

## Im Netz der Weiterbildungsorganisation

Es gibt einen institutionellen Wandel in der Weiterbildung. Davon zumindest gehen die Autoren des „Handbuchs“ aus, das jetzt vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest herausgegeben wurde. Das Handbuch ist theorie- und praxisorientiert zugleich, und Klaus I. Rogge (der zuständige Referent und Leiter der Entwicklungsgruppe am Landesinstitut) und Dr. Ortfried Schäffter (Freie Universität Berlin) erläutern in dem folgenden Beitrag (eine überarbeitete Fassung des Einführungsvortrages zum XXI. Soester Weiterbildungsforum im Juni 1991) die Grundzüge der Analysen und Vorschläge des Handbuches.

(Die in diesem Heft verwendeten Zeichnungen und Schautafeln stammen aus dem o. g. Handbuch.

Die Red.)



**V**or dem Hintergrund eines rasanten institutionellen Wandels fällt es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Weiterbildung zunehmend schwerer, das Profil ihrer Einrichtung zu bestimmen. Die Weiterbildungseinrichtungen verlieren ihre Konturen und fransen an ihren Ecken aus; so ließe sich dieser Prozeß aus der Sicht des Weiterbildungspersonals beschreiben. Daß dies zu Identitäts- und Reibungsverlusten in den Einrichtungen führt, wird niemanden verwundern. Die einen finden sich resignativ damit ab, während die anderen nach Möglichkeiten suchen, bewußter mit den Veränderungen umzugehen. Hilfe verspricht man sich dabei von Konzepten wie Supervision und Organisationsentwicklung.

Begreift man Weiterbildungseinrichtungen als sozio-technische Systeme, die das Ergebnis ständiger Auseinandersetzungen mit einer sich verändernden Umwelt sind, so stellen sie das Produkt mehr oder minder wildwüchsiger institutioneller „Lernprozesse“ dar. Konzepte der Organisations- und Personalentwicklung eröffnen dagegen die Möglichkeit für einen geplanten institutionellen Wandel. Denn die Weiterbildung muß sich weiterhin mit den derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen sowie zukünftige antizipieren. Diese tangieren wiederum die äußere wie auch innere Struktur der Weiterbildungseinrichtungen. Und sie werfen Fragen nach Veränderungen von Zielen, Aufgaben und der Qualifizierung des Personals der Einrichtungen auf.

### Ungeklärte Fragen

In der Erwachsenenbildung gibt es eine Vielzahl ungeklärter Fragen und Entscheidungsprobleme, die jedoch aufgrund ihrer Alltäglichkeit noch unzureichend wahrgenommen und daher unterschätzt und vernachlässigt werden. Zu diesen unreflektierten Selbstverständlichkeiten gehört der Problem-

kreis, den man gemeinhin mit „Organisation der Bildungsarbeit“ zu umschreiben pflegt. Die in pädagogischen Tätigkeitsfeldern seit jeher verbreitete Blindheit gegenüber (Fehl-)Entwicklungen in der eigenen Institution läßt sich jedoch in der gegenwärtigen Phase eines sich ausdifferenzierenden Weiterbildungssystems immer weniger tolerieren: Die Klärung des Verhältnisses von Organisation und Pädagogik wird immer dringlicher und damit letztlich die Frage, was theoretisch wie auch praktisch unter „pädagogischer Organisation“ zu verstehen ist. Im Sinne einer (pädagogischen) Analyse der Situation von Weiterbildungseinrichtungen bietet es sich daher an, neuere Forschungsansätze zur Bildungsorganisation aufzugreifen und gleichzeitig an praktischen Erfahrungen mit Organisationsberatung anzuknüpfen. Hingegen haben sich Rückgriffe auf betriebswirtschaftliche Theorien und ihnen verpflichtete „Management-Konzepte“ als der Bildungspraxis zu fern und daher auch bildungstheoretisch zu unergiebig erwiesen. Unter ihrem Problemzugriff kommen der gesellschaftliche Dienstleistungscharakter und die hieraus erklärlichen „offenen Strukturen“ von Erwachsenenbildung zu kurz.

Die „spezifisch pädagogische“ Aufgabenstruktur von Bildungsorganisationen, wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen, wird daher nur dann angemessen verstehbar, wenn administrative Aufgaben als konkreter Ausdruck organisierter Lernens beschrieben werden können. Es geht in diesem Zusammenhang letztlich darum, daß sich das Verständnis von Pädagogik nicht auf die Formulierung und Rechtfertigung „hoher und weitreichender Ziele“ erschöpft, sondern daß pädagogische Intentionalität die institutionelle Wirklichkeit im Blick hat. Das heißt, daß übergeordnete Zielsetzungen und allgemeine Aufgaben der Weiterbildung sich auf „alltägliche“ Entscheidungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten „heruntertransponieren“ lassen müssen, wenn sie pädagogisch

wirksam werden sollen. In diesem Sinne ist jeder Teilbereich einer Bildungseinrichtung notwendigerweise an der Konkretisierung anspruchsvoller pädagogischer Ziele beteiligt, auch wenn dies im Falle administrativer Tätigkeiten nur selten bewußt wird. Allerdings zeigen gerade die Veränderungen, die pädagogische Ziele im Durchlauf durch die institutionellen Entscheidungsnetze bei ihrer Realisierung erfahren, wie stark dieser Transformationsprozeß sich letztlich auf das „Endprodukt: Lernsituation“ auswirkt.

Eine wichtige Prämisse bei der institutionellen Selbstklärung beruht daher auf der Auffassung, daß eine Organisationsanalyse von Weiterbildungseinrichtungen nicht auf rein betriebswirtschaftliches Denken verkürzt werden darf, sondern daß sie alle wesentlichen Dimensionen der Professionalisierung von Erwachsenenbildung aufzunehmen und konzeptionell zu integrieren hat. Auf welche Weise nun pädagogische Ziele in Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Arbeitsbereichen einer Weiterbildungseinrichtung konkretisiert und in „organisierende Tätigkeiten“ umgesetzt werden können, erweist sich gegenwärtig als eines der entscheidenden Entwicklungsprobleme in der institutionellen Erwachsenenbildung.

### **Institutionelle Schlüsselsituationen**

Wenn man anstelle des bislang gewohnten „kompakten“ Bildes von Organisation mit seiner Fixierung auf die administrative Leitungsperspektive eine Vielzahl unterschiedlicher Sichtweisen akzeptiert, die Organisation als ein Netzwerk aufeinander bezogener Entscheidungen erkennen lassen, so stellt sich die Frage, wie eine Weiterbildungseinrichtung bei so viel Unverbundenheit überhaupt noch als Gesamtzusammenhang erfahrbar werden kann.

Auf diese Problematik bezieht sich das theoretische Konzept institutioneller Schlüsselsituationen. Es geht davon aus,

daß jede auch noch so locker verkoppelte Organisation strukturelle Knotenpunkte aufweist, die eine Verschränkung gegensätzlicher Sichtweisen, Erfahrungen und Interessen erforderlich machen.

Institutionelle Schlüsselsituationen bilden hierbei (soziale) Inszenierungen von Spannungen zwischen Aufgabenerledigung, Sachbezügen und/oder fachlichen Sinneszusammenhängen einer Organisation. Sie erzwingen ein komplementäres Zusammenwirken verschiedener, sich ergänzender Sichtweisen und Entscheidungen. Was in einer Weiterbildungseinrichtung als gemeinsame, „übergeordnete Aufgabe“ verstanden wird, beruht auf derartigen „synergetischen Effekten“. Institutionelle Kontakte zwischen unterschiedlichen Mitarbeitergruppen und Aufgabebereichen werden somit immer dann zu einer Schlüsselsituation, wenn sie

- in einer Weiterbildungseinrichtung regelmäßig stattfinden,
- die Spannung zwischen den Präferenzen verschiedener „didaktischer Handlungsebenen“ situativ vergegenwärtigen,
- unterschiedliche Auffassungen zu einem Entscheidungsproblem zusammenführen.

Nebender Art der Situationsgestaltung und der Form der Entscheidungsfindung lassen sich Schlüsselsituationen danach charakterisieren, wie sie unterschiedliche Dimensionen einer pädagogischen Organisation fachlich aufeinander beziehen und kommunikativ verschränken können.

Aufgrund ihres kommunikativen Charakters bei der Darstellung von institutionellen Spannungslagen, die keineswegs immer konflikthaft zu sein brauchen, eignen sie sich auch als Reflexionsanlässe in bezug auf das Beziehungsmuster zwischen internen und externen Kooperationspartnern, wie z. B. zwischen

- Leitung und Trägervertretung
- Leitung und hauptberuflichem Personal
- Haupt- und nebenberuflichen Mitar-

beiterInnen

- TeilnehmervertreterInnen und hauptberuflichem Personal
- Pädagogen und VerwaltungsmitarbeiterInnen

- Leitung und externen Kooperationspartnern (wie z. B. anderen Ämtern).

Beispielhaft seien hier einige Schlüsselsituationen angeführt:

- Auswahl und Einstellung haupt- und nebenberuflicher Mitarbeiter /-innen
- Planungsabsprachen hinsichtlich fachbereichsübergreifender Themen und Veranstaltungskonzepte
- Entscheidung über die Ansprache neuer Adressatengruppen
- Klärung der Modalitäten des Anmeldesystems
- Verhandlungen mit externen Kooperationspartnern
- Einsatz neuer Technologien in der Weiterbildung
- Integration von Projekten
- (Um-)Verteilung von Finanzen.

### **Zusammenarbeit und Kompetenzen**

Die Beziehungsmuster im Zusammenwirken der vielfältigen Aufgabenbereiche, Berufsgruppen und Einzelpersonen lassen sich in einer Weiterbildungseinrichtung nur unzureichend über äußerliche Regelungen beschreiben. Ohne Zweifel stellen die Aufbaustruktur und formalisierten Ablaufstrukturen wichtige Rahmenbedingungen des institutionalisierten Handelns dar. Dennoch reichen sie nicht aus, um das alltägliche Funktionieren und den fortschreitenden Wandel pädagogischer Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen verständlich zu machen. Dies zeigt sich vor allem dann, wenn Organisationsveränderungen scheitern, weil sie sich auf die Regelung administrativer Rahmenbedingungen beschränken. Die „Logik“ pädagogischen Handelns, wie sie sich über ein lockeres Zusammenspiel unterschiedlicher didaktischer Entscheidungen herausbildet, beruht eben nicht auf einem sachlich formalisierbaren Kontrollsystem. Weit realistischer und der produktiven

Alltagspraxis gemäßer läßt sich die Arbeitsstruktur in Bildungseinrichtungen als ein flexibler, sich ständig neu stellender Aushandlungsprozeß zwischen einer Vielzahl von Interessen, Anforderungen und Fachkompetenzen rekonstruieren. Es handelt sich dabei um Prozesse einer gegenseitigen Perspektivenverschränkung der jeweiligen am Entscheidungsprozeß beteiligten Akteure, wodurch sich die Bildungseinrichtung immer neuen Veränderungsimpulsen von innen und außen ausgesetzt sieht. Für diese Zusammenhänge bieten sich „institutionelle Schlüsselsituationen“ als integrative Regelmechanismen an.

Die Struktur der Zusammenarbeit findet dabei ihre Basis in den jeweils gültigen Situationsdefinitionen und Situationsauslegungen: Nicht nur Lernen, auch die Organisation von Bildung beruht daher auf dem „Modus der Auslegung“. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, daß daraufhin nun alles möglich wäre! Ganz im Gegenteil: Soziale Gefüge konventioneller Passung sind strukturell konservativ, d. h. behäbig. In ihnen wird immer nur das möglich, was sich im Beziehungsgeflecht einer Organisationskultur auch faktisch durchzusetzen vermag, und dies ist nun mal immer nur das Unkontroverse, hinlänglich Bekannte, eher Langweilige. Hinzu kommt, daß man sich notwendigerweise am Selbstverständlichen zu orientieren hat, und das wird – eben weil es so selbstverständlich erscheint – immer als bekannt vorausgesetzt. So ist z. B. in den Arbeitsbeziehungen zwischen Kursleitern und Fachbereichsleitern und innerhalb der Gruppe der Fachbereichsleiter oder zwischen Einrichtungsvertretern und Trägervertretern niemals völlig klärbar, was man gegenseitig voneinander zu erwarten hat. Die jeweilige Beziehung ist immer dann produktiv, wenn dies stillschweigend als unkontrovers vorausgesetzt werden kann. Hieraus erklärt sich die für Bildungseinrichtungen eigentümliche Mischung aus vorausgesetzter Flexibilität und struktureller Rigidität: Auf

der Basis erfolgreicher Unterstellungen schleifen sich stabile Erwartungsstrukturen ein. Damit ist gemeint, daß bei der Bearbeitung eines pädagogischen Planungsproblems gleichzeitig immer auch die möglichen (aber nicht regelhaft feststehenden) Sichtweisen der Beteiligten auf anderen didaktischen Entscheidungsebenen in Rechnung gestellt werden – ohne daß diese „Erwartungs-Erwartungen“ objektiv überprüfbar sind. So meint man zu wissen, was z. B. „die Verwaltung“ zu diesem oder jenem Entscheidungsproblem meint, und der faktische Verlauf bestätigt in der Regel derartige alltagspraktische Vorannahmen.

Da dieses Geflecht gegenseitiger „erfolgreicher Unterstellungen“ nur in seltenen Konfliktfällen thematisiert wird, ist es als latentes Regelwerk unbewußt handlungsleitend wirksam. Tiefgreifende, vor allem aber pädagogisch bedeutsame Veränderungen in der Gesamtstruktur einer Bildungseinrichtung lassen sich daher nur auf dem Umweg über eine „institutionelle Selbsterklärung“, d. h. über eine gemeinsame Rekonstruktion der zugrundeliegenden gegenseitigen Vorannahmen erreichen. Dies aber ist nicht generell und ein für allemal möglich. Welche Leitvorstellungen sich in einer Einrichtung eingeschliffen haben und als Netzwerk von festen Erwartungen, Verpflichtungen, Anforderungen und „sachlichen“ Notwendigkeiten die vorherrschende „Organisationskultur“ ausmachen, läßt sich immer nur am „individuellen“ Fall einer konkreten Einrichtung klären. Institutionelle Schlüsselsituationen lassen sich hierbei als Analyseinstrumente und Reflexionshilfen zur Klärung (un-)beabsichtigter Veränderungsprozesse heranziehen.

#### **Im Netz der Organisation – ein Handbuch**

Der skizzierte institutionelle Wandel in der Weiterbildung, das ungeklärte Verhältnis von Pädagogik und Organisa-

tion waren Ausgangspunkt für Überlegungen, ob und inwieweit eine Entwicklungsgruppe des Landesinstituts sich mit dieser Problematik befassen sollte. Als Zielsetzung des Vorhabens wurde zunächst einmal pauschal formuliert, den Weiterbildungseinrichtungen Hilfestellung für die Umsetzung eines geplanten institutionellen Wandels zu geben. Das Vorhaben konkretisierte sich im Laufe der Arbeit der Entwicklungsgruppe derart, daß die Mitglieder der Gruppe sich entschlossen, ein Organisationshandbuch zu erstellen, das auf der Grundlage des theoretischen Konzeptes „Institutionelle Schlüsselsituationen“ erarbeitet werden sollte. In einer mehrjährigen Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern der Weiterbildung entstand somit das 1991 vorgelegte Handbuch „Im Netz der Organisation“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisation. Ein Handbuch für Menschen in Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen, Soest 1991 (415 S.)), auf das im folgenden näher eingegangen wird.

Das Handbuch soll nach Meinung der Autoren die Selbstdiagnose institutioneller Probleme erlauben, auf mögliche Lösungswege hinweisen und neben praxisbezogenen Anmerkungen auch Anregungen in bezug auf die Fragestellung „Wie plane und setze ich organisatorische Veränderungen um“ geben. Es bietet somit

- eine Entscheidungshilfe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Weiterbildungseinrichtungen, die ihre organisatorischen Rahmenbedingungen nicht als unabänderlich annehmen, sondern den Entwicklungsprozeß ihrer Organisation mitgestalten wollen;

- ein Analyseinstrument, mit dessen Hilfe innerhalb der Einrichtungen ein Verständigungs- und Auseinandersetzungsprozess eingeleitet werden kann;

- Anregungen zur Fortbildungsdidaktik, also Themenangebote für Klausurtagungen, Fortbildungsveranstaltungen, Dienstbesprechungen, Planungskonferenzen an;

- persönliche Reflexionshilfen, um mit berufsbiographischen Veränderungen besser klarzukommen, einer evtl. um sich greifenden Resignation eher begegnen zu können, so daß sich das eigene berufliche Selbstverständnis innerhalb der Weiterbildungseinrichtung verstärken und weiterentwickeln läßt.

Neben einer allgemeinen Einführung gibt es ein schmales Theorienkapitel, welches die Möglichkeit bietet, das Handbuch und dessen Relevanz theoretisch zu verorten. Das Handbuch ist darüber hinaus in fünf Hauptkapitel unterteilt:

- A. die Institution
- B. die Programmplanung
- C. die Teilnehmer/-innen
- D. die Mitarbeiter/-innen
- E. die Arbeitstechniken

Diesen fünf Hauptkapiteln sind einzelne institutionelle Schlüsselsituationen (= Fallstudien) zugeordnet.

Ablaufschema: „Die Weiterbildungseinrichtung im Jahreslauf“

