Humboldt-Universität zu Berlin
Ortfried Schäffter (Juni 1993)

Sehr geehrte Gäste, liebe Kolleginnen und Kollegen,
in meiner Vorlesung zum Thema:
Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung
möchte ich in einer Kontroverse Stellung beziehen, die sich in der Fachdiskussion zur Erwachsenenbildung gegenwärtig in eigentümlicher Weise in den Vordergrund schiebt und die neben ihrer bildungspolitischen Brisanz auch erhebliche bildungstheoretische Fragen aufwirft: es geht dabei um ein Phänomen, das ich als "Ökonomisierung erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibungen" bezeichnen möchte. Darunter verstehe ich auffällige Bemühungen pädagogische Problemdefinitionen und Leitbegriffe gegen Termini der Volkswirtschaft auszutauschen - dies allerdings, ohne daß dabei immer ganz deutlich wird, ob das nur metaphorisch oder bereits paradigmatisch gemeint ist.
So wird es z.B. immer üblicher, hochtrabend von einem "Weiterbildungsmarkt" zu sprechen, selbst wenn es sich nur um Streiterei bei der Verteilung von Staatsknete handelt. Tiefsinnige Beachtung in der Fachöffentlichkeit finden z.B. Vorschläge von Friebel u.a., die den "gespaltenen Weiterbildungsmarkt" einer "Segmentationsanalyse" unterziehen wollen, obwohl m.E. damit nichts anderes gemeint ist, als die klassische Beobachtung von Angebotsformen in ihrer Verschränkung mit Adressatenbereichen, also um die Analyse von gesellschaftlich verfestigten Angebotsstrukturen. In ähnlich suggestiver Weise ist die Rede vom "Produkt" Weiterbildung, das es betriebswirtschaftlich effizient als "Bildungsgut" zu "vermarkten" gälte und über das schließlich ansehnliche "Erträge" zu "erwirtschaften" seien. Der semantische Shift setzt sich hinsichtlich der Rollenbeschreibungen darin fort, daß Lehrgangsteilnehmer und Lernende zu "Klienten von Dienstleistungen" oder gar zu "Kunden" der Lehrenden umdefiniert werden.
Ausgangspunkt und Kern dieser Bedeutungsverschiebungen bildet dabei offenkundig der Versuch beim pädagogischen Leitungspersonal, nun allerdings als "Weiterbildungsmanagement" bezeichnet, endlich einmal das "Organisatorische pädagogischen Handelns" begrifflich zu fassen und vielleicht so besser "in den Griff zu bekommen".
In den Auseinandersetzungen um die **organisatorische Dimension** von Weiterbildung, also ein Bereich, mit dem Pädagogen schon von der Tradition her große Schwierigkeiten mitbringen, zeigt sich der Trend zur Ökonomisierung am auffälligsten. Hier wird die Orientierungsunsicherheit besonders offenkundig und dies aufgrund eines verschärften Problemdrucks in vier folgenden Bereichen:

(1) der zunehmenden Konkurrenz zwischen einer wachsenden Zahl an Weiterbildungseinrichtungen um öffentliche Finanzierung
(2) der wachsenden Abhängigkeit von befristeten Projektmitteln und damit einhergehender Integrationsprobleme innerhalb der Träger und Einrichtungen

(3) der erkennbar werdenden Unbeweglichkeit bisheriger Organisationsmodelle angesichts wachsender Sparzwänge
(4) der generell zunehmenden Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung und ihrer Ausdifferenzierung in immer neue Aufgabenfelder.

Unter diesem Problemdruck sinkt offenbar die Erklärungskraft pädagogischer Termini und steigt die Attraktivität von Aufgabenbeschreibungen wie Weiterbildungsmanagement, Weiterbildungsmarketing oder "Wirtschaftlichkeit von Service-Funktionen". Bei dieser Problemsicht kann es dann auch nicht mehr erstaunen, wenn Kollegen einer großstädtischen Volkshochschule, die gerade in einen "Eigenbetrieb" umgewandelt wurde, ihr berufliches Selbstverständnis konsequent in folgender Formel zusammenfassen: (Zitat)
"Volkshochschulen sind Teil des Weiterbildungsmarktes, auf dem die gleichen Gesetzmäßigkeiten herrschen wie auf anderen Teilmärkten des Wirtschaftssystems. Die Dienstleistungsware (Weiter)Bildung wird auf diesem Markt angeboten und trifft auf entsprechende Nachfrage."
Was eine solche Beschreibung für die Fachkompetenz bei der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung nach sich zieht, liegt auf der Hand. Allerdings ist dieses Zitat, das ich einem internen Diskussionspapier entnehme, in dieser Weise gewiß nicht konsensfähig. Als bemerkenswert ungeschminckte Aussage ist es jedoch ein gutes Beispiel für vulgärökonomische Sprachspiele, wie sie im Praktikerdiskurs verstärkt zu beobachten sind.

Für die Erwachsenenpädagogik, d.h. für die wissenschaftliche Beschäftigung mit organisiertem Lernen von Erwachsenen, sind derartige Ökonomisierungstendenzen von doppelter Relevanz: 1. aus einem ~~allgemeinen~~ wissenschaftlichen ~~Erkenntnis~~interesse und 2. aus fachlicher Verantwortung für die pädagogische Professionalität in der Erwachsenenbildung im Sinne einer Instanz wissenschaftlicher Aus- und Fortbildung.
In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin "Erwachsenenpädagogik" besteht daher Anlaß zu klären, was ~~die~~ betriebsförmige Organisation von Weiterbildung **strukturell** von Wirtschaftsunternehmen unterscheidet, oder anders herum: was ~~kennzeichnet~~ pädagogische Organisation. In dieser Frage geht auch innerhalb der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung zunehmend der Konsens verloren. Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich deshalb grundsätzlicher als bisher, den Problemen "erwachsenenpädagogischer Organisation" zu stellen. Unbestritten ist dabei, daß sich der Bedarf an einer für die Erwachsenenbildung brauchbaren Organisationstheorie nicht durch Übernahme bereits anderwärts entwickelter Konzeptionen befriedigen läßt, sondern nur in einem produktiven Aufgreifen organisationstheoretischer Gesichtspunkte im Sinne einer Annäherung an ein "altes Dilemma" der Pädagogik. (Terhardt 1986).

Diesen Fragen möchte ich in meiner Vorlesung nachgehen und werde hierzu einen allgemeinen Orientierungsrahmen skizzieren, in dem bisher getrennt behandelte Teilprobleme im Sinne einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung weiterverfolgt werden können. Im folgenden geht es daher nicht um einen Forschungsbericht, sondern um ein erstes programmatisches Erschließen von Forschungsperspektiven in Richtung auf eine Organisationstheorie der Erwachsenenbildung.

Meine Argumentation verläuft hierbei in folgenden Schritten:
Zunächst arbeite ich unterschiedliche Dimensionen eines erwachsenenpädagogischen Verständnisses von Organisation heraus und formuliere dazu jeweils Forschungsdesiderate. Danach komme ich zur Differenz zwischen marktorientierten Wirtschaftsunternehmen und Strukturen von Non-Profit-Organisationen, eine Differenz, die in ihrem bildungstheoretischen Kern für Weiterbildungseinrichtungen zukünftig noch genauer zu bearbeiten sein wird. Schließlich gehe ich auf Anforderungen an ein pädagogisch verstandenes Führungskonzept ein. Leider werde ich nur knappe Hinweise auf Forschungsmethoden geben können. Ich werde daher am Ende nur kurz erläutern können, wie empirische Realanalysen in Verbindung mit institutionsbezogener Fortbildung und pädagogischer Organisationsberatung konzipiert und durchgeführt werden.
Damit komme ich zum ersten Hauptteil meiner Ausführungen:

2. Erwachsenenpädagogische Deutungen von Organisation

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 gedeckt wird. Organisationen findet man nicht vor wie Bäume am Wegesrande, man kann sie nicht betreten und erst recht nicht mit ihnen fernmündlich oder korrespondierend verkehren, und dennoch strukturieren und beeinflussen sie unser tägliches Leben ganz erheblich. Im Bedeutungshof des Organisatorischen überschneiden sich Aspekte von natürlichem Organismus, körperlichen oder staatlichen (Funktions-)"Organen", aber auch von übergreifenden Ordnungsmächten, so daß sich im alltäglichen Gebrauch vier Dimensionen nicht mehr hinreichend auseinanderhalten lassen:

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

Jede der vier Varianten des Organisationsbegriffs hat ihre besondere Stärke aber auch ihre Grenzen, 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.

2.1 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 schon **veranstaltetes Lernen** ist. Der sicherlich größte Teil an individuellem, aber auch an gruppengebundenem Lernen im Lebenslauf wird in das Alltagsleben verschränkt und **beiläufig** bewerkstelligt. Die Kompliziertheit der modernen Lebensführung in Verbindung mit anspruchsvollen Lernzumutungen erfordern ein beträchtliches Maß an **autodidaktischer Lernorganisation**. Für unseren Argumentationszusammenhang ist dabei entscheidend, daß organisiertes Lernen von Erwachsenen nicht erst ins Spiel kommt, wenn die Pädagogenzunft auf der Bildfläche erscheint. 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 wird, ihre Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen und, wie man so schön sagt, "sich die Sache nebenher selbst beizubringen". Gerade deshalb aber setzt jedes Lernarrangement in der Erwachsenenbildung autodidaktische Basiskompetenz voraus, an die sich die professionellen Angebote anschließen lassen. Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung hat daher die jeweiligen **Teilnahmekompetenzen** zu rekonstruieren, die in den Angebotsprofilen als Vorausssetzungen enthalten sind. Wesentlich ist dabei die Prämisse, daß professionelle Organisationsformen veranstalteten Lernens einen abgeleiteten, **sekundären Charakter** haben. (vgl. Tietgens 1986,111; Siebert 1993) Sie erfüllen eine Dienstleistung für Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen, denen sie immer nur **partielle und temporäre Strukturierungen** bieten können. Auch vor und nach veranstaltetem Lernen wird im Erwachsenenalter "selbstorganisiert" weitergelernt und dies um so erfolgreicher, je besser beide Lernstrukturen aufeinander beziehbar sind. Insofern hat sich eine erwachsenenpädagogische Theorie organisierten Lernens auf eben das Verhältnis zwischen zwar gegensätzlichen, aber einander ergänzenden pädagogisch organisierenden Tätigkeiten zu beziehen. Pädagogische Organisationsforschung beobachtet, wie die Schnittstelle zwischen Weiterbildungssystem und Lebenswelt als wechselseitiges Passungsverhältnis zwischen Tätigkeiten des Selbstlernens und pädagogischen Tätigkeiten der Bildungsanbieter ausgestaltet wird.

2.2 Didaktische Funktionalstruktur

Auf einer **strukturtheoretischen Ebene** 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 Einzeltätigkeiten hinaus Erwachsenenbildungsorganisation als ein vom Alltag der Teilnehmer getrennter Relevanzbereich heraus. Dieser läßt sich nun als ein spezifisches **Regelsystem** rekonstruieren, 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 Mitarbeitern durchschaut werden, einen

über berufspraktische Sozialisation erworbenen pädagogischen Sinnzusammenhang dar, in der äußerst unterschiedliche Einzeltätigkeiten im Zuge des praktischen Tuns aufeinander bezogen werden müssen. Eine theoretische Rekonstruktion didaktischer Formalstrukturen muß daher über die konkrete Lehr/Lernsituation hinausgehen und den weiteren Radius pädagogischer Entscheidungsfelder mit einbeziehen.
Die für **didaktische Analyse und Planung** entwickelten Struktur- und Ebenenmodelle lassen dabei erkennen, daß in der Erwachsenenbildung kaum übergreifende formale Regelungen bestehen, sondern daß die entsprechenden Entscheidungen immer wieder neu auf der Ebene der Träger- und der Einrichtungen gefällt werden. Das macht die Lage äußerst unübersichtlich. In den letzten Jahrzehnten hat es daher wiederholt Bemühungen gegeben, zu trägerübergreifenden Rahmenbedingungen zu gelangen, ohne dabei die plurale Struktur in ihrer Offenheit und Flexibilität zu beinträchtigen. Derartige Entwicklungen zu einem "*öffentlich verantworteten kooperativen System*", wie es der Weiterbildungsgesetzgebung der siebziger Jahre als Leitbild zugrunde lag, sind inzwischen zum Stillstand gekommen und wurden von einem Wettbewerbssystem um um öffentliche Förderung abgelöst. Dies hat die plurale Struktur in einen noch weniger überschaubaren Wildwuchs teilprivatisierter Finanzierungsbereiche übergehen lassen. Gegenwärtig wird diskutiert, wie sich der Mangel an trägerübergreifenden Strukturen in Form von "Systematisierungen auf einem mittleren Niveau" ausgleichen ließe. (Faulstich u.a.1992) Das hierbei entstandene Interesse an Institutionenforschung bezieht sich auf Regionalstudien, in die auch die innerbetriebliche Bildung einbezogen wird. Neben mehr Transparenz ist man bestrebt, daß über gemeinsame Bestandsaufnahmen, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern, regionale Steuerungsinstrumente einer Weiterbildungspolitik auf mittlerem Systematisierungsniveau erkennbar werden. (Faulstich u.a.) Auch wir bereiten hierzu gegenwärtig ein Drittmittelprojekt für Berlin/Brandenburg vor.

Abgesehen von der Intransparenz auf der Ebene der Trägerverbände und der regionalen Anbieterstruktur ist der Formalisierungsgrad auch auf der **Ebene der einzelnen Einrichtung** vergleichsweise schwach ausgeprägt. Das relativ offene Zusammenspiel didaktischer Entscheidungen zwischen makro- und mikro-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten erweist sich als überaus plastisch, aber auch orientierungsarm. Eine solche Diagnose bleibt in ihrer Bewertung ambivalent. Was einerseits als pädagogischer Handlungsspielraum geschätzt werden kann, wirkt andererseits auch schnell überfordernd. Bei zu geringer Formalisierung wird pädagogische Organisation daher ihrer Entlastungsfunktion nicht gerecht, denn als Institutionalisierung didaktischer Entscheidungen dient sie zunächst der Routinisierung, der Zeitersparnis und der Übersichtlichkeit. Diederich (1982) faßt derartige konventionalisierte Verfahrensabläufe für den Bereich des Schulunterrrichts in dem Terminus "*versteckte Technologie*". In der Erwachsenenbildung zählen hierzu Kurssysteme, Angebotstypen, Veranstaltungsformen, Zeitorganisationsmuster, curriculare Vorstrukturierungen, Medienpakete und standardisierte Übungsmaterialien. In die Latenz gewohnheitsmäßiger Erwartungen abgesunken sind aber auch strukturelle Vorentscheidungen wie räumliche Binnengliederung und die jeweils üblichen didaktischen Arrangements. Bisher gibt es nur wenig empi-

risch gesichertes Wissen über das didaktische Regelsystem in den differenten Lernfeldern der Erwachsenenbildung. Dies ist jedoch noch kein Indiz dafür, daß hier im Gegensatz zur Schule alles ungeregelt 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 relativ rigiden Verhaltenserwartungen zu tun bekommt, daß diese aber vergleichsweise wenig expliziert sind. Es besteht daher ein erheblicher Selbstklärungs- und Forschungsbedarf in bezug auf latente "vergegenständlichte Technologien" in der Erwachsenenbildung im Sinne einer basalen didaktischen Regelstruktur. Als Forschungsergebnis ist hierbei ein genauerer Aufschluß über ein Spektrum spezifischer Tätigkeitsfelder zu erwarten, in denen sich jeweils besondere didaktische Strukturierungen und Regelungen habitualisiert haben. Eine Analyse basaler didaktischer Organisation wird demzufolge keine Aussagen über Erwachsenenbildung insgesamt machen können, sondern hat an kontextspezifischen Fallstudien die jeweils vorherrschenden Verfahrensmuster als latentes didaktisches Regelwerk zu rekonstruieren.

2.3 Weiterbildung als soziales System

Bei der nun zu besprechenden Deutung geht es darum, veranstaltetes Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde wahrzunehmen, in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist. Mit diesem weiten Verständnis von Bildungsorganisation als "locker verkoppeltes soziales System" (Weick 1976; Schäffter 1987) handelt man sich neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe allerdings auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als Orientierungsdaten im Sinne objektiver Fakten gelten konnte, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig. Erforderlich wird der Wechsel von einem "normativen" zu einem "interpretativen Paradigma" der Forschungsmethode. So läßt sich z.B. am Anmeldesystem einer Weiterbildungseinrichtung (Rogge 1984) 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.

Der entscheidende Gewinn einer Deutung von Weiterbildung als organisiertes soziales System besteht nun darin, daß es nicht mehr darum geht, derartige Teilperspektiven normativ zu vereinheitlichen und mit der formalen Ordnung in Übereinstimmung zu bringen, sondern daß es nun um das Verständnis für die Produktivität einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander durchaus in Konflikt befindlicher Deutungen geht. Das Integrative des sozialen Systems besteht vor allem darin, daß man wechselseitig mit anderen als Entscheidungsträgern "rechnet" und ihre Reaktionsweisen aus eigener Sicht zu antizipieren versucht. Dies bewirkt **wechselseitige Perspektivenübernahme** auf der Grundlage relevanter Unterschiede. (vgl. Gieseke 1986) Die Ordnungsstruktur organisierter sozialer Systeme beruht daher auf der Komplementarität miteinander konkurrie-

render Sichtweisen, die kommunikativ aufeinander bezogen, zeitlich synchronisiert (vgl. Schäffter 1993) und sachlich ausgehandelt werden.
Diese Sicht von pädagogischer Organisation hat z.B. Konsequenzen für das, was man unter Zielorientierung versteht. Im Gegensatz zur Zielbestimmung in funktional-strukturellen Organisationskonzepten, wo sie von der Leitung allein getroffen werden, finden in einem **systemischen Verständnis** Prozesse der Zielfindung und Zielkontrolle gleichzeitig auf mehreren Hierarchieebenen statt. Die im pädagogischen Alltag handlungsleitenden Bildungsziele einer Volkshochschule oder einer Stadtteilinitiative werden daher weitgehend unabhängig von einander bestimmt, selbst wenn sie sich an gemeinsamen Leitprinzipien wie Kommunalität, Teilnehmerorientierung, Aktualität und gesellschaftspolitische Relevanz orientieren: Ziele werden jeweils bestimmt auf der Verbandsebene, der Einrichtungsleitung, der Programmgestaltung, in den verschiedenen Aufgabenbereichen, der Veranstaltungsplanung, bei der Teilnehmerwerbung und Kurswahlberatung und schließlich im interaktionellen Umgang zwischen Kurleiter/innen und Teilnehmern.
Das **Systemische** dieser Beschreibung zeigt sich somit auch darin, daß neben den Bildungsanbietern auch die Bildungsnutzer als integraler Bestandteil der Lernorganisation zu gelten haben - wobei beide gerade durch die Differenz ihrer Rollen als einander komplementär ergänzende Systemelemente aufeinander verwiesen sind. Es wird dabei erkennbar, wie sehr auch pädagogische Kompetenzen und daher auch die Chance zur Entwicklung pädagogischer Professionalität von dem verfügbaren Rollenhaushalt auf Seiten der Adressaten und Teilnehmer abhängig ist. Professionalisierung kann daher nicht auf einen Zuwachs an **personenbezogenem Können** beschränkt werden, sondern verlangt eine **Steigerung des sozialen Systems insgesamt** einschließlich der "Teilnahmekompetenzen" bei den Bildungsadressaten. Die Ausdifferenzierung organisierten Lernens in Strukturen sozialer Systeme läßt sich daher nur als ein sich wechselseitig steuernder Entwicklungsprozeß zwischen Anbieter- und Aneignungsstrukturen beschreiben. Auf ihn hat erwachsenenpädagogische Organisationsforschung ein besonderes Augenmerk zu richten. Dabei handelt es sich um Einsichten, die auch von Bedeutung für die gegenwärtigen Transformationsprozesse der Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern sind. Es geht darum, daß der Aufbau von Weiterbildungsprogrammen unmittelbar verzahnt bleiben muß mit einer zunächst nur zögerlichen aber professionell beinflußbaren Entwicklung von Teilnahmekompetenzen in den unterschiedlichen Adressatenbereichen. Es geht dabei gerade nicht um ein Aussteuern von manifesten Angebots- und Nachfragestrukturen, sondern um pädagogische Einflußnahme hinein in offene Adressatenbereiche, mit der sich erst latente Bedarfslagen erschließen und neue Zielgruppen entwickeln lassen. Eine solche Problematik ist nur unzureichend über eine allgemeine Diagnose sozialer Systeme rekonstruierbar und zu bearbeiten. Sie verlangt abermals eine konzeptionelle Erweiterung des Organisationsverständnisses, bei der nun verstärkt die Integrations- und Steuerungsleistungen in den Blick kommen müssen. Hierauf reagiert die Theorie und Praxis der Organisationsentwicklung mit Konzeptionen der "Organisationskultur". Mit diesem Argumentationsschritt ist dann auch der Punkt erreicht, von dem aus schließlich im zweiten Hauptteil der öffentliche Dienstleistungscharakter von Weiterbildung anhand des Konzepts der Non-Profit-Or-

ganisation behandelt werden kann.

(2.4. 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 erklärlich wird. Hieraus wird andererseits aber auch verständlich, weshalb Organisationen trotz ähnlicher Formalstruktur zu verschiedenen Ergebnissen und Wirkungen gelangen können. (Ouchi/Wilkins 1985,468; Heidenreich/Schmidt 1991) Derartige Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich sowohl auf einer makro- als auch auf einer mikro-sozialen Ebene auffinden. (vgl. 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. (Park 1983; Ouchi/Wilkins a.a.O.)
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 tieferem 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"** erforschen. Das, was zunächst als zufällige Äußerlichkeit erscheinen mag, wird als Ausdruck einer allgemeinen Zusammengehörigkeit erfahren und hierdurch zum Ursprung eines sich nach außen abgrenzenden "Wir-Gefühls". Es sind daher symbolische Manifestationen von gemeinsamen Werthaltungen, Normen, Gefühlsmustern und Wirklichkeitsauffassungen.
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. Organisationskulturen lassen sich, wie alle andere kulturellen Systeme auch, an ihrer Zugänglichkeit und an ihrer **Bindungskraft** unterscheiden. (Hall 1977,105-116) Gemeinsam ist ihnen dabei, daß man nicht durch einen formalen Akt zum Mitglied wird, sondern erst über einen Prozeß der sozialen und fachlichen Akkulturation. Dies wird in der Regel als Ausbildungs- oder Einarbeitungszeit mit all ihren Initiationsverfahren organisiert. Erwachsenenbildung zeichnet sich dabei dadurch aus, daß die Zugangswege zu ihren Tätigkeitsfeldern und Subkulturen nicht über formalisierte Einarbeitung,

sondern weitgehend über offene Prozesse der Akkulturation verlaufen, also über Suchbewegungen, die ich gern als "tätigkeitsfelderschließende Selbstqualifizierung" bezeichne. (Schäffter 1988)

Unter dem Paradigma der Organisationskultur lassen sich daher ihre Institutionalformen als differente Sinnkontexte erwachsenenpädagogischen Handelns erforschen, kulturelle Kontexte, die neben ihrer sozialen Zugänglichkeit auch eine hohe Aussagekraft für die Leitungstruktur haben. Organisationskulturen können aufgrund ihrer Orientierungs- und Strukturierungsfunktion den Führungsbedarf senken; sie sind ein Führungssubstitut. Das Konzept der Organisationskultur bietet daher die Möglichkeit, Führung als Beeinflussung von Kontextbedingungen, als Förderung kollektiver Lernprozesse und damit als **pädagogische Rolle** zu fassen. Es fragt sich in diesem Zudsammenhang, ob die gegenwärtige Entwicklung wirklich auf eine Ökonomisierung der Weiterbildung hinauslaufen muß oder ob möglicherweise nicht bereits eine Tendenz in Richtung auf eine **Pädagogisierung betrieblicher Führungskonzepte** im Gange ist, eine Aspekt, auf den wiederholt Rolf Arnold aus der Perspektive innerbetrieblicher Bildung hinweist. Dies jedoch ist ein Gesichtspunkt, auf den ich erst am Ende meiner Vorlesung eingehen möchte.

(3. Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation)

Zunächst gilt es, die erwachsenenpädagogische Ausdeutung des Organisationsbegriffs 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.

3.1 Es geht um dabei um die Differenz zwischen erwerbswirtschaftlichen und bedarfswirtschaftlichen Organisationen

Versuchen wir eine knappe begriffliche Abgrenzung:

- Sinn und Zweck einer erwerbswirtschaftlichen 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 **bedarfswirtschaftlicher Organisation** liegt hingegen darin, durch ihre Leistungen subjektive **Lernbedürfnisse** oder einen objektiven **Lernbedarf** ausgewählter Personenkreise möglichst wirksam und kostengünstig zu befriedigen.

3.2 Merkmale von Non-Profit-Organisationen

Trotz mancher Varianten, die sich im Bereich der "Non-Profit-Organisation" von Erwachsenenbildung nachweisen lassen, ist es sinnvoll, drei Merkmale hervorzuheben:
Sachzieldominanz, Nicht-Markt-Situation und eine charakteristische Leistungsstruktur.

(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 als Prinzip von Weiterbildungsorganisation verlangt spezifische Verfahren der **Bedarfserhebung** und pädagogische Prinzipien der **Bedürfnisorientierung.** Die Produktivität der organisatorischen Leistung setzt daher neben einer sensiblen Wahrnehmungsstruktur für gesellschaftliche Bedarfslagen und für subjektive Bedürfnisse auch eine mehr oder weniger aktive **Beteiligung der Adressatenbereiche** bei der **Leistungsdefinition** und **Leistungserstellung** voraus. Hinzu kommt, daß die **Leistungsabgabe** von den Lernenden selbst wiederum eine aktive und meist mühevolle Mitwirkung und Mitgestaltung abverlangt. Das "Produkt" von Weiterbildungsorganisation unterscheidet sich strukturell vor allem dadurch von Konsumgütern, daß es bereits bei seiner Erstellung von der aktiven Zusammenarbeit mit den Leistungsnutzern abhängig ist. In der einschlägigen Literatur wird dies als **"uno-actu-Prinzip"** von Dienstleistungsangeboten bezeichnet: Produktion und Leistungsabgabe fallen zusammen und an beidem ist der Teilnehmer von Bildungsangeboten mitarbeitend beteiligt.

(2) Nicht-Markt-Situation

Unternehmen regulieren sich im Prinzip über den Marktmechanismus, d.h. über Konkurrenz 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 Unbestimmbarkeiten. Bedarfswirtschaftliche Organisationen hingegen verfügen über keine derartig objektivierende Außeninstanz. Dies hängt unmittelbar mit ihrem Leistungsprofil zusammen:

Zitat:

"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 1986,12)*

Diese Definition wirft die bildungstheoretische Grundsatzfrage auf, inwieweit Bildung überhaupt als exklusives Individualgut konzipiert werden kann. Entscheidend für Marktgängigkeit von organisiertem Lernen ist dabei fraglos das Maß an **exklusiver Individualisierung,** das einem pädagogischen Konzept zumutbar ist. Einzelunterricht, Fernunterricht, programmierte Unterweisung, standardisierte Lernbausteine, verwendungssituationsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen kennen wir hierbei als "Produkte", für die man als Käufer in der Tat ein individuelles Nutzungsrecht erwerben kann.

<u>Allgemeine Bildung</u> hingegen, besonders im klassischen Verständnis eines <u>integrativen Wechselverhältnisses</u> von Individuum und Gesellschaft, bemüht sich gerade um die Überwindung

von Exklusivität und hat die spannungsreichen Verschränkungen 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 Dimension politischer Öffentlichkeit und ihren spezifischen Regelungsmechanismen.
Einschränkend ist jedoch in Rechnung zu stellen, daß man es in der öffentlichen Erwachsenenbildung keinesfalls immer mit einer "Nicht-Markt-Situation" zu tun hat, sondern mit einem noch weitgehend ungeklärten Leistungsprofil. Man kann daher von einer **"gemischten Non-Profit-Organisation"** (Schwarz 1986) sprechen, bei der einzelne Bereiche der Marktsteuerung unterliegen können, während Leistungsbereiche, die auf gesellschaftliche Bedarfslagen abzielen, als **Kollektivgüter** ausschließlich einer politischen Steuerungslogik folgen. Aus dieser noch nicht hinreichend durchschauten und auch bildungstheoretisch noch nicht tiefgehend reflektierten Vermischung erklärt sich u.a. die Unfruchtbarkeit der gegenwärtigen bildungspolitischen Kontroverse um sogn. Privatisierung, ist aber auch Ursache für konkrete Steuerungsprobleme in Weiterbildungseinrichtungen. Die erwachsenenpädagogische Forschung muß sich daher der Differenzierungsnotwendigkeit stellen und Unterscheidungsgesichtspunkte für Leistungsprofile in der Erwachsenenbildung generell, aber auch für das **"Leistungsmix"** einer einzelnen Weiterbildungseinrichtung klären.

(3) 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. Entscheidend für die Leistungsstruktur insgesamt ist, daß die Effektivitätsprobleme bei der Bestimmung und Erreichung der Sachziele eng verbunden werden müssen mit wachsenden Anforderungen an Wirtschaftlichkeit. Pädagogische Effektivität und Effizienz der Ressourcenverwendung in eine optimale Relation zu einander zu bekommen, macht daher letztlich die **bedarfswirtschaftliche Kompetenz der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung** aus. Bei komplexen pädagogischen Zielen bedeutet dies nicht notwendigerweise, daß Weiterbildung billiger wird. Erkennbar wird vielmehr, 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. Empirische pädagogische Organisationsforschung hat daher zur Operationalisierung erziehungswissenschaftlicher Kategorien auch Kriterien der **Kostenrechnung** heranzuziehen und hierzu Verfahren des Kosten-Nutzen-Vergleichs unter pädagogischer Zielvorgabe zu entwickeln.

3.3 Was hat all dies für Konsequenzen für die pädagogische Leitung von Weiterbildungseinrichtungen?

Sowohl die Leistungsstruktur wie die Kontrollproblematik bedarfswirtschaftlicher Organisationen stellt pädagogische Entscheidungs- und Führung vor erheblich komplexere Probleme als vergleichbare Positionen in Wirtschaftsunternehmen. Während dort eine relativ kleine Kerngruppe mit weitgehenden Vollmachten und Durchgriffsrechten ausgestattet ist, handelt es sich bei "Non-Profit-Organisationen" nur um "Führung mit beschränkter Kompetenz". (Schwarz 1986,21) Leitung in der Erwachsenenbildung bedeutet vor allem **"Problemlösungs-Verantwortung"** (ebenda). Aus dieser Aufgabenstruktur werden gegenwärtig Leitungskonzepte begründet, wonach Führung als Moderation, Koordination und Motivierung beschrieben wird. Dieses besondere Anforderungsprofil wird gegenwärtig unter dem Schlagwort **"Sozial-Management"** diskutiert. (vgl. Müller-Schöll/Priepke 1986). Seine Merkmale lassen sich in drei Aufgabenbereichen zusammenfassen, nämlich (1) Gestaltung, (2) Lenkung und (3) Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen.

(1) (**Gestaltung** der Organisation)

Der Aufgabenbereich "**Gestaltung** der Organisation"
bezieht sich auf die Planung und den Aufbau einer Einrichtung. Er reagiert auf Veränderungen im Bildungsbedarf bei relevanten Adressatenbereichen in der Region, auf die gesellschaftliche oder staatliche Entwicklung sowie auf den Wandel im eigenen Trägerverband. Leitungstätigkeit bezieht 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) **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 darüberhinaus 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 Ablaufsorganisation der Programmplanung oder die Installierung von selbstregulierenden Teammodellen, Projektgruppen und Qualitätszirkel.

(3) **Organisationsentwicklung**

In dem letzten und sicher auch schwierigsten Leitungsbereich 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 Umweltveränderungen produktiv zu reagieren vermag. Dies verlangt die aktive Förderung einer angstreduzierten, "fehlerfreundlichen" Organisationskultur. Zu den Leitungsaufgaben gehört es dabei, die ständige Vergewisserung im institutionellen Selbstverständnis 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. Dazu gehört auch **externe Unterstützung** z.B. über Entwicklungsprojekte, durch politische Unterstützergruppen, durch Supervision oder Teamtraining oder vielleicht auch durch die Nutzung umfassender Programme pädagogischer Organisationsberatung.

4. Ausblick: Pädagogische Organisationsberatung als methodischer Rahmen für empirische Institutionenforschung

Über institutionsbezogene Fortbildung und pädagogische Organisationsberatung lassen sich Rekonstruktionen und Selbstdeutungen innerhalb der alltäglichen Praxis anleiten, erarbeiten und dokumentieren, wie dies durch externe Untersuchungen nicht möglich ist. Daher verbinden auch wir, ähnlich wie sich dies in anderen Feldern der Organisationsforschung als produktiv erwiesen hat, die empirische Realanalyse von Institutionalformen der Erwachsenenbildung mit praktischen Fragen der Organisationsentwicklung. Was dies konkret meint, möchte ich abschließend kurz am Beispiel "Fortbildung vor Ort" verdeutlichen. Dabei geht es um institutionsbezogene pädagogische Mitarbeiterfortbildung, wie ich sie mit Kollegen und Kolleginnen seit einiger Zeit in Weiterbildungseinrichtungen praktiziere und deren Konzeption der Hintergrund der heute vorgetragenen Forschungsperspektiven ist.

Was läßt sich unter "Fortbildung vor Ort" verstehen?

Es handelt sich um Beratungsprogramme, die sich an einzelne, ausgewählte WB-Einrichtungen wenden, über eine längere Zeit hinweg verlaufen und aus einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveranstaltungen bestehen. Adressat der erwachsenenpädagogischen Fortbildung ist dabei die Einrichtung als Ganzes und nicht der einzelne Mitarbeiter. Über ein Programm von strukturierten Mitarbeiterbesprechungen, Klausurtagungen, Arbeitsgruppen, Supervision und aufgabenbezogenen Entwicklungsgruppen wird ein übergeordneter Kommunikationsrahmen geschaffen und in der Einrichtung als Meta-Ebene quer zu den unterschiedlichen Arbeitsbereichen institutionalisiert. In ihm können sich alle relevanten Mitarbeitergruppen an der Strukturanalyse durch die Klärung "institutioneller Schlüsselsituationen" beteiligen. Aus der Sicht der Mitarbeiter/innen werden konkrete Schwachstellen herausgearbeitet, Entwicklungsziele bestimmt und darauf bezogen entschieden, welche internen oder externen Ressourcen zur Problemlösung heranzuziehen sind. Hierdurch bietet pädagogische Fortbildung einer WB-Einrichtung den Rahmen für schrittweise steuerbare Organisationsentwicklung. In Verbindung mit den oben skizzierten organisationstheo-

retischen Fragestellungen lassen sich so erwachsenenpädagogische Reflexion und fachliche Revision der Aufgabenbereiche mit arbeitsplatzbezogener Fortbildung und deren Ergebnisse wiederum mit institutionsbezogener Forschung konzeptionell verschränken.

Komme ich zum Schluß:
Durch den Aufbau des Schwerpunkts erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung, zu dem eines Tages auch die Ausbildung von Organisationsberater/innen für Weiterbildungseinrichtungen gehören wird, werden wir von der Humboldt-Universität aus eine wichtige Qualifizierungs- und Unterstützungsfunktion übernehmen, wenn es um die Probleme der gegenwärtigen Transformation und Reorganisation der Weiterbildung in Berlin/Brandenburg geht. Hierbei wird unser Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik die entscheidende Basis darstellen, von der aus schrittweise eine systematische Institutionsberatung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung aufgebaut werden kann. Von hoher Bedeutung ist uns hierbei eine erziehungswissenschaftliche Fundierung, weil wir denken, daß wir nur so zu einer gemeinsamen pädagogischen Begrifflichkeit und darüber schließlich zu einer erwachsenenpädagogisch angeleiteten Problembeschreibung und Problembearbeitung gelangen können.
Erfreulich ist ~~bereits~~ eine große Bereitschaft zur Zusammenarbeit, die hierzu von den relevanten Institutionen signalisiert wird. Wir brauchen hier also nicht nur in Form von Initiationsriten "anzutreten", sondern können schon ganz praktisch mit unserer Arbeit anfangen. Bevor es allerdings ernsthaft losgeht, möchte ich Sie ~~jedoch~~ noch unten ins Dekanat zu einem kleinen Umtrunk einladen! Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!