



Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen

MADELINE LOCKSTEDT

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt Parallelen zwischen der besonderen Struktur von Weiterbildungsorganisationen und dem Konzept einer agilen Organisationsstruktur auf, die es erleichtern, in einer immer komplexer werdenden Umwelt anpassungsfähig zu bleiben. Dabei werden Spezifika der Struktur von Weiterbildungsorganisationen mit dem Modell einer agilen Organisationsstruktur nach Oestereich und Schröder (2019) verglichen und in Bezug zur Systemtheorie gesetzt. Es zeigt sich, dass Weiterbildungsorganisationen eine grundlegende Struktur besitzen, die es ermöglicht, schnell auf Veränderungen in der Umwelt zu reagieren, im Vergleich mit einem aus der Wirtschaft stammenden Agilitätskonzept allerdings im Kontext einer starken Kund*innenorientierung an eine Grenze stoßen.

Stichwörter: Weiterbildungsorganisationen; Agilität; agile Organisationsentwicklung; Systemtheorie

Abstract

The article shows parallels between the specific structure of continuing education organizations and the concept of an agile organizational structure, which make remaining adaptable in an increasingly complex environment easier. Specifics of the structure of continuing education organizations are compared with the model of an agile organizational structure according to Oestereich and Schröder (2019) and are related to systems theory. It is shown that continuing education organizations have a basic structure that enables them to react quickly to changes in the environment, but in comparison with an agility concept originating from the economy, they reach a limit in the context of a strong customer orientation.

Keywords: Continuing education organizations; agility; agile organizational development; systems theory

1 Einleitung

Ein immer dynamischerer gesellschaftlicher Wandel und dessen Herausforderungen zeigen sich insbesondere in relativ punktuellen Wendepunkten, wie der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 oder der aktuellen Corona-Pandemie, die ad-hoc Umbrüche verursachen und mit einem rasch erhöhten Veränderungsdruck einhergehen. Sgodda (2021) identifiziert für diese *gesellschaftlichen Wendepunkte* bei großer Unterschiedlichkeit auch zentrale Gemeinsamkeiten: „Sie haben globale Ursachen, gesellschaftliche humanitäre Auswirkungen und gehen mit lokalen Herausforderungen, selbstverständlich auch für die (Erwachsenen-)Bildung einher.“ (Sgodda 2021, S. 42) Gleichzeitig decken die Wendepunkte „Schwachstellen und Dysfunktionen von sozialen Systemen gnadenlos auf“ (Gnahn 2021, S. 11), eröffnen jedoch auch einen *neuen* Blick auf „Leistungspotentiale, Bereitschaften und Haltungen“ (ebd.). Gesellschaftliche Wendepunkte sind ein Beispiel dafür, dass (Weiterbildungs-)Organisationen zunehmend in systemrelevanten Umwelten agieren, die verstärkt durch Volatilität (rascher Wandel), Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (Mehr- und Doppeldeutigkeit) gekennzeichnet sind (vgl. Aulinger 2017). Für Weiterbildungsorganisationen¹ bedeutet das Agieren in dieser sogenannten *VUKA*-Welt, sich „rasch und wirksam auf veränderte Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt einstellen zu können und die Entwicklungszeit für innovative Angebote zu verkürzen“ (Dollhausen 2020, S. 18). Die (aktuellen) Reaktionen der Weiterbildungsorganisationen auf diese akuten gesellschaftlichen Herausforderungen zeigen eine grundlegende Fähigkeit zu kreativen Anpassungs- und Entwicklungsprozessen in den Einrichtungen (vgl. Sgodda 2021, S. 42).

Im Kontext einer Organisationsentwicklung, die auf das erfolgreiche Agieren in einer komplexen Umwelt zielt, gewinnt das Konzept der Agilität an Relevanz. Grundlegendes Ziel ist hierbei, die eigenen Handlungsoptionen durch Anpassungsfähigkeit zu erhöhen (vgl. Csar 2020, S. 392). Das Agilitätskonzept basiert auf einer alternativen Form der Hierarchie, die nicht vertikal von oben nach unten, sondern horizontal von innen nach außen verläuft und dabei in Ebenen aufgeteilt ist, die wiederum in einzelne Teams oder Gruppen strukturiert sind (vgl. Baecker 2017, S. 21). Bei genauerer Betrachtung lassen sich im Konzept der Agilität Parallelen zu der besonderen Struktur und der Arbeitsweise von Weiterbildungsorganisationen erkennen. Organisationen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung sind zum einen bereits seit längerem Umweltbedingungen ausgesetzt, wie sie nun allgemein in der *VUKA*-Welt beschrieben werden. Zum anderen weist die Spezifik ihrer Struktur Formen auf, die es im Konzept der Agilität durch Veränderungsprozesse anzustreben gilt. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Beschreibung der Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme genannt (vgl. Weick 2009). Daraus folgend kann die These formuliert werden,

1 Mit Weiterbildungsorganisationen werden in diesem Beitrag vor allem Organisationen fokussiert, die öffentlich sind bzw. öffentlich finanziert werden und primär Erwachsenenbildung respektive Weiterbildung betreiben. Dies soll jedoch nicht ausschließen, dass die hier beschriebenen Strukturen und Ableitungen ebenso für Organisationen in anderen Bildungsbereichen bzw. solche, die sich mit einer beigeordneten Bildungsaufgabe befassen, gelten oder übertragbar sind.

dass Weiterbildungsorganisationen einem agilen Organisationsmanagement gewachsen sind, da ihre besondere Systemstruktur ein agiles Handeln erleichtert bzw. „weil sie [diese Form des agilen Managements] traditionell immer schon betreiben“ (Baecker 2017, S. 22).

Dieser Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen für Bildungsorganisationen und der oben genannten Ausgangsthese die besondere Struktur von Weiterbildungsorganisationen, die es erleichtert, agil auf Veränderungen zu reagieren. Ausgehend von einem erkennbaren Wandel sowie daraus resultierenden Herausforderungen skizziert dieser Beitrag in einem ersten Schritt, welche spezifischen Charakteristika Weiterbildungsorganisationen in Folge des Wandels aktuell aufweisen. Darauf folgend richtet sich zunächst ein grundlegender Blick auf das Konzept der Agilität, das dann hinsichtlich agiler Organisationsstrukturen konkretisiert und in den Abgleich mit den Strukturen von Bildungsorganisationen gebracht wird.

2 Wandel und Herausforderungen der Weiterbildungsorganisationen

Weiterbildungsorganisationen stehen verstärkt vor den Herausforderungen, die sich aus einer komplexer werdenden Umwelt ergeben. Dies zeigt sich im Besonderen im Wandel der gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Umweltbedingungen, von denen Weiterbildungsorganisationen teilweise direkt betroffen sind. Dollhausen nennt in diesem Kontext eine rasche Veränderung des Weiterbildungsmarktes mit zunehmenden Kund*innenbedürfnissen und Lernvoraussetzungen, ein anspruchsvolleres, aber auch weniger vorhersehbareres Kund*innen- und Beteiligungsverhalten sowie steigende und spezialisierte Anforderungen von öffentlichen und privaten Auftraggebern, die den Wettbewerbsdruck erhöhen (vgl. Dollhausen 2022, S. 209). In Weiterbildungsorganisationen zeigen sich diesbezüglich zentrale Herausforderungen: Auf der Ebene der Leitung und Führung „entwickelten sich neue Maßgaben für die strategischen Entscheidungen der Einrichtungen“ (Dollhausen 2020, S. 17), die eine erhöhte Eigenständigkeit mit sich bringen, aber auch eine stärkere Einbindung in Abhängigkeits- und Leistungs-Nutzungsbeziehungen mit diversen anderen Einrichtungen im Bildungsbereich, anderen Funktionssystemen (z. B. Wirtschaft) sowie staatlichen und privaten Steuerungsakteuren bewirken. Weiterbildungsorganisationen benötigen in diesem Kontext entsprechende Strukturen, „die eine *flexible Anpassungsfähigkeit* der Einrichtung gewährleisten“ (Dollhausen 2020, S. 17, im Orig. kursiv). Des Weiteren unterliegen Weiterbildungsorganisationen nicht nur einem Ressourcenmangel (Finanzmittel, Personal, räumliche und technische Ausstattung), sondern auch einer stärkeren Abhängigkeit von schwankenden Einnahmen. Dem müsse mit einer stärkeren internen Vernetzung im Kontext des Ressourcen-, Projekt- und IT-Managements begegnet werden. Darüber hinaus zeige sich mit Blick auf die Kund*innen bzw. Teilnehmenden eine größere Marktabhängigkeit, die

einen stärkeren Fokus auf Kategorien wie Kund*innennähe und -zufriedenheit notwendig machen. Eine „gestiegene soziale und kulturelle Heterogenität und Diversität der Bevölkerung beziehungsweise der berechnete Anspruch auf die Anerkennung und Wertschätzung von unterschiedlicher Herkunft und Lebenswelt“ (ebd., S. 18) stelle die Weiterbildungsorganisationen zudem vor die umfassende Herausforderung, sich organisational und kulturell auf unterschiedlichste individuelle Bildungsinteressen und spezifische (Lern-)Bedürfnisse einzustellen (vgl. ebd.). Schemmann (2020) strukturiert die Herausforderungen mit Blick auf öffentliche Weiterbildungseinrichtungen im Kontext der neuen Steuerung und Governance in

- *methodisch-didaktische Herausforderungen*, die sich aus dem Wandel hin zu selbstgesteuertem Lernen und E-Learning sowie aus der Pluralisierung von Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ergeben.
- *zielgruppenspezifische Herausforderungen*, vor allem mit Blick auf Ältere und Geflüchtete, die in den letzten Jahren in einem besonderen Fokus der Einrichtungen standen.
- *bildungspolitische Herausforderungen* durch einen steigenden Einfluss der inter- und supranationalen Ebene, aber auch der Bundes- und Landesebenen auf den Weiterbildungsbereich.
- *weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen*, in denen eine zunehmende Vernetzungsnotwendigkeit, eine Dynamik auf dem Weiterbildungsmarkt mit einer steigenden Anzahl an Anbietenden sowie eine massive strukturelle Veränderung durch den Einsatz von Instrumenten des Qualitätsmanagements sichtbar werden (vgl. Schemmann 2020, S. 392–394).

3 Weiterbildungsinstitutionen und ihre spezifische Struktur

Die Besonderheiten der Weiterbildungsinstitutionen können anhand einer systemtheoretischen Betrachtungsweise verdeutlicht werden. Dieser Ansatz bietet sich im Kontext dieses Beitrags besonders gut an, da systemtheoretische Konzepte ebenfalls als Grundlage zur Entwicklung des Agilitätskonzeptes dienen (vgl. Baecker 2017; Dollhausen 2022), das im vierten Teil des Beitrags genauer betrachtet wird. Nachfolgend werden Bezugspunkte zur spezifischen Struktur von Weiterbildungsinstitutionen beschrieben, die vor allem im Kontext von Steuerung relevant werden und die Ausgangsüberlegungen für den vergleichenden vierten Teil dieses Beitrags darstellen.

Umweltabhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen

Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen wandelten sich im Kontext neuer Steuerungsformen (New Publik Management) seit den 1990er-Jahren von Institutionen zu Organisationen², womit sie sich darauf einstellen mussten,

„dass sie zwar nach wie vor eine gesellschaftlich relevante und bis heute stetig bedeutender gewordene Weiterbildungsaufgabe erfüllen, dabei jedoch *als Organisationen* agieren, die die erforderlichen Formen der Ordnung erwachsenenpädagogischer Arbeit in der Auseinandersetzung mit Umwelтанforderungen entscheidungsbasiert und strategisch gestalten“ (Dollhausen 2022., S. 205; kursiv im Orig.).

Die Umweltabhängigkeit zeigt sich beispielsweise im Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2011), in dem der Einfluss unterschiedlicher Ebenen auf Weiterbildungsorganisationen veranschaulicht wird. Die Weiterbildungsorganisationen sind demnach in der inhaltlich-didaktischen und organisationalen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen abhängig von den Adressat*innen (potenzielle Kund*innen), vom institutionellen Umfeld (z. B. Volkshochschule, Handwerkskammer, betriebliche Bildungsabteilung, private Institute), von nationalen politischen Akteuren (Bund, Länder, Kommune), von inter-, supra- und transnationalen Akteuren (z. B. EU, OECD, UNESCO, Weltbank) sowie von unterschiedlichen Funktionssystemen (Erziehung, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft) (vgl. Schrader 2011, S. 94–102). Die hier beschriebenen Umweltabhängigkeiten sind bedingt bzw. verschärfen sich durch fehlende einheitliche Curricula und das Prinzip der Freiwilligkeit in der Weiterbildung, durch gesetzliche Reglementierung, durch rückläufige Grund- und verstärkte (leistungsorientierte) Drittmittelfinanzierung sowie die Einführung einheitlicher und verpflichtender Qualitätssicherungsinstrumente und -zertifizierungen.

Weiterbildungsorganisationen operieren in der Folge stark umweltabhängig, also mit einer permanenten Außenbeobachtung und einem Abgleich mit der relevanten Umwelt. Zwar werden soziale Organisationen in der Systemtheorie als autopoietische Systeme – also sich selbst durch sich selbst erzeugende Systeme – beschrieben, doch sind sie daher nicht frei von äußeren Einflüssen. So tritt die Organisation selbst als Teilnehmerin an der innergesellschaftlichen Kommunikation auf:

„Als Empfänger der Kommunikation regeln die eigenen Strukturen der Organisation, durch welche Information man sich irritieren und zu eigener Informationsverarbeitung anregen lässt. Als Absender der Kommunikation trifft die Organisation Entscheidungen darüber, was sie mitteilen will und was nicht“ (Luhmann 2000, S. 52).

Die eingangs beschriebene starke Umweltabhängigkeit als wesentliches Merkmal des gewandelten Weiterbildungsbereichs kann auf Grundlage dieser theoretischen Beschreibungen damit begründet werden, dass die Weiterbildungsorganisationen (mittlerweile) eine Struktur aufweisen, die sich stark von den oben genannten relevanten

² Das komplexe Verhältnis von Institution und Organisation und der Wandel von Weiterbildungseinrichtungen in diesem Kontext kann im Rahmen dieses Beitrags nur angedeutet werden. Eine differenziertere Darstellung liefern beispielsweise Dollhausen (2022), Klingovsky (2016), Schrader (2011) oder Schäffter (2001).

Umwelten (Teilnehmende, Politik, Markt) irritieren lässt. Ziel ist dabei immer die eigene Autopoiesis, also letztlich das Überleben der Organisation zu sichern.

Weiterbildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme

Das Konzept der losen Kopplung wurde von Weick (2009) mit Bezug auf Bildungsorganisationen formuliert. Demnach sind Bildungsorganisationen als soziale Systeme aus Subsystemen zusammengesetzt, die zwar miteinander gekoppelt sind, wobei jedes Subsystem jedoch ein „gewisses Maß an Eigenständigkeit aufweist und (...) ihre Verbindung als unregelmäßig, schwach in der gegenseitigen Beeinflussung, unwichtig und/oder langsam in der Reaktion beschrieben werden kann“ (Weick 2009, S. 88). Mit der Beschreibung des Konzepts von Bausteinen nimmt Weick weiter Bezug zu Simon (1978) und beschreibt damit die Eigenschaft der Zerlegbarkeit oder Zerfallbarkeit lose gekoppelter Systeme, womit einzelne Bausteine (Subsysteme) variabel auf- und wieder abgebaut werden können. Der darin liegende Vorteil wird in der Möglichkeit der Zerlegung komplexer Systeme in einzelne stabile Bausteine gesehen, die je zentrale Bestandteile der Organisation abbilden können und in ihren Operationen unabhängig vom Gesamtsystem bleiben.

Das Konzept der losen Kopplung lässt sich mit Bezug zu Weiterbildungsorganisationen an verschiedenen Punkten verdeutlichen: So lassen sie sich grob in die drei Handlungsebenen Leitung, Planung und Durchführung unterscheiden, die als einzelne Subsysteme verstanden werden können. Die Subsysteme sind zwar miteinander verbunden und in ihrem Zweck aufeinander abgestimmt, in ihren konkreten Handlungen jedoch unabhängig vom jeweils anderen Subsystem: Fällt eines vorübergehend aus, bleiben die anderen operationsfähig. Konkreter lässt sich dies veranschaulichen, wenn die Ebenen der Planung und Durchführung in Programmbereiche und einzelne Angebote gegliedert werden, die jeweils wie einzelne Bausteine abgebaut oder aufgebaut werden können, ohne die Operationsfähigkeit der anderen Teile grundlegend zu beeinflussen.

4 Agilität in Weiterbildungsorganisationen

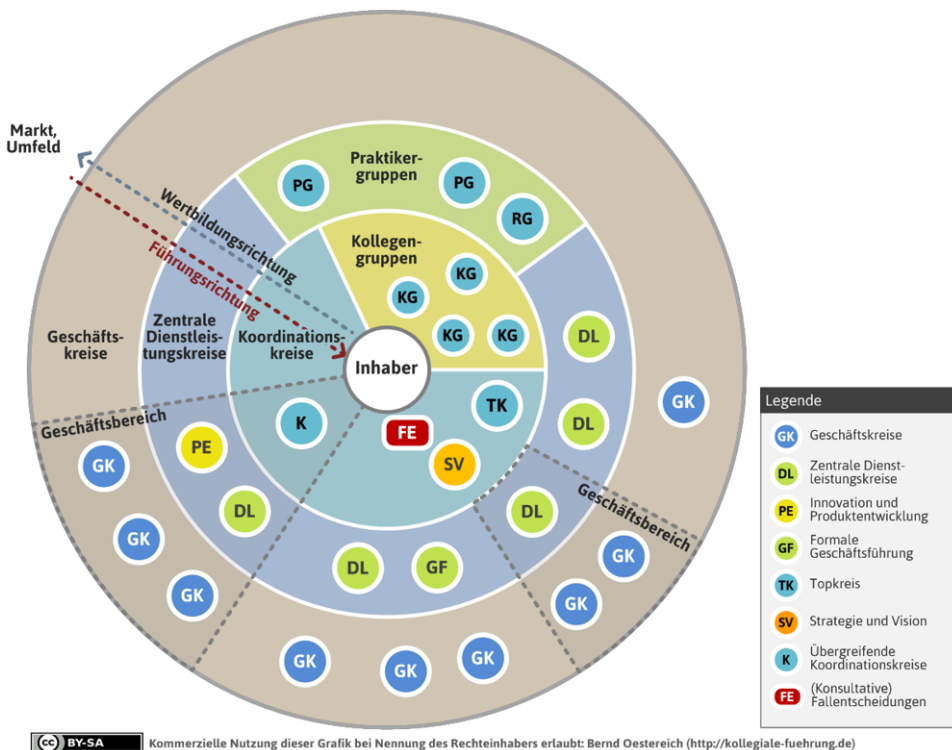
Das Konzept der Agilität entwickelte sich im Kontext des Problems von nicht-standardisierbaren Produktentwicklungen im Softwarebereich, denen mit einer verstärkten Kund*innennähe entgegnet wurde. Hierin zeigt sich eine komplexer werdende Umwelt, wie sie mittlerweile auf alle Organisationen in der sogenannten VUKA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) zutrifft. Ziel der hieraus resultierenden organisationalen Entwicklungsprozesse war es, „die eigene Arbeit so zu gestalten, dass neben den eigenen Zielen auch die Ziele des Auftraggebers erfüllt werden konnten“ (Baecker 2017, S. 20). Die Produkte zeichnen sich entsprechend durch eine wechselseitige und eng mit den Erwartungen und Ansprüchen der Kund*innen *vertaktete* Entwicklung aus. Folgend entwickelte sich „Agilität als Konzept einer holokratischen Organisationsstruktur“ (ebd., S. 21), in der ein hohes Maß an Selbstorgani-

sation in Teams, Projekten und Abteilungen, „die im Modus einer prozedural und rhythmisch getakteten Bindung an externe Erwartungen gesteuert [werden]“ (ebd.), vorherrscht. Agilität kann folglich als Reaktion auf eine zunehmend komplexer werdende Welt gesehen werden, die das Ziel verfolgt, die eigenen Handlungsoptionen zu erhöhen (vgl. Csar 2020, S. 392). Damit ergänzt das Konzept der Agilität die Leistungs- und Effizienzorientierung in Organisationen mit der zusätzlich notwendigen Distributions- und Anpassungsfähigkeit. Als zentrale Aufgabe dieser Fähigkeit kann die dynamische und situationsadäquate Verteilung und Gestaltung von Verantwortlichkeiten, Entscheidungen und Kooperationsbeziehungen im Zusammenhang mit der Unvorhersehbarkeit von komplexen und dynamischen Kontexten beschrieben werden (vgl. Oestereich & Schröder 2019, S. 6).

Die Struktur agiler Organisationen

Das Agilitätskonzept geht auf das Konzept einer alternativen Hierarchie bzw. Holografie zurück (vgl. Simon 1978). In diesem Konzept wird eine organisationale Steuerung beschrieben, die sich horizontal und mit einer Prioritätensetzung von innen nach außen vollzieht. Die Komplexität dieser Systeme gestaltet sich durch eine Unterteilung des Systems in Subsysteme, in denen die subsysteminterne Interaktion stärker ist als die Interaktion zwischen den verschiedenen Subsystemen bzw. zum Gesamtsystem. Komplexe Systeme bestehen folglich aus stabilen Teilsystemen, in die das System *zerfallen* kann, ohne dass die Operationsfähigkeit der einzelnen Teile grundlegend beeinträchtigt wird. Damit sind die Systeme in der Lage, schneller zu evolvieren, können also besser auf (äußere) Entwicklungen durch Anpassung reagieren (vgl. Simon 1978, S. 96–106). Eine holokratische Organisationsstruktur lässt sich nach Robertson (2015) in Form von konzentrischen Kreisen verdeutlichen, die mehrere Ebenen von innen nach außen bilden, auf denen sich die einzelnen Subsysteme respektive Teams oder Gruppen verteilen. Oestereich und Schröder (2019) entwickelten dieses Konzept zum *kollegialen Kreismodell* weiter. Es sei vorweggenommen, dass sie sich hierbei auf Wirtschaftsorganisationen beziehen, in denen das Ziel vorherrscht, einen von Kund*innen bezahlten Nutzen zu erbringen. Folgend wird daher ein Versuch der Übertragbarkeit des Modells auf Weiterbildungsorganisationen unter einer gleichzeitigen systemtheoretischen Perspektive vorgenommen.

Die grundlegende Differenz, die die Organisation formt, ist die zwischen innerer Organisation und Umwelt. Als Umwelt werden diejenigen Akteure genannt, an denen sich die *Führungsrichtung* der organisationalen Steuerung orientiert. An ihr wird die Außenbeobachtung deutlich, durch die sich die Organisation in ihrer Operationsweise irritieren lässt. Für Weiterbildungsorganisationen stellt sich das *Umfeld* – in Orientierung an dem Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) – in Form von Teilnehmenden, anderen (Weiterbildungs-) Organisationen, des Staats sowie inter- und supranationalen Organisationen dar.



Kommerzielle Nutzung dieser Grafik bei Nennung des Rechteinhabers erlaubt: Bernd Oestereich (<http://kollegiale-fuehrung.de>)

Abbildung 1: Kreismodell der kollegialen Führung (Oestereich & Schröder 2022)

Eine weitere Unterscheidung sehen Oestereich und Schröder zwischen der Organisation und dem *Organisationszweck* (in der Abbildung *Inhaber* genannt). Für öffentliche Weiterbildungsorganisationen kann hier der gesellschaftliche Auftrag genannt werden, der je organisationspezifisch durch die Mitglieder interpretiert wird und die eigene Arbeit orientiert. Der Organisationszweck als Kern des Kreismodells wird umgeben von zunächst dem *Koordinationskreis*, in dem die organisationsübergreifende Führungs-, Entscheidungs- und Koordinationsarbeit stattfindet. Dieser Kreis spiegelt entsprechend die Leitungs- und zum Teil auch die Programmplanungsebene in Weiterbildungsorganisationen wider. Diesen Kreis umgibt ein weiterer Kreis, in dem sich wiederum kleinere Kreise abbilden, die je unterschiedliche *Dienstleistungen* für die Organisation erbringen und somit indirekt zur Wertschöpfung beitragen. In Weiterbildungsorganisationen können hier die Verwaltungsabteilungen verortet werden. Sowohl im Dienstleistungskreis als auch im Koordinationskreis lassen sich Untergruppen identifizieren, die sich aus Personen zusammensetzen, die ebenfalls auf anderen Ebenen des Kreismodells vertreten sind. Ihr Zweck besteht im kollegialen Austausch (*Praktikergruppen, Kollegengruppen*), in der ebenen- und bereichsübergreifenden Vernetzung (*übergreifende Koordinationskreise und zentrale Dienstleistungskreise*) sowie im Zusammenschluss spezialisierter Expert*innen, die projektformig Innovations- und

Entwicklungsaufgaben übernehmen (*Pools*). Verglichen mit Weiterbildungsorganisationen sind hier beispielsweise Koordinationstreffen oder Jour fixes der Programmbereichsleitungen mit der Einrichtungsleitung zu nennen. Oestereich und Schröder verweisen im Kontext ihres Modells auf den Begriff der kollegialen Führung. In agilen Organisationen zeigt sich keine „zentralistische Führung durch einige exklusive Führungskräfte nach dem Schubprinzip (Push-Prinzip), sondern eine von vielen Kollegen und Kolleginnen nach dem Sogprinzip (Pull-Prinzip) dynamisch und dezentral übernommene Führungsarbeit“ (Oestereich & Schröder 2019, S. 32). Hier wird Führung zudem als ein kooperatives Treffen von Entscheidungen definiert, womit sich ein Bogen zum systemtheoretischen Verständnis von Entscheidungen als Ergebnis eines durch mehrere Beteiligte beeinflussten kommunikativen Prozesses spannen lässt (vgl. Luhmann 2000, S. 141–142). In dem äußeren Kreis – Oestereich und Schröder sprechen hier von den *Geschäftskreisen* – findet die direkte Wertschöpfung statt. Dieser Kreis ist durch seine Position an der Organisationsgrenze stark durch die Umwelt beeinflusst. Zudem sind die Geschäfts- bzw. Wertschöpfungskreise stark autonom und orientieren sich in ihren Entscheidungen vor allem durch die Beobachtung der Umwelt. Übertragen auf Weiterbildungsorganisationen formen die Geschäftskreise die direkten Angebote bzw. Lehr-/Lernsettings, in denen sich beispielsweise über die Thematik des jeweiligen Angebots gesellschaftliche und individuelle Bedarfe widerspiegeln. Ebenfalls lassen sich im Kreismodell *Geschäftsbereiche* identifizieren, die sich über alle Kreise und auch in die Umwelt hinein erstrecken, hier aber jeweils nur einen spezifischen Ausschnitt des Kreismodells abdecken. In ihnen zeigen sich einzelne Marktsegmente (vgl. Oestereich & Schröder 2019, S. 106). Für Weiterbildungsorganisationen können diese als Programmbereiche übersetzt werden. Das Kreismodell zeigt, wie weiter oben bereits angesprochen, zwei zentrale Orientierungsrichtungen, die von innen nach außen (*Wertbildungsrichtung*) bzw. von außen nach innen (*Führungsrichtung*) verlaufen.

„Die Führungsrichtung von außen nach innen ist bei diesem Modell essenziell. Den Einheiten der direkten Wertschöpfung wird die primäre Entscheidungsmacht zugeschrieben. Sie entscheiden über ihre Wertschöpfung (Produkte, Preise, Geschäftsmodelle, Strategien, Lieferanten, eigenes Personal etc.) und (mindestens prinzipiell) über notwendige interne Zulieferleistungen durch Dienstleistungskreise.“ (ebd., S. 34)

Im Kontext der Nachfrageorientierung von Weiterbildungsorganisationen zeigt sich hier eine weitere Parallele: Mit dem Wandel von Weiterbildungsorganisationen verschiebt sich die traditionelle Angebotsorientierung hin zu einer verstärkten Nachfrageorientierung (vgl. Hippel et al. 2008). Entsprechend lassen sich die beschriebenen Orientierungsrichtungen in der Führung von agilen Organisationen ebenfalls in Weiterbildungsorganisationen identifizieren. Als die Führung orientierende Umwelt treten allerdings nicht nur Akteure des direkten Weiterbildungsmarktes auf, sondern auch politische und gesellschaftliche Akteure verschiedener Ebenen (siehe Kapitel 3), die sekundär bzw. indirekt Einfluss auf den Wertschöpfungskreis nehmen.

In diesem Vergleich eines in der agilen Organisationsentwicklung als sinnvoll betrachteten Führungsmodells mit Weiterbildungsorganisationen wird deutlich, dass Weiterbildungsorganisationen bereits eine Struktur aufweisen, durch die sie ihre Umwelt gut beobachten und auf dortige Veränderungen reagieren können. Vor allem durch den Wertschöpfungsbereich im äußersten Kreis ist eine starke Umweltbeobachtung durch die Kund*innen- bzw. Zielgruppennähe, aber auch durch eine spezialisierte Expertise der professionell Handelnden im eigenen Professionsfeld sichergestellt. In Programmbereiche gegliedert, die von Oestereich und Schröder als Geschäftsbereiche beschrieben werden, können die Umweltbeobachtungen und ggf. daraus resultierende Irritationen in alle weiteren Bereiche der Organisation bis in die Leitungsebene und ggf. auch in den Kern, den Organisationszweck, getragen und hier Veränderungen erreicht werden. Voraussetzung hierfür – so lässt sich vermuten – ist jedoch, dass der äußerste Kreis die Irritationen entsprechend aufnimmt und in die Organisation weiterträgt. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, inwieweit der äußerste Kreis mit seinem je spezialisierten, aber dadurch auch begrenzten Wahrnehmungsbereich Umweltveränderungen als Irritation wahrnimmt, die die Wertschöpfung nicht direkt oder nur sekundär betreffen. An dieser Stelle würde sich die orientierende Führungsrichtung im Kontext einer bloßen Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenorientierung begrenzen, die in Teilen gesamtgesellschaftliche Bedarfe sowie eine angebotsorientierte pädagogische Arbeit außer Acht lässt. Eine Ansprache von Zielgruppen, die als bildungsfern oder weniger bildungsaffin beschrieben werden, würde beispielsweise auf kurz oder lang nicht mehr erreicht. Für Weiterbildungsorganisationen – so kann abgeleitet werden – darf die Wertbildungsrichtung der organisationalen Steuerung, die sich am Organisationszweck orientiert, der Führungsrichtung mit der Orientierung an der Organisationsumwelt entsprechend nicht nachgeordnet werden, sondern muss zumindest gleichbedeutend Berücksichtigung finden.

5 Fazit

Der Beitrag konnte aufzeigen, welche Parallelen sich in der besonderen Struktur von Weiterbildungsorganisationen und im Konzept einer agilen Organisationsstruktur finden lassen. Beiden sind die dezentrale bzw. alternative Hierarchieform und Verteilung von Verantwortung auf einzelne spezialisierte Teams und Gruppen gemein, die eine verstärkte Orientierung an der organisationalen Umwelt ermöglichen. Ebenfalls kann für beide konstatiert werden, dass die stärkere Außenbeobachtung aus der Notwendigkeit der Anpassungsfähigkeit an externe Bedarfe und Bedürfnisse resultiert.

Die relevante Umwelt der Weiterbildungsorganisationen kann jedoch, anders als bei wirtschaftlich orientierten agilen Organisationen, als wesentlich umfangreicher und komplexer beschrieben werden. Diverse weitere Funktionssysteme, Organisationen sowie gesellschaftspolitische Ebenen nehmen, über die Ebene der Kund*innen respektive Teilnehmenden hinaus, wesentlich Einfluss auf die Weiterbildungsorganisationen. Alke und Graß (2019) verweisen in diesem Kontext beispielsweise auf das in

ihren Forschungsergebnissen deutlich werdende Spannungsfeld der Autonomie im Programmplanungshandeln und konstatieren eine externe Steuerung durch indirekte und direkte Beeinflussung. In öffentlichen Weiterbildungsorganisationen könnten sich Zuständigkeits- und Autonomiebereiche durch kommunal gesteuerte Umstrukturierungsmaßnahmen verändern. Gleichzeitig seien Weiterbildungseinrichtungen zunehmend auf weitere Fördermittel zur Ressourcensicherung angewiesen, die an bestimmte Inhalte und Zwecke gebunden sind (vgl. Alke & Graß 2019, S. 138). Damit scheint es für Weiterbildungsorganisationen nicht ausreichend, die Umweltbeobachtungen auf der Ebene der direkten Wertschöpfung und somit mit Bezug auf eben diese zu belassen, da sie sich nicht nur durch die Umwelt der Teilnehmer*innen irritieren lassen dürfen, um im Ganzen operationsfähig zu bleiben. Neben der Führungsrichtung (von außen nach innen) erscheint für Weiterbildungsorganisationen die parallel laufende Wertbildungsrichtung der Steuerung (von innen nach außen) ebenfalls relevant. Diese legt den orientierenden Fokus auf den Organisationszweck und zeigt sich für Weiterbildungsorganisationen in ihrem öffentlichen Auftrag:

„Offen sein für alle, unabhängig von den Lernvoraussetzungen und sozialen Verhältnissen, allen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur ermöglichen, Ort der Begegnung und des sozialen Lernens sein, überall eine Infrastruktur der kommunalen Erwachsenenbildung sicherstellen, sowie unterschiedliche Lernzugänge ermöglichen und vielfältige Lernarrangements schaffen“ (Sgodda 2021, S. 43).

Diese Beschreibung beinhaltet nicht nur eine Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden, also eine gewisse Kund*innennähe, sondern auch eine hohe Bewertung der Angebots-, also Produktqualität. Teilnehmendenorientierung geht in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Hand in Hand mit einer „pädagogischen Qualität von Lern- und Bildungsangeboten“ (Dollhausen 2020, S. 20).

Eine differenziertere Betrachtungsweise der Weiterbildungsorganisationen im Kontext des beschriebenen Agilitätskonzeptes schreibt der Leitungsebene eine zentrale Aufgabe in der Wertschöpfung innerhalb von Weiterbildungsorganisationen zu, die sich entgegen der Modellannahme nicht nur über den äußeren Wertschöpfungskreis von der Umwelt irritieren lässt, sondern selbst aktiv Außenbeobachtung betreibt. Luhmann spricht von einer funktionalen Differenzierung der Organisation, die vor allem für Systeme relevant ist, „die sich primär auf Prozessebene mit laufendem Input und Output auf ihre Umwelt beziehen“ (Luhmann 2020, S. 141). Diese Organisationen erfüllen in ihrem Verhältnis zur Umwelt so verschiedenartige Funktionen, „dass [sic!] sie nicht in einer einzigen Wechselbeziehung rationalisiert werden können“ (Luhmann 2018, S. 168). Die einzelnen relativ selbstständigen Teilsysteme der Organisation erbringen folglich einen je eigenen Beitrag zur Autopoiesis des Gesamtsystems (vgl. ebd.). Das Konzept der Agilität kann damit Ansätze bieten, auf die zunehmenden Umwelt- und Marktabhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen zu reagieren, erreicht jedoch eine Grenze in einer vornehmlich an Kund*innen orientierten Struktur und der Außenbeobachtung als primäre Aufgabe des äußersten Kreises.

Die hier identifizierten funktional über die einzelnen Teilsysteme der Weiterbildungsorganisationen ausdifferenzierten Außenbeobachtungen stellen einen wichtigen Aspekt in der Fähigkeit dar, agil auf Veränderungen reagieren zu können. Für eine weitere Betrachtung können sich hier Fragen der erwachsenenpädagogischen Organisations-, aber auch Professionsforschung hinsichtlich der – sich möglicherweise verändernden – Aufgaben, Funktionen, aber auch Kompetenzen in Bezug auf verschiedene Professionskontexte innerhalb einer Weiterbildungsorganisation ergeben.

Literatur

- Alke, M., & Graß, D. (2019). *Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2019 (2). S. 133–141. <http://doi.org/10.3278/HBV1902W133>.
- Aulinger, A. (2017, 15. Februar). *Die drei Säulen agiler Organisationen*. https://steinbeis-iom.de/app/uploads/2016-10-Whitepaper_Die_drei_Säulen_agiler_Organisationen.pdf.
- Baecker, D. (2017). *Agilität in der Hochschule*. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 26 (1). S. 19–28. https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/17_1/Baecker.pdf.
- Csar, M. (2020). *Agilität als Ziel von Veränderungsprozessen? Über Sinn und Unsinn in der Einführung von Agilität in Organisationen*. In: GIO, 51. S. 391–401. <https://doi.org/10.1007/s11612-020-00539-5>
- Dollhausen, K. (2020). *Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen*. In: Forum Erwachsenenbildung, 53 (3). S. 16–20. <https://www.waxmann.com/artikelART104148>.
- Dollhausen, K. (2022). *Institution, Organisation, „Actorhood“ – Bezugspunkte zur Analyse der Steuerung von und in Weiterbildungsorganisationen*. In: M. Alke, & T. C. Feld (Hg.). *Steuerung von Bildungseinrichtungen*. Springer VS. S. 199–224.
- Gnahn, D. (2021). *Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2021 (2), S. 10–19. https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV2102W002/facet/HBV2102W002////////nb/0/category/736.html.
- Hippel, A. v., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2008). *Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (5). S. 663–678. <https://doi.org/10.25656/01:4370>.
- Klingovsky, U. (2016). *Von der Institution zur Organisation. Über ein ungeklärtes Verhältnis in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: M. S. Maier (Hg.). *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Beiträge*. Springer VS. S. 95–115.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2018). *Schriften zur Organisation 1. Die Wirklichkeit der Organisation*. Springer VS.

- Luhmann, N. (2020). *Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme*. Springer VS.
- Oestereich, B., & Schröder, C. (2019). *Agile Organisationsentwicklung*. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen. Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800660773-i>.
- Oestereich, B., & Schröder, C. (2022, 3. Januar). *Kreismodell. Kollegiale Führung*. <https://kollegiale-fuehrung.de/download-material/?download=5b9af774c597244456945161a766b7b3>.
- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The New Management System for a Rapidly Changing World*. Henry Holt & Co.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Schneider Verlag.
- Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegen sich doch“ – *Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung*. In: I. van Acken, H. Bremer, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich. S. 392–403.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. wbv.
- Sgodda, R. (2021). *Volkshochschulen in der Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2021 (2). S. 41–49. https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV2102W005/facet/HBV2102W005////////nb/0/category/736.html.
- Simon, H. A. (1978). *Die Architektur der Komplexität*. In: K. Türk (Hg.). *Handlungssysteme*. Studienbücher zur Sozialwissenschaft 35. Westdeutscher Verlag. S. 94–120.
- Weick, K. E. (2009). *Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme*. In: S. Koch, & M. Schemmann (Hg.). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Grundlegende Texte und empirische Studien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–109.

Autorin

Madeline Lockstedt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 17th February 2022.