
Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Julia Franz

Im Kontext einer empirischen Studie zum Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung wird die Frage verfolgt, welche Funktion Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen einnehmen und inwiefern sich der diesbezügliche Modus des Lehrens und Lernens in ihren Handlungsorientierungen zeigt. Dazu werden erste empirische Ergebnisse hinsichtlich der organisationalen Mitgliedschaft von Verwaltungskräften, der Wahrnehmung der pädagogischen Praxis und der Umgangsweisen mit Teilnehmenden vorgestellt und diskutiert.

1. Einleitung

Pädagogische Organisationen unterscheiden sich von betriebswirtschaftlichen hinsichtlich ihrer auf das Lehren und Lernen bezogenen Grundfigur (vgl. Merrens 2006). In pädagogischen Organisationen der Erwachsenenbildung arbeiten zwei Arten von unterschiedlichen Organisationsmitgliedern miteinander an der institutionalisierten Ermöglichung von Bildungsprozessen. Während pädagogisch tätige Mitglieder, wie hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende (HPM) oder freiberufliche Kursleitende (KL) die makro- und mesodidaktische Strukturierung und Planung von Angeboten und Programmen bzw. die mikrodidaktische Gestaltung von Lehrarrangements übernehmen, sind Verwaltungskräfte als nicht pädagogische Organisationsmitglieder für die administrative Betreuung, die Kontrolle der Finanzierung und Buchhaltung im Kontext der Bildungsveranstaltungen zuständig. Mit diesen unterschiedlichen Verantwortungsbereichen gehen differenzierte Funktionen und damit verknüpfte Erwartungen an das Handeln einher, die innerhalb der kollektiven Struktur (vgl. Weick 1995) der pädagogischen Organisation koordiniert werden (müssen).

In der erwachsenenpädagogischen Forschung wurde – entsprechend der Erkenntnisinteressen an der Professionalität pädagogischen Handelns – vor allem das pädagogische Personal untersucht (vgl. zu HPM z.B. Gieseke 1988; Hartig 2009; Kraft et al. 2009; zu KL vgl. z.B. Kade 1989; Arabin 1996; Bastian 1997; Hof 2001; von Hippel & Fuchs 2009). Seit einiger Zeit kommt zudem – vor dem Hintergrund des zunehmenden Interesses an pädagogischen Organisationen einerseits (vgl. z.B. Merkens 2006; Göhlich et al. 2009) und Strukturveränderungen im Feld der Erwachsenenbildung andererseits – das nicht pädagogische Personal in den Blick. Die bislang eher vereinzelt Studien zu der Arbeit von Verwaltungskräften in pädagogischen Organisationen zeigen, dass sich das Tätigkeitsfeld in den letzten Jahren dahingehend verändert habe, als dass zu klassischen kaufmännischen Verwaltungsaufgaben vermehrt pädagogische Aufgaben, wie die Betreuung von Kursleitenden und Beratung von Teilnehmenden (vgl. Heuer & Gieseke 2006; Dietsche 2006), die Unterstützung der Organisation von Lehrveranstaltungen sowie die Mitarbeit an Programmplanung und Qualitätsmanagement, hinzukomme (vgl. von Hippel & Fuchs 2009; von Hippel 2010). In diesem Zusammenhang wird auch die Entwicklung von Verwaltungsmitarbeitenden hin zu „organisatorisch-pädagogischen Mitarbeitern“ (vgl. Meisel 2010; Kraft 2010) diskutiert.

Gerade im Hinblick auf die Besonderheit pädagogischer Organisationen, die im Modus des Lehrens und Lernens agieren, kann man sich daher die Frage stellen, ob nicht nur das professionelle Handeln pädagogischer Organisationsmitglieder durch den „Kontext der Organisation“ (Schicke 2012) geprägt sein könnte, sondern ob und inwiefern dieser Kontext nicht auch das Handeln von Verwaltungskräften prägt und umgekehrt durch sie mit beeinflusst wird. Theoretisch stellt sich damit die Frage nach dem Verhältnis von individuellen Verwaltungsmitarbeitenden zum kollektiven Gefüge der Organisation bzw. danach, wie eine Mitgliedschaft (vgl. Luhmann 2006) von Verwaltungskräften als Zeichen einer kollektiven Zuordnung in pädagogischen Organisationen gestaltet ist.

Vor diesem Hintergrund werden mit dem Beitrag erste Einblicke in die Handlungspraxis von Verwaltungskräften in erwachsenenpädagogischen Organisationen gegeben. Es wird dabei die Frage verfolgt, welche Funktion Verwaltungskräfte einnehmen und inwiefern sich der Modus des Lehrens und Lernens auch in ihren Handlungsorientierungen zeigt.

2. Forschungsmethodischer Kontext

Diese Fragestellungen werden unter Rückgriff auf eine laufende qualitativ-rekonstruktive Studie zum Lehren in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung bearbeitet.¹⁷ Im Rahmen dieser empirischen Studie werden Organisationen der Erwachsenenbildung fallanalytisch in den Blick genommen.

Um die Perspektive der in einer pädagogischen Organisation eingebundenen Akteure zu erfassen, wurden in der Datenerhebung Gruppendiskussionen (vgl. Loos & Schäffer 2001) mit unterschiedlichen Akteursgruppen geführt (hauptsächlich pädagogische Mitarbeitende, freiberuflich Lehrende, Verwaltungskräfte) sowie leitfadengestützte Interviews mit den jeweiligen Leitungspersonen. Die Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren basierte auf der Annahme, dass in kollegialen Gesprächen handlungsleitende Orientierungen über die organisationale Praxis kollektiv aktualisiert werden. Der Entscheidung für einzelne Leitungsinterviews lag wiederum die Annahme zugrunde, dass Leitungen hier vor allem kommunikativ-generalisierende und normative Zielperspektiven der Einrichtungen beschreiben, die mit kollektiven impliziten Orientierungsmustern kontrastiert werden können.

Das *Sample* der Studie besteht aus neun Einrichtungen der Allgemeinen Erwachsenenbildung, die sich hinsichtlich ihrer institutionellen Verfasstheit, Trägerschaft, Größe und ihres inhaltlichen Spektrums voneinander unterscheiden.

Nach dem Verfahren des „theoretical Samplings“ (Glaser & Strauß 1967) erfolgte die Auswahl der Fälle in einem iterativen Prozess, nach dem die Ergebnisse eines Falles die Auswahl der weiteren Kontrastfälle bestimmten. Dementsprechend waren in diesem Verfahren die Datenerhebung und Datenauswertung eng miteinander verzahnt. Zu Beginn wurden zwei Einrichtungen kriteriengeleitet ausgewählt. Kriterien dafür waren die inhaltliche Ausrichtung in der Allgemeinen Erwachsenenbildung sowie eine unterschiedliche regionale Verortung und leicht variierende Größe. Danach wurden aufgrund der Interpretationsergebnisse weitere Suchstrategien zur Auswahl weiterer Fälle generiert, wie zum Beispiel die Variation der Trägerstrukturen der Institutionenform, der Zentralität bzw. Dezentralität des Angebots etc.¹⁸

¹⁷Für die Förderung der Forschungsarbeit danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Förderzeichen: FR 2716/2-1).

¹⁸Die Kontaktaufnahme im Feld erfolgte – nach einer Internetrecherche – durch ein Telefonat mit der Leitung der Einrichtung. Nach diesem Vorgespräch wurde ein Informationsschreiben verschickt, dass innerhalb der Organisation verteilt wurde. Im Rahmen von weiteren Telefonkontakten wurden dann die einzelnen Gesprächstermi-

Fall	Personalstruktur		Bildungsinhalte
Organisation A	Leitung (1) ¹⁹	Verwaltung (3)	Politische Bildung
	HPM (5)	KL (0)	
Organisation B	Leitung (1)	Verwaltung (5)	Grundwissen, Kunst, Theologie
	HPM (9)	KL (1600)	
Organisation C	Leitung (2)	Verwaltung (2)	Biografie, Kommunikation
	HPM (1)	KL (5)	
Organisation D	Leitung (1)	Verwaltung (3)	Eine Welt, Werte, Politik, Familie, Theologie, Kunst, Kultur
	HPM (5)	KL (50)	
Organisation E	Leitung (1)	Verwaltung (6)	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft
	HPM (8)	KL (400)	
Organisation F	Leitung (1)	Verwaltung (5)	Sprachen, Gesundheit, Gesellschaft
	HPM (3)	KL (220)	
Organisation G	Leitung (1)	Verwaltung (2)	Berufliche und Allgemeine Bildung
	HPM (2)	KL (ca. 20)	
Organisation H	Leitung (1)	Verwaltung (4)	Berufliche und Allgemeine Bildung
	HPM (4)	KL (ca. 40)	
Organisation I	Leitung (1)	Verwaltung (4)	Gesundheit, Kultur, Familienbildung
	HPM (4)	KL (ca. 50)	

Tabelle 1: Das Sample im Überblick

Die *Datenauswertung* erfolgte nach einem komparativen, an der dokumentarischen Methode orientierten Verfahren. Der erste Schritt basierte auf der dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack et al. 2007). Durch diese Methode können in formulierenden und reflektierenden Interpre-

ne vereinbart.

¹⁹Die in Klammern angegebenen Zahlen stehen für die Anzahl der beschäftigten Personen. HPM: Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeitende; KL: Kursleitende.

tationsschritten die im Gespräch zur Sprache gebrachten Formen gemeinsam geteilter Erfahrungs-, Wissens-, und Handlungsperspektiven der Gruppen analysiert werden. Durch die sequenzielle Analyse der Diskursstruktur werden kommunikativ generalisierende Aussagen (die leicht explizierbare Normen, Werte und Einstellungen beinhalten) von konjunktiven Aussagen (die weniger leicht explizierbare handlungsleitende Orientierungen darstellen) unterscheidbar (vgl. Mannheim 1980). Die komparative Auswertung der Gruppendiskussionen und des Leitungsinterviews nimmt ihren Ausgangspunkt in der Analyse konjunktiver Orientierungen von freiberuflich und hauptamtlich Lehrenden. Die hier rekonstruierten Muster werden in einem weiteren Schritt mit den Perspektiven der Leitung und den Orientierungen der Verwaltungskräfte in Beziehung gesetzt.

Im Kontext dieses Forschungsdesigns wurde in jedem der Fälle je eine Gruppendiskussion mit Verwaltungskräften geführt²⁰. Die Gruppengröße variierte dabei zwischen zwei und fünf Personen.²¹ Die Gespräche fanden in kleinen Seminar- und Aufenthaltsräumen der Organisationen statt und zeichneten sich durch einen tendenziell stockenden, aber selbstläufigen Gesprächsfluss aus. Nahezu alle Gruppen arbeiten sich in den Diskussionen an ihren Tätigkeitsfeldern ab und stellen sich selbst immer wieder die Frage „Was haben wir noch zu erzählen?“. Darüber wurden selbstläufig immer wieder Themen von den Gruppen hervorgebracht, die sehr offen besprochen werden.

Für diesen Beitrag wurden in einem ersten Schritt die Ergebnisse aller ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Verwaltungskräften zusammengetragen und miteinander verglichen. Die sich dabei herauskristallisierenden ähnlichen Themenstrukturierungen wurden im Rahmen einer tabellarischen Übersicht systematisiert, um so die Unterschiede und Gemeinsamkeiten rekonstruieren zu können, wie die Verwaltungskräfte diese Themen betrachten.

3. Erste empirische Ergebnisse

Zur Frage, welche Rolle Verwaltungskräfte in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung einnehmen und inwiefern sich der Modus des Lehrens

²⁰Eine Ausnahme bildet hier die Organisation C, hier wurde eine gemischte Gruppendiskussion geführt mit hauptamtlichen Pädagoginnen und einer Verwaltungskraft.

²¹Die (insgesamt 27) befragten Verwaltungskräfte sind im Durchschnitt 51 Jahre alt und zu 96 % Frauen. Zwei Drittel von ihnen arbeiten seit mehr als zehn Jahren für die Organisation. Drei Viertel verfügen über Ausbildungen in kaufmännischen und verwaltungsfachlichen Berufen. Zu einem Viertel handelt es sich um Quereinsteiger (z.B. Ergotherapeutin, Geografin, Zahnarzhelferin).

und Lernens auch in ihren Handlungsorientierungen zeigt, werden im folgenden Abschnitt erste, noch tentative empirische Ergebnisse aus dem aktuellen Auswertungsprozess in den Mittelpunkt gerückt.

Diese Fragestellung wird anhand unterschiedlicher, aus dem Datenmaterial abgeleiteten Aspekten, beleuchtet.

- Zum einen zeigt sich im Datenmaterial, dass Verwaltungskräfte sich in unterschiedlichem Maße mit ihren Organisationen identifizieren, womit differenzierte Formen der organisationalen Mitgliedschaft verbunden sind (3.1).
- Zum zweiten deutet sich in der Wahrnehmung der pädagogischen Praxis von Verwaltungskräften an, wie der Modus des Lehrens und Lernens der pädagogischen Einrichtung beobachtet und beeinflusst wird (3.2).
- Zum dritten zeigt sich schließlich anhand des alltäglichen Umgangs mit Teilnehmenden, in welcher Form Verwaltungskräfte den Modus des Lehrens und Lernens ihrer Organisation mittragen und mitprägen (3.3)

3.1 Zur Mitgliedschaft von Verwaltungskräften in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung

Ein wichtiges Merkmal der Struktur von Organisationen ist das Verhältnis von Individuen zum kollektiven Gefüge der Organisation. Eine Mitgliedschaft in Organisationen kann dabei beschrieben werden, als die Form der entschiedenen Zuordnung zur Organisation und den damit verbundenen formalisierten Erwartungsstrukturen (vgl. auch Luhmann 2006). Im Kontext pädagogischer Organisationen wird auch von einer Gemeinschaft von Beschäftigten ausgegangen, die in der Organisation mit ähnlichen Aufgaben betraut werden (vgl. Merckens 2006, 183). Gerade in Hinblick auf Verwaltungskräfte, die – zwar zunehmend auch pädagogische Aufgaben zu übernehmen scheinen, aber dennoch in Organisationen vor allem buchhalterische und kaufmännische Aufgaben übernehmen – andere Funktionen als pädagogische Mitarbeitende haben, kann man sich die Fragen stellen, ob und inwieweit sich im Datenmaterial Spuren von Mitgliedschaft rekonstruieren lassen.

Im Datenmaterial zeigen sich anhand der Art und Weise, wie Verwaltungskräfte über ihre Organisation sprechen, zwei unterschiedliche Muster. Diese werden im Folgenden in den Mittelpunkt gerückt.²²

²²Diese Muster basieren auf einer sinngenetischen Verdichtung aus dem empirischen Material heraus. Aufgrund erster Überlegungen zur (Sozio-)Genese der rekonstruierten Muster kann zum gegenwärtigen Stand der Auswertung vermutet werden, dass

Formale Mitgliedschaft im Modus der differenzierenden Abgrenzung

Das Muster der differenzierenden Abgrenzung zeichnet sich im Datenmaterial dadurch aus, dass diese Verwaltungsgruppen grundsätzlich über ihre Praxis im Modus der Abgrenzung sprechen und Differenzen zwischen ihnen und anderen Organisationsmitgliedern markieren. Sie betrachten ihre Tätigkeit tendenziell als eine Zuarbeit zu den Tätigkeiten der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden oder den Leitungen. In deren Beschreibung zeigt sich, dass die Bereiche Pädagogik und Verwaltung als getrennte Sphären betrachtet werden, in deren Spannungsfeld die Verwaltungskräfte agieren. Eine Gruppe von Verwaltungskräften beschreibt in diesem Zusammenhang „Wir stehen so dazwischen“ (Organisation B), eine andere Gruppe argumentiert, dass sie aufgrund dieser Position manchmal die „Spielverderber“ (Organisation H) seien, wenn sie die Ideen der Pädagogen aufgrund verwaltungstechnischer Schwierigkeiten in Frage stellen müssten. Besonders deutlich zeigt sich das Spannungsverhältnis in einer dritten Gruppe. Hier wird von einem Agieren in unterschiedlichen „Lebenswelten“ gesprochen (Organisation A), da sie als Verwaltungskräfte eine „Arbeit“ erledigen würden, während die Lehrenden Bildungsarbeit „leben“ würden.

Diese tendenziellen Abgrenzungsmodi gehen im Datenmaterial einher mit einer geringen Identifikation mit der eigenen Einrichtung. Die Gruppen nutzen zwar in der Diskussion ein kollektiv gefärbtes „wir“ um ihre Perspektiven zu beschreiben, dieses „wir“ bezieht sich aber stets auf die Gruppe der Verwaltung, die im Kontrast zu anderen Organisationsmitgliedern konstruiert wird. Dieses Muster weist auf eine rein formale, über den Arbeitsplatz konstruierte Form der organisationalen Mitgliedschaft hin. Die Verwaltungskräfte sehen sich nicht als Mitglieder einer Organisation, sondern als Mitglieder einer Statusgruppe innerhalb der Organisation. Dies deutet darauf hin, dass es in diesen Organisationen nicht gelingt, Verwaltungskräfte als Vollmitglieder der pädagogischen Organisation zu inkludieren.

Vollwertige Mitgliedschaft im Modus der inkludierenden Identifikation

Das Muster der inkludierenden Identifikation lässt sich im Datenmaterial daran erkennen, dass die Verwaltungsgruppen inkludierend über ihr Alltagsgesche-

die Genese weder mit der Qualifikation oder der Generation der Verwaltungskräfte in Verbindung zu stehen scheint. Vielmehr scheinen die Entstehungshintergründe mit der Form der Kommunikation zwischen den Organisationsmitgliedern in Verbindung zu stehen. Dies muss allerdings erst noch durch die weitere Auswertung geklärt werden.

hen sprechen. Sie sehen sich innerhalb der Organisationen als „Teil eines größeren Ganzen“ (Organisation D) und thematisieren gute Kommunikationsstrukturen, die über „offene Türen“ (Organisation G, Organisation F) oder regelmäßige „Tür- und Angel-Gespräche“ (Organisation D) gepflegt werden. In der Beschreibung dieser Austauschprozesse deutet sich an, dass hierarchische Strukturen keine (handlungsleitende) Bedeutung für das Alltagshandeln darstellen. Dementsprechend wird die eigene Arbeit nicht als Zuarbeit verstanden, sondern als wertvolle eigenständige Arbeit, um den „Überblick über das Ganze“ (Organisation D) zu behalten oder auch einmal wichtige „Inputs“ (Organisation E) an die Leitungen zu geben.

Entsprechend dieser inkludierenden Perspektive zeigt sich bei diesen Gruppen eine starke Identifizierung mit der eigenen Organisation. Hier wird das kollektive „wir“ für die gesamte Organisation genutzt. Diese Identifikation wird zudem auch explizit wenn die Gruppen über „Unsere Einrichtung“ (Organisation D, F) sprechen oder die Dauer ihres Engagements als „einmal dabei, immer dabei“ beschreiben (Organisation E). Diese Fälle weisen darauf hin, dass die Verwaltungskräfte sich selbst als vollwertige Mitglieder der Organisation betrachten und auch von anderen Organisationsmitgliedern als solche anerkannt werden. Sie sind vor diesem Hintergrund in ihrem Handeln durch die pädagogische Organisation, für die sie „immer im Dienst“ (Organisation E) sind, geprägt, stehen hinter deren Grundhaltung und haben damit auch potenziellen Einfluss auf das Handeln in pädagogischen Organisationen.

3.2 Die Wahrnehmung der pädagogischen Praxis

In der aktuellen Forschung zur Tätigkeit von Verwaltungskräften deutete sich an, dass im Verwaltungsbereich pädagogische Aufgaben zunehmen würden. Vor diesem Hintergrund stellt sich insbesondere die Frage, wie Verwaltungskräfte die Praxis ihrer pädagogischen Organisationen wahrnehmen. Im untersuchten Datenmaterial zeigt sich über das gesamte Material hinweg und unabhängig von der Form der Mitgliedschaft, dass alle Gruppen einen konkreten Einblick in die Praxen der Gestaltung der Lehr-Lernarrangements auf einer kommunikativ-generalisierenden Ebene negieren.²³ Gleichwohl deutet sich im Material ein indirekter Einblick in die pädagogische Praxis anhand von drei

²³In Gruppen, die über eine vollwertige Mitgliedschaft verfügen, wird dies tendenziell im Modus des Bedauerns gerahmt, während Gruppen mit einer rein formalen Mitgliedschaft explizit darauf verweisen, dass dieser Einblick für ihre kaufmännischen Tätigkeiten keine Rolle spiele.

Themengebieten an. Die Verwaltungskräfte beschreiben – auf Nachfrage²⁴ – beobachtbare Veränderungen der Gestaltung der Praxis über die letzten Jahre. Dabei zeigt sich ein Blick auf die Veränderung des Umgangs mit Medien sowie eine Veränderung von Angebotsformaten. Schließlich deutet sich anhand der Thematisierung der Dozierenden eine personenzentrierte Sicht auf die pädagogische Praxis an.

Beobachtete Veränderungen der pädagogischen Praxis I: Der Umgang mit Medien

Als prägnantes Merkmal für Veränderungen der pädagogischen Praxis beschreiben die Verwaltungskräfte im Sample die Integration digitaler Medien. Es wird beschrieben, dass „die jetzt alle mitm Stick kommen, ne (.) und mit ihrem Laptop zum Teil“ (Organisation A) und dass „alle halt an Beamer“ nutzen (Organisation B). Neben dieser allgemeinen und generalisierbaren Wahrnehmung lassen sich im Datenmaterial zwei unterschiedliche Perspektivitäten auf die Integration neuer Medien und deren Bedeutung für die Verwaltungskräfte rekonstruieren.

Medien führen zu Veränderung der Praxis

Zum einen gibt es Gruppen im Sample, die die Nutzung digitaler Medien als Ausgangspunkt für Veränderungen der Gestaltung der Lehr-/Lernpraxis der pädagogischen Organisation rahmen.

Cw	is die Vorbereitung auch für die Seminare einfach für die auch für die Referenten einfacher is, ne die machen ihr Power Point (.) Präsentation früher hat man dann die Folien gehabt ne? Des des heut auch einfach schneller da für die Referenten auch
Aw	Lhmhm
Cw	schneller geht ja? (.) so ne oder die ham ne Präsentation die können sie dann ja auch <u>mehrmals</u> ähm verwenden ich glaub das da sich die Referenten auch schon n bisserl verändert ham so (.) das is alles also für uns auch unproblematischer is (.)
Bw	Lhmhm
Organisation A	

²⁴In den Gruppendiskussionen wurde nach einer selbstläufigen Phase in fast allen Gruppen explizit nachgefragt, ob sie und wenn ja welche Veränderungen in der Gestaltung von Lernarrangements bzw. Lernkulturen die Verwaltungskräfte beschreiben könnten. Mit dieser expliziten Nachfrage war das Ziel verbunden, einen Einblick zu bekommen, inwiefern das Lehren die Alltagspraxis der Verwaltungskräfte berührt und wie sie Lehr- und Lernarrangements in ihrer Einrichtung beschreiben würden.

In diesem Transkriptausschnitt wird deutlich, dass mit digitalen Medien eine Vereinfachung der Praxis der Organisation verknüpft wird. Es wird unterstellt, dass die Vorbereitung der Lehre durch Dozierende schneller und durch den Hinweis auf die mehrmalige Verwendung auch pragmatischer und einfacher von statten gehe. Gleichzeitig wird damit auch eine Vereinfachung der eigenen Praxis verbunden: Es wird unproblematischer. Anhand dieser Argumentationsfigur wird sichtbar, dass sich die Gruppe daran orientiert, dass sich mit dem Medium kausaltechnisch die Praxis ändert. Das Medium erscheint als Motor für Veränderungen der Lehrpraxis. Mit dieser Perspektive wird zweierlei impliziert. Es deutet sich an, dass die Gruppe eine technizistische Sichtweise auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis hat, mit der Lehrende Wissen mithilfe von Medien an Teilnehmende weitergeben. Darüber hinaus zeigt sich, dass diese Verwaltungskräfte sich nicht als aktiver Part des Umgangs mit digitalen Medien beschreiben, sondern als passive Rezipienten, deren Arbeit durch die Integration digitaler Medien einfacher werden würde. Darin zeigt sich wiederum eine Distanzierung von der pädagogischen Praxis der Organisation: Die Veränderungen der Lehrpraxis führen formal zu Arbeitserleichterungen, werden aber nicht im Hinblick auf die Bedeutung und den Modus des Lehrens oder Lernens der pädagogischen Organisation reflektiert.

Interessant erscheint nun, dass diese passive und tendenziell technische Sicht vor allem bei Gruppen sichtbar wird, die eine rein formale Mitgliedschaft innehaben. Diese Gruppen grenzen sich explizit von der Lehrpraxis der Organisation ab. Medien und Lehrpraxis in loser Kopplung

Auf der anderen Seite gibt es Gruppen, die die Veränderung von Medien in loser Kopplung zur Veränderung der Lehrpraxis beschreiben.

Aw	↳Ja stark (.) find ich schon Computerbereich
Bw	↳im Computerbereich? Aber sonst methodisch? Von den äh Kursleitern im in Verbindung ähm mit den
Dw	↳es wird
Bw	Teilnehmern glaub ich hat sich nicht so: viel verändert. (.) (...)Aber ich denke so von der Methode
Aw	↳Weiß ich net
Bw	(...)
Aw	ja mehr Medien das hat sich schon verändert
Dw	↳sowas
Bw	↳ja Laptop
Dw	vielleicht
Bw	Beamer
Dw	↳aber im Grunde is das Wissen im Kopf von den Dozenten da
Organisation E	

In dieser Passage wird die Veränderung im „Computerbereich“ von der methodischen Veränderung abgegrenzt. Medien werden zwar vermehrt eingesetzt, sind hier aber gerade nicht Motor von Veränderungen, sondern eher ein Vehikel. Motor sind vielmehr die Dozierenden. Damit zeigt sich, dass Medien und Methoden voneinander differenziert werden und deren jeweiliger Einsatz im Verantwortungsbereich der pädagogischen Praktiker gesehen wird. Impliziert wird damit eine lehrzentrierte Sicht auf die pädagogische Praxis, die allerdings weniger technisch als personenbezogen gerahmt ist.

Die Veränderungen werden von dieser Gruppe aus einer Beobachtungsperspektive diskutiert, die sich auf das Geschehen in den Lehr-Lernsettings bezieht. Die Gruppe bezieht sich auf den Modus des Lehrens und Lernens und betrachtet diesen aus einer organisationalen und kollektiven Perspektive.

Diese Perspektive zeigt sich im Material tendenziell bei den Gruppen, bei denen eine vollwertige Mitgliedschaft rekonstruiert werden konnte.

Beobachtungen der Veränderung der pädagogischen Praxis II: Angebotsformate

Eine zweite von den Verwaltungskräften beobachtete Veränderung bezieht sich auf die Wandlung von Angebotsformaten. Diese Wahrnehmung zeigt sich unabhängig von der Konstitution ihrer jeweiligen Mitgliedschaft.

Gleichwohl deutet sich wiederum im Material an, dass die Rahmung dieser Wahrnehmung tendenziell in Zusammenhang mit der Mitgliedschaft steht. Bei

einer rein formalen Mitgliedschaft zeigt sich in der Tendenz eine passive Beobachtung der Veränderung von Formaten, wie das Beispiel der Organisation A zeigt.

Aw	heute isches doch so dass (.) viele Seminare in Form von auch von von Reisen oder so stattfinden und Lernorte besucht werden und die dann was weiß
Cw	LhmhmJ
Bw	LhmhmJ Ldas stimmtJ
Aw	ich irgendwo äh in die Zeche gehen oder so und da
Bw	LjaJ
Cw	die Entwicklung äh vor Ort dann dann sich anucken und dort auch n Referenten haben der vor Ort ist
Bw	LhmhmJ
Cw	LhmhmJ
Aw	und ihnen da was erzählt und nicht dieses äh sture (.) äh Vortrags- und Zuhörseminar wie früher also das hat sich find ich schon sehr gelockert.
Cw	LhmhmJ
Bw	Les (muss) mehr ein
	Event sein (.) ja? ja des stimmt
Aw	LJaJ
Organisation A	

In der Beschreibung zeigt sich, dass die Verwaltungskräfte aus makrodidaktischer Perspektive eine Veränderung von Angebotsformen wahrnehmen. Aus Sicht der Verwaltung habe sich dadurch die vormalig „sture“ Struktur des Lehrens gelockert. Impliziert wird damit eine Pluralisierung von Formaten, mit denen pädagogisch die Bedeutung des Erlebens in den Mittelpunkt gerückt wird. Interessant erscheint in diesem Ausschnitt die passive Konstruktion. In der Beschreibung, dass neue Formate „stattfinden“ und dass „die“ jetzt an andere Orte gingen, deutet sich an, dass die Verwaltungskräfte diese makrodidaktischen Veränderungen passiv beobachten, sich von der pädagogischen Praxis abgrenzen und keinen Bezug zur eigenen Handlungspraxis herstellen.

Der Wandel der Angebotsformate hin zu vielfältigeren und erlebnisreicheren Formen wird im Material von vielen Verwaltungsgruppen über veränderte Erwartungen und gestiegene Ansprüche von Teilnehmenden begründet. Damit deutet sich ein marketingstrategischer Blick auf die Veränderung der Angebotsformen an, die dem Zweck dienen, Teilnehmende zu gewinnen. Bei Gruppen mit einer vollwertigen Mitgliedschaft wird diese Perspektive aktiv in den Kontext der Entwicklung von zeitgemäßen und innovativen Angeboten gestellt, wie das Beispiel der Organisation E zeigt:

Cw	↳oder der Kochkurs direkt im Laden (.)
Aw	↳ja. Ja.↳
Cw	dieses Showküche das is ja auch ne neue Art was zu lernen ne?
Aw	↳ja ich also ich hab schon das Gefühl dass wir um einiges anders machen als wir früher
Dw	↳wir gehen halt mit der Zeit (.) wir sind ja jetzt nicht wie du gesagt hast eingestaubt wir sind entstaubt also
Aw	↳jaja.↳
Dw	wirklich wenn was neues is hörn wer sofort ähm müssen wer auch irgendwie anbieten
Organisation E	

In diesem Abschnitt zeigt sich, dass die Veränderungen im Modus der aktiven Beteiligung gerahmt werden. „wir“ machen einiges anders. Die Gruppe zeigt sich als aktive Beobachterin der Entwicklungen auf dem Markt, von der sie „neues“ mitbekämen. Mit der Formulierung „müssen wer auch irgendwie anbieten“ zeigt sich, dass ihre Identifikation sich auf ihre Handlungsperspektive auszuwirken scheint. An anderer Stelle beschreibt diese Gruppe, dass sie ihre Beobachtungen auch innerhalb der Einrichtung weiterkommunizieren. Auf diese Weise nehmen sie einen aktiven Einfluss auf die Kommunikation über die Weiterentwicklung der makrodidaktischen Programmstruktur.

Die Wahrnehmung von Dozierenden aus Sicht von Verwaltungskräften

Ein Einblick in die Perspektive der Verwaltungskräfte auf die pädagogische Praxis zeigt sich im Material auch an den Stellen, an denen Dozierende zum Thema gemacht werden. Obgleich sich im Datenmaterial keine Hinweise darauf finden, dass die Verwaltungskräfte konkrete Einblicke in die (mikro)didaktische Strukturierung der Lehrpraxis durch die Dozierenden haben, deutet sich dennoch eine spezifische Perspektivität auf die mit den Lehrpersonen verbundene Praxis an. Dort, wo Dozierende zum Thema von Verwaltungskräften werden (Organisation B, C; D, E; G), zeigt sich, dass vor allem Personen und Persönlichkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden, wie beispielsweise in folgendem Transkriptausschnitt der Organisation D.

Bw	natürlich auch langjährig dabei weil sie einfach (.) Garanten für Erfolg sind (.) es auch da oftmals
Aw	LhmhmJ
Bw	nicht das Thema aber es gibt Personen , ne. man
Aw	LhmhmJ
Bw	möchte eben zu Frau Meier*, weil man da schon immer war und weil die das immer so <u>toll</u> macht, egal was sie grad wahrscheinlich macht (.) und da wärn wir
Aw	LhmhmJ
Bw	natürlich auch klug, sie weiter an uns zu binden
Organisation D	

In der Beschreibung der Person der Dozierenden als Garanten für den Erfolg von Bildungsveranstaltungen zeigt sich zweierlei. Zum einen deutet sich hier – wie auch an anderen Stellen im Material – ein marketingstrategischer und makrodidaktischer Blick auf das Handeln der Dozierenden an. Die Lehrpraxis wird im Kontext des Erfolgs von Veranstaltungen, die Verwaltungskräfte über die Anmeldezahlen, das Anmeldeverhalten und wie hier über die Rückmeldungen der Teilnehmenden beobachten, betrachtet. Diese positiv gedeuteten Beobachtungen werden von den Verwaltungskräften strategisch unter der Perspektive der Bindung von Dozierenden fokussiert und gegebenenfalls an andere Organisationsmitglieder kommuniziert.

Zum zweiten zeigt sich anhand der Fokussierung der Lehrpersonen, eine persönlichkeitszentrierte Sichtweise auf das Lehren, die unabhängig von den jeweiligen Lehrinhalten betrachtet wird. In vielen Gruppendiskussionen deutet sich an, dass die Lehrperson als entscheidender Faktor für das Gelingen von Veranstaltungen angesehen wird. So spricht die Verwaltungsgruppe der Organisation B davon, dass einige Dozierende „*Fanclubs*“ hätten und die Gruppe der Organisation C, dass man bei manchen Dozierenden kein Thema ausschreiben müsse, sondern lediglich ankündigen müsse, dass „*Person X komme*“. Das Zustandekommen dieser Perspektive wird in einer Organisation (H) explizit reflektiert. Sie beschreiben, nicht die Praxis der Lehrenden, wohl aber ihre Person im beruflichen Alltag kennen zu lernen. Der persönliche Umgang prägte dann ihre Vorstellung, ob diese Personen auch mit Gruppen gut umgehen könnten und ob sie zur Kultur der Einrichtung passen.

□ Name geändert

Damit deutet sich an, dass die Verwaltungskräfte die pädagogische Praxis marketingstrategisch rahmen. Sie betrachten die Lehrpersonen im Kontext ihrer Persönlichkeit und der damit verbundenen potenziellen Passung zu den Teilnehmenden ihrer Organisation. Durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden können sie den Erfolg von Dozierenden beurteilen. Diese marketingstrategische Beurteilung hat dann wiederum einen potenziellen Einfluss darauf, welche Rückmeldungen von den Verwaltungskräften an andere Organisationsmitglieder gegeben werden. Insofern haben Verwaltungskräfte hier einen erheblichen Einfluss auf die pädagogische Praxis, die über die Auswahl und Bindung von Dozierenden vermittelt wird. Gleichwohl scheint es hier wiederum abhängig von der konstituierten Mitgliedschaft, ob die Wahrnehmung der Dozierenden auch innerhalb der Organisation weiter kommuniziert wird. Tendenziell scheint es hier so, als ob diese Weitergabe und Einflussnahme bei einer vollwertigen Organisationsmitgliedschaft wahrscheinlicher ist, als bei rein formalen Mitgliedschaften.

3.3 Der Umgang mit Teilnehmenden

Im Forschungsstand zur Tätigkeit von Verwaltungskräften zeigt sich eine Zunahme von Beratungstätigkeiten. Daher stellt sich mitunter die Frage, wie die untersuchten Verwaltungskräfte in ihrer alltäglichen Praxis mit Teilnehmenden umgehen. In der Tat nehmen Teilnehmende über das gesamte Datenmaterial hinweg eine thematisch zentrale Rolle ein. Dabei lassen sich – auf einer kommunikativ generalisierenden Ebene – zwei allgemeine Tendenzen im Hinblick auf die Sicht auf die Teilnehmenden feststellen.

- Zum einen sprechen nahezu alle Verwaltungskräfte davon, dass die Ansprüche und Erwartungen von Teilnehmenden an die Bildungsarbeit, aber auch an die damit verbundenen „Service Leistungen“ gestiegen seien. Beispielsweise sei das Bedürfnis nach komfortablen Lernorten und gut ausgestatteten Räumen gewachsen (Organisationen A, B, C, D, E, F, H).
- Zum zweiten thematisieren die Gruppen (Organisationen A, C, D, E, F, H) – häufig gerahmt durch den Verweis auf gesellschaftliche Veränderungen – dass aufgrund einer wachsenden „Unentscheidungsfreudigkeit“ (Organisation B) Teilnehmende sich immer kurzfristiger anmelden würden und auch immer weniger bereit seien, sich auf mehrtägige Veranstaltungen einzulassen. Für die Verwaltungskräfte führe dies zu einer Notwendigkeit der Flexibilisierung des Anmeldeverfahrens.²⁵

²⁵Im komparativen Vergleich der Thematisierung dieser beiden allgemeinen Tendenzen

Eine zentrale Aufgabe der Verwaltungskräfte, die im Material immer wieder an die Oberfläche tritt, besteht daher im Umgang mit den Teilnehmenden und deren Ansprüchen. Im Kontext der Beschreibung dieser Tätigkeit zeigen sich verschiedene Formen von (pädagogischen) Umgangsformen, die organisationale kollektive Haltungen und Handlungen widerspiegeln und mitbeeinflussen. Über das gesamte Datenmaterial hinweg zeigt sich im Hinblick auf die Beschreibung des Umgangs mit Teilnehmenden ein allgemeiner Kommunikationsmodus des Verwaltens von Teilnehmenden. Diese Rahmung tritt immer dann an die Oberfläche, wenn Gruppen über die Anmeldeverfahren, die Abrechnung von Seminaren oder über die telefonische Informationsweitergabe diskutieren und es um die Zuordnung der Teilnehmenden in den Verwaltungsapparat der Organisation geht. Dieser Modus wird in der Regel knapp und argumentativ skizziert. Er stellt einen *verwaltungstechnischen Umgang* innerhalb der pädagogischen Organisation dar, der als klarer konjunktiver Erfahrungsraum aller Gruppen geteilt, aber nicht weiter narrativ ausgeführt wird. Im Gegensatz zu diesem klassischen Verwaltungsmodus zeigen sich im Material zwei weitere pädagogische Umgangsmuster mit Teilnehmenden.

„Kümmern“

Eine Form des pädagogischen Umgangs lässt sich als Modus des Kümmerns beschreiben. Im Kontext des Kümmerns richten Verwaltungskräfte ihren Blick auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und die damit für Teilnehmende verbundenen Herausforderungen. Diese gesellschaftliche soziale Rahmung führt dazu, dass der pädagogischen Organisation eine zentrale Funktion im Hinblick auf die Bewältigung der Herausforderungen durch soziale Lernprozesse zugeschrieben wird. Diese Funktion wird beispielsweise von der Organisation E dahingehend beschrieben, dass durch den „*Kontakt mit den Leuten (...) halt sofort relativ schnell Anschluss über die Organisation*“ hergestellt wird. Die Einrichtung wird damit als Ort des sozialen Kontaktes und als Möglichkeit für

zeigt sich, dass Teilnehmende in diesem Zusammenhang in zwei unterschiedlichen Modi beschrieben werden. Im Modus der *Wertschätzung* werden die Anerkennung der Bildungsanstrengung und die Freundlichkeit beim persönlichen Kontakt in den Mittelpunkt gerückt. Im Modus der *Problematisierung* wird hingegen die eigene Belastung im flexiblen Umgang mit den Wünschen der Teilnehmenden fokussiert. Interessant erscheint, dass diese Modi nicht zwangsläufig der einen oder anderen Verwaltungsgruppe zugeordnet werden können und Verwaltungskräfte nicht entweder wertschätzend oder problematisierend sprechen. Vielmehr erscheint es so, dass in den Gruppen Spuren beider Modi zu finden sind und der Blick auf Teilnehmende tendenziell zwischen Wertschätzung und Problematisierung oszilliert.

gesellschaftliche Anschlussmöglichkeiten konstruiert. Im Kontext dieser Konstruktion tragen die Verwaltungskräfte zu dieser sozialen Funktion einen Beitrag, in dem sie sich durch persönliche Kontakte um Teilnehmende kümmern. Dieses Kümmern variiert im Datenmaterial von einem flexiblen Eingehen auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden bis zum „Plauschen“ am Telefon.

Bw	dass man auch n bisschen mehr so den persönlichen Kontakt hat und weiß wer einem da immer kichernd am Telefon (.) begegnet ich finde das ganz angenehm ich mach das immer ganz gerne bis-bisschen
Aw	hm
Bw	mehr Kontakt zu haben und nicht nur (.) die Nummer des Teilnehmers und Namen und Adresse vor mir zu
Aw	hmhm
Bw	haben (.) ja und solche Dinge wirken verbindend und ich hab auch nichts dagegen mit den älteren Damen am Telefon einen Moment (.) einen Moment zu plauschen bei ihrer Anmeldung, die sich vielleicht auch nur für den Literaturkurs anmelden vordergründig um da eben auch die Kontakte zu haben, weil ich denke es is auch die Kurse die wir im älteren Bereich anbieten eine sehr soziale Funktion
Organisation D	

In dieser Passage zeigt sich, dass sich die Verwaltungskräfte explizit daran orientieren, nicht nur die vordergründigen Interessen (Anmeldung) der Teilnehmenden verwaltungstechnisch zu bedienen, sondern sich auch um die eher hintergründigen Bedürfnisse nach sozialem Kontakt zu kümmern. Das Kümmern um die sozialen Belange könnte hier als ein *sozial*pädagogischer Umgang interpretiert werden, mit dem die Verwaltungskräfte die soziale Funktion der Kurse der pädagogischen Organisation unterstützen. Dieser Modus wird dabei zweiseitig gestaltet. Auf der einen Seite ist es der Modus, in dem mit den Teilnehmenden umgegangen wird, zum anderen prägt diese Kommunikationsstruktur auch die interne Kommunikation mit anderen Organisationsmitgliedern. So sind die Verwaltungskräfte hier zum Teil die Schnittstelle, die Informationen über den sozialen Hintergrund der Teilnehmenden und deren Bedürfnisse auch an die PädagogInnen weitergeben, damit diese sie in ihrer Lehrpraxis berücksichtigen können.

Der Modus des Kümmerns steht in einem Zusammenhang mit einer tendenziell eher inkludierenden Mitgliedschaft von Verwaltungskräften. Daraus könnte vorsichtig die These abgeleitet werden, dass diejenigen Verwaltungskräfte, die

sich mit der Grundidee ihrer Einrichtung identifizieren, sich eher um die Teilnehmenden kümmern, als andere.

„Beratung“

Im Datenmaterial finden sich zudem – unabhängig von der Mitgliedschaft – Hinweise darauf, dass die Beratungstätigkeit gegenüber Teilnehmenden zugezogen habe und inzwischen zum Profil gehöre. Dies zeigt sich exemplarisch an einem Ausschnitt der Diskussion der Verwaltungskräfte in Organisation B:

Cw Aber jetzt steht bei uns in der Kursverwaltung auch jetzt drin (.) Anmeldung und Beratung. Das heißt das ist ein ganz wesentlicher Aspekt den mer jetzt au noch mit dazu haben, dass heißt mir wolln net bloß dass der sich möglichst schnell anmeldet? sondern wir wolln ja sicherstellen dass sich die Leute dann auch (.) in dem Kurs

Aw └für das Richtige┘

Cw wiederfinden (.) für den sie sich eigentlich auch

Bw └ja klar┘

Cw interessiert haben und dass sie da auch dann richtig eingestuft und (eingeklickert) sind weil es gibt ja (.) wir ham ja ne Vielzahl von Kursen und wenns dann hinterher heißt das wollt ich eigentlich gar nicht das

Bw └°@(.)@°┘

Cw soll halt durch ne richtige Beratung von vorneherein werden. außer mir wolln halt

Aw └außer äh manche wissen halt auch einfach (öfters gehabt)

Cw └oder sie wissens nicht das gibt's auch dass die einfach unentschlossen sind die net genau wissen was will ich eigentlich und dann

Aw └und denen kannst wahrscheinlich sagen was willst letztendlich wär immer was anderes besser

Cw └ja oder auch nicht manche sagen dann aha daran hab ich jetzt noch gar nicht gedacht das gibts auch also die Leute die momentan unentschlossen sind hofft mer

Aw └hmm┘

Cw doch dass die dann dafür entscheiden

Organisation B

In dem Verweis, dass Beratung nun in ihrem Profil „*drin stehe*“ zeigt sich, dass es sich dabei um eine formale Zuordnung von Aufgaben innerhalb der Organisation handelt. Bei der Beratungsleistung handelt es sich dabei um eine zum regulären Aufgabenspektrum „*au*“ noch hinzukommende Service-Leistung, die auf eine „*richtige*“ Verteilung von potenziellen Teilnehmenden in das vielfältige

Kursangebot abzielt. Beratung dient dabei der Prävention von falschen Kursentscheidungen seitens der Teilnehmenden sowie der Unterstützung der Entscheidungsfindung durch die Präsentation der Angebote („das gibt's auch noch“). Ziel der Beratungsleistung ist damit die Bindung von Teilnehmenden an die Kurse der Organisation.

In diesem Ausschnitt wie auch in anderen Gruppen des Samples deutet sich an, dass Beratung durch Verwaltungskräfte in Form eines organisierend-pädagogischen Umgangs einnimmt, bei der die Vermittlung von Informationen über die Angebote mit der Absicht die Teilnehmenden zu Entscheidungsfindungen zu bringen, verknüpft ist. Gleichwohl ist der Rahmen dieses organisierend-pädagogischen Umgangs ein marketingstrategischer, da es um die Bindung von Teilnehmenden und nicht um inhaltliche Beratungsleistungen oder das Lernen der Teilnehmenden geht.

Dieser organisierend-pädagogische Umgang stellt den Erstkontakt zu Teilnehmenden dar und stellt damit eine nach außen gerichtete Kommunikation dar, mit Hilfe derer die Verwaltungskräfte die Wahrnehmung der Organisation sichtbar beeinflussen können.

Der organisierend-pädagogische Umgang zeigt sich in fast allen Gruppen des Samples, wobei er häufig nur benannt und nicht narrativ ausgeführt wird. Dies deutet zunächst darauf hin, dass die Zunahme an Beratungstätigkeit eine allgemeine Entwicklung im Feld der Verwaltungstätigkeit pädagogischer Organisationen zu sein scheint. Dies zeigen auch andere aktuelle Studien (vgl. Heuer & Gieseke 2006; Dietsche 2006; von Hippel & Fuchs 2009; von Hippel 2010). Die Form der Beratung steht dabei, so kann aus dem aktuellen Forschungsprozess heraus vermutet werden, in einem losen Zusammenhang zur Mitgliedschaft der Verwaltungskräfte in der pädagogischen Organisation. Während Gruppen mit vollwertiger Mitgliedschaft Beratung als selbstverständlichen und interessanten Teil ihrer Arbeit rahmen, zeigt sich bei Gruppen mit rein formaler Mitgliedschaft, dass Beratung – wie im Transkriptausschnitt – als zusätzliche Belastung gerahmt wird.

4. Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Frage, welche Rolle Verwaltungskräfte in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung einnehmen und inwiefern sich der Modus des Lehrens und Lernens auch in ihren Handlungsorientierungen zeigt, können anhand der tentativen empirischen Rekonstruktionen folgende Ergebnisse zusammenfassend festgestellt werden:

- Zum ersten erscheint für diese Fragen die Konstitution der Mitgliedschaft von Verwaltungskräften in pädagogischen Organisationen von immenser Bedeutung. Die vorläufigen Ergebnisse legen die These nahe, dass die Wahrnehmung des Modus des Lehrens und Lernens sowie der Einfluss auf die kollektive Handlungspraxis der Organisation dort größer sind, wo Verwaltungskräfte als vollwertige Organisationsmitglieder integriert sind.
- Zum zweiten zeigt sich, dass sich der Modus des Lehrens und Lernens pädagogischer Organisationen vor allem in Form von marketingstrategischen und makrodidaktischen Orientierungen auf die Handlungspraxis auszuwirken scheint. Diese grundsätzliche Perspektivität wird – bedingt durch die Konstitution der jeweiligen Mitgliedschaft – unterschiedlich gerahmt. Dort wo Verwaltungskräfte als vollwertige Mitglieder anerkannt sind und sich inkludieren, nehmen sie eine aktive Rolle ein und prägen beispielsweise die makrodidaktische Struktur tendenziell mit. Wenn Verwaltungskräfte einer Organisation über eine rein formale Mitgliedschaft verbunden sind, nicht anerkannt werden und sich selbst abgrenzen, wird der Modus des Lehrens und Lernens eher passiv beobachtet.
- Zum dritten zeigt sich, dass die Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen durch den beratenden und kümmernden Umgang mit Teilnehmenden einen Einfluss auf den Kontext der Organisation nehmen. Sie stellen durch ihr Handeln – das wiederum im Falle des Kümmerns durch die Mitgliedschaft geprägt zu sein scheint – einen sozialen Rahmen für die an Teilnehmende gerichtete Kommunikation bereit und unterstützen damit die pädagogischen Kommunikationen der pädagogischen Organisationsmitglieder.

5. Diskussion

Die vorläufigen Ergebnisse laden abschließend dazu ein, sie in den Kontext von theoretischen wie praxisrelevanten Fragen nach dem Konzept von Kollektivität in pädagogischen Organisationen zu stellen.

Um die Form der Kollektivität pädagogischer Organisationen, in denen Organisationsmitglieder unterschiedliche Aufgabengebiete bekleiden, theoretisch in den Blick zu nehmen, bietet es sich an, mit Weick (1995) die Frage zu stellen, wie der „Prozess des Organisierens“ von Bildung funktioniert. Im Gegensatz zu vielen gängigen Theorien der Organisationsentwicklung, die die Bedeutung eines gemeinsamen Ziels oder einer Vision als Bedingung der Möglichkeit von Kollektivität in den Mittelpunkt rücken, folgt Weick einen anderen Weg. Kollektive Prozesse zeichnen sich hier durch das Ineinandergreifen unterschiedlicher

Tätigkeiten aus, die durch wechselseitige Äquivalenzstrukturen gekennzeichnet sind (vgl. Weick 1995, 143). Dabei müssen die Mitglieder einer kollektiven Struktur in der Koordination ihrer Tätigkeiten gerade nicht zuerst hinsichtlich der Ziele übereinstimmen. Es geht vielmehr darum, dass Organisationsmitglieder unterschiedliche Ziele und Interessen haben und unterschiedliche Dinge erreichen wollen. Dazu brauche es allerdings konzentrierte ineinandergreifende Handlungen (vgl. Weick 1995, 133). Die Art und Weise der ineinandergreifenden Handlung lässt sich in wechselseitigen Äquivalenzstrukturen beschreiben: „Eine wechselseitige Äquivalenzstruktur entsteht, wenn meine Chance, eine vollendende Handlung auszuführen, davon abhängt, daß *jemand anderes* eine instrumentelle Handlung ausführt. Weiterhin hat die Ausführung meiner instrumentellen Handlung die Funktion, die instrumentelle Handlung des anderen hervorzurufen“ (Weick 1995, 144; kursiv i.O.).

In pädagogischen Organisationen ist der Prozess des Organisierens von Bildungsveranstaltungen nun auf diese Wechselseitigkeit zwischen Verwaltung und Pädagogik angewiesen. Um ein Seminar durchführen zu können, und aus der Sicht der pädagogischen Organisationsmitglieder eine Handlung zu vollenden, müssen im Vorfeld durch die nicht pädagogischen Organisationsmitglieder instrumentelle Handlungen der Administration des Anmeldeverfahrens getätigt werden. Aus der Perspektive der Verwaltung müssen Lehrende wiederum die instrumentelle Handlung der Durchführung von Lehrarrangements erbringen, damit sie die Handlung Seminarabrechnung und Ablage vollenden können.

Diese Grundstruktur der Kollektivität in pädagogischen Organisationen bedarf daher zunächst keiner genuin gemeinsamen Ziele. Die vorläufigen Ergebnisse meiner Studie legen vielmehr die These nahe, dass die gemeinsame Entwicklung normativer Ziele mitunter mit der Form der Mitgliedschaft in Zusammenhang steht. Je höher die eigene Zuordnung zum Kollektiv der Organisation ausfällt, desto wahrscheinlicher wird ein Handeln, das über instrumentell-vollendende-Relationen hinausgeht.

Aus dieser theoretischen Interpretation der vorläufigen Ergebnisse lässt sich eine Implikation für die Praxis pädagogischer Organisationen und deren Mitglieder ableiten. So scheint es gerade in Prozessen der Organisationsentwicklung ratsam, nicht zwangsläufig die gemeinsamen Ziele als Ausgangspunkt der Prozesse zu nehmen, sondern diese hinten an zu stellen. Vielmehr könnte der Ausgangspunkt in der gemeinsamen Reflexion der wechselseitigen Äquivalenzstrukturen liegen. Die Organisationsmitglieder hätten dann unabhängig von ihrem Aufgabenbereich die Möglichkeit ihre eigenen ineinandergreifenden

Handlungen und die dabei möglicherweise auftretenden Reibungspunkte zu reflektieren. Nach dieser Reflexion der gemeinsamen Handlungsstruktur, in denen auch die Ausprägungen der Mitgliedschaft an die Oberfläche treten, können dann normative Zielperspektiven in den Blick genommen werden. Zudem zeigen sich die ineinandergreifenden Handlungen nicht nur zwischen verschiedenen Organisationsmitgliedern, sondern auch in der Entgrenzung des Tätigkeitsbereichs der Verwaltung selbst. So deutet sich im Forschungsstand wie in den vorgestellten Ergebnissen eine interne Kopplung von Verwaltung und Pädagogik an, die Verwaltungskräfte in ihrer alltäglichen Arbeit bearbeiten müssen, ohne allerdings direkt dafür qualifiziert zu sein. Zur Unterstützung dieser Tätigkeit bieten sich hier möglicherweise wiederum Team- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen an (vgl. auch Meisel 2010), die sich gleichzeitig an alle Organisationsmitglieder wenden und in denen gemeinsam die Merkmale der pädagogischen Praxis der Organisation in den Blick genommen werden und damit die Multidimensionalität von Perspektiven in den Organisationen wahr- und ernstgenommen werden kann.

Autorin

Dr. Julia Franz

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik

Email: Julia.franz@uni-bamberg.de

Web: <http://www.uni-bamberg.de/?id=81880>

Literatur

- Arabin, Lothar (1996). *Unterrichtende an hessischen Volkshochschulen. Historische und empirische Analysen zur Arbeitssituation, zur Motivation und zu Fortbildungsproblemen.* Frankfurt am Main: Hessischer Volkshochschulverband.
- Bastian, Hannelore (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris, Nohl, Arndt-Michael (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl.
- Dietsche, Barbara (2006). *Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen.* In: Heuer, Ulrike & Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung.* Oldenburg: TextWeinberg, S. 185–227.
- Gieseke, Wiltrud (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation.* Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

- Göhlich, Michael, Weber, Susanne Maria, Wolff, Stephan (Hrsg.) (2009). Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Harmeier, Michaela (2009). "Für die Teilnehmer sind wir die VHS". Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartig, Christine (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 205-232.
- Heuer, Ulrike & Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2006). Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung, Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg: TextWeinberg.
- Hippel, Aiga von (2010). Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik. Eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/inne/n mit pädagogischen Aufgaben. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33/2, 77-88.
- Hippel, Aiga von & Fuchs, Sandra (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildungner/innen. In: Hippel, Aiga von & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildungner/innen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 63-88.
- Hof, Christiane (2001). Konzepte des Wissens: Eine empirische Studie zu den wissenschaftlichen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, Jochen (1989). Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, Susanne (2010). Berufsfeld Weiterbildung In: Tippelt, Rudolf & Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 4. Aufl., S. 405-426.
- Kraft, Susanne, Seitter, Wolfgang, Kollwe, Lea (2009). Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhardt (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas (2006). Organisation und Entscheidung. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl.
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1928/1964). Wissenssoziologie, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Berlin: Luchterhand.
- Merkens, Hans (2006). Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meisel, Klaus (2010). Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, Rudolf & Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 4. Aufl., S. 427-43.
- Schicke, Hildegard (2012). Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann.

Weick, Karl E. (1995). Der Prozess des Organisierens. Frankfurt: Suhrkamp.

Online zugänglich unter:

Julia Franz (2013). Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>