau des Organisationskonzepts von einer pädagogischen „Spiegelfunktion“ auf ein *innengeleitetes* Verhältnis zur gesellschaftlichen Umwelt. Es geht um die Entwicklung einer Form von institutioneller Außenbeziehung, die von internen Stärken ausgeht und die den extern wahrnehmbaren Bedarf nach internen Präferenzen interpretiert und gewichtet. Ein solches Innen-/Außenverhältnis möchte ich als „*Herstellen von pädagogischer Resonanzfähigkeit*“ in bezug auf externen Lernbedarf und auf wechselnde Leistungserwartungen bezeichnen.

Mit der Metapher der Resonanz soll eine *selbstthematizierende Grenzbetonung* gekennzeichnet werden, die keinen ausschließenden Charakter hat, sondern durch die überhaupt erst eigenständige, sensible pädagogische Antworten auf die Vielfalt widersprechender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich werden.

Zur Grundlage wird eine bewusste Trennung zwischen externer und interner Differenzierung. Konkret kann dies zum Beispiel bedeuten, dass die Fachbereiche und Aufgabenbereichsgliederungen einer Einrichtung nicht notwendigerweise nach einem extern vorgegebenen Bildungskanon der Lehrplangliederung strukturiert sind, in denen sich die typischen Außenerwartungen strukturell wie auch thematisch widerspiegeln. Statt dessen lassen sich bereits Aufgabenbereichsgliederungen beobachten, die nach pädagogischen Schwerpunkten und Intentionen der Einrichtung strukturiert sind und die fachbereichsübergreifend quer zu den klassischen Fächern stehen wie Frauenbildung, sozialpädagogische Zielgruppenarbeit und Integrationshilfen, Schulabschlüsse. Dieser Wandel in der Aufgabenbereichsgliederung zeigt sich z.B. an Bezeichnungen wie „Leben lernen“ oder „Körper, Geist und Seele“, in denen Angebote lebensweltbezogen entwickelt und konzeptionell miteinander verknüpft werden, wie sie früher unter fachlichen Rubriken wie „Psychologie“, „Gesundheit“, „Gymnastik“, „Tanz“ gefasst worden wären. Eine ähnliche Abkehr vom klassischen Fächerkanon lässt sich auch in den Programmstrukturen der innerbetrieblichen Weiterbildung beobachten.

Grundsätzlich lässt sich zur internen Gliederung der Aufgabenbereiche an Weiterbildungseinrichtungen organisationstheoretisch anmerken, dass ein System, wenn es intern anders strukturiert ist als die Umwelt, gerade dadurch bewusster und sensibler auf bedeutsame Umweltereignisse antworten kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Differenz zwischen internen und externen Strukturen nach pädagogischen Gesichtspunkten gewählt wird. Genau an diesem

Problem lässt sich die gegenwärtige Entwicklungsaufgabe in Bezug auf Weiterbildungsorganisation als strukturelle Öffnung zu den Lebenswelten der Lernenden verorten.

Die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit macht somit bei den Weiterbildungseinrichtungen eine *Veränderung ihres strukturellen Umweltverhältnisses* nötig und erzwingt auf diesem Weg die Konkretisierung eines internen Selbstverständnisses, das als gefestigter gemeinsamer Resonanzboden auf unterschiedliche Umweltereignisse systemtypische Antworten zu geben vermag.

5. Institutionsbezogene Selbstklärung

Der seit einiger Zeit einsetzende Perspektivwechsel hin zur Klärung interner Prioritäten (*Reflexive Wende*) zeigt sich auch in den nicht abbreißenden Diskussionen um die Identität der eigenen Institutionenform von Erwachsenenbildung. Ganz offenbar drückt sich darin ein Bedarf an einer *institutionsbezogenen Selbstvergewisserung* aus, der sich keineswegs nur auf verbands- und berufspolitische Verlautbarungen beschränkt. Ganz im Gegenteil lässt sich beobachten, dass derartige übergreifende Stellungnahmen und Positionspapiere erst dann von den Mitarbeitern richtig wahrgenommen und wertgeschätzt werden, wenn sie in den Zusammenhang mit einer personen- und erfahrungsbezogenen Reflexion der Bildungspraxis gestellt und aus dieser Sicht gelesen und erläutert werden. An dem allenthalben zu beobachtenden Bedarf an institutioneller Selbstvergewisserung in bezug auf die spezifischen Stärken der eigenen Arbeit zeigt sich, dass es sich bei dem gegenwärtig einsetzenden Strukturwandel im Innen-/Außenverhältnis um einen weit verzweigten und tief greifenden Prozess einer strukturellen Öffnung handelt, der in allen Aufgabebereichen einer Einrichtung und in allen didaktischen Entscheidungssituationen nach praktischer Realisierung verlangt: angefangen bei der Gestaltung der einzelnen Lehr-/Lernsituation, über Veranstaltungsplanung und Entwicklung integrativer Angebotskonzepte bis hin zur Programmgestaltung und Außenvertretung der Einrichtung. Überall besteht Klärungsbedarf in bezug auf übereinstimmende Entscheidungskriterien und Wertsetzungen.

Die Frage nach dem Spezifischen der eigenen Bildungseinrichtung und ihres Bildungsangebots wird daher nicht nur von der Leitungsebene her gestellt und kann von dort aus auch nicht für alle MitarbeiterInnen praxisrelevant beantwortet werden. Stattdessen ist es wichtig, dass Selbstverständnisfragen immer aus der Perspektive unmittelbarer Betroffenheit formuliert und auf diesen Verständniszusammenhang bezogen bleiben. Erst dann wird es in nachfolgenden Schritten möglich, zu einer Verständigung in Bezug auf übereinstimmende Bewertungen zu kommen. Vorher jedoch wirken allgemeine Aussagen zum institutionellen Selbstverständnis immer etwas aufgesetzt und stilisiert, was auch daran liegt, dass sie meist für den externen Gebrauch, das heißt für bildungspolitische Auseinandersetzungen formuliert werden. Hier ist noch viel *Übersetzungsarbeit* zwischen den verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen einer Weiterbildungseinrichtung zu leisten, die durch neuere Formen institutionsbezogener Fortbildung praktisch umzusetzen wären.

6. Pädagogische Organisationsberatung

Zur Bearbeitung von derartigen Problemen in Überschneidungsbereichen von Organisation und Pädagogik liegt es auf der Hand, dass Anschluss an Konzepte der Organisationsentwicklung gesucht wird, mit denen ein selbstgesteuerter, gestufter Veränderungsprozess in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Gang gesetzt werden kann. Dabei ist die pädagogische Aufgabenstruktur von Weiterbildungsorganisation in der Weise zu berücksichtigen, dass administrative Probleme als konkreter Ausdruck von Lernorganisation aufgefasst werden, wodurch Organisationsentwicklung in einen engen Zusammenhang mit erwachsenenpädagogischer Qualifizierung der verschiedenen Mitarbeitergruppen gestellt werden kann. Es geht also um das, was heute die Organisationskultur einer Bildungseinrichtung genannt wird. Dazu gehören die Relation von Wertmuster und Organisationsregelungen, die Formen interner Zusammenarbeit (Arbeitsteilung, Kommunikationsprozesse, Verhältnis zwischen Pädagogik und Verwaltung), das Bedenken der Außenabhängigkeiten und das Beachten regionaler Netzwerke, die Öffentlichkeitswirkung und die finanziellen Ressourcen. In nächster Zeit gilt es daher, modellartig zu überprüfen, wie ein langfristiges Programm der Institutionsberatung für konfessionelle Träger der Weiterbildung aussehen könnte. Das heißt, es ist dabei auch zu erproben, wie sich Angebote pädagogischer Institutionsberatung von Weiterbildungseinrichtungen bei wachsender Nachfrage auf Dauer stellen lassen, d.h. wie pädagogische Beratungskompetenz in Zukunft als Zusatzqualifikation entwickelt und weitervermittelt werden kann.

Kontakt:

ortfried.schaffter@rz.hu-berlin.de