

Tulving, E.: How many memory systems are there? In: American Psychologist, 40.Jg. 1985, S. 385-398

Wagner, I. (Hrsg.): Kooperative Medien. Informationstechnische Gestaltung moderner Organisationen. Frankfurt/Main 1993

Walsh, J.P./ Ungson, G.R.: Organizational Memory. In: Academy of Management Review, 16.Jg. 1991, H.1, S. 57-91

Warnecke, H.-J.: Revolution der Unternehmenskultur. Das Fraktale Unternehmen. Berlin 1992

Weidenmann, B.: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2.Aufl. Weinheim 1997., S. 65-84

Zimmer, G.: Konzeptualisierung der Organisation telematischer Lernformen. In: Aif, J., u. a. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Ordnung - Perspektiven beruflicher Bildung. Köln 1997, S. 107-121

Zimmer, G.: Multimediales Lernen in beruflichen Bildungsprozessen. In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Symposium Multimediales Lernen in der beruflichen Bildung. Bad Kreuznach 1997

Zimmer, G.: Revolutioniert Multimedia Bildungsprozesse? In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, und Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Multimedia in der Umweltbildung. Frankfurt 1997: Clearingstelle Umweltbildung, Tagungsreader, Frankfurt 29.-31. Mai 1997, S. 20-34

Zimmer, G.: Aufgabenorientierte Didaktik - Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: Markert, W. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 125-167

Ortfried Schaffter

Weiterbildungsorganisation als System Das Verknüpfen von institutionellen Funktionen mit den Aneignungsstrukturen in Lernmilieus

1. Bildung im Zeichen von Organisationspolitik

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung standen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Eine lange Zeit vernachlässigte Sichtweise setzt sich nun mit einer solchen Emphase durch und verlangt so massiv nach Aufmerksamkeit, daß andere pädagogische Gesichtspunkte und Anforderungen in den Hintergrund zu geraten drohen. Nach der „realistischen“, der „reflexiven“ oder der „qualifikatorischen“ Wende im Zuge immer „neuer Richtungen“ in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine „organisationsbezogene Wende“ an, die es produktiv zu durchlaufen gilt. Der zyklisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz mancher modischer Selbststilierungen als institutioneller Selbstausdruck ernst genommen werden. In ihm lassen sich die verschiedenen „Wenden“ als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils neuen Phasen einer strukturellen Entwicklung in der Erwachsenenbildung deuten. (vgl. Siebert 1994) Die gegenwärtige Übergangssituation bietet somit eine Vielzahl von Anlässen, um die meist blind verlaufende Organisationsentwicklung zu thematisieren, sie verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten.

Reflexionsanlässe

Unmittelbaren Anlaß zur Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension gibt es reichlich:

- Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierten und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Proficenter, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Fülle sowohl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.

Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen läßt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Ent-

scheidungen gemeinsam getroffen werden können.

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. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung nichts prinzipiell Neues, sondern eher eine Variante des Leitmotivs: „Kontinuität im Wandel“.

Alarmierend für alle Beteiligten scheint vielmehr das Herausziehen einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Um-Strukturierung 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 - und sei sie noch so reputierlich - davon ausgehen, daß ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. 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 unterschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen“. Als Bestandteil von „Organisationspolitik“ 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 eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlaß. Eingebettet sind die Veränderungs Bemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozeß, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

2. Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf „Verwaltungsreform“ auch das Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, wo er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muß man sich dieser Herausforderung stellen. Wenn Lernorganisation in Zukunft nicht überwiegend von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll, so wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt organisatorische Deutungen an das Weiterbildungssystem heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung organisations-theoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Nur so werden Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung als spezifische Organisationspolitik erkennbar, in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Weiterbildungs-einrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man im Zuge der verschärften Transformationsprozesse die gesellschaftlich vorhandenen Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewußtsein für strukturelle Differenzen. Bei der Frage, welche Orientierungsleistung ein Funktionssystem für das andere zu bieten hat, kommt es darauf an, genauer zwischen den spezifischen Sinnkontexten, ihrer jeweiligen Entwicklungslogik und gesellschaftlichen Funktion unterscheiden zu können (Kontextwissen). Nur so lassen sie sich in ihrer strukturellen Verknüpfung und in ihren wechselseitigen Leistungen rekonstruieren (Relationsbewußtsein). Einseitige Verabsolutierungen führen zu Orientierungsstörungen, und der spezifische Leistungsgewinn funktionaler Differenzierung geht dabei verloren. Ökonomische Logik z.B. läßt sich daher nicht auf pädagogische Kontexte übertragen, ohne den Preis von Entdifferenzierung zu tragen: nämlich den der Ökonomisierung pädagogischer Aufgabenbeschreibungen.

Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen, bedeutet dies, daß bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen an andere Funktionssysteme nur im Sinne funktional äquivalenter Lösungsmöglichkeiten, nicht jedoch durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisationen gemacht werden können. Es erweist sich als verwirrender, problemverschärfender

Irrweg, wenn nach systemexternen Orientierungshilfen gesucht wird, anstatt die systemintern relevanten Situationsdeutungen zum Ausgangspunkt von Problemlösungen zu machen. Die Funktionssysteme sind jedes für sich und auf ihre je spezifische Weise gezwungen, in einem *selbstreflexiven Reaktionsmodus* auf die Transformationsprozesse in ihrer Umwelt zu antworten.

Zusammenfassend läßt sich die gegenwärtige Situation dahingehend charakterisieren, daß sich die heutige Gesellschaft nicht mehr von einem privilegierten Standort ausdeuten und steuern läßt - und sei die Beobachterposition noch so einflußreich. Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist polyzentrisch strukturiert und kann daher nur aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Sinnkontexte heraus rekonstruiert werden.

Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiver Standortbestimmung stellen sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, müssen jedoch unter spezifischen Kontextbedingungen unterschiedlich beantwortet werden. Eine derartige Reflexionsleistung steht dem Weiterbildungssystem noch bevor. Pointiert läßt sich dies als besondere Anforderung zuspitzen: erst wenn die selbstreflexive Funktionsbestimmung einschließlich ihrer Operationalisierung in spezifischen Institutionalformen und ihnen gemäßen Organisationsvarianten vollzogen ist, läßt sich überhaupt von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung als besonderes Subsystem im Bildungssystem einer Gesellschaft sprechen. Erst in diesem reflexiven Rahmen lassen sich schließlich auch Fragen der Professionalisierung zutreffend stellen und theoretisch weiterverfolgen (vgl. zur reflexiven Professionalisierung Geißler 1997, S. 807f.). In den Überlegungen zu einer Organisationstheorie der Weiterbildung muß daher die gesellschaftliche Funktion, aus der heraus sich Erwachsenenlernen institutionalisiert, in den Mittelpunkt gestellt werden.

2.1 Das spezifisch Pädagogische von Weiterbildungsorganisation

Versucht man das Organisatorische in der Weiterbildung aus der bisherigen Engführung zu lösen und in einem umfassenden Sinn zu nutzen, so bietet sich eine „systemische“ Deutung an. Gemeint ist damit, daß Organisation als ein Zusammenspiel verschiedener Fachkompetenzen zu einer komplexen Verknüpfungsstruktur verstanden wird. Für arbeitsteilige Organisation als komplexes System gilt, daß jede der fachlichen Sichtweisen in ihrem Sinne zutreffend ist, daß jedoch keine Einzelperspektive in Anspruch nehmen kann, die Organisation in ihrer Gesamtheit zu erfassen und zu repräsentieren. Das gilt sogar für das Topmanagement, dem es allerdings aufgrund ihrer Leitungsposition in der Regel schwer fällt, den Ausschnittcharakter ihrer „Sicht der Dinge“ zu akzeptieren und diese Begrenztheit im Sinne von Selbstbeschränkung zu berücksichtigen.

Betrachtet man in diesem Sinne Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird auch nachvollziehbar, daß keine der Einzelpositionen einen spezifisch „pädagogischen“ Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern daß erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogi-

sche der Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als „pädagogisch“ zu bezeichnen, sondern Weiterbildungsorganisation in ihrem Zusammenspiel erfüllt - sofern es ihr gelingt - eine pädagogische Funktion: sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzel-tätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich fördernd zu begleiten gilt. Organisiertes Lernen wird damit als mehrstufige Prozeßstruktur erkennbar.

Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische“ substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus der planvollen Gewährleistung ihrer Leistung; nämlich das nicht zufällige, sondern organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade die Organisationsstruktur, die erst als Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche in ihrem „sinnvollen“ Zusammenspiel das „Pädagogische“ herstellt. Falls dies mißlingt, so ist ohne weiteres denkbar, daß die Organisation mögliche andere Funktionen erfüllt, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine *pädagogische* Organisation. An dem Gelingen und Mißlingen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine „pädagogische Funktion“ im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung“ zumessen will, als z.B. der „Lehrfähigkeit“. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden.

Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewußtsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen. (Relationsbewußtsein) (Weinberg 1981).

Das hier angesprochene Spannungsverhältnis läßt sich mit einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten - z.B. in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund dieser Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert“ im „Rahmen“ eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen auf seinen Platz im Gesamtbild. Relationsbewußtsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt.

Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. Relationsbewußtsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.

Was leistet nun diese Unterscheidung für ein systemisches Verständnis von Bildungsorganisation?

Kontextwissen

Für jeden Teilbereich einer Organisation ist es wichtig, seine spezifische Sichtweise und besonderen Bewertungen als fachlichen Beitrag zur (pädagogischen) Gesamtfunktion der Organisation zu erkennen und auch gegenüber den anderen Bereichen selbstbewußt vertreten zu können. Kontextwissen bedeutet in diesem Sinne auch Selbstbeschränkung: es ist das Wissen um das Begrenzte seiner eigenen Sichtweise.

Illustrieren läßt sich das an der Frage, wer Ziele und Selbstverständnis einer Weiterbildungsbildungsorganisation maßgeblich nach außen vertritt:

- Ist es die Leitung des Bildungsträgers über Institutionspolitik, Finanzierung und Entwicklungsplanung?
- Ist es die Leitung der Weiterbildungseinrichtung durch ihr formales Recht zur Außenvertretung und zur Präsentation des Programmprofils?
- Sind es die Mitarbeitergruppen, die über Werbung, Beratung, Erstkontakt, Anmeldeprozeduren, Abrechnungsmodalitäten, Raumnutzung oder Honorarordnungen sehr sensible Grenzflächen zu wichtigen Teilöffentlichkeiten darstellen?
- Ist es die fachlich-inhaltliche Darstellungsweise aus den Fachbereichen, in der die Bildungsziele über die Fachkompetenz der Bereichsmitarbeiter/innen zum Ausdruck gelangen? * Ist es die Art und Weise, in der die Dozenten, Kursleiter/innen oder Referenten ihre Veranstaltungen konzipieren und aufgrund ihres Könnens mit Leben erfüllen?
- Sind es nicht letztlich erst die Teilnehmer, die durch ihr Kommen, vor allem aber durch ihre persönlichen Lernaufstrengungen dafür sorgen, daß aus einem „Angebot“ auch tatsächlich „organisiertes Lernen mit Erwachsenen“ wird?

An diesem Beispiel wird deutlich, daß sich die Frage in einer funktionierenden Bildungsorganisation nicht einseitig beantworten läßt. In jedem der angesprochenen Handlungskontexte werden spezifische Aspekte der Weiterbildungsorganisation konkretisiert und schließlich einer relevanten Teilöffentlichkeit präsentiert. Warum sollten da die Zielbeschreibungen an der Spitze der Formalhierarchie die letztlich entscheidenden sein?

Kontextwissen bezieht sich auf die pädagogische Relevanz einer jeden der beteiligten Sichtweisen. Es beruht auf einem selbstbewußten Wertschätzen der eigenen Kompetenz für die Qualität organisierten Lernens als gemeinsamer Prozeß. In einem wissenschaftlichen Zugang zur Organisationstheorie läßt sich die Entwicklung dieses relevanten Wissens als ein Ausbilden systemspezifischer Wahrnehmungsstrukturen auf einer konstitutiven Ebene der Systembildung konzipieren. Die Klärung von Kontextwissen kann in diesem Zusammenhang als eine *basale Form von Organisationslernen* betrachtet werden. „Es kommt... nicht nur darauf an, Wissen zu verarbeiten, das in der Organisationsumwelt bereits in institutionalisierter Form vorliegt, sondern vor allem darauf, Wissen zu entwickeln, das die Organisationsumwelt für die Organisation überhaupt begreifbar macht. Weick hat dazu den Begriff „enactment“ in die Diskussion eingebracht. (Weick 1985). Dieser Begriff versucht, die aktive Rolle zu beschreiben, die Organisationen bei der Schöpfung von Wissen für ihre Umwelt spielen müssen... 'Enactment' meint den Prozeß der Sinngebung, mit dem Organisationen ihre Umwelt interpretieren und sich ihre Umwelt dabei buchstäblich erst erarbeiten (Vollmer 1996, S. 321). Entsprechend dieser allgemeinen wissenssoziologischen Deutung kann der Aufbau von erwachsenenpädagogischem Kontextwissen als systemspezifischer Prozeß basalen Lernens auf der Ebene struktureller Wahrnehmung von Wirklichkeit aus dem besonderen Sinnzusammenhang pädagogischer Relevanz betrachtet werden. Dieses Herausbilden von Kontextwissen ist dabei einerseits als ein blind verlaufender Prozeß der Binnendifferenzierung anzusehen. Andererseits läßt er sich aus der Perspektive pädagogischer Organisationsberatung auch als ein Strukturierungsprozeß kontextspezifischer Institutionalisierung eines erwachsenenpädagogischen Deutungsvermögens beschreiben (zum Begriff der Institutionalisierung vgl. Hasse/Krücken 1996), also als ein professionsrelevanter Strukturierungsprozeß, der auf einer konstitutiven Ebene funktionaler Systembildung auftritt und der als wichtiger Zielbereich von pädagogischer Organisationsberatung gelten kann (vgl. V. Küchler/Schäffter 1997).

Relationsbewußtsein

Kontextwissen allein reicht indes nicht aus. Die Betonung der beteiligten Positionen führte sonst zur Verabsolutierung von Teilperspektiven, so daß der spezifische Beitrag nicht mehr in Relation zu den Vorarbeiten und zu den Anschlußfähigkeiten der anderen Arbeitsbereiche gebracht werden kann. Relationsbewußtsein steht daher in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme: es gilt, den Beitrag der anderen Bereiche aus deren Sicht nachzuvollziehen und mit dem pädagogischen Auftrag der Organisation in Beziehung zu setzen. Relationsbewußtsein meint, seine eigene Tätigkeit als Zwischenglied einer Handlungskette zu verstehen, deren Bestandteile von beiden Seiten her anschlussfähig bleiben müssen, damit die Organisation ihre Aufgabe erfüllen kann. Es bedeutet die Fähigkeit, seine eigenen Leistungen auf die der anderen beziehen und daran ihren Beitrag für die Bildungsfunktion der Weiterbildungsorganisation ermessen zu können. Der Aufbau von Relationsbewußtsein beruht also auf der Einsicht in die Differenz von Deutungen und bietet hierdurch überhaupt erst die Grundlage struktureller Lernfähigkeit. Hendrik Vollmer zitiert in seinem inspirierenden Artikel über die „Institutionalisierung lernernder Organisationen“ (Vollmer 1996) im Zusammenhang von Mehrperspektivität

und Kontingenz von Sichtweisen C.M. Fiol: „To learn as a community, organizational members must simultaneously agree and disagree“ (Fiol 1994, S. 404). Nach Vollmer ist eine Organisationsstruktur nur lernfähig, wenn „eine gewisse Unsicherheit des Wissens“ vorliegt, „die in einer Mehrzahl möglicher Interpretationen zutage tritt“. Organisationslernen bedeutet in diesem Zusammenhang nun, daß derartige Unsicherheiten in „erneuertem Interpretationswissen“ aufgelöst werden kann (Vollmer 1996, S. 326). Eben diese strukturelle (nicht allein an individuelle Kompetenzen gebundene) Integrationsfähigkeit auf der Basis von Differenzenerfahrung ist hier mit dem Begriff „Relationsbewußtsein“ gemeint. Damit Relationsbewußtsein möglich wird, muß die *Kontingenz zutreffender Sichtweisen* in bezug auf das „Pädagogische“ einer Weiterbildungsorganisation zur Corporate Identity gehören.

Erst die Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein setzt im Zuge der Institutionalisierung erwachsenenpädagogischer Deutungen den Systemcharakter von Weiterbildungsorganisation mit ihren synergetischen Effekten frei. Strukturtheoretisch läßt sich dies als „vertikale Systemschließung“ bezeichnen; es meint die strukturelle Koppelung der drei systemischen Operationskreise.

In der Praxis der Weiterbildung hat sich eine derartige Systemschließung erst ansatzweise herausgebildet. Hier liegt eine wichtige Ursache für unzureichende Effektivität (Zielerreichung) und für geringe Effizienz (wirtschaftlicher Mitteleinsatz). Die Entwicklung hin zu einem integrierten Organisationsverständnis und die Optimierung des Zusammenspiels der verschiedenen Arbeitsbereiche folgt allerdings nicht mit naturgesetzlicher Notwendigkeit, sondern muß durch institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung, und pädagogische Organisationsberatung unterstützt werden.

2.2 Drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation

Bisher wurde noch sehr allgemein von unterschiedlichen Bereichen, Handlungskontexten und ihren Teilperspektiven gesprochen. Für ein differenziertes Verständnis von Weiterbildungsorganisation ist dies noch genauer zu fassen.

Wenn man sich die vorangegangene Problemanalyse und die dabei beschriebenen Prozesse des gegenwärtigen Strukturwandels vor Augen führt, so reicht es nicht mehr aus, nur die Berufspositionen innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung zu berücksichtigen.

Unter einer systemtheoretischen Betrachtung beschränkt sich Weiterbildungsorganisation nicht auf den betrieblichen Aspekt, sondern ist als strukturierter Zusammenhang zwischen drei in sich geschlossenen, aber strukturell verkoppelten Operationskreisen zu fassen:

- dem ordnungspolitischen Rahmen einschließlich der Institutionalformen von Weiterbildung

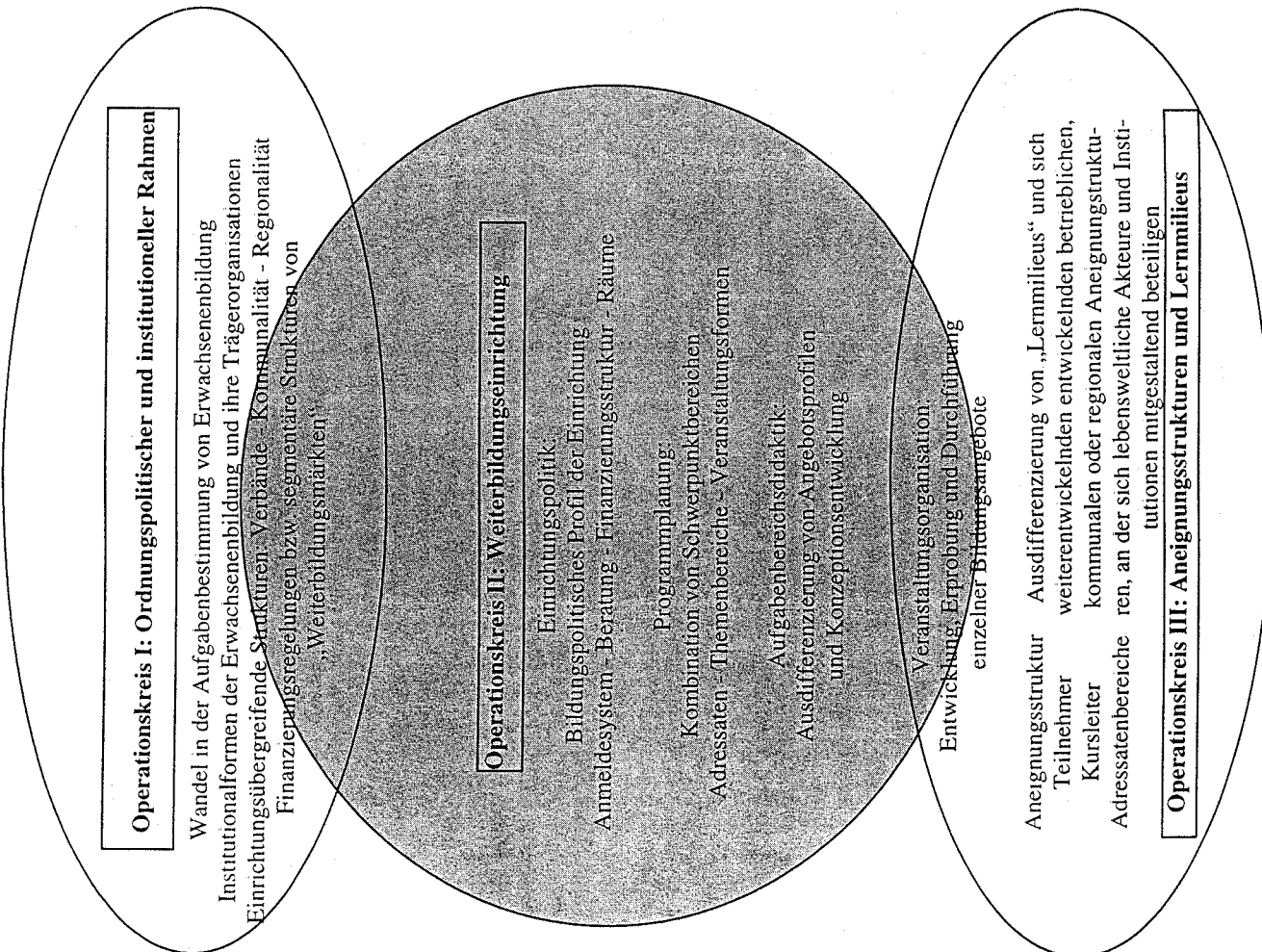
- den Aneignungsstrukturen und Lernmilieus der Teilnehmer und der Kursleiter
- der betriebsförmigen Struktur der Weiterbildungseinrichtung mit ihrer intermediären Vermittlung zwischen den beiden ersten Operationskreisen.

Aus systemischer Sicht stellt Weiterbildungsorganisation eine formalisierte und auf Dauer gestellte Verknüpfungsstruktur zwischen den drei Operationskreisen dar. Dies wird in folgender Skizze eines Verschränkungszusammenhangs veranschaulicht.

Die drei Operationskreise sind nicht nur analytisch im Sinne einer Orientierungshilfe zu verstehen, sondern bilden auch empirisch bestimmbare Handlungsfelder der Weiterbildungspraxis ab. Das Schema der strukturell verkoppelten Operationskreise eignet sich daher auch als Instrument der Organisationsanalyse in der Weiterbildungspraxis und kann dabei als Kategorienrahmen in der Organisationsberatung und zur institutionellen Selbstklärung eingesetzt werden (vgl. v. Küchler/Schäffer 1997). Mit ihm lassen sich unterschiedliche Auffassungen von Organisationsentwicklung unterscheiden.

- Im Operationskreis I wird die Organisation von Weiterbildung ordnungspolitisch verstanden als Ausgestaltung von institutionellen Regelungsstrukturen im quartären Bildungssektor. Weiterbildungsorganisation bezieht sich hier auf den Kontext gesetzlicher, verbandlicher, kommunaler, regionaler und finanzierungstechnischer Strukturen.
- Im Operationskreis II erhält Weiterbildungsorganisation die eingeschränkte Bedeutung von betriebsförmigen Strukturen.
- Im Operationskreis III kommt Organisation im Sinne organisierender Tätigkeiten in Strukturen der Bildungsaneignung zum Ausdruck. Auch alltagsgebundene Organisationsweisen und Varianten von Selbstorganisation stellen hier eine wichtige empirische Basis für das Verständnis institutionalisierten Lernens dar.

WEITERBILDUNGSORGANISATION ALS SYSTEM



2.3 Systemische Deutungen von Weiterbildungsorganisation

Im Kontext der hier zugrunde gelegten systemischen Deutung umgreift das systemische Organisationskonzept alle drei Operationskreise von Weiterbildungsorganisation als ein verschiedene Teilperspektiven integrierender und aufeinander beziehender „pädagogischer“ Sinnzusammenhang. In dieser Sicht wird die intermediäre Funktion des Operationskreises II erkennbar. Die betriebsförmige Einrichtungsstruktur vermittelt zwischen den Entwicklungen in der Ordnungspolitik und der davon unabhängigen Dynamik in den konkreten Lernmilieus und ihren sich wandelnden Aneignungsstrukturen. Dieser „vertikale“ Abstimmungs- und Koordinationsbedarf kann nur produktiv in betriebsförmige Strukturen umgesetzt werden, wenn in der Einrichtung für beide Operationskreise strukturelle Sensibilität entwickelt werden kann. Aus dieser doppelten Spannung erklärt sich der gegenwärtige Veränderungsdruck, da man es offenbar mit gegenläufigen Entwicklungen in beiden Operationskreisen zu tun bekommt: Auf der Ebene der auf neue Aneignungsmuster reagierenden Angebotsstrukturen und Lernmilieus ist es zu einer expansiven Ausdifferenzierung und einem entsprechenden Bedeutungszuwachs gekommen; die Entwicklung im ordnungspolitisch- institutionellen Bereich zielt hingegen auf Reduktion garantierter Aufgaben, auf Deregulierung und Freisetzung.

Im Rahmen des Schemas kann daher unterschieden werden zwischen „WB-Organisation im engeren Sinne“ und „Weiterbildungs-Organisation im weiteren Sinne“.

- *Weiterbildungsorganisation im engeren Sinne* bezieht sich in ihrem Problemverständnis auf den Operationskreis II. Organisation wird mit der Einrichtungsperpektive gleichgesetzt.
- *Weiterbildungsorganisation im weiteren Sinne* bezieht sich auf das systemische Zusammenwirken der drei Operationskreise, mit dem erst „institutionalisiertes Lernen“ in einem übergeordneten Sinne möglich wird.

3. Bedeutungen von Organisationsentwicklung

An dem Schema lassen sich über die Unterscheidung zwischen einem engeren und weiteren Organisationsverständnis hinaus auch spezifische Sichtweisen in bezug auf Organisationsentwicklung herausarbeiten:

3.1 Historische Perspektive

In historischer Betrachtung fällt auf, daß Innovationsanstöße und Gestaltungsbemühungen in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, aber auch in verschiedenen Sektoren der Erwachsenenbildung jeweils unter der Dominanz einer der Operationskreise stehen. Es ist für das Verständnis von Organisationsentwicklung in der Weiterbildung von Interesse zu klären, von welchem der Operationskreise jeweils die Veränderungsdynamik ausgeht, bzw. welches der Handlungsfelder unter Innovationsdruck

gerät:

- Wird Organisationsentwicklung als ordnungspolitische, institutionelle oder finanzielle Regelungsaufgabe verstanden? (Dominanz des Operationskreises I).
- Drückt sich Organisationsentwicklung in einer expansiven Ausdifferenzierung von neuartigen Lernmöglichkeiten unter Leitbegriffen wie Zielgruppenorientierung, Alltagswende oder Lernen im sozialen Umfeld aus? (Dominanz des Operationskreises III).
- Oder stehen Entwicklungen im Vordergrund, die eine „Systematisierung auf mittlerem Niveau“ (Faulstich) anstreben und die Veränderungsdynamik aus einer betrieblichen Perspektive von Weiterbildungseinrichtungen betonen? (Dominanz des Operationskreises II).

3.2 Personalstrukturelle Perspektive

In personalpolitischer Betrachtung wird deutlich, daß die Funktionsfelder eine bedeutsame Grenze zwischen Gruppen unterschiedlicher Organisationsmitglieder markieren:

- Im oberen Operationskreis I (Ordnungspolitischer und institutioneller Rahmen) geht es um Tätigkeitsfelder von Bildungsfunktionären, Verbandsvertretern und von politischen Akteuren und Gremien unterschiedlicher Provenienz, deren Aktivitäten jedoch unmittelbar auf die anderen Funktionsfelder von Weiterbildungsorganisation Einfluß nehmen - und dies bewußt und nicht nur als unbeabsichtigte Nebenwirkung.
- Im unteren Operationskreis III (Aneignungsstruktur und Lernmilieus) werden die Kursleiter/innen und die Teilnehmer/innen sowie die Vertreter relevanter Adressatenbereiche in spezifischer Weise als Organisationsmitglieder erkennbar, die keineswegs randständig sind. Auch wenn in einem engeren betrieblichen Organisationsverständnis die Kursleiter zum „peripheren Personal“ (Wittwer 1995) gezählt werden und die Teilnehmer gar keine Mitgliedschaftsrolle beanspruchen können, so stellen sie im Relevanzbereich des Operationskreises III letztlich die empirische Basis der Bildungsorganisation dar. In einer systemischen Sicht wird somit ein sozio-technisches oder kommerzielles Organisationsverständnis überwindbar, in dem die Lernenden nur als „Schülermaterial“ oder als „Kunden“ wahrgenommen, die Kursleiter hingegen nach juristischen Relevanzen als „Vertragspartner, d.h. als Auftragnehmer eines objektivierbaren, personenunabhängigen „Lehrauftrags“ in Erscheinung treten können. Beide Konstrukte geben nicht die ganze Bildungswirklichkeit wieder, sondern verfremden sie aufgrund externer Relevanzkriterien. Sie erschweren hierdurch eine pädagogische Sicht der Dinge, vor allem aber untergraben sie wichtige Entwicklungsmöglichkeiten, wenn man sie verabsolutiert. Als Folge eines derartig reduzierten Verständnisses von Weiterbildungsorganisation bleiben die biographischen, aber auch die personalstrukturellen Entwicklungen bei Bildungsadressaten und KursleiterInnen weitgehend intransparent. Die

Verankerung institutionellen Lernens in alltagsweltlichen Entwicklungen und sozialen Lernbewegungen findet erst zögernde Beachtung (vgl. hierzu die Arbeiten von Jochen Kade, z.B. Kade 1993). Ihre Berücksichtigung verlangt ein erweitertes Verständnis von Weiterbildungsorganisation. Dennoch lassen sich erste Ansätze zu einer bewußteren wechselseitigen Bezugnahme sowohl bei Angebotsprofilen (Frauenbildung, Umweltbildung, Gesundheitsbildung) als auch bei der Vernetzung von Gruppen der Kursleiter oder „ehrenamtlicher“ Mitarbeiter/innen beobachten.

- Im intermediären Operationskreis II (Weiterbildungseinrichtung) geht es um die pädagogisch Planenden und Disponierenden auf den makro-didaktischen Handlungsebenen. Dabei pflegt man immer seltener das „periphere Personal“ (Wittwer 1995), d.h. die nebenberuflich, freiberuflich oder ehrenamtlich Tätigen KursleiterInnen zur Einrichtung zu rechnen, geschweige denn in die Planungsprozesse mit einzubeziehen, wie dies in den 70er Jahren mit unterschiedlichen Modellen der Mitbestimmung und Mitgestaltung versucht wurde. Damit aber wird deutlicher als früher erkennbar, daß die Mitarbeiter/innen auf der Einrichtungsebene immer weniger die Gesamtorganisation repräsentieren. Sie erfüllen vielmehr einen spezifischen, keineswegs immer entscheidenden Teilbereich, der ohne die Akteure und freien Mitarbeiter in den anderen Operationskreisen der Weiterbildungsorganisation funktionslos würde. An dem bislang noch ungeklärten Verhältnis zu den Mitarbeitergruppen in den anderen systemischen Operationskreisen läßt sich zeigen, daß sich die gegenwärtige „Organisationsproblematik“ nicht allein als eine Frage der Reorganisation auf der Einrichtungsebene stellt. Erkennbar wird vielmehr der Bedarf an einer systemtheoretisch angeleiteten Klärung der verschiedenen Berufspositionen und der wechselseitigen Rollenerwartungen zwischen den Operationskreisen.

3.3 Bildungsökonomische Perspektive

Unter dem Aspekt „*Erwachsenenbildung als Dienstleistung*“ bietet das dreistufige Strukturmodell die Möglichkeit, in der festgefahrenen Kontroverse um den „Produktcharakter“ und um die „Marktförmigkeit“ institutionalisierten Lernens einen Schritt voranzukommen. Hierfür hat kürzlich Erhard Schlutz mit einer grundsätzlich gehaltenen Positionsbestimmung einen guten Ausgangspunkt geschaffen (vgl. Schlutz 1997). Es wird nun deutlich erkennbar, daß man aufgrund eines unzureichenden Relationsbewußtseins bisher aus unterschiedlichen Kontexten von Weiterbildungsorganisation heraus argumentiert hat und dabei durch Verabsolutierung der jeweiligen Teilfunktion in Widersprüche geraten ist. Insofern handelt es sich bei der Kontroverse um „Bildung als Ware“ oder um „Weiterbildungsmarketing“ um einen exemplarischen Anwendungsfall für die Beachtung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein. Leider läßt sich das Thema an dieser Stelle nicht ausschöpfen, sondern muß auf einige Hinweise beschränkt werden:

(1) *Betriebsförmige Organisation als Deutungskontext*
Die Auffassung von *Bildung als produktförmiges Angebot* spiegelt das kontextspezifische

fische Aufgabenverständnis wieder, wie es im systemischen Operationskreis II (Einrichtungsorganisation) Gültigkeit beanspruchen kann. Das Organisationsergebnis, an dem sich Erfolg und Mißerfolg oder auch Aufwand und Effekt beurteilen lassen, bezieht sich auf die Erstellung einer infrastrukturellen Dienstleistung, die in bezug auf die antizipierten Teilnehmergruppen (Bildungsadressaten) prinzipiell passungsfähig sein muß. Strukturelles Lernen innerhalb dieses Kontextes konzentriert sich daher auf das Herstellen und Optimieren einer strukturellen Passung zu spezifischen Adressatengruppen. Gelungene Passung wird aus der betriebsförmigen Problemlösung der Weiterbildungsorganisation zunächst über gelungene Weiterbildungs-beteiligung, um nicht zu sagen über die erfolgte „Buchung“ einer Veranstaltung definiert. Als Regelungsmechanismus erhält in der gegenwärtigen Diskussion der „Markt“ Dominanz, wobei meist offen bleibt, zwischen welchen Akteuren überhaupt Angebot und Nachfrage ausgehandelt werden. Auf diesen Punkt wird weiter unten zurückgekommen. Erkennbar wird an dieser Stelle zunächst, daß eine in ihrem (betrieblichen) Kontext zutreffende Problembeschreibung dadurch Probleme hervorruft, daß sie sich nicht als Teilperspektive erkennen und in Beziehung zu einer erwachsenpädagogischen Gesamtsicht setzen kann. Die Tendenz zu einem betriebswirtschaftlichen Aufgabenverständnis, in dem spezifisch pädagogische Problemdefinitionen nicht mehr enthalten sind, läßt sich nur vermeiden, wenn die erstellte Dienstleistung in den umfassenden „Funktionszyklus“ der pädagogischen Gesamtorganisation gestellt wird (vgl. genauer Schlutz 1997, S. 15). Von organisationalem Lernen einer Weiterbildungsorganisation läßt sich in bezug auf die notwendigen Aussteuerungsprozesse im Leistungsverhältnis zu Bildungsadressaten daher erst dann sprechen, wenn dabei auch die vertikalen Strukturverknüpfungen mitreflektiert werden. Betriebswirtschaftlich konzipierte Optimierungen, die sich auf den Kontext des zweiten Operationskreises beschränken, ihn aber pädagogisch nicht zu reflektieren vermögen, lassen sich bestenfalls als blinden evolutionären Strukturwandel beschreiben, nicht jedoch als organisationales Lernen im Organisationssystem Weiterbildung.

(2) *Institutionalform als Deutungskontext*

In Relation zum *ordnungspolitischen* und *institutionellen Rahmen* läßt sich die erwachsenpädagogische Relevanz eines Weiterbildungsprogramms dadurch genauer bestimmen, daß man die Auswahl von Bildungsadressaten, pädagogischen Zielen, Lerngegenständen oder Verwendungsbereichen als eine strukturelle Vorgabe bewußt wahrnimmt, über die bereits im Vorfeld vor täglichen Routineverfahren entschieden wird. Gerade aufgrund der Latenz übergeordneter Strukturvorgaben ist den Akteuren im systemischen Operationskreis II vielfach nicht mehr bewußt, daß es sich bereits um eine „pädagogische“ Entscheidung handelt, wenn Erwachsenenbildung überhaupt als „Weiterbildung“ bezeichnet und entsprechend aus einer Anbieterperspektive heraus aus konzipiert wird. Erst aufgrund dieser Strukturvorgabe erhalten die daran anschließenden Organisationsvarianten die Form einer „Dienstleistung für andere“. Neben dem Dienstleistungscharakter im Rahmen einer „Anbieterperspektive“ kennt Erwachsenenbildung in ihrer Entstehungsgeschichte und in der gegenwärtigen Weiterentwicklung auch Institutionalformen der „Selbstbewegung“ in Bürgerinitiativen und sozialen Bewegungen, in der Organisation die Bedeutung von Selbstorganisation erhält (vgl. Schäffler 1992, sowie die Ausführungen weiter unten).

Der Bezug zum Operationskreis der institutionellen Rahmenbedingungen muß aber auch deshalb im Sinne von erwachsenpädagogischem Relationsbewußtsein hergestellt werden, weil das Zwischenprodukt: „Weiterbildungsangebot“ oder auch das gesamte „Weiterbildungsprogramm“ einer Einrichtung seinen spezifisch *pädagogischen* Charakter erst durch seine jeweilige institutionelle Beziehungsstruktur zu den gewünschten Teilnehmern erhält (ausführlich bei Schäffler 1981, S. 29-62). Erhard Schlutz arbeitet in ähnlicher Fragestellung unterschiedliche Konstellationen institutioneller Beziehungen zu den Bildungsadressaten heraus, die sich daraus ergeben, mit welchen Gruppen von Akteuren die Rahmenbedingungen des Weiterbildungsprogramms ausgehandelt werden (Schlutz 1997, S. 13). Überträgt man die Überlegungen auf das hier vorgestellte dreistufige Organisationsmodell, so bekommen es Bildungsanbieter auf der Ebene des ersten Operationskreises strukturell zu tun mit:

- *Auftraggebern*, die ein Weiterbildungsangebot abrufen und finanzieren und die somit im Rahmen einer „Bildungsnachfrage“ gegenüber der Weiterbildungsorganisation in der Rolle als „Kunde“ auftreten
- *Potentiiellen Teilnehmern*, die sich das Bildungsangebot lernend aneignen wollen (sollen).
- *Abnehmern* von Weiterbildung, die die zu erzielenden Lernergebnisse in ihrem Praxiskontext nutzen wollen.

Schaut man sich nun die gegenwärtigen ordnungspolitischen und institutionellen Gestaltungsvarianten (Institutionalformen) von Weiterbildung genauer an, so fällt auf, daß ein Zusammenfallen der Rolle als Auftraggeber, Abnehmer und Teilnehmer nur noch als Sonderfall vorkommt. Realistischer ist es daher, im Operationskreis I prinzipiell von unterschiedlichen Konstellationen auszugehen und erst im Rahmen einer Klärung der gegebenen Kontextbedingungen zu bestimmen, was jeweils Kundenorientierung und Praxisbezug meint.

Organisationales Lernen bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Explizierung institutioneller Konstellationen und ihrer pädagogischen Bedeutung für den jeweiligen „Dienstleistungscharakter“ der Weiterbildungsorganisation.

(3) *Aneignungsverhältnisse als Deutungskontext*

In Relation zum dritten systemischen Operationskreis (Aneignungsstrukturen und Lernmilieus) zeigt sich, daß das, was aus der Perspektive des zweiten Operationskreises als abgeschlossenes, produktförmiges Ergebnis erscheint, nur dann im Sinne einer „Leistung“ für die Lernmilieus anschlussfähig ist, wenn es den Charakter einer stützenden, lernförderlichen „Infra-Struktur“ aufweist. Die spezifisch *pädagogischen* Wirkamkeitsschancen von Weiterbildungsprogrammen beruhen daher darauf, in welcher Weise sie in sozialstrukturelle, mentale und lernbiographische Zusammenhänge verzahnt sind und wie sie deren strukturelle Entwicklungen abzubilden bzw. zu begleiten vermögen. Über den Akt der Veranstaltungsbuchung hinaus geht es daher um Fragen der Anschlussverknüpfung zu „möglichen Bildungswelten“, die hierdurch für die Teilnehmer als Aktions- und Gestaltungsräume zugänglich werden (vgl. Kaude/Seitter 1995). Der Dienstleistungscharakter im dritten Operationskreis besteht somit in der Bereitstellung von Lernoptionen, in Form von gegensteuernden Impul-

sen, thematischen Anregungen und stützenden Strukturen für mögliche Aneignungsprozesse. Gerade angesichts hochdifferenzierter Aneignungsmuster im Erwachsenenalter (Kade 1993) wird es nötig, die Angebotsformen offen und entwicklungsfähig zu halten, damit sie kompatibel bleiben für die unterschiedlichsten, extern häufig kaum zu antizipierenden Nutzungsvarianten institutionalisierten Lernens (vgl. Kade/Seitter 1995). Daher verlangt der Dienstleistungscharakter von Weiterbildung insbesondere im dritten Operationskreis eine optimale Verbindung von orientierungsfähiger Strukturierung einerseits und fluider Beweglichkeit andererseits. Es kann daher kaum überraschen, daß der Anforderungsdruck nach organisationalem Lernen besonders auffällig im Operationskreis III zum Ausdruck gelangt. Obwohl planvolle Organisationsentwicklung hier bisher noch unzureichende Supportstrukturen vorfindet, wird sie auf einer latenten Ebene dennoch realisierbar. Erklärbar ist dies daraus, daß der Operationskreis strukturell nur locker mit den anderen Operationskreisen verknüpft ist und daher äußerst fluide Strukturen ausbilden konnte. Pädagogische Organisationsentwicklung steuert sich hier weitgehend über biographische Logik (vgl. Becher/Dinter/Schäffer 1994). Organisationales Lernen auf der Ebene von Teilkontexten wird durch fluide, locker verkoppelte Strukturen erleichtert, das ein systemisches Lernen vertikal zu den Kontexten jedoch eher erschwert (vgl. Schäffer 1987).

4. Institutionalformen aus der Anbieterperspektive und als Selbstbewegung

Überlegungen zum institutionalisierten Lernen geraten leicht in die Gefahr, in einem statischen Organisationsmodell verhaftet zu bleiben und daran strukturelle Wirksamkeitsgrenzen festzumachen. Dies wird jedoch der fluiden Struktur von Weiterbildung nicht gerecht. Hier bekommt man es weit mehr mit Problemen zu tun, die aus Strukturbrüchen und zu unverbundlichen Verknüpfungen herrühren als aus starrer Überregelung. Mit dem dreistufigen Modell von Weiterbildungsorganisation steht nun ein Deutungsrahmen zur Verfügung, mit dem sich Fragen der Entstehung und Weiterentwicklung institutionalisierten Lernens aus zwei gegensätzlichen Richtungen her beschreiben und in ihren erwachsenpädagogischen Konsequenzen beurteilen lassen. Das soll im folgenden Abschnitt etwas ausgeführt werden.

Erwachsenenbildung ist von ihren Entstehungsbedingungen her Ausdruck eines modernen Epochenbewußtseins, in denen die eigene Zeit, wie Reinhart Koselleck schreibt, „nicht nur als Ende oder als Anfang erfahren werde, sondern als Übergangszeit“ (Koselleck 1984, S. 32). Die Spannung zwischen Vergangenem und Zukünftigem wird nicht mehr aus einer Kontinuität gleichmäßigen Fließens, sondern als Her einbrechen einer unerwarteten „neuen Zeit“ erlebt. Einer Zeit, die prinzipiell so nicht mehr antizipierbar ist und die durch ständig neue Überraschungen schockartige Erfahrungen von Kontrollverlust vermittelt. „Zeit“ wird als Dimension von eigener Qualität erfahrbar, „denn die Zukunft brachte anderes und das andere schneller als bisher möglich schien“, (Koselleck 1983, S. 330); eine Erfahrung, die gerade in der „Wendezeit“ des deutschen Vereinigungsprozesses ihre Aktualität bewies und die weiterhin leidend oder lernbereit nachvollzogen werden muß.

Im Zuge einer fortwährenden Auflösung von gesicherten Erfahrungsbeständen in der

„zweiten Moderne“ sind die Wissensvorgaben und die Exemplarität der alten Geschichte in ständigem Verschwinden begriffen. Werden nun diese Erfahrungen mit der „Temporalisierung“ unserer Wirklichkeit im Sinne einer Auflösung von historischer und personaler Geschichte zum Ausgangspunkt „lebenslangen Lernens“ genommen, so gerät Erwachsenenbildung unter die Verpflichtung, eine ständig neu zu gewinnende historische, soziale und personale Identität über Lernprozesse zu sichern. Hieraus erklärt sich die geradezu explosionsartige interne Ausdifferenzierung des Weiterbildungssystems in immer neue Themen, Konzeptionen und Verwendungsbeispiele. In dieser neuen (reflexiven) Funktion (vgl. Schäffer 1992a) jedoch bietet Erwachsenenbildung ihren Adressatengruppen und Teilnehmern nicht mehr die bislang vertraute *externe* Position zur Qualifizierung für die ständige Aufholjagd, sondern sie wird selber zum integralen Bestandteil von gesellschaftlichen Lernbewegungen. Erwachsenenbildung wird damit selbst zum symptomatischen Ausdruck eines dramatisch temporalisierten Epochenbewußtseins, sie transformiert sich zu einer gesellschaftlichen Bewegung mit pädagogischen Mitteln. Seine klassische Beschreibung hat dies bekanntlich in Herman Nohls Schrift „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ gefunden, in der er die Volkshochschulbewegung in die Reihe großer „pädagogischer Volksbewegungen“ stellt. Er sieht sie ihren Ausgang nehmen von der Epoche des „Sturm und Drangs“ und der Romantik und zeichnet sie als kontinuierlichen Prozeß nach, den er als Kind seiner Zeit die „Deutsche Bewegung“ nannte.

Auch heutige Analysen der zeitgenössischen „sozialen Bewegungen“ in ihrer spezifischen bundesrepublikanischen Ausprägung konstatieren trotz mancher historischer Unterschiedlichkeiten eine beeindruckende Kontinuität in den Grundmustern, Leitfragen und Themen. Offenkundig besteht eine enge Verschränkung zwischen der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen und den zahlreichen politischen, sozio-ökonomischen und reformpädagogischen Bewegungen. Institutionalentwicklung der Weiterbildung steht daher in unmittelbarem Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Jugend-, Frauen-, reformpädagogischer Bewegung, Studentenbewegung und kürzlich mit der Alternativ-, Friedens-, Selbsthilfe-, Umwelt- und neuer Frauenbewegung.

Ambivalent geblieben ist in diesem Zusammenhang jedoch die Art der Verknüpfung von gesellschaftspolitischer Mobilisierung und dem Charakter der jeweiligen Lernbewegung. Konzeption und Art der Organisation von Erwachsenenbildung changieren in ihren Akzentuierungen zwischen der Bemühung um einen sensiblen Selbstausdruck des gesellschaftlichen Wandels einerseits und ihrer Instrumentalisierung bei der Durchsetzung von Veränderungsinteressen andererseits. So erscheint institutionalisiertes Lernen immer gleichzeitig als Symptomträger und als Motor gesellschaftlichen Wandels. Diese Ambivalenz begleitet Weiterbildungsorganisation durch alle Epochen, sie tritt gerade in der gegenwärtigen Entwicklungsphase kräftig in Erscheinung. Verallgemeinernd läßt sich daher sagen, daß im pädagogischen Bewegungsbezug personale Motivierung und Aktivierung in einem umfassenden politischen Mobilisierungsprozeß eingebunden werden. Es geht um gesellschaftliche „Offensiven“ mit pädagogischen Mitteln - sozusagen um „Qualifizierungsoffensiven“ unter historisch wechselnden Vorzeichen.

Im Zuge ihrer institutionellen Entwicklung ist nun für die Erwachsenenbildung zu beachten, daß sie ihre Mobilisierungskraft aus zwei gegensätzlichen Perspektiven

bezieht: Lernorganisation entsteht aus der Sicht der „Beweger“ und aus der Sicht der sich in (der) Bewegung Befindlichen, der bereits „Bewegten“ (vgl. Schäffler 1992b).

Wenn man auf diese Differenz achtet, so lassen sich zwei historisch verschiedene Zugangsweisen zur Lernorganisation auseinanderhalten: die Anbieter-Perspektive und die Perspektive der Selbstbewegung. Die Unterscheidung ist geeignet, den Blick für zwei entgegengesetzte Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens zu schärfen. Sie verdeutlicht eine Akzentuierung zwischen zwei Formen gesellschaftlicher Institutionalisation von Erwachsenenlernen; im weiteren bezeichnet als „Institutionalform: Bildungsanbieter“ und „Institutionalform: Selbstbewegung“ (ausführlich: Schäffler 1981, Schäffler 1992b).

4.1 Institutionalform: Bildungsanbieter

Im ersten Fall geht die Bewegungsdynamik vom Operationskreis I, also vom institutionell-ordnungspolitischen Handlungsfeld aus. Aufgrund einer externen Analyse wird Lernbedarf unterstellt, auf dessen Grundlage man mögliche Lernanlässe im Leben der Adressaten antizipiert. Die Lernbewegung wird hier von gesellschaftlichen Gruppen getragen, die sich für Bildungsmöglichkeiten *anderer* sozialer Gruppen oder Milieus einsetzen. Man schafft institutionalisierte Lernmöglichkeiten, für die man Teilnehmer zu gewinnen sucht. Das Auftreten unterschiedlicher Varianten von Bildungswerbung ist daher ein untrügliches Kennzeichen für diesen Strukturtyp gesellschaftlicher Lernbewegungen. Die strukturelle Trennung von Anbietern und Nutzern erklärt es geradezu zur Verpflichtung, sich nicht nur den Lerninteressenten der eigenen sozialen Schicht zuwenden oder nur sein Klientel zu bedienen, sondern sich einem gesellschaftsweiten Bildungsbedarf zu stellen. Hieraus erklärt sich die z.T. normative Überbetonung von „noch nicht erreichten Adressatengruppen“ und dies besonders, wenn sie aus der Perspektive einer gesellschaftlichen Lernbewegung heraus als „bildungsmäßig unterprivilegiert“, als „bildungsferne soziale Schicht“ definiert wird, für die besondere institutionelle Rahmungen und organisatorische Anstrengungen vonnöten sind.

Gesellschaftliche Institutionalisation von Erwachsenenlernen und ihre organisatorischen Operationalisierungen bilden daher die grundlegende Voraussetzung dafür, daß „Weiterbildung“ kein Privileg von wenigen ist, sondern daß Lernmöglichkeiten auch für all die Menschen bereit gestellt werden, die ohne eine lernförderliche Infrastruktur aus ihrer Lebenswelt heraus nur geringe Zugangsmöglichkeiten zu „möglichen Bildungswelten“ hätten.

Gesellschaftliche Lernbewegungen der Anbieterperspektive sind von der Überzeugung getragen, daß in der Gesellschaft ein grundsätzlich noch unbefriedigter Lernbedarf besteht und daß sich dieser Lernbedarf objektivieren und sich zudem im Sinne persönlicher Lernbedürfnisse für bestimmte soziale Gruppen und ihre Lebensverhältnisse „didaktisch“ umsetzen ließe. Diese Überzeugung stellt eine zentrale Ausgangsbedingung für Professionalisierung diesseits und jenseits von Erwerbstätigkeit und damit auch für die Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung dar, eine Bedingung, die es lange Zeit erschwerte, noch andere Varianten der Professionalisierung außerhalb der Anbieterstruktur wahrzunehmen.

In der strukturellen Trennung zwischen anbietender Lernbewegung im ordnungspolitischen Operationskreis I und den zu erreichenden Lernmilieus und den basalen Anzeigungsstrukturen der Bildungsadressaten im Operationskreis III können sich rasch Probleme der Passung ergeben: oft stimmt die „Adresse“ nicht und die Botschaft kommt nicht an. Gerade wenn man in der Einschätzung des Bildungsbedarfs zu sicher ist, folgen Probleme der Teilnehmergewinnung auf dem Fuße. Weiterbildungorganisation bekommt es nun im Operationskreis II auf der Ebene der Einrichtung mit praktischen Abstimmungsproblemen zu tun zwischen den (aus externer Sicht) bedarfsgerechten Lehrangeboten und weitgehend ungeklärten Lerninteressen im „Bewußtsein“ der Teilnehmer. Oft genug erfolgt diese Abstimmung mit den Füßen. Erwachsenenbildung verschafft sich durch den externen Zugang der Institutionenform ein Problem, auf das sie in der Folge ein Großteil ihrer Energie und pädagogischen Kreativität im systemischen Operationskreis Weiterbildungseinrichtung verwenden muß (kritisch hierzu Dräger/Günther 1995).

Die *Problemmformel der Institutionenform „Bildungsanbieter“* lautet: Wie erreiche und wie motiviere ich meine Teilnehmer? Gemeint ist damit: Wie bringe ich Menschen in Bewegung, damit sie das lernen, was in den Handlungsfeldern des Operationskreises I entschieden wurde.

Die Problembeschreibung geht - in vielen Fällen zu Recht - davon aus, daß die Gruppe der Lehrenden dynamisch und die der Lernenden eher widerständig ist (vgl. Schäffler 1981). Diese Sicht hat nicht nur Bedeutung für das Menschenbild der pädagogisch Tätigen, sondern auch erhebliche praktische Konsequenzen für die Art der Weiterbildungsorganisation - in bezug auf die Planung, Teilnehmerwerbung und letztlich auch für die Methodenwahl. Gerade weil es (leider?) keine wie auch immer geartete „Weiterbildungspflicht“ geben kann, müssen sich die Erwachsenenbildner unter diesen Entstehungsbedingungen institutionalisierten Lernens mit Problemen der sozialen Distanz und der Überwindung von Lernbarrieren beschäftigen. *Organisationales Lernen* entsteht in diesem Zusammenhang aus dem Erfordernis, das Passungsverhältnis zwischen der immer neuen Bestimmung eines operationalisierungs- und finanzierungsfähigen, gesellschaftlichen Bildungsauftrags einerseits und dem Wandel auf der Ebene der betrieblichen, regionalen oder kommunalen Lernmilieus herzustellen und als organisationsinterner Adaptions- und Optimierungsprozeß auf Dauer zu stellen. Hierzu wird der Übergang zu fluiden Organisationsstrukturen auf der Einrichtungsebene strukturell notwendig (vgl. v. Kuchler/Schäffler 1997, S. 80 ff.).

4.2 Institutionenform: Selbstbewegung

Im zweiten Fall ist die Ausgangssituation umgekehrt gelagert. Die Dynamik liegt hier auf der Seite der Lernenden im Operationskreis III: sie sind bereits von sich aus „in Bewegung“ und das meint schließlich der Begriff „motiviert“. Die pädagogisch Tätigen hingegen reagieren erst auf diese Aktivität, werden hinzugezogen oder versuchen, an den Lernprozessen beteiligt zu sein.

Das Kennzeichnende dieser Perspektive besteht darin, daß die Institutionalisation des Lernens von der Aneignungsseite im Operationskreis III ausgeht. Lernorganisations-

on auf der Grundlage dieser Institutionalform hat zu berücksichtigen, daß das Lernen von Erwachsenen nicht erst beim Hinzukommen von Pädagogen und Kursleitern einsetzt, sondern diesen bereits vorausgeht und in vielfältiger Weise das tägliche Leben durchzieht. In Form von individuellen oder gemeinschaftlichen Aktivitäten hatte alltagsgebundenes Lernen schon immer seinen festen Platz in Form von politischen Initiativen, im Vereinsleben, anspruchsvollen Liebhaberzirkeln oder Interessengruppen zu den verschiedensten Aktivitäten und Themenbereichen.

Und dennoch stößt diese „beiläufige“ Form lernender Aneignung relativ rasch an ihre Grenzen, und man wünscht sich zusätzlich Anleitung, systematische Einführungen, Freiräume für Probanden oder geschützte Rahmenbedingungen für schwierige Kommunikation. Auch aus den Aktivitäten alltagsgebundenen Lernens heraus entsteht daher Bedarf an weiterführender und intensivierender Lernorganisation - allerdings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisation üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Angebotsformen institutionalisierten Lernens aus einer Anbieterperspektive sind häufig genug nicht anschlussfähig an selbstorganisierte Lernbewegungen. So bekommt man es auch unter den Ausgangsbedingungen alltagsgebundenen Lernens mit Problemen der Passung zwischen Lerninteressen und Lerngegenstand zu tun - nur genau aus der entgegengesetzten Perspektive wie im ersten Fall: nicht die Teilnehmergewinnung ist das zentrale Strukturproblem, sondern die Gewinnung geeigneter, milieugebundener Pädagogen und entsprechender „Fachlichkeit“.

Die Rolle der pädagogisch Tätigen im Rahmen selbstorganisierter Lernbewegungen erweist sich durch die große Nähe zum „Lernmilieu“ als besonders vielschichtig. Die typische Kompetenz ließe sich als „pädagogisch reflektierte Betroffenheit“ oder als „pädagogisch gesteuertes Mithandeln“ bezeichnen (vgl. für päd. Professionalität in Selbsthilfegruppen Huber 1987).

Kernpunkt dieses Rollenprofils ist, daß die pädagogisch Tätigen die autonomen Lernbewegungen, an denen sie beteiligt sind, aus der Binnenperspektive einer mitvollzogenen Betroffenheitslage aufgrund pädagogischer Kompetenz mitgestalten. Sie repräsentieren die interne Variante, wie soziale Bewegungen zu Lernbewegungen transformiert werden können. Bildungsveranstaltungen werden als originäre Form des gesellschaftspolitischen Selbstausdrucks der Bewegung verstanden, sie sind Bestandteil gemeinsamer Vorhaben und werden daher nicht als schulmeisterliche „Qualifizierungsöffensive“ von außen erlebt. Gerade hierin liegt die strukturelle Stärke dieser Institutionalierungsform. Wenn Lernorganisation ihre Dynamik aus dem Operationskreis III bezieht und sie aus den beiläufigen, informellen Lernprozessen des täglichen Lebens ableitet, darf sie nicht von einer Fachsystematik oder dem Fachwissen der Lehrenden ausgehen. Statt dessen hat sie die zunächst eher zufällig und assoziativ wirkenden Lernlässe sensibel aufzugreifen und zu ihrer Intensivierung, thematischen Verdeutlichung und emotionalen Unterstützung einen angemessenen, meist alltagsnahen Rahmen bereitzustellen.

Das „organisierende Prinzip“ der Institutionalform besteht in einer Übersetzung von alltäglichen Lernanlässen in pädagogische Unterstützungsstrukturen und ihnen ent-

sprechende didaktische Konzepte. Dies aber immer nur insoweit, wie die autonomen Lernbewegungen hieran anschlussfähig bleiben.

Daher kann ein pädagogisches Aufgreifen und Weiterführen milieu-naher Lernbewegungen auch als eine „Fortsetzung von Alltagshandel mit pädagogischen Mitteln“ verstanden werden. Hierzu wird eine anschießende Passung an alltägliche Lernanlässe und Verwendungssituationen sowie ein Selbstbild und Emotionalität der Lerngruppen benötigt - und das hat natürlich seinen Preis:

Während Lernorganisation aus der Anbieterperspektive ihre Wirksamkeitsgrenzen in der Distanz zu den Teilnehmern finden, so Lernorganisation im Kontext von Selbstbewegungen in einer zu großen Nähe.

4.3 Zwei Varianten von Professionalität

Ein Mißverständnis bestand längere Zeit darin, daß man nur anbieterzentrierte Organisationsvarianten als institutionalisierte Erwachsenenbildung begriff und daher die besonderen Professionalisierungsformen in den als „informelle Erwachsenenbildung“ ausgegrenzten Bereichen nicht als Ausdruck einer anderen, ebenso wichtigen Institutionalisierungsvariante erkennen konnte. In dem hier entwickelten systemischen Verständnis von Weiterbildungsorganisation wird nun beschreibbar, daß es sich um zwei Varianten erwachsenenpädagogischer Professionalität handelt - allerdings mit einer jeweils entgegengesetzten Ausgangslage (vgl. Schäffer 1981; 1992b).

- Die Organisationsprobleme im Rahmen des Institutionaltyps „Bildungsanbieter“ bestehen in der Frage, wie es gelingt, aus der Systematik von Themen und Inhaltsstrukturen des Operationskreises I auf die Ebene subjektiv bedeutsamer und alltäglich folgenreicher Verwendungssituationen im Operationskreis III „*hinter-zuransformieren*“
- Lernorganisation hingegen, die aus spezifischen Lernmilieus und ihren Lernbewegungen hervorgeht und die weiterhin den alltäglichen Problembeschreibungen und Verwendungszusammenhängen im Operationskreis III verhaftet bleiben muß, hat das Strukturproblem zu bewältigen, wie sich die spezifischen Problemdeutungen und Lerninteressen aus ihrem situativ begrenzten Erfahrungshorizont auf curriculare Verstehenszusammenhänge des Operationskreises I „*hochtransformieren*“ lassen.

Der organisationstheoretisch folgenreiche Unterschied zwischen den Institutionalformen „Bildungsanbieter“ und „Selbstbewegung“ beruht in der verschiedenen Ausgangslage, in der jeweils andere Verwendungssituationen zum Lernanlaß gemacht werden. Hieraus folgt schließlich eine je gegenläufige Bewegungsrichtung im systemischen Zusammenhang von Weiterbildungsorganisation, die jeweils ihre Berechtigung hat, aber auch ihre spezifische Begrenzung enthält.

5. Ansätze einer Entwicklungsbegleitung

In der skizzierten systemischen Sicht läßt sich die Strukturproblematik von Weiterbildungsorganisation genauer bestimmen und daran beschreiben, wie die weitere Entwicklung in Richtung auf „lernende Organisation“ durch *pädagogische Organisationsberatung* (vgl. v. Küchler/Schäffler 1997, S. 111 ff.) unterstützt werden kann. Pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung gerät immer wieder in die Gefahr, sich auf nur einen der drei Operationskreise zu beschränken - in dem die hier notwendigen Entwicklungen zwar kontextgebunden vorangebracht werden - wobei jedoch die Entwicklungen in den anderen systemischen Operationskreisen aus dem Blick verloren werden. Professionelles Handeln kann sich nicht auf die Entwicklung in nur einem der Teilkontexte beschränken, sondern muß bei aller Konzentration auf konkrete Veränderungsanforderungen immer auch die Relationen quer zu den drei Operationskreisen sichern. Hierbei jedoch stößt man auf eine entscheidende Struktur-schwäche: Weiterbildung verfügt bisher noch nicht hinreichend über gesicherte vertikale Verknüpfungsstrukturen. Die intermediäre Struktur des Operationskreises II, der Weiterbildungseinrichtung, gerät in diesem Zusammenhang zunehmend in eine Zerreißprobe. Dies ist sicher ein wichtiger Grund dafür, weshalb Weiterbildungsinstitution gegenwärtig vor allem aus der Perspektive der Bildungseinrichtung wahrgenommen und weshalb vornehmlich hier nach Lösungen gesucht wird. Für das Ziel einer Strukturentwicklung durch Beratung werden an dieser Stelle unterschiedliche *Möglichkeiten einer Entwicklungsbegleitung* erkennbar:

1. Zum einen kann sie sich auf Problemlagen innerhalb einer der drei Operationskreise beschränken und hierbei dazu beitragen, daß aus einer der Teilperspektiven heraus das Kontextwissen gestärkt und ein gewisses Maß an Relationsbewußtsein hergestellt wird. Die konzeptionelle Ausrichtung der Entwicklungsbegleitung läßt sich danach einschätzen, in welchem Umfang dabei die Organisation als systemischer Zusammenhang bei der Problembeschreibung und bei der Problemlösung Beachtung findet.

2. Entwicklungsbegleitung kann aber auch als integrativer Ansatz in einer umfassenden Organisationsberatung konzipiert werden. Hier wird das Ziel verfolgt, Strukturentwicklungen in der Organisation als Gesamtsystem zu unterstützen. Konkret geht es bei diesen Ansätzen um Aufbau und Unterstützung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, an denen sich Akteure und Instanzen quer zu den drei Operationskreisen beteiligen. Systemische Organisationsentwicklung hat anhand konkreter Beratungsprobleme die Verknüpfung von ordnungspolitischen, milieu- gebundenen und betriebsförmigen Deutungen herzustellen und zu fördern.

Entwicklungsbegleitung durch Beratung unterliegt somit einer konzeptionellen Entscheidung, ob sie kontextgebundene Organisationsberatung in nur einem der Operationskreise beabsichtigt oder ob sie eine höherstufige Entwicklung fördern will, die eine Integration bislang unverbundener Handlungsfelder beabsichtigt. Eine solche Entscheidung läßt sich jedoch nur treffen, wenn man sich Klarheit über die jeweiligen Ausgangsbedingungen einer Organisation verschafft hat. Bei der Einschätzung von Entwicklungsvoraussetzungen einer Weiterbildungsorganisation ist darauf zu

achten, mit welchen institutionellen Bewegungsrichtungen man es zu tun bekommt. „Entwicklung“ kann je nach Organisationsgeschichte und Problemhintergrund etwas sehr Verschiedenes meinen.

6. Organisationsentwicklung als Kontext für organisationales Lernen

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich Organisationsentwicklung in der Weiterbildung einerseits als Optimierungsprozeß in jedem der drei Operationskreise im Sinne einer horizontalen Strukturdifferenzierung nachweisen läßt, darüberhinaus bezieht sich OE in einem übergeordneten Verständnis aber auch vertikal auf die Formen struktureller Koppelung zwischen den Operationskreisen und ihren erwerb-senepädagogischen Handlungskontexten. Organisationales Lernen erscheint in diesem Zusammenhang als latente oder bewußt intendierte Reflexion auf diese strukturellen Entwicklungsverläufe - nämlich einerseits als Reflexion auf das jeweilige Kontextwissen eines Operationskreises oder als Intensivierung des Relationsbewußt-seins und der strukturellen Koppelung zwischen den drei systemischen Operationskreisen. Entscheidend an dieser Problemfassung ist, daß Organisationslernen unzulässig verkürzt wird und hierdurch problemverschärfend wirkt, wenn man es auf instrumentelle Reorganisation auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung beschränkt, ohne den funktionalen Bezug zum Gesamtsystem der Weiterbildungsorganisation herzustellen. Organisationslernen, in dem die jeweils relevanten Akteure am Entwicklungsprozeß berücksichtigt oder beteiligt werden sollen, muß im konzeptionellen Rahmen von „Weiterbildungsorganisation im weiteren Sinne“ konzipiert werden. In dem Verständnis von Organisationsentwicklung als konzeptioneller Rahmen für organisationales Lernen wird es allerdings notwendig, unterschiedliche Lernkontexte zu unterscheiden. Hierzu sollen abschließend drei Anlässe für Organisationslernen in der Weiterbildung vorgeschlagen werden: Lernen im Rahmen von „basaler OE“ - „strategischer OE“ und „reflexiver OE“

6.1 Basale Organisationsentwicklung: Organisationales Lernen im Rahmen eines beiläufigen Veränderungsprozesses

Organisationsentwicklung im Verständnis eines beiläufigen, meist unbeachtet bleibenden Wandels der Arbeitsbedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in der Beziehung zu den verschiedenen Organisationsumwelten nur aus der Latenz heraus, also „blind“ wirksam. Sein eigener Entwicklungsverlauf ist daher dem Organisationssystem *strukturell* nicht als Information verfügbar, selbst wenn er von manchen Organisationsmitgliedern als Einzelpersonen *subjektiv* erkannt und gedeutet werden kann. In diesem *beiläufigen* Sinne findet Organisationsentwicklung immer und in jedem Fall statt: Organisationen sind immer in Bewegung. Entwicklungsverläufe lassen sich in diesem Verständnissammenhang immer nur rückblickend thematisieren und dies meist anlässlich von Gelegenheiten der Bilanzierung und Rechenschaftslegung. Institutionalisiert wird dies in bewußten Formen der rückblickenden Reflexion auf die Coporate Identity: „Wo kommen wir her, wo stehen wir, welche Zukunftsperspektive tut sich auf?“ Organisationales Lernen beschreibt in diesem

Verständnis die gemeinsame Bemühung um ein *simultane* Nachvollziehen einer bislang latent verlaufenden Entwicklungslogik. Es bezieht sich auf das Fortschreiben einer gemeinsam geteilten Organisationsgeschichte.

6.2 Strategische Organisationsentwicklung: Organisationales Lernen im Rahmen von Veränderungsmaßnahmen

Organisationsentwicklung wird in der Regel erheblich konkreter aufgefaßt und meint dann die Einleitung, Durchführung und Implementation gezielt eingesetzter Reorganisationsmaßnahmen. Im Rahmen eines extern oder intern initiierten und kontrollierten Eingriffs erhält Organisationales Lernen eine eher instrumentelle Bedeutung. Lernen in und von Organisationen steht hier im Zusammenhang mit Konzepten wie „strategisches Management“, „Prozessoptimierung“, „Rationalisierung der Betriebsabläufe“, „Bildungscontrolling“, „Evaluation“, „Qualitätsmanagement“. Unterschiedliche Varianten organisationalen Lernens lassen sich nach der jeweiligen Kontrollphilosophie bzw. der Art der Mitarbeiterbeteiligung unterscheiden, d.h. danach wie das Verhältnis zwischen den zu verändernden Organisationsbedingungen und den jeweiligen Akteuren konzipiert ist. Organisationales Lernen bezieht Anlaß und Sinn aus dem *Vollzug geplanter Strukturveränderungen* und wird daher zum Bestandteil von Entwicklungssteuerung.

6.3 Reflexive Organisationsentwicklung: Organisationales Lernen als Entwicklungsbegleitung

Organisationsentwicklung kann aber auch als ein komplexer, reflexiv begleiteter und immer wieder aufs Neue thematisierter Wandlungsprozeß verstanden werden, bei dem ausgewählte Strukturveränderungen aus einer bestimmten Interessenlage heraus beurteilt werden. Reflexive OE bezieht sich weniger auf eine externe, objektivierende Analyse von sich abzeichnenden Entwicklungstendenzen, auf die strategisch zu antworten ist. Vielmehr geht es um die gemeinsame Rekonstruktion eines Gesamtverlaufs, in dem sich die beteiligten Akteure selbst verorten können und in der es um die Unterscheidung zwischen angestrebten oder befürchteten Entwicklungstendenzen geht. Organisationales Lernen meint in einem reflexiven Verständnis von Organisationsentwicklung die Verbindung von analytischer Selbstbeobachtung und interessengeleiteter Bewertung. Ein solches gemeinsames, wenn auch aus unterschiedlichen Kontexten heraus bewertetes Nachdenken über gegenwärtig wirksame Entwicklungstendenzen ist nicht wie in der basalen OE auf ex post beschreibbare Veränderungsverläufe bezogen. Organisationales Lernen meint hier den aktiven Mitvollzug des strukturellen Wandels, eine Reflexion, die selbst wiederum praktische Auswirkungen auf die gemeinsam rekonstruierten Entwicklungsverläufe hat. Es macht einen wichtigen Unterschied aus, ob Entwicklungen nur über blinde Verhaltensmuster ausagiert und dann erst in ihren Folgen nachvollzogen werden können, oder ob man erwünschte Entwicklungen bewußt antizipiert, darüber Konsens herstellt und sie daher bewußt verstärken kann, bzw. ob man sich über problematische Tendenzen verständigigt und daher in der Lage ist, ihnen bereits in einem frühen Stadium entgegenzusteuern.

Reflexives Lernen als *entwicklungssteuernder Mitvollzug* erhält seine Wirksamkeit aus der Einsicht, daß es (im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas) eine von den Deutungen der Akteure unabhängige, sozusagen „objektive“ Entwicklung einer sozialen Realität nicht gibt. Die Organisation als soziales System ist daher *nolens volens* in das Konstruieren ihrer erwünschten oder befürchteten Zukunft verstrickt. Organisationales Lernen im Sinnszusammenhang mit reflexiver OE bezieht sich auf diese lebensweltliche Verstrickung: sie macht den eigenen Anteil an der Organisationsrealität kommunikationsfähig. Organisationales Lernen steht hier in engem Zusammenhang mit „reflexiver Professionalisierung“ (Geißler 1997), es zielt auf die Pädagogisierung von Organisationsentwicklung.

Entscheidende Voraussetzung und damit eine Metaebene von Organisationslernen ist jedoch die strukturelle Reflexionsfähigkeit der beteiligten Handlungskontexte einer pädagogischen Organisation für ihre eigenen Bedingungen. Nicht hinreichend ist das Reflexionsvermögen auf einer nur personalen Ebene der Mitarbeiterschaft; denn was nützt es einem Organisationssystem, wenn die MitarbeiterInnen nur als Individuen den großen persönlichen Durchblick haben? Von organisationalem Lernen läßt sich erst sprechen, wenn derartige Erkenntnisse auch in der Kommunikationsstruktur der Organisation folgenreich in *öffentliches Wissen* transformiert werden können. Erst dann wird personengebundes Wissen zum Organisationswissen, zum Bestandteil des systemischen Relevanzsystems und des organisationalen Gedächtnisses.

7. Literatur

- Becher, M./ Dinter, I./ Schäffter, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1994, H. 1, S.25-42
- Dräger, H./ Günther, U.: Das Infrastrukturmodell als Antwort auf die Krise der bildungstheoretischen Didaktik. In: Derrichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt/Main 1995, S.143-152
- Fiol, C.M.: Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. In: Organization Science 1994, S. 403-420
- Geißler, H.: Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derrichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Frankfurt/Main 1997, S.207-214
- Hasse, R./Krücken, G.: Was leistet der organisationssoziologische Neoinstitutionalismus? In: Soziale Systeme 1996, H.1, S. 91-112

- Huber, J.: Die neuen Helfer. München/Zürich 1987
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.391-408
- Kade, J./ Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- Kosellek, R.: „Neuzeit“. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe. In: ders.: Vergangenheitene Zukunft. Frankfurt/Main 1984, 3. Aufl., S. 300-348
- Küchler, F. von/ Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Studientexte für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main 1997
- Neuberger, O.: Mikro-Politik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart 1995
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tiegens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufsführung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-171
- Schäffter, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Studienbibliothek Erwachsenenbildung. Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Bonn/Frankfurt/Main (Deutscher Volkshochschul-Verband) 1992 a, S.70-93
- Schäffter, O.: Selbstorganisierte Lernbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Niedersachsen (eb) 1992 (b), H.1, S.22-25
- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdW-Ph) Juli 1997, Textziff. 4.10.10
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 52-79
- Vollmer, H.: Die Institutionalisierung lernender Organisation. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung. In: Soziale Welt 1996; S. 315-343
- Weick, K.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/Main 1985
- Weinberg, J.: Professionalisierung in der Weiterbildung durch Ausbildung für typische Arbeitsplätze. In: Beinke/Arabin/Faulstich (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer. Weil der Stadt 1981, S.13-38
- Wittwer, W.: Weiterbildung als Beruf. In: Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern. Studienbrief Erwachsenenbildung 0041, Kaiserslautern 1995

System und Organisation · Band 5

Herausgegeben von Eckard König

Organisationslernen im interdisziplinären Dialog

Herausgegeben von
Harald Geißler, Andre Lehnhoff und
Jendrik Petersen

Mit Beiträgen von
Rolf Arnold/Thilo Harth, Christof Baitsch/
Katrín Jutzi/Ines Delbrouck/Uwe Hasenbein, Peter
Conrad, Peter Eberl, Harald Geißler, Michael
Huber, Rüdiger Klimecki/Hermann Laßleben,
Andre Lehnhoff, Jendrik Petersen, Heiko Roehl/
Martin Wiegand, Ortfried Schäffter, Dieter Wagner,
Udo Witthaus und Gerhard Zimmer

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1998