

Bisher sind bei den Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung die Kriterien-
 kussion und das Methodenarsenal für Evaluationsverfahren und Qualitäts-
 rung wenig entfaltet. Zwar gibt es vielfältige Nachbefragungen anhand von Frage-
 bögen mit Polaritätsprofilen zur Einschätzung durch die Teilnehmenden. Für wei-
 terreichende Instrumente werden aber meist kaum Zeit und nur eingeschränkte
 Ressourcen aufgewendet. Im Prozeß der Qualitätsdiskussion kann schrittweise
 ein flexibles und immer ergänzungsbedürftiges Instrumentarium entstehen, das die
 Funktion erfüllt, die Angebote zu verbessern. Dabei ist es neben der Systematik
 der Kriterien und Methoden der empirischen Analyse mindestens ebenso wichtig,
 Verfahren zu finden, in welche die verschiedenen Beteiligten ihre Anforderungen
 einbringen. Die Institutionen der Erwachsenenbildung können Qualitätsansätze
 nutzen, um Formen gemeinsamer Selbstevaluation zu finden. Dabei kommt es
 darauf an, auch die Interessen der Teilnehmenden und Adressaten von Weiterbil-
 dung in der Qualitätsdiskussion zu artikulieren, daß nämlich Lernen Spaß machen
 kann, aber auch durch Erfolg gekrönt werden soll.

Literatur

Adler, S.: Instrumentarien zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gem.
 § 34 AFG, Hannover 1977
 Arnold, R.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: GDWZ (1994), H. 5, S. 6–10
 Arnold, R./Krämer-Stürz, A.: Erfolgskontrolle – Thema professioneller betrieblicher Weiterbil-
 dung? In: ZBW (1993), H. 4, S. 406–420
 Blaschke, D. u. a.: Konzepte und Probleme der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik am Beispiel
 der Fortbildung und Umschulung. In: Mittab (1992), H. 3, S. 381–405
 Dembski, M./Lorenz, T.: Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern,
 Remmingen-Malmshem 1994
 Faulstich, P.: Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung. In: ZWB (1991), H. 7, S. 572–581
 Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der
 Weiterbildung, Neuwied 1995
 Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch III, München 1975
 Heimann, K.: Selbstnennnte Ordnungsmacht. Wie der DfHT versucht, die Weiterbildung zu re-
 geln. In: Frankfurter Rundschau vom 7.4.1994
 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/Faulstich, P.: Qualitätskriterien zur Auswahl von
 Bildungsangeboten, Magdeburg 1991
 Landsberg, G./V. Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling, Stuttgart 1992
 Sauter, E.: Ansatz zur Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. In: WS-Mitteilungen
 (1992), H. 6, S. 380–388
 Sauter, E.: Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuch-
 thofen/Severing, a. O., S. 22–39
 Sauter, E./Harke, D.: Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung, Berlin 1988
 Thompansen, P. u. a.: Qualitätsmanagement in Weiterbildungsrichtungen, Berlin 1994
 Thompansen, U. u. a.: Vertrauen durch Qualität. Qualitätsmanagement in Weiterbildungsunter-
 nehmen, München 1994
 Wottawa, H./Thierau, H.: Evaluation, Bern 1990

Strukturwandel als Lernanlaß Die Bedeutung der Mitarbeiterfortbildung für Organisations- entwicklung in der Erwachsenenbildung

Otfried Schöffler

1. Gesellschaft unter Veränderungsdruck

Es ist gar nicht so lange her, da kreiste die Vorstellungswelt von Erwachsenen-
 bildnern vor allem um die Frage, wie sich durch geeignete Bildungsangebote der
 gesellschaftliche Wandel befördern ließe, wie durch individuelles Lernen weitrei-
 chende „Bewußtseinsänderung“ ausgedei, wie durch Aufklärung der Verhältnisse
 traditionale Strukturen „aufgebrochen“ und wie insgesamt neue Verhaltensweisen
 durch soziales Lernen bewirkt werden könnten. Gesellschaftlicher Wandel in Ge-
 stalt von sozialstrukturellen und individuellen Veränderungsprozessen erschien vor
 dem Dichtungshintergrund des Fortschrittsgedankens bei aller gegenteiligen Erfah-
 rung doch unter einem optimistisch getönten Licht. Erwachsenenbildung verstand
 sich seit ihrer Entstehung, besonders aber nach ihrer Metamorphose zur lebens-
 und berufsbegleitenden „Weiterbildung“ als spätes Kind der Aufklärung, als rati-
 onalistischer Ausdruck der Moderne und damit als Motor gesellschaftlicher Reform-
 bemühhungen.

Interessant, aber heutzutage zunehmend problematisch, ist dabei, daß bei dieser
 Verhältnisbestimmung zwischen Modernisierung und lebenslangem Lernen die
 „Institution Erwachsenenbildung“ ausschließlich auf der Seite der Akteure von
 Veränderung gesehen wurde und daß ihre reaktive Seite als Objekt oder gar als
 Opfer gesellschaftlichen Strukturwandels unreflektiert blieb. Diese privilegierte
 Außensicht, bei der man immer nur über andere – also über Adressatenbereiche
 oder Zielgruppen – professionelle Überlegungen anzustellen hat, sich selbst aber
 unproblematisiert als Bildungsinstanz voraussetzen kann – diese Illusion von „frei-
 rechtzuverhalten. Unüberschaubar sind nun auch die institutionalformen der Erwach-
 senenbildung einem groben „Rüteltest“ ausgesetzt, die sie allenfalls aus den

Fugen geraten lassen, ohne daß gleichzeitig schon neue Entwicklungen erkennbar werden. Die „Veränderungsagentur Weiterbildung“ gerät insofern unter massiven Veränderungsdruck und bedarf nun selbst professioneller Hilfe beim Strukturwandel. Die Notwendigkeit, strukturelle Veränderungen als Lernanlaß zu verstehen, eröffnet weitreichende Perspektiven für die Fortbildung von Mitarbeitern in erwachsenpädagogischen Handlungsfeldern. Es stellt sich nun nicht mehr allein die Frage, wie Weiterbildungsmaßnahmen vor ihnen äußerlich bleibende Veränderungen mit diesen oder jenen neuartigen Angebotformen antworten können. Darüber hinausgehend zeichnet sich ein gesellschaftlicher Funktionswandel lebenslangen Lernens ab, der nicht mehr durch adaptive Reaktionen aufzufangen werden kann, sondern der weitreichende Verschubungen im institutionellen Gefüge nach sich zieht. So sieht man sich in der Erwachsenenbildung vor die Herausforderung gestellt, daß sich nun „Lernorganisation“ in ähnlicher Weise umweltreagibel und „strukturell lernfähig“ zu erweisen hat wie dies seit einiger Zeit anderen Organisationsvarianten im Dienstleistungsbereich abverlangt wird. Bildungstheoretisch und -praktisch geht es dabei um die Frage, was „strukturelle Veränderungsberschaf“ und Lernfähigkeit von Weiterbildungsorganisation für das Konzeptreife, Organisieren, Durchführen und Auswerten von Weiterbildungsprogrammen bedeutet und welche Konsequenzen dies für Ausbildung und Fortbildung ihrer Mitarbeiter nach sich zieht.

1.1 Das Weiterbildungssystem im Beschleunigungssog

Weiterbildung steht sich dem gesellschaftlichen Veränderungsdruck nicht mehr allein in der Lebens- und Berufssituation ihrer Bildungsdressaten und Zielgruppen, sondern auch in ihren eigenen institutionellen Arbeitsbedingungen ausgesetzt. Das verändert ihr bislang unreflektiert vorausgesetztes Verhältnis zum gesellschaftlichen Wandel, es problematisiert ihre Zukunftsorientierung. Man fühlt sich nun auch selber von einem Beschleunigungssog erfaßt, mit dem man kompetent umzugehen lernen muß. Mitarbeiterfortbildung muß daher stärker auf Probleme berufsbiographischer und institutioneller Entwicklung eingehen. Nicht allein diejenigen, die zu spät kommen, bestrebt das Leben, sondern auch diejenigen, die ständig in der Furcht leben müssen, Entwicklungschancen zu verpassen, „zu spät zu kommen“ und die aus dieser Sorge heraus ihrer Gegennährigkeit verlustig gehen.

So reicht es unter diesen Umständen nicht mehr aus, eine Produktpalette an immer neuen, aber strukturgleichen Anpassungs-, Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen routinisiert nach bewährtem Muster „just in time“ aufzulegen. Nur wenn man sich auch in der eigenen pädagogischen Arbeit dem allgemeinen Beschleunigungsdruck widersetzen kann, lassen sich Arbeits- und Lernformen entwickeln, die sich der Suggestion des Wettlaufs entziehen und die hierdurch erst die Lernfähigkeit der Teilnehmer ermöglichen. Es sind daher Gelegenheiten zu schaffen und anzubieten, die es erlauben, sich überhaupt mit den gegenwärtigen

Herausforderungen lernend auseinanderzusetzen und nicht anpassen oder verweigern zu reagieren. Dies gilt für die Weiterbildungsangebote ebenso wie für Fortbildungsangebote für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Das jedoch setzt eine Umkehrung der Zeitstruktur voraus, von der bisher lebenslanges Lernen gedacht und begründet wird. Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote legitimieren sich nicht mehr allein aus einer antizipierbaren, besseren Zukunft, auf die vorbereitet wird und die durch organisiertes Lernen realisiert werden kann. Statt dessen bekommt man es heute mit „zu viel Zukunft“ zu tun, d. h. mit einer unkalkulierbaren Komplexität an Optionszurückungen. Erwachsenenbildung hat sich der Aufgabe zu stellen, wie eine als sinnvoll erlebbare Gegenwart angesichts einer hereinbrechenden Veränderungsgewalt stabilisiert und wie das Erhaltenswerte oder liberale „historische Errungenschaften“ vor Abwicklung, Werteverfall und sozialer Erosion bewahrt werden können. Früher ließ sich der Erfolg von Bildungsarbeit an der Beschleunigung des Anpassungsverhalten an immer rasantere Entwicklungsverläufe beschreiben. Nun geht es um die Stabilisierung von Lebenslagen immer neuer Zielgruppen, die nicht mehr „mithalten“ können oder im Zuge der Entwicklung „freigesetzt“ und aus dem Rennen geworfen werden. Beispiel hierfür wäre Bildungsarbeit mit Menschen im erzwungenen „Vorruhestand“, mit sog. Problemgruppen des Arbeitsmarktes oder mit Zielgruppen in strukturschwachen Krisenregionen. Bildungsorganisation erhält hier die neue Funktion einer Gegensteuerung zur gesellschaftsweiten Beschleunigung und hat im Sinne eines „zweiten psychosozialen Moratoriums“ geschützte Räume aufzubauen, in denen wieder Lernfähigkeit im Umgang mit der eigenen Lebens- und Berufssituation möglich wird. „Lernen“ betont dabei weniger die Aneignungs-, sondern akzentuiert die Distanzierungsleistung, um die umgebändigte destruktive Kraft der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zum Lernanlaß wenden zu können. Dies setzt allerdings voraus, daß auch die Weiterbildungsinstitutionen und die in ihr tätigen Mitarbeiter zu dieser Distanzierung bereit und in der Lage sind und daß sich die Weiterbildungssektoren trotz ihrer turbulenten Umweltverhältnisse nicht noch tiefer in das scheinbar unvermeidbare „Hase-und-Igel-Spiel“ verstrickt. Um dies ins Aufgabenverständnis aufzunehmen und in der Bildungsarbeit umsetzen zu können, reichen Appelle nicht aus, sondern es bedarf dazu auch externer Unterstützung und problemadäquater Fortbildungsansätze.

1.2 „Lernende Organisation“ als strukturelle Antwort

Vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen wird erkennbar, daß die Erwachsenenbildungsorganisation ihren überlieferten Problembeschreibungen und Problemlösungen nicht mehr vorbehaltlos vertrauen kann. Ähnlich wie für andere gesellschaftliche Institutionen gilt, daß man nach „intelligenten Lösungen“ zu suchen hat. Damit ist gemeint, daß es nicht mehr ausreicht, extern definierte Aufgaben routinemäßig mit bewährten Mitteln zu bearbeiten. Bei der Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für immer neue Adressatenbereiche werden professionelle Entscheidungen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Aufgabenbestim-

mung erforderlich, nämlich dann, wenn es um die Bestimmung der Bedarfslage und der darauf zugeschnittenen Angebotstypen geht. Illustrieren läßt sich dieser Punkt an Veränderungen im Nachfrageverhalten bei den Weiterbildungsadressaten, an einem wachsenden Bedarf an sozialer oder milieugebundener Orientierung der Kursteilnehmer, Anforderungen an „ganzheitliche“ Qualifikationskonzepte in der betrieblich-benutzlichen Bildung, an einem wachsenden Interesse an alltagsbezogenem Lernen und an personenbezogener Reflexion. Dies wirkt sich bereits deutlich auf die Programmentwicklung bei unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern aus: Immer neue Aufgabenbereiche differenzieren sich aus, neue Zielgruppen werden erschlossen und als nachfragerelevante Teilnehmergruppen gewonnen, neue Themen- und Inhaltsbereiche werden konzeptionell erarbeitet und die Veranstaltungsförmlichkeiten werden jeweils neuen Bedarfslagen angepasst. Die flexible Orientierung an neuen Bedarfslagen führt notwendigerweise zu bewußten, vor allem aber zu beiläufigen Veränderungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen einer Weiterbildungsrichtung: die internen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen werden komplexer und weniger übersichtlich; die Kooperationsbeziehungen und informellen Vernetzungen mit Außenbereichen werden intensiver und gleichzeitig vielfältiger; und die Personalstruktur differenziert sich zunehmend aus in unterschiedliche Kompetenzbereiche und Anstellungsverhältnisse. Ihre Verdichtung und z. T. dramatische Zuspitzung finden die beschriebenen Entwicklungslinien in dem wachsenden Zwang zur Ressourcenkontrolle. Was ansonsten möglicherweise einer naturwüchsigen Entwicklung überlassen bliebe, muß unter Kostendruck und existenzieller Gefährdung in rationale Kontroll- und Lenkungsstrukturen gebracht werden.

Diese Notwendigkeiten zu bewußter Gestaltung hat weitreichende Konsequenzen für die Leitungskonzepte, für die Ablauforganisation und eng damit verbunden für die heutigen Themen institutionsbezogener Mitarbeiterfortbildung. Es geht insgesamt um die Erkennung und Nutzung von Handlungsspielräumen. Da es nun nicht mehr ausreicht, andernorts entwickelte Angebotstypen unverändert auf die eigene Situation zu übertragen, stoßen alle Ansätze einer erwachsenenpädagogischen Mitarbeiterfortbildung rasch an ihre Grenzen, wenn sie sich auf Anpassungsqualifizierung beschränken. Statt dessen müssen innerhalb der Organisations Anlässe und Verfahren der Problemerkennung und der innovativen Problembearbeitung inszeniert werden. Weiterbildung gerät hierdurch unter den Anspruch, Strukturen einer „lernenden Organisation“ aufzubauen.

In dieser Situation ist Mitarbeiterfortbildung angehalten, ihren Wirkungsradius erheblich auszuweiten: Über die Vermittlung erwachsenenpädagogischer Grundqualifikationen und über arbeitsplatzbezogene Praxisformen hinaus wachsen ihr nun zusätzlich Aufgaben der erwachsenenpädagogischen Beratung und fachlichen Begleitung institutioneller Strukturentwicklung im Weiterbildungssektor zu. Dies verlangt ein nicht zu enges Verständnis von Fortbildung. Da man inzwischen jedoch auf ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Fortbildungskonzeptionen und auf eine wachsende Zahl kompetenter Fortbildner unterschiedlicher Provenien-

enz zurückgreifen kann, wird es möglich, Mitarbeiterfortbildung als Entwicklungsbegleitung zu konzipieren, hierfür aus den zunächst sehr heterogenen Ansätzen je nach Zielsetzung auszuwählen, um sie schließlich zum Gesamt einer Prozeßberatung zu kombinieren. Was damit genauer gemeint ist, soll im nächsten Abschnitt behandelt werden.

2. Mitarbeiterfortbildung als Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung

Die Verknüpfung von Organisationsentwicklung und Mitarbeiterfortbildung kann jedoch nur dann als handlungsleitender Kontext genutzt werden, wenn beide Kategorien begrifflich geklärt und operationalisierbar aufeinander beziehbare werden. Im folgenden werden daher zunächst drei Bedeutungen von Organisationsentwicklung unterschieden, um daran mögliche Wirkungsrichtungen ableiten zu können, die Mitarbeiterfortbildung als Entwicklungsbegleitung erhalten kann.

2.1 Organisationsentwicklung

Zunächst ist der unterschiedliche Bedeutungsgehalt der Begriffe „Strukturentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ zu beachten:

Während im Begriff „Strukturentwicklung“ ein Verständnis von anonymen, nicht willentlich zu steuernden Wandlungsprozessen mitschwingt, wird „Organisationsentwicklung“ bei aller Unschärfe enger mit konkreten Akteuren in Entscheidungssituationen in Verbindung gebracht.

„Organisationsentwicklung“ bietet daher als Begriff Anhaltspunkte, bei denen personale Akteure ins Spiel kommen und auf die Entwicklung von Arbeitszusammenhängen Einfluß zu nehmen versuchen. Dennoch hängt es von der genaueren Konzeption von „Organisation“ ab, ob und inwieweit jeweils externer oder interner Einfluß auf die Veränderung von Organisationsstrukturen genommen werden kann. Die hierbei erkennbaren Varianten möglicher Einflußmöglichkeiten lassen sich zur ersten Orientierung an drei Formen eines „institutionellen Kontrollbewußtseins“ beschreiben:

(1) Organisationsentwicklung als beiläufiger Veränderungsprozeß

Organisationsentwicklung im Verständnis eines beiläufigen, wenig beachteten Wandels der Arbeitsbedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in der Beziehung zu Außenbereichen einer Organisation nur aus der Latenz heraus wirksam. Sie ist daher der Organisation strukturell nicht als Information verfügbar, selbst wenn sie von einzelnen Personen subjektiv wahrgenommen werden mag. In diesem Sinne findet Organisationsentwicklung immer und in jedem Fall statt; sie ist jedoch als institutionelle Selbstbeschreibung immer nur rückblickend (z.B. zu formalen Gelegenheiten der Bilanzierung) thematisierbar und wird von den Mitar-

betern einschließlich der Leitung eher als ein „natürlicher“, „wildwüchsiger“, um nicht zu sagen „zufälliger“ Prozess gedeutet.

(2) Organisationsentwicklung als bewußt mitvollzogener Veränderungsprozess

Als reflexiv begleiteter und thematisierter Wandlungsprozess wird Organisationsentwicklung in Bezug gesetzt zu einer spezifischen Beobachterperspektive und aus der Position externer oder interner Akteure beurteilt. Reflexiv mitvollzogene Veränderungen in einer Einrichtung werden dabei einer umfassenden Entwicklung zugeschrieben und daher häufig teleologisch gedeutet. Die einzelnen Veränderungen werden in einen Sinnzusammenhang gebracht und daraus ein denkbarer Gesamtverlauf abgeleitet, dem man Zielrichtungen unterlegen kann. So erhalten Einzelveränderungen den Charakter von Indikatoren für angestrebte oder betriebene Strukturverschiebungen, was in hierfür charakteristischen Begriffen wie „Innovation“, „Veränderungsresistenz“, „Reformbereitschaft“, „strukturelle Lernfähigkeit“, „Flexibilität“ oder „Stabilität“ zum Ausdruck kommt. Die Reflexion der Beteiligten auf die strukturellen Wandlungsprozesse ist jedoch kein folgenloser „Wind über gekäuselten Wasserflächen“, sondern kann selbst wiederum Auswirkung auf die beobachteten Entwicklungen haben. Es macht einen wichtigen Unterschied aus, ob Entwicklungen über blinde Verhaltensmuster aussagt und daher nur ex post in ihren Folgen registriert werden können oder ob gewünschte Entwicklungen bewußt wahrgenommen und verstärkt bzw. problematische Tendenzen bereits von Beginn an konkretisiert werden können. Grundsätzlich ist von Bedeutung, daß es objektive Entwicklungen einer sozialen Realität nicht gibt, sondern daß beachtet werden muß, welche der organisatorischen Veränderungen überhaupt zu einem in sich zusammenhängenden Entwicklungsprozess gedanklich verknüpft werden. Danach ist es folgenreich, wie diese Prozeßkonfiguration einer institutionellen Öffentlichkeit implizit oder explizit als Leitbild verfügbar ist und aus welcher Beobachterposition heraus sie schließlich bewertet wird. Entscheidend für die zweite Variante von Organisationsentwicklung ist daher die strukturelle Reflexionsfähigkeit einer Organisation für ihre eigenen Bedingungen. Von geringer Bedeutung ist dabei das Reflexionsvermögen auf der personalen Ebene, denn was nützt es einer Einrichtung, wenn die Mitarbeiter als Individuen den großen Durchblick haben, ohne daß dieses Wissen in organisatorisch relevante Wissensbestände überführt werden kann. So geht es nicht um individuelle Einsichten, sondern um die institutionellen Voraussetzungen für „selbstreferentielle Beschreibungen“, um die Selbstdeutungen einer Organisation.

(3) Organisationsentwicklung als zielgerichtete Veränderung

Vielach wird der Begriff Organisationsentwicklung jedoch weit enger gefaßt und meint dann die Einleitung, Durchführung, Durchlaufende und abschließende Aufdauerstellen gezielter Reorganisationsmaßnahmen. Im Sinne eines extern oder intern initiierten Eingriffs erhält Organisationsentwicklung die Bedeutung eines Führungsstrukturmoments. Dieser Sinnzusammenhang wird angesprochen mit Begrifflichkeiten wie „strategisches Management“, „Reorganisator“, „Prozessoptimierung“, „Rationalisierung“, „Controlling“ oder „Qualitätssicherung“. Mögliche Steuerungsmodelle lassen

sich daran unterscheiden, in welcher Weise das Verhältnis zwischen den zu verändernden Organisationsbedingungen und den jeweiligen Entscheidungssträgern konzipiert wird; so z. B. im Sinne einer externen oder internen Einflussnahme. Veränderungsmaßnahmen top down oder bottom up bzw. als systemischer Steuerungsprozess nach dem kybernetischen Paradigma.

2.2 Fortbildungsstrategien

Wenn man die Absicht verfolgt, Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung auf Prozesse der Organisationsentwicklung zu beziehen und dies konzeptionell in ihren Zielen, Inhalten, Adressaten und Verfahrenswesen zu berücksichtigen, so ist entscheidend, welche der beschriebenen Auffassungen von Organisationsentwicklung jeweils zugrunde gelegt wird. Darüber hinaus ermöglicht eine differenzierte Sichtweise von Organisationsentwicklung eine genaueres, vielfach auch neuartiges Verständnis von Mitarbeiterfortbildung. Grundsätzlich gilt es dabei zu berücksichtigen, daß Fortbildungskonzepte sowohl eine symptomatische Reaktion auf einen wie auch immer gedeuteten institutionellen Wandel darstellen, gleichzeitig aber auch Antriebsmoment für neue Entwicklungen sein können. Analog zu den drei Bedeutungsvarianten von Organisationsentwicklung lassen sich daher drei Strategien institutionsbezogener Fortbildung unterscheiden:

(1) Fortbildungsstrategie: Selbstausdruck latenter Entwicklungen

Im Verlauf von Entwicklungen, die in einer Organisation zwar als Einzelveränderungen praktisch erfahren, in ihrer Zielrichtung und Logik jedoch nur beiläufig nachvollzogen werden können, hat institutionsbezogene und arbeitsplatznahe Fortbildung in ihren verschiedenen Ansätzen vornehmlich Symptomcharakter. Sie spiegelt ungeklärte Entwicklungen, ohne sie explizit thematisieren oder aus einer Distanz heraus analysieren zu können. So kommt in den jeweils aktuellen Fortbildungsmaßnahmen nur mittelbar in Form von Qualifizierungszumultungen und Unterstützungsbedürfnissen zum Ausdruck, was in einem Tätigkeitsbereich „gerade ansteh“. Die Fortbildungsbedürfnisse bieten jedoch bereits eine Konkretisierung dessen, was sonst nur als diffuser Veränderungsdruck geäußert werden kann. Zwar kann auf dieser faktischen Verknüpfungsebene die mögliche Entwicklungslage und aktuell erscheinenden Fortbildungsthemen die mögliche Entwicklungslogik der verschiedenen Einzelveränderungen noch nicht rational geklärt werden. Dennoch hat das sensible Aufspüren aktueller Probleme und Themen unabwiesbare Stärken. Diese Strategie arbeitet ohne abstrakte Zuschreibungen und versteht es daher, flexibel und unbefangen auf jeweils anstehende Anforderungen pragmatisch zu reagieren. Ihre Schwäche liegt in einer gewissen Willkürlichkeit und einem daraus erklärlchen passiven Kontrollbewußtsein. So verstärkt sie die Ohnmacht gegenüber einem letztlich undurchschaubaren Strukturwandel, mit dem nur durch blinde Adaption Schritt zu halten ist. Es gibt Anzeichen dafür, daß das hier beschriebene Verhältnis zwischen Mitarbeiterfortbildung und Organisationsentwicklung die gegenwärtige „Normalform“ darstellt und somit ein Signum des

heutigen Zeitgeistes ist, während die im weiteren beschriebenen Strategien noch als Entwicklungsziele von Fortbildung gelten müssen. Dies zeigt sich u.a. auch daran, daß Probleme der Weiterbildungsorganisation gegenwärtig noch vorwiegend als Themen von Fortbildung, d.h. im Sinne einer inhaltlichen Bearbeitung aufgegriffen werden, ohne daß in den meisten Fortbildungsangeboten bereits die besondere Prozeßlogik eines konkreten Arbeitsbereichs oder der betreffenden Weiterbildungsrichtung in den Blick gerät und bearbeitet werden kann.

(2) Fortbildungsstrategie: Institutionelle Selbstbeobachtung

Mitarbeiterfortbildung kann aber auch die Funktion eines kritisch reflektierenden Mitvollzugs von Veränderungsprozessen übernehmen und hierbei zur professionsgesteuerten Analyse anleiten. Dabei geht es weniger um den Gewinn systematischer Erkenntnisse, sondern um die Klärung organisatorischer Gestaltungsspielräume und Einflufmöglichkeiten auf wünschbare oder abgelehnte Entwicklungen. Fortbildungsziele und -verfahren gehen in diesem Zusammenhang über die personale Qualifizierung einzelner Mitarbeiter hinaus. In Form von „Fortbildung vor Ort“ (Schäffer/von Küchler) Teamsupervision oder „pädagogischer Organisationsberatung“ werden sie auf je akute Veränderungsprobleme oder Veränderungsziele eines Arbeitsbereichs bezogen, die sich sinnvollerweise nur unter Mitarbeit aller Beteiligten verfolgen lassen. Werden derartige Fortbildungsinstrumente auf Dauer gestellt und zu einem internen Fortbildungssystem ausgebaut, so übernimmt das hierbei entstehende „selbstgesteuerte“ Fortbildungscurriculum die Funktion einer institutionellen Selbstbeobachtung, eines „Frühwarnsystems“ und damit wichtige Managementfunktionen, mit denen einzelne Leitungspersonen zunehmend überfordert wären. Die gegenwärtig praktizierten Fortbildungsansätze hierzu unterscheiden sich vor allem in ihrer Ausrichtung auf je spezifische Problembereiche oder didaktische Handlungsebenen. Zu denken wäre zunächst an Supervision, Leiter-Coaching, Teamberatung aber auch an externe Beratung beim Aufbau institutioneller Selbstrepräsentation auf unterschiedlichen Ebenen („Öffentlichkeitsarbeit“), bei der Entwicklung von Bildungs-Controlling oder bei der Programmplanung nach dem Leitbild-Konzept.

Grundsätzlich gilt für die zweite Fortbildungsstrategie, daß sie den Rahmen bietet für den Aufbau einer organisatorischen Infrastruktur zur institutionellen Selbstbeobachtung. Mit ihr werden einzelne Veränderungen als Anzeichen übergeordneter Entwicklungen gedeutet und hierbei fallbezogen und situationsgebunden zwischen wünschbaren und gefährlichen Tendenzen unterschieden. Mitarbeiterfortbildung auf dieser Reflexionsebene organisiert daher Lernanlässe auf einer institutionellen Steuerungsebene und stellt daher als Angebot bereits eine strukturelle Intervention in den bisherigen (blinden) Entwicklungsverlauf einer Organisation dar.

(3) Fortbildungsstrategie: Steuerung von Reorganisationsmaßnahmen

Wird Organisationsentwicklung als eine zielgerichtete Reorganisationsmaßnahme verstanden, die von der Leitung verantwortet und unter Beteiligung interner oder externer Moderatoren gesteuert wird, so erhält in diesem konzeptionellen Zusam-

menhang Mitarbeiterfortbildung einen flankierenden oder auch instrumentellen Charakter. Im Rahmen der Bildungsorganisation werden spezifische Qualifizierungsanforderungen der Reorganisationsmaßnahme bzw. die Bearbeitung von Akzeptanzproblemen als Lernanlässe gedeutet und entsprechend bearbeitet. Hierdurch ist die Grenze zwischen Macht- und Durchsetzungsstrategien und Lernangeboten nicht immer deutlich zu unterscheiden. Grundsätzlich jedoch ist das nicht untypisch, erhält doch Fortbildung im Rahmen von strategischem Management, Personalentwicklung und Qualitätssicherung ohnehin eine deutliche leiterorientierte Steuerungsfunktion, die, wird sie offengelegt und legitimiert, ohne Frage auch Entwicklungsförderlich zu wirken vermag.

An den skizzierten drei Auffassungen von Organisationsentwicklung und daran anschließenden Fortbildungsstrategien wird nachvollziehbar, daß sich institutionsbezogene Fortbildungsansätze heute bereits an sehr unterschiedlichen Perspektiven orientieren können und daß dies auch faktisch der Fall ist. Geht es daher um den Aufbau oder Ausbau eines weiterbildungsinternen Fortbildungssystems, so muß im einzelnen genauer geklärt werden, welche Fortbildungsstrategien in welchen Problemzusammenhängen verfolgt werden sollen. Diese konzeptionellen Entscheidungen, in denen das Verhältnis von Mitarbeiterfortbildung und Organisationsentwicklung klärungsbedürftig wird, lassen sich jedoch nur auf einer höherstufigen Abstraktionsebene treffen: nämlich im Rahmen einer zu entwickelnden institutionsbezogenen Fortbildungsdidaktik der Erwachsenenbildung.

3. Perspektiven einer institutionsbezogenen Fortbildungsdidaktik

Wird Mitarbeiterfortbildung in den Kontext von Organisationsentwicklung gestellt, so erschließt sich hierbei ein konzeptioneller Entscheidungszusammenhang, in dem sich bisher bekannte Fortbildungsansätze vergleichen und unter curricularen Gesichtspunkten beurteilen lassen, ohne daß man sie dabei einer externen Fachdidaktik zu unterwerfen braucht. Darüber hinaus wird durch die Orientierung an institutionellen Problemlagen oder Entwicklungszielen die bisherige Beschränkung auf individuelle Qualifizierungsziele überwunden; es werden dabei Einwirkungsmöglichkeiten auf die Entwicklung von Teams, von inhaltlich definierten Arbeitsbereichen, betrieblichen Strukturen oder von einrichtungsübergreifenden regionalen Netzwerken erschlossen. Diese überpersonale Wirkungsdimension wird hier mit dem Begriff „institutionsbezogene Fortbildung“ bezeichnet.

Die Schwierigkeiten bei der Realisierung dieser neuen „Generation von Mitarbeiterfortbildung“ besteht nun nicht, wie man meinen könnte, in einem Mangel an ausgereiften Methodenkonzeptionen, mit denen qualifizierender Einfluß auf die Entwicklungsverläufe in Weiterbildungsorganisationen genommen werden könnte. Diese liegen bereits vor und kommen bereits zunehmend auch in der Fortbildung für Weiterbildner zur Anwendung. (Dafür bietet nicht zuletzt dieses Themenheft reichlich Belegmaterial.) Problematisch ist das noch immer geringe Verständnis für

Lernangebote, die sich an „kollektive Adressaten“ (Schäffer) richten, d. h. die auf überpersonales Lernen abstellen. Man kommt auch deshalb nur langsam voran, weil in der Fortbildungsdiakritik noch überwiegend in Einzelkonzeptionen und daran orientierten Einzelmaßnahmen gedacht wird, obwohl Fortbildungscurricula, in denen beispielsweise fachliche Qualifizierungsausschnitte mit Supervision und der Begleitung praktischer Entwicklungsvorhaben kombiniert werden und auf spezifische Erfordernisse eines Arbeitsbereichs hin konzipiert werden, eigentlich auf der Hand liegen und nur auf die Integration der verschiedenen Fortbildungskompetenzen warten. Eben daran fehlt es jedoch, Mitarbeiterfortbildung für Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung bedarf daher selber der theoretischen Reflexion und ein Stück weit der Professionalisierung. Dabei ist die Entwicklung und der Erwerb spezifischer Methodenkompetenzen (Supervisor, Fachberater, pädagogischer Organisationsberater) und von feldspezifischem Know-how (z. B. betriebswirtschaftliche Beratung für Weiterbildungsmaßnahmen) eine wichtige Voraussetzung, die allem Anschein nach jedoch zunehmend erfüllbar wird. Entscheidend für die praktische Wirksamkeit dieser Einzelkompetenzen einer institutionsbezogenen Mitarbeiterfortbildung ist jedoch ihre konzeptionelle Verknüpfung. Vor dem Hintergrund erster Erfahrungen schälen sich folgende Eckpunkte heraus, die bei der Ausarbeitung einer institutionsbezogenen Fortbildungsdiakritik zu beachten sind: leider läßt sich das nur stichwortartig andeuten:

(1) Mit welchen Problemen ist zu rechnen, wenn sich Fortbildung auf pädagogische Handlungsfelder bezieht und damit „selbstreflexiv“ wird?

Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen praxisbezogener Fortbildung, die sich an nicht-pädagogische Tätigkeitsfelder richtet und einer Fortbildung für Tätigkeitsfelder, die ebenfalls einer pädagogischen Denk- und Handlungsstruktur unterliegen. Im zweiten Fall stellt sich eine ähnliche Problematik der „Selbstanwendung“ wie z. B. die medizinische Behandlung von beruflich bedingten Gesundheitsproblemen bei Ärzten und Pflegepersonal, wie bei der Seelsorge von Pastoren oder Priestern im Amte, wie Psychotherapie im Berufsfeld von Therapeuten oder in Fällen eines Rechtsbestands bei fachlichem Fehlverhalten von Juristen. So gilt es auch bei institutionsbezogener Fortbildungsdiakritik, auf die folgende Differenz zu achten:

Für nicht-pädagogische Praxisfelder haben fortbildungsdiakritische Überlegungen eine eher instrumentelle Bedeutung. Um wirksam zu werden, brauchen die Teilnehmer das Fortbildungskonzept weder fachlich zu verstehen, noch ist es notwendig, es über allgemeine Ziele hinaus zu begründen. All dies wird den Teilnehmern als ihr professionelles Problem überlassen. Eine weitgehend andere Situation tritt man an, wenn sich Fortbildung auf pädagogische Tätigkeitsfelder und damit auf andere Experten für Erwachsenenlernen trifft. Nun bekommt man es mit Strukturanalogien zwischen unterschiedlichen Praxisfeldern erwachsenenpädagogischen Handelns zu tun. Der zunächst irritierende Begriff „Pädagogische Fortbildung“ meint daher, daß sich eine pädagogische (Fortbildungs)Struktur ihrerseits wiederum auf ein pädagogisch strukturiertes Handlungsfeld richtet, also daß auf

Lernorganisation mit Lernorganisation Einfluß genommen wird. Hieraus erklärt sich eine Verdoppelung der Fortbildungswirkung. Fortbildungsdiakritik für die Erwachsenenbildungspraxis hat diesen Spiegelungseffekt zu berücksichtigen und daß jedoch auf die jeweilige Differenz zwischen Fortbildungssituation und der (primären) Weiterbildungspraxis der Fortbildungsteilnehmer zu achten. Kernstück dieser Problematik ist, daß pädagogische Fortbildung immer unter Selbstanspruch gerät. Sie hat in der Fortbildung selber den Anforderungen gerecht zu werden, die sie der Fortbildung als Ziel verfolgt. Diese Anforderung wird hier als „paradigmatische Funktion“ pädagogischer Fortbildung bezeichnet, mit der sich „selbstreflexive Mitarbeiterfortbildung“ prinzipiell von Fortbildung an nicht-pädagogisch strukturierten Tätigkeitsfelder unterscheidet.

(2) Welcher Fortbildungsansatz ist für welche Entwicklungsziele angemessen?

Erfüllt Mitarbeiterfortbildung eine fachlich notwendige Qualifizierung im Rahmen von Professionalisierung, bietet sie praxisunterstützende Service-Leistungen oder schafft sie den Rahmen für „Support“ im Sinne einer qualifizierenden Entwicklungsbegleitung?

(3) Auf welche „didaktischen Handlungsebenen“ bezieht sich die institutionsbezogene Fortbildung?

Nimmt sie unterstützenden Einfluß auf die Entwicklung in mikrodidaktischen Handlungsfeldern, wie Veranstaltungsplanung und -gestaltung, engagiert sie sich i. Entwicklung auf der Ebene der Arbeits- und Fachbereiche, bearbeitet sie Fragen der Gesamteinrichtung in ihrer Binnenstruktur bzw. in ihrem Außenverhältnis oder ist sie an der Strukturentwicklung in einrichtungsübergreifenden Handlungsfeldern, z. B. in kommunalen oder regionalen Netzwerken beteiligt? Die genauere Bestimmung der didaktischen Handlungsebene, auf die sich institutionsbezogene Fortbildung im je konkreten Fall richtet, ermöglicht zudem die Unterscheidung zwischen der „Zugangsebene“ einer Prozeßbegleitung und der Ziel- bzw. „Wirkungsebene“ der Veränderungsstrategie.

(4) Welches gemeinsame Methodenerbewußtsein muß bei einer prozeßbegleitenden Fortbildung hergestellt und den daran Beteiligten transparent bleiben?

Unter anderem geht es dabei um das Verhältnis zwischen direkten, außen gesteuerten Zielvorgaben einerseits und einer offenen an Situationsinschätzungen und biographischer Erfahrung der Beteiligten orientierten Entwicklungslogik Grundsätzlich handelt es sich um das Spannungsverhältnis zwischen Sachorientierung und Prozeßorientierung von Fortbildung. Anders formuliert, es stellt sich die Frage nach der Definitionsmacht in bezug auf gültige Veränderungsziele. Mitarbeiterfortbildung, die sich an der Situationsinschätzung und dem Entwicklungsstand konkreter Weiterbildungseinrichtungen bzw. einzelner Arbeitsbereiche orientiert und sich als erwachsenenpädagogische Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung im Weiterbildungsbereich versteht, wird daher eher zu Konzeptionen einer „non-direktiven Beratung“ als zu Modellen der Instruktionspädagogik neigen.

4. Support bei der Strukturentwicklung als neues Tätigkeitsfeld für Erwachsenenpädagoginnen

Der Bedarf nach sehr verschiedenen Formen externer Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen des Strukturwandels wächst seit geraumer Zeit in auffälliger Weise. Gleichzeitig besteht noch eine verbreitete konzeptionelle Unsicherheit in Bezug auf das Verhältnis von Problemen der Organisationsentwicklung und Ansätzen der Mitarbeiterfortbildung. Vor allem aber macht sich spätestens jetzt der geringe Institutionalierungsgrad der Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung als Entwicklungsbarriere bemerkbar. Organisationsentwicklung in der Weiterbildung verlangt daher immer dringlicher auch die Organisationsentwicklung von Trägern und Einrichtungen der Mitarbeiterfortbildung. Hierbei ist eine Orientierung von Fortbildungskonzeptionen an latenten oder manifesten Prozessen der Strukturentwicklung im Weiterbildungsbereich geeignet. Erwachsenenpädagoginnen, gerade wenn sie bereits Praxis- und Fortbildungserfahrung haben, ein neues Tätigkeitsfeld mit einem äußerst interessanten Qualifikationsprofil zu erschließen. Im Vordergrund steht dabei die Übertragung von originär erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten auf Arbeitsfelder institutionsspezifischer Fortbildung im Weiterbildungsbereich. Notwendig wird die Klärung und Analyse von Unterstützungsbedarf in den verschiedenen Praxisfeldern der Weiterbildung und ihre Differenzierung in Bedarf an fachlicher Weiterqualifizierung, Bedarf an arbeitsplatzbezogenen Service-Angeboten oder an entwicklungsbegleitenden Support-Leistungen. Notwendig wird hierfür die Sichtung und Aufbereitung bereits vorhandener Fortbildungskonzepte und Qualifikationsbausteine, die sich für institutionsspezifische Mitarbeiterfortbildung eignen. Schließlich geht es um die Konzipierung und Organisation von entwicklungsbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen für eine Vielfalt von Tätigkeitsfeldern und Arbeitsbereichen.

Wir brauchen nicht mehr nur die verschiedenen Spezialisten für fachliche oder erwachsenenpädagogische Grundqualifizierung, für Supervision und Praxisberatung, für Einzelmethoden wie Lernstatt, Qualitätszirkel oder Zukunftswerkstatt, für Projektmanagement oder Projektentwicklung, für Kostenrechnung und betriebswirtschaftliche Kalkulation von Bildungsmaßnahmen. Natürlich besteht an all diesen Einzelkompetenzen einer institutionsbezogenen Fortbildung gerade in Zukunft hoher Bedarf! Was wir darüber hinaus als Integrationsinstanz benötigen sind erwachsenenpädagogisch ausgeschaltene Experten, die sich einen Überblick über die verschiedenen Bildungsansätze verschaffen haben und nun in der Lage sind, den unabweisbaren Strukturwandel anhand konkreter Einzelveränderungen aufzugreifen, dessen als Lernanlaß fruchtbar zu machen und in Fortbildungsmaßnahmen eines Supports bei der Strukturentwicklung praktisch umzusetzen.

Literatur

Ortolf Schättele/Felicias von Kuchler: Pädagogische Fortbildungsberatung als Ansatz zur Organisationsentwicklung in Volkshochschulen. In: HBV 2/1993, S. 109-117
Ortolf Schättele: Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. In: HBV 1/1992, S. 33-39

330

Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen – zwischen Trends und Notwendigkeiten

Felicias von Kuchler

Veränderungen in der Weiterbildung – Voraussetzung für den Bedarf externer Beratungsdienstleistungen

Wenn ironisch konstatiert wird, daß ohne den Begriff Volkshochschule eine Beschreibung und Analyse von Wirklichkeit kaum mehr möglich scheint, dann deckt sich diese hintergründige Aussage mit dem Befund von Faustlich, der das Bedeutungswachstum und Umfangswachstum der Weiterbildung in den letzten 20 Jahren hervorhebt und gleichzeitig deren „Entgrenzung“ konstatiert. „So hat Weiterbildung einerseits immer größeres Gewicht erhalten für die organisierte Weitergabegesellschaftlicher Bedeutungen. Andererseits laufen Prozesse der Ausbreitung und Zerstreuung. Das System der Weiterbildung befindet sich in einem permanenten flexiblen Prozeß zwischen Verfestigen und Entschwinden. Dies haben wir als 'mittlere Systematisierung' gekennzeichnet, indem ein besonderer Bereich Erwachsenenbildung gegenüber anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten differenziert und strukturiert wird, gleichzeitig aber eine spezifische interne Struktur entsteht“. In dem „besonderen Bereich Erwachsenenbildung“ spielte lange Zeit die Volkshochschule die Rolle eines „Prototyps“ im Sinne eines Organisationsmodells und eines Vorbilds an professioneller Kompetenz. Wenn im folgenden über Erfahrungsenbildung berichtet wird, dann mit der Prämisse, daß sie über den Kontext der Volkshochschulen hinaus bedeutsam sind. In den letzten Jahren hat eine Reihe von Strukturveränderungen der Weiterbildung stattgefunden:

- Die Weiterbildungseinrichtungen müssen zunehmend auf einem sogenannten Weiterbildungsmarkt konkurrieren;
- sie sind damit einem verschärften Druck zur Effizienz im Planungs- und Umsetzungsprozessen ausgesetzt;
- sie haben in den letzten Jahren verstärkt Drittmittelressourcen für (Projekt)Vorhaben genutzt, was ihre Binnenstruktur expandieren ließ;

331