

Menschen abstimmen zu können. Und wir werden den Anteil von Beratung in der Weiterbildung erhöhen müssen, um mehr darüber zu wissen und um die Menschen mehr dazu zu befähigen als bisher, ihre individuellen Handlungsspielräume im Umgang mit fremdbestimmter Verwertung und eigenem Bildungsinteresse auch nutzen zu können.

Lernen ist Verlernen

Lernen ist Mehr-Lernen

Lernen ist Kennenlernen

Was Not tut: Lernfolgenabschätzung

*ins: Heftisches Randnotizenbuch (Hg.):
Pragmatismus und Reflexivität
in der Erwachsenenbildung.
Problemlösung u. Adaptation neuer
Aufgaben. Frankfurt 1983*

Ottfried Schöffler

Auf dem Weg zu einer lernenden Organisation? Organisationsberatung – ein Schritt zur Selbstveränderung von Weiterbildungseinrichtungen

Pragmatismus und Zukunftsplanung stellen für mich kein Gegensatz dar, sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. In meinem Kurzreferat möchte ich daher die These vertreten, daß gerade durch pragmatisches Handeln in der Erwachsenenbildung unwillentlich ein "utopischer Überschuß" freigesetzt wird, auf den dann in der Folge zunehmend beschleunigt reagiert werden muß. Oder anders gesagt: Weil wir nicht mehr normativ die Zukunft vorwegnehmen können, sind wir zu einer Zukunftsplanung gezwungen, bei der wir uns pragmatisch auf unvorhersehbare Entwicklungen und auf Überraschungen einzustellen haben. Diese Flexibilität verschärft jedoch die weitere Entwicklung. Neben der alltäglichen Flexibilität müssen wir daher in den Fragen der Weiterbildungsorganisation auch strukturell berücksichtigen, daß wir ständig lernend Veränderungen hervorrufen, die so vorher nicht absehbar waren. Daher zwingt gerade eine pragmatische Handlungsorientierung zu einer ständigen Revision der je aktuellen Zukunftsentwürfe und trägt so zur weiteren gesellschaftlichen Beschleunigung bei.

Im folgenden möchte ich die Konsequenzen herausarbeiten, die sich meines Erachtens daraus für die Organisation von Erwachsenenbildung ergeben. Meine Argumentation verläuft hierzu in drei Schritten:

Zunächst charakterisiere ich die gegenwärtige Entwicklungsphase der Erwachsenenbildung als einen doppelten Verlust von internen und externen Orientierungspunkten, das heißt als Prozeß struktureller Freisetzung.

Aus dieser Problembeschreibung begründe ich in einem zweiten Schritt den Bedarf an reflexiven Strukturen und versuche, diese an Merkmalen einer "lernenden Organisation" genauer zu bestimmen.

Abschließend geht es um praktische Konsequenzen für eine selbstgesteuerte Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen durch pädagogische Organisationsberatung.

I. Die Ausgangslage: Verlust der internen und externen Bezugspunkte

1. Verlust der inneren Einheit

Die gesellschaftlichen Orientierungsstörungen wirken sich seit geraumer Zeit auch als Verlust der inneren Einheit und der konzeptionellen Geschlossenheit von Volkshochschularbeit aus. Das zeigt sich u. a. darin, daß sich die

immer stärker ausdifferenzierten Bildungsangebote immer schwerer mit den individualisierten Formen der Bildungsaneignung in Passung bringen lassen. Von der Angebots- wie Aneignungsseite bilden sich offene Suchbewegungen heraus, die in ihren wechselnden Überschneidungen zu einem weiten, kaum noch überschaubaren Spektrum unterschiedlicher Bildungsformen führen. An diesem noch weitgehend unreflektierten Überschluß von Entwicklungsmöglichkeiten droht die innere Einheit der Volkshochschule als Institution zu zerbrechen.

Erwachsenenbildung erweist sich dabei als Bestandteil von Freisetzungsprozessen in unserer Gesellschaft, die mehr der Logik diskontinuierlicher Umbrüche als linearer Fortschreibung des Bekannten folgen. Alle Versuche, das Unüberschaubare pedantisch zu strukturieren und offene Zukunft durch Zielbestimmungen im voraus zu fixieren, erweisen sich nur für kleinere Teilbereiche als realistisch. Selbst in Bereichen der Bildungsarbeit, wo man dieses Denken für angemessen halten könnte, wie in der technologischen Anpassungsqualifizierung, gerät man mit antizipatorischer Vorwegnahme der zukünftigen Entwicklung schnell in Sackgassen.

Worn kann nun in einer solchen anomischen Situation die Steuerungslogik bei der Programmentwicklung bestehen? Sie beruht fraglos nicht mehr in der bisher unterstellten Eindeutigkeit, sondern in einem Zusammenspiel unterschiedlicher Formen der Selbststeuerung, das in seiner übergeordneten Gesamlogik nicht von einer herausgehobenen Position übersehen und beeinflusst werden kann. Daher wird auch ein Paradigmenwechsel im Planungsverständnis der Erwachsenenbildung notwendig.

2. Temporale Komplexität und Beschleunigung der gesellschaftlichen Entwicklung

Erwachsenenbildung verliert angesichts der turbulenten Umweltverhältnisse aber auch ihre externen Orientierungspunkte.

Unsere gesellschaftliche Wirklichkeit ist für niemanden und von keiner Position her mehr überschaubar oder planbar. Und auch die Zukunft ist (wieder) offen; vorbei sind die Zeiten der "no future"-Generation. Unsere Wirklichkeit bricht immer wieder mit großer Dynamik gegen verengendes Regelungsdenken durch und beschert uns, je mehr wir diesem Denken verhaftet sind, um so größere Überraschungen. Das herkömmliche Bild einer rational steuerbaren Außenwelt funktioniert immer seltener und führt zu immer größeren Folgeproblemen. In dieser Situation hat Erwachsenenbildung pädagogisch zu antworten auf einen sich dramatisch ausweitenden Qualifizierungs-, Orientierungs- und Bildungsbedarf, der die Volkshochschule konzeptionell und organisatorisch mit immer neuen unvorhersehbaren Anforderungen konfrontiert, ohne daß dabei ihre bisherigen Bildungsaufgaben an Dringlichkeit verlieren.

Dies zeigt sich besonders plastisch an der wachsenden Bedeutung der biographischen Prozeßlogik für die Erwachsenenbildung. Es kann zunächst ja nicht überraschen, daß Erwachsenenbildung eng mit den gesellschaftlichen Mustern biographischer Entwicklung verbunden ist. Wenn die Biographien kontingent, d. h. einer immer neuen individuellen Lebensentscheidung bedürftig werden, wenn Menschen zunehmend mehr "freigesetzt" werden zu mehr persönlicher Freiheit in Verbindung mit immer mehr Unsicherheit und Unbestimmtheit, so wird erklärlich, daß Menschen die Angebote der Erwachsenenbildung weitgehend unter dem Eindruck ihrer je gegenwärtigen biographischen Situation deuten und nutzen. Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, wie wichtig ein genauere Blick auf die Aneignungsprozesse und die in ihnen noch unerkannte Aneignungslogik gegenwärtig gerade dort ist, wo sie sich offenbar von den Deutungen der Bildungsplaner und der Bildungsorganisatoren unterscheiden.

In einer solchen riskanten Entwicklungsphase spitzt sich eine Problematik in besonderer Weise zu, die von jeher für die offenen Strukturen der Erwachsenenbildung kennzeichnend war: nämlich die Spannung zwischen einerseits der Sicherung der Kontinuität in der Grundversorgung und andererseits der Fähigkeit zum flexiblen Aufgreifen ständig neuer gesellschaftlicher Qualifizierungsverlangen. Diese Doppelbelastung wird im Arbeitsalltag als permanenter Druck erfahrbar und führt dazu, daß mittelfristige Entwicklungsplanung auf der Ebene der Programmstruktur zu kurz kommt. Das jedoch kann mit Pragmatik wohl nicht gemeint sein. Wenn daher die Volkshochschulen aufgrund des ständigen Anpassungsdrucks nicht hinter ihren bereits erreichten Professionalisierungsstand zurückfallen wollen, so sind sie zur ständigen Überprüfung ihrer bisherigen Organisationsstrukturen gezwungen. Ähnlich wie andere gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtungen sollten sie dazu externe Reorganisationshilfen in Anspruch nehmen.

3. Zukunftsorientierung als "utopischer Kern" der Erwachsenenbildung

Vor dem Hintergrund der internen Unübersichtlichkeit und einer sich verstärkenden gesellschaftlichen Orientierungslosigkeit scheint mir wichtig, sich wieder entschledener mit dem "utopischen Kern" von Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen. Damit ist gemeint, daß Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institution der Moderne selbst bereits eine strukturelle Antwort auf steigenden Orientierungsverlust und auf die Temporalisierung gesellschaftlicher Selbststeuerung darstellt. Sie hat sich daher typischerweise weit mehr mit Überraschungen und mit unvorhersehbaren Ereignissen auseinanderzusetzen als mit dauerhaft Regelbarem. Es gehört zu ihrer gesellschaftlichen Funktion, daß sie die je gegenwärtigen Antizipations- und Planungsprobleme nicht blindlings abbildet, sondern auch das Problem der Zukunftsunsicherheit produktiv in hierfür geeignete Lernformen umwandelt. Es geht somit um eine konsequente

und bewußte Temporalisierung von Weiterbildungsorganisation. Was ist damit gemeint?

Der Verlust der inneren und der äußeren Bestimmbarkeit führt letztlich zu der Frage, welche Formen der Programmplanung und der Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung noch praktisch wirksam und dem beschleunigten Wandel noch gerecht werden können. Es wird daher nötig, sich von einem linearen Planungsverständnis zu befreien und sich stärker auf selbststeuernde Regelungsmodelle einzustellen.

Die zukünftige Entwicklung der Volkshochschulen wird sich daher nur über ständige institutionelle Selbstvergewisserung, d. h. durch systematisches Rückfragen an sich selbst klären und beeinflussen lassen. Wenn wir uns um eine pragmatische Programm- und Aufgabenentwicklung in Volkshochschulen bemühen, so reicht es eben nicht mehr aus, daß wir über mehrere Jahre Entwicklungskommissionen arbeiten lassen, die die Ziele festlegen, die schließlich operationalisiert und schrittweise in einem Baukastensystem o. ä. ausdifferenziert werden. Statt dessen kommt es darauf an, die Verschränkung der Entwicklungsprozesse bereits temporal zu organisieren. Es stellt sich dabei die Frage: Wie lassen sich Aufgabenveränderung, Personalentwicklung und Fortbildung so aufeinander beziehen, daß sie sich gegenseitig zu einem sich selbststeuernden langfristigen Entwicklungsprozeß verbinden? Vor allem aber: Wie läßt sich dies praktisch realisieren? Es stellt sich die Frage nach dynamischen Organisationsmodellen.

II. Merkmale einer lernenden Organisation

In diesem Zusammenhang liegt es auf der Hand, daß Anschluß an Konzepte der Organisationsentwicklung gesucht wird, mit denen ein selbstgesteuerter, gestufter Veränderungsprozeß in Gang gesetzt werden kann. Eine wichtige Zielvorgabe ist darin zu sehen, daß Organisationsentwicklung von Volkshochschulen nicht auf betriebswirtschaftlich definierte Managementaufgaben verkürzt wird, sondern daß sie alle wesentlichen Dimensionen der Professionalisierung von Erwachsenenbildung aufzunehmen und zu integrieren hat. Diese Akzentuierung bezeichne ich als "pädagogische Organisationsberatung".

Von einer lemfähigen Organisationsstruktur läßt sich dabei immer dann sprechen, wenn in einem institutionalisierten Arbeitszusammenhang wie in einer Volkshochschule oder in einem Bildungsprojekt Zukunftssicherheit, Zieldiffusion oder Antizipationsprobleme nicht mehr als nebenbei behebbare Schwäche oder als Mangelercheinung aufgefaßt werden, sondern als wichtige Lernanlässe im Verlauf der gemeinsamen Arbeit aufgegriffen und bearbeitet werden. Strukturelle Lemfähigkeit bedeutet hierbei, daß Entwicklungen in der Bereichsdidaktik, bei den Finanzierungsmodalitäten, der Personalplanung und

den externen Kooperationsbeziehungen durch Fortbildung miteinander rückgekoppelt werden und sich hierdurch regelkreisartig zu Strukturveränderungen miteinander verzahnen, wie dies durch lineare Planungskonzepte nicht erreichbar und steuerbar wäre. Reizvoll ist an derartigen dynamischen Entwicklungsmodellen, daß sie Anschluß bieten an die augenblickliche Theoriediskussion in anderen Wissensschatzgebieten. Die Möglichkeit zur Selbstregulierung, d. h. Organisationsformen, die dabei unterstützen, auf die eigenen Prozesse rückgekoppelt Einfluß zu nehmen, scheint heute eine der wichtigsten Formen zu sein, um bei Orientierungsverlust wieder festen Boden unter die Füße zu bekommen. Das, was beim Individuum der Rückbezug auf den eigenen Lebensverlauf ist, d. h. die Chance, sich der vielen impliziten Vorentscheidungen bewußt zu werden, die den Lebensverlauf steuern, gilt natürlich auch für den "Entwicklungsverlauf" von Bildungseinrichtungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen. In diesem Verständnis kommt es bei Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen darauf an, die Klärung ihrer Aufgaben und die möglichen Veränderungen als einen institutionellen Lernprozeß zu organisieren, der nicht von außen gestört wird und der durch Personalentwicklung und kollegiale Fortbildung selbst schrittweise fortgesetzt werden kann.

Hinter diesen Überlegungen steht das Modell einer selbstlernenden Organisation, die ihre Entwicklung durch selbstbezügliche Fortbildung steuert. Besonders reizvoll erscheint mir an dieser Perspektive, daß sie sich nicht auf die Dynamisierung irgendeines Betriebs der Wachstumsbranche bezieht, sondern wiederum auf die Organisation von Bildung. Wer anderes als öffentliche Bildungseinrichtungen wären für den Aufbau von selbstreferentiellen Organisationsstrukturen besser geeignet! Leider steckt in dieser Feststellung ein wenig Polemik, denn gerade in Weiterbildungseinrichtungen ist der Widerstand gegen kollegiale Selbststeuerung nicht zu übersehen. Ich denke aber, daß man es gegenwärtig mit übergeordneten Entwicklungen zu tun bekommt, die zur Überprüfung traditioneller Vorstellungen zwingen. Fortbildung kann sich eben nicht mehr wie früher auf eine flächendeckende Gesamtversorgung von Lerninhalten und Kompetenzen beziehen, von denen bereits bekannt ist, wer sie weshalb erlernen soll. Vielmehr geht es um die Ermöglichung und Unterstützung von Selbststeuerung im Zuge einer grundsätzlich unüberschaubaren Entwicklung. Es stellen sich dabei sozusagen als Dauerreflexion ständig Fragen, etwa: Wie ist die reale Situation unserer Einrichtung beschaffen? Worauf soll die weitere Entwicklung hinauslaufen, welchen Tendenzen ist gegenzusteuern? Welche Schwierigkeiten sind bei der Erreichung der Entwicklungsziele zu erwarten? Wie lassen sie sich durch Kompetenzverbesserung und durch Veränderung der Arbeitsorganisation bewältigen?

Hierbei ist der schwierigste Teil des Klärungsprozesses schon geschafft, wenn von den Beteiligten Motivation und Verständnis für die gemeinsame Sache erzeugt werden kann, so daß im nächsten Schritt Kraft frei wird für die

Bestimmung und Aneignung neuer Kompetenzen. Hieran schließen im Laufe der weiteren Entwicklung abermals Phasen der Aufgabenüberprüfung und Neubestimmung an, und so erweitert sich der spiralförmige Entwicklungsprozess bald in Bereiche hinein, die durch antizipatorische Planung nie hätten vorhergesehen werden können. So bietet ein über institutionelle Fortbildung rückgekoppelter Veränderungsprozess eine flexible Antwort auf Umweltveränderungen, wie sie über die Steuerung durch zentrale Gremien oder externe Instanzen nicht möglich ist.

III. Organisationsberatung von Volkshochschulen

Der hier nur andeutungsweise skizzierte Aufbau lernförderlicher Organisationsstrukturen ist jedoch nicht über interne Innovation allein erreichbar, sondern verlangt intensive und langfristige Unterstützung von außen. Pädagogische Organisationsberatung kann eine solche Innovationsfunktion übernehmen. Sie hat sich in bezug auf Volkshochschulen dabei an folgenden konzeptionellen Gesichtspunkten zu orientieren:

- Wechsel von einer personenbezogenen zu institutionsbezogener Fortbildung. Es handelt sich dabei um langfristige Fortbildungsprogramme, die sich an einzelne, ausgewählte Einrichtungen wenden. Adressat der erwachsenenpädagogischen Fortbildung ist dabei die Einrichtung als Ganzes und nicht der einzelne Mitarbeiter.

- Es wird ein konzeptioneller Rahmen für arbeitsplatzbezogene Fortbildung geschaffen über ein mehrjähriges Programm, in dem sich unterschiedliche Arbeitsformen kombinieren lassen: Problemspezifisch strukturierte Mitarbeiterbesprechungen, Klausurtagungen, Arbeitsgruppen, Supervision, Interpretationswerkstätten, Methodenworkshops, Planspiele und aufgabenbezogene Entwicklungsgruppen. In solchen langfristigen Programmen können und sollen sich alle relevanten Mitarbeitergruppen an der Klärung und Bearbeitung ihrer institutionellen Schlüsselprobleme beteiligen.

- Ein mehrjähriges Beratungsprogramm: "Fortbildung vor Ort" bietet einer Einrichtung die Verbindung von vier Arbeitsschritten:

1. Institutionelle Selbstvergewisserung: Angebote zur Klärung von Schlüsselproblemen innerhalb oder zwischen WB-Einrichtungen. Klärung von Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf als gemeinsamer Lernprozess innerhalb einer Einrichtung

2. Arbeitsplatznahe Qualifizierung: Beratung bei der Organisation und bei der Durchführung von einrichtungsbezogenen bzw. regionalen Fortbildungsprogrammen

3. Transfer-Management: Rückvermittlung und Anwendung dessen, was in der Fortbildung gelernt wurde. Bearbeitung von Umsetzungsproblemen einschließlich Reorganisation problematischer Arbeitsbedingungen
4. Regionale Vernetzung: Gemeinsame Entwicklung eines regionalen oder überregionalen Netzwerks zur gegenseitigen fachlichen Unterstützung.