

## **Organisation**

Organisation stellt eine folgenreiche soziale Erfindung dar, von der die Gesellschaft der Spätmoderne bis in ihre Feinstrukturen hinein bestimmt wird. Ihre Errungenschaft besteht in dem Aufbau langer und komplexer Handlungsketten und deren Ausrichtung auf spezifische, nur arbeitsteilig erreichbare Zwecke, Ergebnisse und Ziele. Nach N. Luhmann beruht ihr Gelingen auf der „Formalisierung“ von Interaktionsbeziehungen. Das Auf-Dauer-Stellen komplexer und „unwahrscheinlicher“ Handlungsmuster und Handlungsketten hängt hierdurch nicht mehr von den wechselnden Dispositionen, Motiven und individuellen Interessen der handelnden Subjekte ab, sondern von generalisierbaren Interessenlagen verschiedener Akteure am Erwerb oder Aufrechterhalten einer Organisationsmitgliedschaft. Diese bildet die Grundlage eines formellen wie informellen Regelsystems, durch das das Verhalten der Akteure erwartbar und steuerbar wird. Gleichzeitig berührt die Mitgliedschaft die Gesamtpersönlichkeit der Beteiligten nur ausschnittsweise, d.h. nur im Rahmen der jeweiligen Mitgliedsrolle. Organisationen bilden somit ein Handlungssystem, das die sachlichen, sozialen wie auch zeitlichen Erfahrungsmöglichkeiten von Einzelpersonen und deren individuelle Lernkapazitäten in dramatischer Weise überschreitet. In der Historizität ihrer Struktur stellen sie so etwas wie ein „kollektives Gedächtnis“ dar, in dem subjektive Erfahrungen und situative Lernergebnisse aufbewahrt und tradiert werden können. Daneben greifen Organisationen aktuell produziertes gesellschaftliches Wissen selektiv auf und lassen es situativ handlungswirksam werden.

Mittlerweile gibt es sehr verschiedene Definitionen von Organisation, die entweder das Instrumentelle, die Prozessstruktur des Organisierens oder die kollektive Struktur als Sinnkontext oder als Organisationskultur betonen. Konsensfähig ist die folgende, weil sie alle Teilaspekte umfasst: „Organisation ist ein kollektives Ganzes mit relativ festgelegten und identifizierbaren Grenzen, einer normativen Ordnung, hierarchischem Autoritätssystem, Kommunikationssystem und einem koordinativen Mitgliedssystem; dieses kollektive Ganze besteht aus einer relativ kontinuierlichen Basis innerhalb einer sie umgebenden Umwelt und beschäftigt sich mit Handlungen und Aktivitäten, die sich gewöhnlich auf ein Endziel oder Objektiv hin beziehen oder eine Menge von Endzielen und Objektiven.“ (Weinert 1992, S.41).

Die jeweilige Präferenz für einen Organisationsbegriff steht in engem Zusammenhang mit der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung und der vorherrschenden Weltdeutung. So lässt sich ein deutlicher Wandel von sozio-technischen Organisationskonzepten über symbolisch-interaktionistische hin zu kulturalistischen Deutungen nachweisen. Gegenwärtig wird der Aspekt der Ordnungsbildung im Sinne von kontextspezifischer Bedeutungsbildung (sense-making) hervorgehoben (Weick 1995). Im Zusammenhang mit Theorien des „Neo-Institutionalismus“ erhält Organisation einen wichtigen intermediären Stellenwert zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und lebensweltlichen Strukturierungen (vgl. Ortmann u.a.1997; Schäffter 1998).

Organisationen spiegeln jedoch nicht nur die Symptomatik gesellschaftlicher Transformationsprozesse, sondern sie sind selber auch ein wichtiges Strukturelement der modernen Gesellschaft. Nach James S. Coleman haben sich in der westlichen „Organisationsgesellschaft“ unterschiedliche Interaktionsstrukturen herausgebildet: nämlich neben dem Typ 1 der interpersonalen Interaktion von „Person zu Person“, der Typ 2 von „Person zu Organisation“ und ein Typ 3 von „Organisation zu Organisation“. Aufgrund einer „elementaren Asymmetrie“ lässt sich ein Machtgefälle zugunsten der Organisation beobachten. Dies hat problematische Folgen für alle Interaktionen, bei denen es weniger um formalisierbare Leistungsbeziehungen zwischen kollektiven Akteuren als viel mehr um ein qualitativ gedeutetes Interesse am Anderen als „Person“ geht. Pädagogische Interaktion bekommt es hier mit einem ähnlichen strukturellen Dilemma zu tun wie personennahe Strukturierungen in Familie, Therapie oder Religion. Institutionalisiertes Lernen gerät zunehmend in ein intermediäres Verhältnis zwischen Person und Organisation und weist hierbei ein komplexes Mischungsverhältnis zwischen den drei Interaktionstypen auf. Hier liegen die strukturellen Anlässe für eine Erweiterung des Lernbegriffs durch Konzepte des „Lernens in der Organisation“ (Interaktionstyp 2) und des „organisationalen Lernens (Interaktionstyp 3). In der Übertragung der Coleman’schen Unterscheidung auf institutionalisiertes Lernen werden drei Kontexte erkennbar:

Typ 1: „Lernen in interpersonaler Interaktion“ ist in klassischer Weise „institutionenblind“ (Bernfeld) oder betrachtet den organisatorischen Kontext als pädagogisch unzugängliche, externe „Rahmenbedingungen“.

Typ 2: „Lernen in der Organisation“ sensibilisiert für das Spannungsverhältnis zwischen lernenden Individuen und den Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit es Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert.

Typ 3: „Organisationales Lernen“ fokussiert im Gegensatz zu den vorangegangenen Lerntypen nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern auf strukturelle Veränderungen eines systemischen Bezugsrahmens in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt.

In einer Organisation kommt es im Zuge produktiver Umweltaneignung „zu einer Erhöhung der Wissensbasis, die vom Individuum unabhängig ist... Durch die Speicherung von Wissen in Organisationen in sogenannten Wissenssystemen werden Handlungsmuster festgehalten. Damit wird individuelles Verhalten und Handeln zu überdauerndem, replizierbarem Wissen der Organisation... Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht mit der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für institutionelles Lernen sind.“ (Probst/Büchel 1994, S.18f.)

Für das Verständnis von Weiterbildung im allgemeinen und für didaktische Konzeptionen des Erwachsenenlernens im besonderen hat die Differenz zwischen der individuellen und kollektiv-systemischen Dimension des Lernens eine hohe Relevanz und wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (vgl. Geißler u.a. 1998). Grundsätzlich geht es um die Frage, welche Funktion institutionalisiertes Lernen im Kontext von Prozessen des organisationalen Strukturwandels erhält, bzw. übernehmen kann. Weiterbildungskonzepte, die sich an „kollektive Adressaten“ wie Familien, soziale Gruppen oder Organisationen richten, geraten in das von Coleman beschriebene Problem des Machtgefälles. Als These hieße das, dass pädagogischer Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse nicht hinreichend über den Lerntyp 1 oder 2, sondern nur auf der Interaktionsebene 3, nämlich als Intervention zwischen einem dafür konzipierten „pädagogischen Organisationssystem“ und einer „lernenden Organisation“ genommen werden kann. Dies wiederum macht eine bewusstere Strukturierung pädagogischer Organisation und letztlich eine erwachsenenpädagogische Organisationstheorie erforderlich (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997; Schäffter 1998).

Weiterbildung bekommt es somit gegenwärtig von zwei Seiten her mit einer wachsenden Bedeutung des „Organisatorischen“ zu tun:

- (1) aus ihrem eigenen Strukturwandel heraus, wo zunehmender Veränderungsdruck in Verbindung mit Ressourcenknappheit eine intensive organisationale Anpassung und Optimierungsleistungen erzwingt,
- (2) von den Lernkontexten ihrer Bildungsadressaten, in denen praxisbezogene Qualifizierung und bewußte Lebensführung immer stärker als Bestandteil von systemischem Strukturwandel und somit z.B. als Personalentwicklung und Organisationsentwicklung verstanden werden.

Aus beiden Perspektiven heraus erhalten Kategorien wie „organisiertes Lernen“, „Weiterbildungsorganisation“, „Lernen in der Organisation“ und „organisationales Lernen“ eine hohe theoretische wie bildungspraktische Relevanz, ohne dass sich die hier abzeichnende „organisationale Wende der Erwachsenenbildung“ bereits in ihren Konsequenzen einschätzen ließe. Besonders gilt dies für den Fall, wo interne Veränderungsprozesse der Weiterbildung von struktureller Transformation in Verwendungsbereichen der Bildungsadressaten angestoßen und konzeptionell beeinflusst werden. Es wächst der Bedarf an einer pädagogischen Organisationstheorie, weil hier ein differentieller Bezugsrahmen für segmentierte erwachsenenpädagogische Fachdiskurse zu erwarten ist.

Das gegenwärtige Fachinteresse konzentriert sich indes noch weitgehend auf die Bewältigung von struktureller Transformation innerhalb der Weiterbildung und bemüht sich um eine Klärung der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns. Dieses Interesse motiviert sich u.a. aus folgenden Anlässen

- a) Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- b) Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profitcenter, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Vielzahl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.
- c) Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne erhebliche quantitative oder formalrechtliche Veränderungen die Entwicklungsphase einer

„elementaren Ordnung“ (Senzky) zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen noch gemeinsam getroffen werden konnten.

- d) Schließlich lässt sich nicht übersehen, dass die Teilnehmer nicht mehr dieselben sind in Bezug auf ihr Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an „Kundenfreundlichkeit“ oder in ihrem Interesse an neuen, z.B. erlebnisbezogenen Lernformen.

Oft genug kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Alarmierender scheint hingegen das Heraufziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Umstrukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder „Abwicklung“ der vorhandenen Strukturen vorangeht. Organisationsentwicklung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution davon ausgehen, dass ihr Bestand von vornherein garantiert ist. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenz komplexer Strukturveränderungen (vgl. Schäffter 1998). Dies wiederum lässt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der Organisationsfrage - und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette - werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen“.

Als Bestandteil von „Mikropolitik“ (Küpper/Ortmann 1992) erhält die gegenwärtige Suche nach einem erwachsenenpädagogischen Organisationsverständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt. Organisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung spezifischer Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden Organisationspolitik verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997) eine umfassendere Bedeutung. Eingebettet sind aktuelle, vordergründig fiskalisch motivierte Veränderungs Bemühungen in einen weit grundsätzlicheren ordnungspolitisch beeinflussten

Transformationsprozess, nämlich in den Strukturwandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

### **Literatur:**

- Coleman, J.S.: Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 2: Körperschaften und die moderne Gesellschaft. München/Wien 1995
- Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hrsg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim 1998
- Küchler, F.v./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. In: Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1997
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. (2.Aufl.) Opladen 1992
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen 1997
- Probst, G./Büchel, B.: Organisationales Lernen. Wiesbaden 1994
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. (QUEM) Berlin 1998
- Weick, K.E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995
- Weinert, A.: Lehrbuch der Organisationspsychologie. 3.Aufl. Weinheim 1992