

66. Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur?

Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen.

In: Wiesner, G./ Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Reihe: Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, Weinheim/München (Juventa) 2005, S.181-198

Ortfried Schöffter

Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur?

Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen

1. Paradigmenwechsel in der bildungspolitischen Programmatik: Von der „Qualifizierungsoffensive“ zur Kompetenzentwicklung“

Berufliche Bildung orientierte sich in den letzten Jahrzehnten überwiegend am Modell der Qualifizierung. Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen bildete hierbei die Beschreibung und Analyse exemplarischer beruflicher Aufgaben, für deren erfolgreiche Bewältigung die hierfür erforderlichen Fähigkeiten als Qualifikationsanforderungen bestimmt wurden. Der Abgleich zwischen Qualifikationsanforderungen und den vorhandenen Kompetenzen der Mitarbeiter führte im Rahmen einer Bildungsbedarfsanalyse zur Identifizierung von „Qualifikationsdefiziten“, auf deren gezielte Bearbeitung sich daran anschließende Fortbildungscurricula konzentrieren konnten.

Diese berufspädagogische Vorgehensweise, die weiterhin auch für die didaktische Struktur in der Berufsausbildung charakteristisch ist, soll hier als das „klassische Qualifizierungsmodell“ bezeichnet werden. In den siebziger Jahren wurde allerdings in der berufspolitischen Diskussion auf wachsende Probleme des Qualifikationsbegriffs aufmerksam gemacht, weil er nicht in der Lage war, der betrieblichen Dynamik und dem situativen Ausdeutungsbedarf beruflicher Anforderungen in einer sich beschleunigenden „Transformationsgesellschaft“ (Schöffter 2001) gerecht zu werden. Diese Einsicht löste eine breite Diskussion um sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ aus, mit denen man eine Antwort auf die zunehmende Unbestimmbarkeit von Qualifikationsanforderungen bei betrieblichem und technologischem Wandel zu finden glaubte. (vgl. z. B. als Ausgangsimpuls: Mertens 1974)

Rückblickend gesehen lässt sich das Konzept der „Schlüsselqualifikation“ als Versuch einer Rettung des Qualifizierungsmodells betrachten. Eine Schwäche bestand allerdings in

seiner geringen Operationalisierbarkeit für Maßnahmen beruflicher Aus- und Fortbildung, die in einem sich ausweitenden Spektrum unterschiedlicher „Bindestrichqualifikationen“ auf hohem Abstraktionsniveau zum Ausdruck kam. Alle Definitionen folgten der Argumentation, dass es sich bei den Schlüsselqualifikationen um Berufsanforderungen handele, die berufsübergreifend und langdauernd wirken und dazu befähigen, mit derzeit noch nicht bestimmbareren Situationen und Sachverhalten adäquat umgehen zu können¹.

Versuche einer inhaltlichen Füllung mit praktischer Konsequenz für die Organisation von beruflicher Aus- und Weiterbildung führten in der Regel zu einer Liste von Berufsanforderungen auf der abstrakten Ebene von Richtzielformulierungen, z. B. Entscheidungsfähigkeit bei komplexen Situationen oder Ausbau einer analytischen und innovativen Problemlösefähigkeit (vgl. dazu exemplarisch Brommer 1993, 67).

Die praktische Folgelosigkeit derartig inhaltsneutraler Zielbestimmungen für die konkrete berufspädagogische Planung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen lässt sich letztlich als Grund für das Scheitern des Konzepts der Schlüsselqualifikation und für die Hinwendung des Fachdiskurses zum Kompetenzbegriff bezeichnen.

Strukturell betrachtet, drückt sich im weiteren Verlauf des berufspädagogischen Diskurses eine deutliche Abwendung vom aufgabenorientierten Qualifikationsbegriff und eine Hinwendung zur Subjektseite der Qualifizierung aus. Anders formuliert: die zunehmende Unbestimmbarkeit der zu bewältigenden Arbeitsaufgaben in Transformationsprozessen wird als Leistungsanforderung an die Subjektivität der Mitarbeiter übertragen und dort als erforderliche Kompetenz formuliert. Statt um „Schlüsselqualifikation“ geht es nun um „berufliche Handlungsfähigkeit“, die bei hoher Unbestimmtheit der zu bewältigenden Arbeitsaufgaben zu „reflexiver Handlungsfähigkeit“ gesteigert werden muss.

Nach Dehnbostel/Meister sind unter Kompetenzen „Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie wird an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Quali-

¹ Der Initiator der Diskussion, D. Mertens beispielsweise, definierte Schlüsselqualifikation als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

a. die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen... und
b. die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“ (Mertens 1974,)

fikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf.“ (Dehnbostel/Meister 2002, S. 11)

Berufliche Handlungskompetenz wird als „Einheit von Fach-, Sozial-, Personal- und Humankompetenz“ definiert und soll „vom Subjekt, von seinen Fähigkeiten und Interessen aus“ bestimmt werden. (ebenda)

Auffällig bei der Ersetzung des Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff ist., dass trotz aller Berufung auf das handelnde Subjekt weiterhin ein *Außenstandort* der Anforderung beibehalten wird, und dass hierdurch trotz aller Bemühungen um Subjektbezug der Kompetenzbegriff letztlich im herkömmlichen Qualifikationsbegriff aufgeht. Dieser im Diskurs noch ungeklärten Problematik entginge man allerdings nur durch das, was Joachim Ludwig das „Kompetenzmodell aus der Binnenperspektive subjektiver Lerninteressen und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit“ bezeichnet. (Ludwig 2002, S. 100ff.) Dies allerdings setzte umfassende Neuorientierungen in der Berufspraxis voraus.

Der Wechsel der bildungspolitischen Programmatik folgte bisher weitgehend der skizzierten Umorientierung vom Qualifikationsmodell zum Kompetenzmodell. Missverständlicherweise wurde er vielfach als Übergang „von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ etikettiert, obwohl es sich in beiden Fällen um didaktische Varianten beruflicher Weiterbildung handelt. In Bezug auf die zweite und neuartige didaktische Variante bleibt in der gegenwärtigen Diskussion allerdings noch weitgehend unentschieden, ob die bildungspolitische Programmatik bei der Kompetenzentwicklung die Perspektive des Außenstandpunkts oder die lernerzentrierte Subjektperspektive übernimmt. Beides hätte allerdings auch weitreichende Konsequenzen für das Selbstverständnis und für die didaktische Organisation von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Als institutionelle Herausforderung stellt sich die Frage, wie sie von dem in der Transformationsgesellschaft obsolet gewordenen Qualifikationsmodell (vgl. Schäffter 2002, 1. Kap.) auf das Konzept der Kompetenzentwicklung umgestellt werden können. Es stellt sich zudem die Frage, wie Einrichtungen beruflicher Weiterbildung überhaupt auf diese Umstellung in Richtung auf eine lernprozessbegleitende Unterstützung tätigkeitsgebundener Entwicklungsvorhaben didaktisch-organisatorisch vorbereitet sind. Hierbei wird es nicht allein um einen Wechsel von einer überholten Organisationsform zu einer neuen, zukunftsfähigen Form gehen, sondern um grundsätzliche Innovationen in ihrer Dienstleistungsbeziehung zur beruflichen Alltagspraxis.

Pädagogische Organisation zur Unterstützung und Förderung von Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung wird letztlich in zwei möglichen Varianten auszugestaltet sein:

1. als pädagogisch strukturierende Unterstützung akteurszentrierter Entwicklungsvorhaben zur Kompetenzentwicklung als zielgenerierender Suchbewegung („selfdirected learning project of adults“) in von ihnen definierten Arbeitskontexten (Konzepte pädagogischer Entwicklungsbegleitung zur arbeitsplatzbezogenen Innovation aus der Sicht der Akteure)
2. durch Aufbau lernförderlicher Arbeitsorganisation im betrieblichen Alltag (Organisationsmodelle der Mitgestaltung und Partizipation in Arbeitsprozessen)

Beide Strategien werden in der gegenwärtigen bildungspolitischen Programmatik als pädagogische Förderung einer *betrieblichen Organisationskultur als Lernkultur* konzipiert. Beide Sichtweisen stehen in deutlichem Kontrast zu der herkömmlichen und gewohnten Auffassung, berufliche Weiterbildung durch qualifikationszentrierte Curricula zu organisieren und die Aufgabe von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung auf deren Konzipierung, Bereitstellung und externe Durchführung zu beschränken. Dies unterschlägt, dass das didaktische Modell einer an hinreichend definierten Aufgaben orientierten Qualifizierung im Zuge betrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zunehmend an Wirksamkeit verliert. Weiterbildungsorganisation hat hier in der Tat einen Strukturwandel nachholender Modernisierung parallel zur betrieblichen Organisation ko-evolutiv mit zu vollziehen.

Schaut man jedoch auf die Praxis einer noch überwiegenden Zahl von Institutionalformen beruflicher Weiterbildung, so scheint dem Bildungsmanagement die Grenzen des Qualifikationsmodells in Transformationsprozessen und damit der Wirkungsverlust der curricula- ren Strukturierung beruflicher Weiterbildung noch nicht in allen Konsequenzen bewusst zu sein, obwohl sie eine symptomatische Schwächung auf dem „Anbietermarkt“ sehr wohl bemerken, ihn aber noch nicht mit dem beschriebenen Paradigmenwechsel in Verbindung bringen.

Im Rahmen des Programms „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“ wurde daher ein Teilprojekt unter dem Titel „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) aufgelegt. Es verfolgt das Ziel, in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung durch so genannte „Innovationsberater“ klären zu helfen, inwieweit Weiterbildungsansätze, die dem Paradigma des

Qualifikationsmodells folgen, tatsächlich und empirisch nachweisbar an Wirksamkeit verlieren und sich daher aus eigener Sicht nicht mehr als zukunftsfähig erweisen.

In einem ersten Zugang des Beratungsprozesses ging es daher noch nicht um die Entwicklung konkreter Konzepte pädagogischer Förderung von Prozessen der Kompetenzentwicklung durch geeignete Institutionalformen beruflicher Weiterbildung, sondern um die reflexive Standortbestimmung der Einrichtungen angesichts einer veränderten bildungspolitischen Programmatik (einschließlich der Förderpraxis). Grundsätzlich betrachtet wird es zukünftig um die Frage gehen, wie der paradigmatische Wandel vom Qualifikationsmodell zu Prozessen der Kompetenzentwicklung, wie er in der Berufspraxis steigende Bedeutung zu erlangen scheint und als neue Lernkultur thematisiert wird, nun auch im Selbstverständnis und *Dienstleistungsprofil der Weiterbildungseinrichtungen* innovativ nachvollzogen werden kann.

Acht unterschiedliche Weiterbildungseinrichtungen, die sich in Prozessen der Organisationsentwicklung befinden, wurden im Rahmen der Ziele des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ von so genannten Innovationsberatern bei selbst gewählten Vorhaben zur Strukturentwicklung unterstützt. Das Neuartige der betreuten Organisationsentwicklung bestand darin, dass die Berater sich nicht – wie sonst üblich – auf bilaterale Arbeitsbeziehungen zu „ihren“ Einrichtungen beschränkten, sondern das Konzept der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer weitgehend selbst verantworteten Arbeitsgruppe exemplarisch zu realisieren versuchten. Hierbei wurden sie von der wissenschaftlichen Begleitung konzeptionell begleitet und ihnen hierbei über ein „Unterstützungssystem“ pädagogische Reflexionsräume zur Verfügung gestellt. In der Struktur des Beratungsprogramms für Einrichtungen beruflicher Weiterbildung nahm das Verbundprojekt somit auf der Ebene zwischen Innovationsberatern und Weiterbildungseinrichtungen bereits Konzepte pädagogischer Unterstützung von Prozessen der Kompetenzentwicklung in Selbstanwendung beispielhaft vorweg, wie sie von den Weiterbildungseinrichtungen als Dienstleistung im Rahmen beruflicher Weiterbildung in Zukunft auf ihren jeweiligen Praxisfall auszugestalten sein wird.

In diesem reflexiven Arbeitszusammenhang zwischen Weiterbildungseinrichtungen – Innovationsberatern und den Teams der wissenschaftlichen Begleitung – schälten sich bisher zwei Problemkreise heraus, die für die gemeinsame Arbeit und den Entwicklungsverlauf

von grundlegender Bedeutung und zudem für erwachsenenpädagogische Organisationsforschung von Relevanz sind:

1. Einerseits die Frage, inwieweit sich Einrichtungen beruflicher Weiterbildung gegenwärtig im Prozess einer „nachholenden Modernisierung“ befinden – d. h. welche programmatische Bedeutung der Begriff des „Innovationsberaters“ für die Ziele und Verfahren der Entwicklungsvorhaben in den Weiterbildungseinrichtungen hat.
2. Andererseits das Verhältnis zwischen Weiterbildungsorganisation und Lernkultur: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen verlangt ein hinreichend ausdifferenziertes Verständnis von pädagogischer Organisation, das über eine formalorganisatorische Kategorie der Aufbau- und Ablauforganisation hinausreicht.

Beide Fragestellungen waren Themen der Selbstklärung im Beratungsprozess zwischen wissenschaftlicher Begleitung und den Arbeitsgruppen der Innovationsberater und sollen im Folgenden in ihren wichtigsten Aspekten nachgezeichnet werden.

2. Innovation als nachholende Entwicklung?

Reflexive Lernkultur als Institutionalisierung von Innovationsfähigkeit

Die Mehrzahl der Einzelvorhaben in den beteiligten Einrichtungen beruflicher Weiterbildung sahen zwar spezifische Entwicklungen vor, die unter Begleitung der Innovationsberater geklärt und in ihrem Verlauf unterstützt wurden, dennoch blieb die Bedeutung klärungsbedürftig, was im einzelnen unter „Entwicklung“ verstanden werden kann. Dies ist über den Einzelfall hinaus von weitergehender Bedeutung, weil die Entwicklungsdimension des Handelns als Kompetenz bzw. Prozessorientierung als Handlungskompetenz als wesentliche Aspekte einer neuen Lernkultur gelten können, die im Programm gefördert werden.

Zunächst lässt sich eine formale Begriffsklärung von „Entwicklung“ als Ausgangspunkt voranstellen: „Entwicklung (>Auswicklung<, >Auseinanderhervorgehen<), eine Aufeinanderfolge verschiedener Formen oder Zustände, die sich von der bloßen Veränderung dadurch unterscheidet, dass die späteren aus den früheren mit einer inneren Notwendigkeit hervorgehen und dass ihre Abfolge eine *durchgehende* Richtung einhält...” (Brockhaus Enzyklopädie Bd. 5, S. 572 Stichwort Entwicklung. Wiesbaden 1968)

Bezogen auf eine Weiterbildungseinrichtung lässt sich daher feststellen, dass im Blick zurück immer eine Fülle einzelner Veränderungen feststellbar wird, deren Bedeutung sich je-

doch erst erschließt, wenn die *Vielzahl von Einzelveränderungen in einen zeitlichen Kontext der Abfolge* – also in einen Entwicklungszusammenhang – gestellt werden kann. Jede Aussage über die „Entwicklung“ einer Organisation ist daher eine *Deutung über Zusammenhänge* zwischen vergangenen Zuständen, gegenwärtigen Veränderungen und zukünftigen Möglichkeiten:

Schaut man sich an, welche Entwicklungslogik unterstellt werden kann, so stehen zur Auswahl:

- Die *Entfaltung* als Bewegung des Werdens, die auf ein im funktionalen Kern angelegtes Ziel, auf einen intendierten Endpunkt hinführt;
- das *Vergehen* als Bewegung des Niedergangs, des Ablösens und des Verlusts;
- die *Transformation* als eine inhaltlich offene Bewegung, die von einem bestimmten Punkt zum nächsten, jeweils erst vom vorhergehenden bestimmten Veränderungsschritt führt.

Welche Entwicklungslogik einer Weiterbildungsorganisation und der Vielfalt täglicher Einzelveränderungen unterlegt wird, ist einerseits eine interpretative Deutung, andererseits aber auch Bestandteil strategischer Einflussnahme, d. h. Ausdruck von praktischer Organisationspolitik. Praktisch folgenreiche Aussagen über Entwicklungszusammenhänge lassen sich nur unzureichend aus der pragmatischen Betriebsamkeit der täglichen Arbeitsabläufe und ihrer Zwänge treffen. *Entwicklungsdeutungen erfordern statt dessen einen die Einzleinrichtung übergreifenden institutionellen Sinnzusammenhang.*

Unter dem programmatischen Anspruch als „Innovationsberater“ im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ tätig zu sein, geht es um Organisationsentwicklung in Richtung auf eine *reflexive Organisationskultur*, die Lernen in Transformationsprozessen zu unterstützen und zu fördern vermag. Vor dem Hintergrund der berufspädagogischen Diskussion, wonach sich in Arbeitszusammenhängen die Abkehr vom „klassischen Qualifizierungsmodell“ in Richtung auf das Modell der subjektzentrierten Kompetenzentwicklung durchzusetzen beginnt, impliziert Innovation für Weiterbildungseinrichtungen bereits die Frage ihrer Zukunftssicherung: Innovation in Richtung auf pädagogische Dienstleistung steht somit im Kontext einer „nachholenden Modernisierung“. Die Entwicklung einer neuen Lernkultur als Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen hat die zukünftige Funktionsfähigkeit beruflicher Weiterbildung zu gewährleisten und folgt dabei externen

(bildungsprogrammatischen) Anforderungen. Dies war der Grund, weshalb die vom Programm finanzierten Organisationsentwickler die Bezeichnung „Innovationsberater“ tragen. Die Bezeichnung Innovationsberater ist darüber hinaus ein Signal für ein neues Verständnis von pädagogischer Organisationsberatung. Das Teilprogramm LiWE realisiert in ihrem Selbstanspruch bereits eine Variante von reflexiver Lernkultur, wie sie als Zieldimension für die strukturelle Suchbewegung innerhalb der Weiterbildungseinrichtung programmatisch vorgesehen ist. Mit einer Organisationskultur als (reflexiver) Lernkultur wird letztlich die „Institutionalisierung von Innovation“ zum Programm erhoben. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die gemeinsame Entwicklung eines pädagogischen Verständnisses von Organisation, wie es im nächsten Abschnitt nachgezeichnet wird.

3. Dimensionen eines reflexiven Organisationsverständnisses

Die Profilierung eines pädagogischen Organisationsbegriffs im Verlauf des Verbundprojekts

Konzepte der Organisationskultur, der Organisationsentwicklung und an sie anschließende Methoden und Verfahren der Organisationsberatung lassen sich nur hinreichend praktizieren, wenn ihre Hintergrundtheorien in Bezug darauf expliziert werden, was unter „pädagogischer Organisation“ verstanden werden soll. Grundsätzlich gesehen lassen sich hierbei engere und umfassendere Konzeptionen unterscheiden: (vgl. Schäffter 1994; Kieser 2002)

(1) die vor-organisationale, handlungstheoretische Dimension:

Tätigkeiten pädagogischen Organisierens als soziale Praktiken

Auf einer handlungstheoretischen Ebene umfasst der pädagogische Organisationsbegriff die vielfältigen Tätigkeiten des Organisierens von Lernprozessen. Hierbei sollte man sich vor Augen halten, dass organisiertes Lernen von Erwachsenen keineswegs immer auch veranstaltetes Lernen ist. Der sicherlich größte Teil an individuellem, aber auch an gruppengebundenem Lernen im Lebenslauf wird in das Alltagsleben verschränkt beiläufig bewerkstelligt. Die Bildung Erwachsener als ein zunächst von pädagogischer Tätigkeit unabhängiger Prozess der Verarbeitung gesellschaftlicher Anforderungen und der produktiven Aneignung von Neuem und Fremdem verläuft daher nur ausnahmsweise fremdorganisiert. Der Auftritt der Lehrenden als Lernorganisatoren für andere wird vielmehr immer dann als zusätzliche Rolle erforderlich, wenn es für die Lernenden zeitökonomisch, fachlich oder sozial zu aufwendig, zu überfordernd oder zu unbefriedigend wird, ihre Lernprozesse

selbst in die Hand zu nehmen und, wie man so schön sagt, „es sich selbst beizubringen“. Bei der Selbstklärung von professioneller Erwachsenenbildung gilt es daher, sich die Teilnehmervoraussetzungen bewusst zu machen, die in den eigenen Angeboten jeweils mitgedacht werden. Es geht hierbei um Aktivitäten und Kompetenzen auf der Aneignungsseite von Erwachsenenbildung, die eine entscheidende Voraussetzung dafür sind, ob und auf welche Weise Bildungsmöglichkeiten überhaupt als relevant wahrgenommen, für spezifische Lerninteressen ausgewählt und schließlich auch praktisch als Lernanlass genutzt werden können. Prinzipien wie Teilnehmerorientierung oder Anschlusslernen stellen daher keine normativen Überhöhungen der Bildungspraxis dar, sondern sind realistischer Ausdruck dafür, dass professionelle Organisationsformen veranstalteten Lernens einen abgeleiteten, sekundären Charakter haben. Sie erfüllen eine Dienstleistung für zunächst autonome Lernbewegungen in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Auch vor und nach veranstaltetem Lernen wird „selbst organisiert“ weitergelernt und dies umso erfolgreicher, je besser beide Lernstrukturen aufeinander bezogen werden können. Insofern sind die Selbstlernstrukturen der Teilnehmer nicht nur wichtige Voraussetzungen, sondern enthalten auch entscheidende Wirksamkeitschancen für weiteres Anschlusslernen in Alltagssituationen. Die Betonung der *subsidiären Funktion* veranstalteten Lernens bedeutet jedoch nicht, dass auf bewusste und entschiedene pädagogische Intentionalität bei den Bildungsanbietern verzichtet werden sollte. Subsidiär meint vielmehr, dass pädagogisch organisierende Tätigkeiten einem unterstützenden Gestus *pädagogischer Dienstleistung* folgen, der vorhandene Aktivitäten bei den Lernenden bereits voraussetzt: sie *erschließen* einen bereits gegebenen Bedarf, sie greifen lernrelevante Interessen *auf*, sie *konfrontieren* defizitäre Zustände mit normativen Deutungsangeboten, sie *korrigieren* fehlerhaftes mit regelgerechtem Verhalten, und sie *schließen* neues, unbekanntes Wissen *an Vertrautes an*.

In der handlungstheoretischen Dimension von Organisationsentwicklung und von Lernkultur steht der Leistungsvorteil von Organisation als eine Einzeltätigkeiten übergreifende Struktur noch nicht im Vordergrund, sondern primär der Aspekt der personalen Kompetenzentwicklung bei den einzelnen Organisationsmitgliedern. Von Bedeutung für eine vororganisationale Handlungsperspektive ist jedoch, dass es nicht nur um Kompetenzentwicklung der pädagogischen Mitarbeiterinnen in Bezug auf didaktische Planung oder Lehrtätigkeit geht, sondern auch um „Teilnahmekompetenz“ bei Nutzern und Nutzergruppen im Sinne von Lernkultur als „shared practice“. (Wenger1998; Reckwitz 2003)

(2) die sozio-technische Dimension von Organisation

Weiterbildungs-Organisation als didaktische Formalstruktur auf verschiedenen pädagogischen Entscheidungs- und Gestaltungsebenen

Bei der sozio-technischen Dimension eines erwachsenenpädagogisch gefassten Organisationsbegriffs geht es um die Aufgabe, die Vielzahl lernförderlicher organisierender Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander zu beziehen und sie von personellen oder situativen Zufälligkeiten unabhängig zu machen. Es gilt, sie verbindlich „auf Dauer zu stellen“, sie zu institutionalisieren. Hierdurch bildet sich über pädagogische Einzelhandlungen hinaus Erwachsenenbildungsorganisation als eine vom Alltag der Mitarbeiter wie der Teilnehmer getrennte Sonderwelt heraus. Sie lässt sich als ein *spezifisches Regelsystem* verstehen, das auf das Herstellen, Aufrechterhalten und Weiterentwickeln didaktischer Rahmenbedingungen für lernförderliche Einzeltätigkeiten spezialisiert ist und die den spezifischen Leistungsvorteil pädagogischer Organisation darstellt. Die dabei wirksamen Strukturen didaktischer Organisation stellen unabhängig davon, inwieweit sie von den Mitarbeiter/innen durchschaut werden, einen über berufliche Sozialisation erworbenen pädagogischen Sinnzusammenhang dar, in dem äußerst heterogene lernförderliche Einzeltätigkeiten im praktischen Tun aufeinander bezogen werden können. Bemühungen um das Verstehen didaktischer Formalstrukturen müssen daher über die konkrete Lehr-/Lernsituation hinausgehen und den weiteren Radius pädagogischer Entscheidungsfelder mit einbeziehen. Die für eine derartige „didaktische Analyse und Planung“ entwickelten Struktur- und Ebenenmodelle lassen erkennen, dass in der Erwachsenenbildung kaum übergreifende formale Regelungen bestehen, sondern dass die entsprechenden Entscheidungen immer wieder neu auf der Ebene der Bildungsträger und der Einrichtungen gefällt werden. Gleichzeitig ist aber auch auf der Ebene der Einrichtung der Formalisierungsgrad nur gering ausgeprägt. Das relativ offene Netzwerk didaktischer Entscheidungen in seinem Zusammenspiel zwischen makrodidaktischen (Programmebene) und mikrodidaktischen (Ebene der Einzelveranstaltungen) Gestaltungsmöglichkeiten erweist sich als überaus plastisch, aber auch orientierungsarm. Eine solche Diagnose bleibt in ihrer Bewertung ambivalent. Was von den Mitarbeiter/innen einerseits als pädagogischer Gestaltungsspielraum geschätzt werden kann, wirkt andererseits auch schnell überfordernd. Bei zu geringer Strukturierungsleistung wird pädagogische Organisation daher ihrer Entlastungsfunktion nicht gerecht, denn als Institutionalisierung didaktischer Entscheidungsverläufe dient sie zunächst der Routinisierung, der

Zeitersparnis und der Übersichtlichkeit von normalisierten Verfahrensabläufen. Praktisch zeigt sich dieser Routinisierungsprozess an gefestigten Handlungsmodellen wie Kurssystemen, Angebotstypen, Veranstaltungsformen, Zeitorganisationsmustern, Lehrgangscurricula, Arbeitsmappen, Medienpaketen und Übungsmaterialien. In die Selbstverständlichkeit gewohnheitsmäßiger Erwartungen abgesunken sind aber auch strukturelle Vorentscheidungen wie räumliche Binnengliederung, Ausstattung und vielfältige didaktische Arrangements.

Probleme bei der Einführung didaktischer Neuerungen und Untersuchungen zum Lehr-/Lernverhalten deuten darauf hin, dass man es hier mit konventionell verfestigten Verhaltenserwartungen zu tun bekommt, nur dass diese vergleichsweise gering expliziert und kaum als rechtliche Normen kommuniziert werden. Es gehört daher zur pädagogischen Selbstvergewisserung in der Erwachsenenbildung, dass sich die Mitarbeiter derartige organisatorische Vorstrukturierungen in den jeweiligen Angebotsprofilen und im Selbstverständnis ihrer Einrichtung bzw. in ihrem Aufgabenbereich bewusst machen. Solche Formen von Praxisforschung können z. B. im Rahmen einer institutionsbezogenen pädagogischen Fortbildung geschehen, in der durch Explizierung impliziten Wissens das gegenseitige fachliche Verständnis und die wechselseitige Zusammenarbeit verbessert werden soll. Die Stärkung von „Relationsbewusstsein“ in Verbindung mit „Kontextwissen“ wäre ein Beitrag zu einer reflexiven, pädagogischen Lernkultur in der sozio-technischen Dimension.

Die sozio-technische Funktionalstruktur einer Einrichtung gibt somit Aufschluss über didaktische Arbeitsteiligkeit und den systematischen Zusammenhang unterschiedlicher Gestaltungsbereiche erwachsenpädagogischen Handelns. Als kategoriales System kann sie über die empirische Realsituation einer Bildungseinrichtung allerdings nur wenig handlungsleitende Erkenntnisse liefern. Stattdessen wird in der Regel rasch erkennbar, dass jede Weiterbildungseinrichtung meist mehrere miteinander in Konkurrenz stehende Ziele verfolgt. So verliert eine funktionale Analyse didaktischer Organisation, die vorwiegend von den „übergeordneten“ Zielbeschreibungen ausgeht, schnell den Bezug zur profanen Realität und erschöpft sich in Beschreibungen davon, wie eine Bildungseinrichtung idealerweise „funktional“ organisiert sein sollte. Hierdurch bietet eine funktionale Strukturanalyse den Mitarbeitern oft genug nur wenig motivierende Veränderungsansätze und der Leitung selten realistische Steuerungsinstrumente. Diese Engführung wird durch eine systemische Sicht überwunden.

(3) Weiterbildung als organisiertes soziales System

Sozialität locker verkoppelter Handlungsmuster

„Jedes System ist dadurch definiert, dass Elemente, Operationen und Strukturen des Systems auf Elemente, Operationen und Strukturen des Systems einwirken – wie immer die Kausalität beschaffen ist. Dieses Einwirken des Systems auf das System macht die Entwicklung des Systems unprognostizierbar, so dass man mit dem Systemgedanken nicht Ordnung, sondern ganz im Gegenteil Unvorhersehbarkeit einführt. Für das Organisationsphänomen und für das Managementdenken ist das ein höchst aufschlussreicher und wichtiger Gedanke, weil man Organisation nur organisieren kann, wenn man diese Unvorhersehbarkeit in Rechnung stellt und nicht etwa gegen sie arbeitet. (Baecker 2001,43)

In Bezug auf eine „empirische Realanalyse“ (Gieseke) didaktischer Organisation ist es daher sicher ergiebiger, statt von normativen Planungsschemata der Formalstruktur von den alltäglich erfahrbaren Rahmenbedingungen und Ablaufstrukturen auszugehen. Von hier lässt sich auf das zugrunde liegende Aufgabenverständnis zurückfragen und die gemeinsame „Organisationsphilosophie“ aufdecken, um daran Fragen der weiteren Entwicklung anschließen zu können. Nur so wird für die Mitarbeiter/innen erkennbar, worin die besondere Stärke und das überzeugende Profil ihrer Einrichtung besteht, das es weiterzuerfolgen und auszuarbeiten gilt. Ohne nun ins Gegenteil zu verfallen und den Mythos eines kreativen Chaos zu beschwören, geht es in der nun zu besprechenden Deutung von pädagogischer Organisation darum, veranstaltetes Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde aufzufassen, in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist. Mit einem liberalen Verständnis von Bildungsorganisation als „locker verkoppeltes soziales System“ (Weick 1976; Schäffter 1987) handelt man sich allerdings neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als objektive Gegebenheit aufgefasst werden kann, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig. So lässt sich am Anmeldesystem einer Weiterbildungseinrichtung (Rogge 1984) z. B. zeigen, dass es trotz vordergründiger Faktizität letztlich sehr unterschiedlichen Deutungen unterliegt, je nach dem ob man es aus der Interessenlage und Problemsicht des Trägerverbands, der Einrichtungsleitung, der Abrechnungsstelle, der Raumorganisation, einzelner pädagogischer Aufgaben- bzw. Fachbereiche

oder aus der Sicht verschiedener Adressatenbereiche und Teilnehmergruppen beurteilt. Begreift man Weiterbildung als organisiertes soziales System, so geht es nicht mehr darum, diese Sichtweisen zu vereinheitlichen und mit einer idealen Formalordnung in Übereinstimmung zu bringen. Stattdessen geht es um das Verständnis für die Produktivität einer Vielfalt unterschiedlicher, miteinander durchaus in Konflikt befindlicher Deutungen, dies allerdings immer auf der Grundlage einer basalen Zielübereinstimmung. Das Integrative des sozialen Systems „Organisation“ besteht vor allem darin, dass man wechselseitig mit anderen als Entscheidungsträger „rechnet“ und ihre Entscheidungen aus eigener Sicht zu antizipieren versucht.

Diese Sicht hat z. B. Konsequenzen für das, was man unter Zielorientierung versteht. Im Gegensatz zur Zielbestimmung in sozio-technischen Organisationskonzepten, wo sie an der Hierarchiespitze „von der Leitung“ getroffen wird, die dann ihre Vorgaben mit großem Energieverlust „nach unten“ durchsetzen müssen, finden in einem systemischen Verständnis Prozesse der Zielfindung und -kontrolle gleichzeitig auf mehreren Hierarchieebenen des institutionalisierten Handelns statt. Die im pädagogischen Alltag handlungsleitenden Bildungsziele einer Weiterbildungseinrichtung oder einer Stadtteilinitiative werden daher, selbst wenn sie sich an gemeinsamen Leitprinzipien wie Kommunalität, Teilnehmerorientierung, Aktualität und gesellschaftspolitische Relevanz orientieren, weitgehend unabhängig von einander bestimmt: auf der Verbandsebene, der Außenvertretung der Einrichtung, der Programmgestaltung, in den verschiedenen Aufgabenbereichen, der Veranstaltungsplanung, bei der Teilnehmerwerbung und Kurswahlberatung und schließlich im interaktiellen Umgang mit den Teilnehmern. Weiterbildung im Verständnis eines organisierten sozialen Systems zeichnet sich daher durch relativ offene Zielbestimmungen und durch einen ständigen partikulären Zielwandel innerhalb von Teilbereichen aus, der zu einer Ausweitung möglicher Zielbestimmungen führt, insgesamt aber nur ausnahmsweise einen generellen Kurswechsel durchzusetzen vermag. Die strukturell angelegten Zielkonflikte werden dabei durch die relative Autonomie voneinander getrennter Teilbereiche gemildert bzw. schlagen aufgrund der lockeren Kopplung kaum auf das Gesamtsystem durch (Schäffter 1987).

Die Stärke des Konzepts organisierter sozialer Systeme liegt aber auch darin, dass mit ihm eine Vielschichtigkeit pädagogischer Zusammenhänge berücksichtigt werden kann. In der Sozialität der Organisation verschränken sich körperliche, psychische, rollenspezifische

und interaktionelle mit gesellschaftlichen Verhaltensanforderungen. Insofern sind organisierte soziale Systeme wichtige Scharnierstellen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen; sie sind sozusagen auf Vermittlung und Sinntransformation zwischen sozialer Kleinstruktur und Großstruktur angelegt. Dies ist für das Verständnis von Bildungsorganisation von erheblicher Bedeutung. Als komplexes, soziales System verfügt pädagogische Organisation über ein breites Register an Einwirkungsmöglichkeiten: sie überformt *körperliche* Selbstdarstellungsmuster, kanalisiert *psychische* Reaktionsweisen, prägt *Mentalitätsstrukturen*, bahnt oder hemmt *affektive* Ausdrucksformen, strukturiert *soziale Interaktion* und prozessiert die Dynamik von *Gruppen* und Gruppenverbänden. Lernorganisation, im Lewinschen Sinne als „Feld des Lehrens und Lernens“ (Weinberg 1989) verstanden, ist daher in seiner Komplexität außerordentlich voraussetzungsvoll. Ein soziales Feld ist nicht in technischem Sinne willkürlich „herstellbar“, sondern bestimmt sich aus einem, den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren Spannungsgefüge. Daher ist es auch von keiner Leitungsposition aus in seiner Gesamtheit steuerbar, denn auch das Management ist Teil des sozialen Kräftefeldes und somit ebenfalls seinen Strukturen unterworfen.

Das radikal Systemische dieser Beschreibung zeigt sich schließlich auch darin, dass neben den Bildungsanbietern auch die Bildungsnutzer gleichermaßen als integraler Bestandteil von Lernorganisation gelten können, wobei sie gerade in der Differenz ihrer Rollen als einander komplementär ergänzende Systemelemente aufeinander verwiesen sind.

Wie bereits bei der funktionalstrukturellen Deutung in der sozio-technischen Dimension zeigt sich, dass eine erweiterte Interpretation erwachsenenpädagogischer Organisation zwar Erkenntnisfortschritte gegenüber dem vorherigen bietet, ihrerseits aber wiederum Schwächen und Begrenzungen aufweist. So lässt sich die interdependente Vielschichtigkeit sozialer Systeme zwar mit hoher Tiefenschärfe ausloten, am Ende stellt sich aber die Frage, was eigentlich ihre unübersichtliche Vielfalt steuert oder zumindest, was ein so fein gewebtes Netz letztlich zusammenhält. Integration ist nun in der Tat ein hochaktuelles und brisantes Problem unserer Gesellschaft insgesamt, zunehmend aber auch vieler Institutionenformen der Erwachsenenbildung. Daher reicht es nicht mehr aus, der *synergetischen Kraft* sozialer Systeme zu vertrauen und ihr Zusammenwirken als gegeben vorauszusetzen. Nicht zuletzt aus dem Druck nach mehr Wirtschaftlichkeit ist es erklärlich, dass eine Selbstvergewisserung in Bezug auf die Bindungskräfte und die sozialen Steuerungsmög-

lichkeiten von Erwachsenenbildungsorganisation ansteht. Wie lässt sich ein komplexes System in seiner Eigenlogik ökonomisch rationell und gleichzeitig nach pädagogischen Kriterien leiten? Eine solche Problematik ist nur unzureichend über eine allgemeine Diagnose sozialer Systeme bearbeitbar. Sie verlangt abermals eine konzeptionelle Erweiterung des Organisationsverständnisses, bei der nun verstärkt die Integrations- und Steuerungsleistungen in den Blick kommen müssen. Dies soll im nächsten. Abschnitt anhand des Konzepts der „pädagogischen Relevanzen folgenden Organisationskultur“ geschehen.

(4) Kulturelle Dimension

„Organisationskultur“ als produktive Integration von Diversität getrennter „communities of practice“

„Kultur“ verstanden als eine universelle Kategorie fasst sehr unterschiedliche Komponenten zusammen, die in einem spezifischen Sinnzusammenhang zur Organisation von Erfahrung beitragen. Organisation bildet somit den Rahmen für Prozesse des „sense-making“ (Weick 1995). Kultur lässt sich definieren als ein je in sich geschlossenes aber über ihre Grenzen als Differenz verweisendes Orientierungssystem der Wahrnehmung des Denkens, Wertens und Handelns. Kultur ist – kurz gesagt – implizite Weltdeutung im Sinne einer common-sense-Struktur. (Vgl. C. Geertz. 1983) Sie lässt sich als „Rahmen“ (Goffman) auffassen, in dem die „selben“ Daten, Fakten und Ergebnisse eine je spezifische Qualität erlangen (Relevanzsystem).

Konzepte der Organisationskultur gehen davon aus, dass es die als selbstverständlich empfundenen Sinnzusammenhänge, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen sind, die als „corporate identity“ die Basis bilden, auf der schließlich das produktive Zusammenspiel unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher Problembeschreibungen erklärlich wird. Hieraus wird andererseits aber auch verständlich, weshalb Organisationen trotz ähnlicher Formalstruktur zu verschiedenen Ergebnissen und Wirkungen gelangen können (Ouchi/Wilkins 1985, 468; Heidenreich/Schmidt 1991). Dies lässt sich sowohl auf einer makro- als auch auf einer mikro-sozialen Ebene beobachten (Bleicher 1984).

Einerseits sind Organisationen und ihre Mitglieder immer Bestandteil eines größeren kulturellen Zusammenhangs, was notwendigerweise grundlegende Übereinstimmungen in den Formen ihres gemeinsamen Handelns bewirkt. Das jeweilige Makro-System gesellschaftlicher Normen, Werte und Grundüberzeugungen, wie es vor allem im interkulturellen Vergleich erkennbar wird, führt dazu, dass gerade zweckrationale Systeme in euro-

amerikanischen, lateinamerikanischen, asiatischen oder afrikanischen Kulturkreisen auf jeweils besondere Weise „gelebt“ werden und hierdurch zu unterschiedlicher Wirkung gelangen (Ouchi/Wilkins a. a. 0.).

Aber auch unterhalb der Scheidungen zwischen den großen Weltkulturen stößt man auf Differenzen und subkulturelle Besonderheiten, wenn es um Unterschiede geht zwischen branchentypischen Organisationsformen (z. B. zwischen Banken, Bauunternehmen, staatlichen Verwaltungen oder Bildungsinstitutionen) oder auf noch tieferen Niveau bei Milieu-Unterschieden zwischen konkreten Einrichtungen und Betrieben. Derartige kulturspezifische Besonderheiten lassen sich als charakteristische Gepflogenheiten, Verhaltensformen, Rituale, Sprachmuster, gemeinsame Erfahrungen, Umgangsformen, Kleidungsnormen oder grundsätzlich als milieuspezifischer „Habitus“, d. h. in einer natürlich empfundenen Verkörperung des jeweiligen (sub-)kulturellen Milieus erfahren. Das, was zunächst als zufällige Äußerlichkeit erscheinen mag, wird als authentischer Ausdruck einer allgemeinen Zusammengehörigkeit erfahren und hierdurch zum Ursprung eines sich nach außen abgrenzenden „Wir-Gefühls“. Dieser Aspekt wurde oben bereits als systemische Sozialisationswirkung in Bezug auf körperliche, mentale, affektive und gruppendynamische Aspekte einer organisationsspezifischen Wirklichkeitskonstruktion angesprochen.

Definitionsvorschlag: Die basalen Orientierungsmuster, in denen sich Organisationen trotz ihrer funktionalstrukturellen Ähnlichkeit signifikant unterscheiden und denen zufolge die Mitglieder ihre Umwelt spezifisch wahrnehmen und interpretieren, ihre Erfahrungen ordnen und an denen sie ihr Verhalten und Handeln ausrichten, werden in ihrer Gesamtheit als Organisationskultur bezeichnet.

„Kultur“ ist daher nicht als normativer Begriff zu verstehen, sondern als ein deskriptiver Begriff, der die Art und Weise charakterisiert, in der sich in einem sozialen System eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung durchgesetzt hat. Es stellt sich daher nicht die Frage, ob eine Organisation eine Kultur „hat“, sondern nur wie ihre spezifische Kultur beschaffen ist. Die funktionale Bedeutung einer Organisationskultur liegt vor allem in ihrer Orientierungsleistung. Wenn sie den Mitgliedern eine „dichte Beschreibung“ (Geertz 1983) ihrer Welt bietet, so beantworten sich wesentliche Fragen sozialer Integration wie von selbst „Wer sind wir? Warum gehören wir zusammen? Was wollen wir? Wie tun wir es? Wie begründen wir, was wir tun? Wie evaluieren wir, was wir tun? Wie sieht unsere Umwelt aus, wie sind die anderen und warum sind sie so?“ (Ebers 1988, 14) Gerade weil diese kogniti-

ven Strukturierungen nicht diskursiv ausgehandelt werden müssen, sondern als eine Selbstverständlichkeit des Normalen zu gelten haben, bieten sie in ihrer Gesamtheit einen als „natürlich“ erlebten Rahmen, in dem sich Wichtiges von Unwichtigem, Falsches von Richtigem, aber auch Zugehöriges von Fremdem fraglos unterscheiden lässt. Nur derjenige „gehört dazu“, der die herrschende implizite Theorie über „das Eigene und das Fremde“ pragmatisch als selbstverständlich unterstellen kann. Wer andererseits bei derartigen Einschätzungen erst fragen muss, zeigt hierdurch bereits, dass er kein Insider ist.

Die soziale Bindungskraft einer Organisationskultur lässt sich grundsätzlich anhand ihrer identitätsstiftenden, orientierenden und handlungsleitenden Wirkungen definieren. Da sie hierdurch die Funktionsweise der Organisation auf einer meist vorbewussten Ebene impliziten Wissens strukturiert und oft auch erst möglich macht, hat sie erheblichen Einfluss auf die Art der Verhaltenskoordinierung und Systemsteuerung. In locker verkoppelten sozialen Systemen können die teilautonomen Bereiche bekanntermaßen nicht befriedigend über formelle Regelungen allein koordiniert werden; sie unterliegen vielmehr den Selbstregulierungsmechanismen einer mehr oder weniger funktional adäquaten (hier: pädagogischen Relevanzen folgenden) Organisationskultur. Kann diese eine integrative Wirkung entfalten, so braucht die formelle Leitung nur im Ausnahmefall die pädagogischen Einzeltätigkeiten der Mitarbeiter durch unmittelbare Anweisungen und über formelle Verfahren auf eine gemeinsame Linie zu bringen.

„Organisationskulturen können somit den Führungsbedarf senken; sie sind ein Führungssubstitut.“ (Ebers 1988, 21)

In dieser Hinsicht ist die Deutung organisierter sozialer Systeme als Organisationskultur für Managementkonzepte von hohem Interesse. Nun besteht jedoch die Gefahr eines groben Missverständnisses, wenn dabei nicht gleichzeitig von einer sozio-technisch verkürzten Leitungsphilosophie Abschied genommen wird. Organisationskulturen lassen sich weder willkürlich herstellen, noch von einer besonderen Interessenposition her gradlinig beeinflussen. Diese Einsicht ist bereits von anderen vernetzten Strukturen her vertraut und verlangt daher ein gewandeltes Kontrollbewusstsein. Als Anforderung an das Management ist damit die Förderung von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten und von gemeinsamen Lernprozessen des pädagogischen Teams gemeint. Dies legt es nahe, Führung im Kontext von „Lernkultur“ als pädagogische Rolle aufzufassen.

(5) die institutionelle Dimension

Orientierung spezifischer Organisationskulturen an ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen als „Leitinstitutionen“.

So, wie die Erweiterung systemtheoretischer Konzepte von Organisation durch die kulturelle Dimension diese in einen komplexeren Erklärungszusammenhang zu bringen vermochte und spezifische funktionale Engführungen zu überwinden half, so deutet sich gegenwärtig an, Organisationstheorie mit ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konzeptionell rückzuvermitteln. In den sogenannten neo-institutionalistischen Ansätzen geht es daher darum „to bring society back in“, d. h. um „die Rückkehr der Gesellschaft“ in die Organisationstheorie (Powell/diMaggio 1991; Ortmann 1997). In einem damit verbundenen Argumentationszusammenhang bemüht sich eine soziologische Forschungsrichtung, Organisationstheorien mit dem Paradigma gesellschaftlicher Differenzierung zu verknüpfen und hieraus das Verhältnis zwischen Organisation und der sie umfassenden Gesellschaft genauer zu bestimmen (vgl. Tacke 2001; Zieckweg 2001). Sie untersucht hierzu die Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und Organisation. Dies entspricht im erwachsenenpädagogischen Diskurs dem Verhältnis zwischen „Institution“ und Weiterbildungseinrichtung (vgl. Schäffter 2001).

Man kommt bei diesem theoretischen Zugang zu dem Ergebnis, dass Organisationen als soziale Systeme in keinem deduktiv rekonstruierbaren Ableitungsverhältnis zu gesellschaftlichen Funktionssystemen wie z. B. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Krankenversorgung oder soziale Hilfe stehen, sondern ihnen gegenüber weitgehend autonomen Charakter haben und eine eigenständige Entwicklungslogik aufweisen. Umgekehrt argumentiert bedeutet dies, dass jedes Funktionssystem sich nicht in ihren „eigenen“, von ihnen abhängigen Organisationen realisiert. Demnach haben spezifische Organisationen als „Institutionalformen“ eine je unterschiedliche Nähe zu verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft, können aber auch vermittelnd zwischen gegensätzlichen Funktionssystemen eine intermediäre Stellung einnehmen und hieraus ihre pädagogischen Organisationsziele definieren.

Das Verhältnis von Organisation und Funktionssystem wird daher im Prozess der Institutionalisierung (vgl. Schäffter 2001) in erheblichem Maße von „Organisationspolitik“ auf der Ebene der Institutionalformen und Einrichtungen bestimmt und von Entscheidungen auf einer organisationalen Ebene beeinflusst. Hier stellt sich die theoretische Verbindung zwi-

schen Organisationsentwicklung und funktionalen Varianten von Organisationskultur her. Die Entwicklung einer spezifischen Anlehnsstruktur an ausgewählte Funktionssysteme wird in der je vorherrschenden Organisationskultur dadurch zum Ausdruck gebracht, dass ein Funktionssystem im Sinne einer „Leitinstitution“ zum Orientierungsrahmen für relevante Praktiken und ihnen folgende Normen, Werte und Aufgabenverständnis als professioneller Habitus gelebt wird. (vgl. Reckwitz 2003)

4. Fazit

Entwicklung reflexiver Lernkulturen als ko-evolutiver Prozess

Die Förderung von Kompetenzentwicklung in beruflichen Handlungsfeldern und die zielgenerierende, reflexive Entwicklungsbegleitung im Rahmen einer entsprechenden „Lernkultur“ im Arbeitskontext setzt daher einen Kulturwandel in der Weiterbildungseinrichtung voraus, der in einem ko-evolutiven Zusammenhang mit den Werten und Normen ihrer jeweiligen „Leitinstitution“ im Sinne einer organisationskulturellen Anlehnsstruktur gesehen werden muss. Maßnahmen einer subjektzentrierten Kompetenzentwicklung (Ludwig 2002) als pädagogische Dienstleistung von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung setzen daher nicht nur die Entwicklung einer neuen Lernkultur *innerhalb* der Weiterbildungsorganisationen voraus, sondern stellen auch die jeweilig eingeschlossene Orientierung an Funktionssystemen in Frage, die den eingangs beschriebenen Paradigmenwechsel noch nicht mitvollzogen haben oder ihm dezidiert widerstehen. Organisationskulturwandel ist somit weit mehr, als bislang verstanden wurde, nämlich ein integrativer Bestandteil von *umfassenderen institutionellen Zusammenhängen*, die wir aufgrund unserer Projekterfahrungen als spezifische „Institutionalformen beruflicher Weiterbildung“ mit subkulturellem Charakter bezeichnen wollen.

Die These einer „nachholenden Modernisierung“ von Weiterbildungseinrichtungen erscheint in diesem Problemzusammenhang unter einem neuen Blickwinkel. Sie stellt sich nun als ein mehrschichtiges Passungsproblem institutioneller Entwicklungsprozesse dar, das im Verlauf des Beratungsprozesses an vielen Stellen als Orientierungskonflikt thematisiert werden musste: Pädagogische Organisationsentwicklung bekommt es nicht nur mit der Entwicklung einer neuen Organisationskultur als reflexiver Lernkultur zu tun, sondern auch mit der Notwendigkeit zu einer selbstbewussten Auseinandersetzung mit Normen und Werten aus Leitinstitutionen wie Ökonomie, Politik, Recht und Wissenschaft, die den eingangs beschriebenen Paradigmenwechsel selber noch nicht hinreichend mit vollzogen

haben und die, solange sie nicht selbst ihren Anschluss an eine „reflexive Moderne“ (Giddens) gewonnen haben, als erhebliche Innovationsbarrieren im Projektverlauf zum Ausdruck gelangten. Statt von einer „nachholenden Modernisierung“ der Weiterbildungsorganisation im Rahmen der bildungspolitisch motivierten Programmziele zu sprechen, werden die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung gegenwärtig daher eher mit den *Folgen von „entwicklungsvorwegnehmenden Innovationszumutungen“* konfrontiert.

Nicht nur, wer zu spät kommt, auch wer zu früh kommt, den „bestraft das Leben“.

Pädagogische Organisationsberatung von Weiterbildungseinrichtungen tut daher gut daran, sich der Suggestion des Wettlaufs zu entziehen. Die Förderung ko-evolutiver Prozesse kennt nicht den Schnellsten als Gewinner.

Literatur:

Aulerich, G.: Der Themenbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ im Programm über Kulturkompetenzentwicklung. In: Quem Report. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. Berlin (Schriften zur beruflichen Weiterbildung) Heft 76, Teil I, 2003

Bleider, K.: Unternehmenspolitik und Unternehmenskultur. Auf dem Weg zu einer Kulturpolitik der Unternehmung. In: Zeitschrift für Organisation. Heft 4 1984, S. 494-500

Brommer, U.: Schlüsselqualifikationen. Deutscher Sparkassenverlag. Stuttgart 1993

Dehnbostel, P./ Meister, J. Einleitung: Essentials und Überblick. In: dies. u.a. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002, S. 11-27

Ebers, M.: Organisationskultur in der Bildungsverwaltung. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Organisationskultur der Bildungsverwaltung. Das Bildungswesen im Konflikt zwischen Bildungszielen und Verwaltungshandeln. Frankfurt/M. 1988

Geertz, C.: Common sense als kulturelles System. In: ders. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1983, S. 261-288

Götz, K./Hartmann, Th./Weber, Chr.: Unterstützungssysteme für Organisationsberatung pädagogischer Dienstleistungsunternehmen. In: Quem Report. Lernen in Weiterbildungs-

- einrichtungen. PE/OE Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. Berlin (Schriften zur beruflichen Weiterbildung) Heft 76, Teil I, 2003
- Heidenreich, M./Schmidt, G. (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991
- Köbler, R.: Entwicklung. Münster 1998
- Kieser, A.: Organisationstheorien sind Sprachspiele. In: Bardmann, Th. u.a. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen 2001, S.99-117
- Lieckweg, T.: Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisation. In: Soziale Systeme. Jg. 7, Heft 2 2001, S. 267-289
- Ludwig, J.: Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit . In: Dehnbostel u.a.: Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, S. 95-110
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg. 1974, S. 36-43
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H.: Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig (Westermann) 1977, S. 99-121
- Ortmann, G. u.a. (Hrsg.): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen. 1997
- Ouchi, W./Wilkins, A.: Organizational Culture. In: Am. Revue of Sociology. 1985, S. 457-483
- Powel, W./diMaggio, P. (ed.): The new Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago 1991
- Reckwitz, A.: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 32, Heft 4 2003, S. 282-301
- Rogge, K. u.a.: Verhindert die Anmeldung die Anmeldung? Planungshilfe zur Reorganisation von Anmeldeverfahren in Weiterbildungseinrichtungen. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) 1984
- Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Entstehung – Ziele – Inhalte. In: DehnboStel u.a.: Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin 2002, S. 45-64
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987

- Schäffter, O.: Zwischen Einheit und Vollständigkeit. Weiterbildungsorganisation - ein locker verkoppeltes Netzwerk. In: Hagedorn, F. u.a. (Hrsg.): Anders Arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim/Basel 1994, S. 77-92
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlage einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- Schäffter, O.: Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2002, S. 69-98
- Schulze, G.: Die Beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? Ulm (Hansen) 2003
- Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung.
- Weick, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly. 1976, S. 1-19
- Weick, K.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995
- Weinberg, I.: Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW). Praxishilfen Textziff. 20, Frankfurt/M.
- Wenger, E.: Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge 1998