

Ist Organisationsentwicklung didaktisierbar?

Organisationsberatung und der Bedarf an einem umfassenden Lernbegriff.

Wie der König Minos alles zu Gold werden ließ, was er in die Finger bekam (und letztlich daran zugrunde ging), so scheint sich bei Pädagogen „unter der Hand“ alles in Lerngegenstände und Lernprozesse zu verwandeln. Das vorliegende Themenheft ist einer aktuellen Spielart dieser Obsession gewidmet: der „lernenden Organisation“. Hat man das Schicksal von King Goldfinger vor Augen, so darf nach den „unbeabsichtigten Nebenwirkungen“ gefragt werden. Was handelt sich die pädagogische Zunft ein, wenn letztlich alles und jedes zu „Lernen“ und damit zum professionellen Zuständigkeitsbereich erklärt werden kann? Inflationäre Aufblähung gilt als wenig Erfolg versprechende Strategie. Die Kontroverse hierzu ist in vollem Gange.

Neben der Forderung nach professioneller Selbstbeschränkung hat die Auseinandersetzung um „Organisationslernen“ auch einen überraschenden Nebeneffekt: es werden erstaunliche Lücken im Grundlagenwissen erkennbar. Offenbar gibt es bisher keine erwachsenenpädagogisch brauchbare Lerntheorie, mit der sich die gegenwärtig ausdifferenzierenden Lernkontexte empirisch beobachten und praxisrelevant beschreiben ließen. Die aus der Psychologie übernommenen Lerntheorien erweisen sich für komplexe Lernkontexte als zu reduktionistisch. Zudem zeigt sich, dass Lehrtätigkeit zu eng auf das Aneignungsverhältnis zur lernenden Einzelperson beschränkt wird. Lerngruppen erscheinen durchgängig als Aggregate von lernenden Individuen. Hierdurch wird die lernförderliche Strukturierung („Didaktisierung“) von kollektiven Suchbewegungen und Zielfindungsprozessen immer nur aus einer subjektiven Perspektive rekonstruierbar. Was schon in Praxisfeldern wie Zielgruppenarbeit, gemeinwesenbezogener politischer Bildung oder auch in der Familienbildung zu Unsicherheiten bei der Beschreibung von Strukturwandel als „überindividueller“ Lernprozess führt, gerät nun im Zusammenhang mit „Organisationsentwicklung“ zu Irritationen, die zu einer konsequenteren Auseinandersetzung mit dem „kollektiven Adressaten“ (Schäffter 1992) zwingen. Die folgenden Überlegungen verstehen sich daher als ein Plädoyer für ein erweitertes Konzept von Lernen im Sinne von kognitiv strukturierender Aneignung, das aber dennoch konkret bestimmbar bleibt und Abgrenzungen zulässt.

Organisationsentwicklung - eine institutionelle Deutung von Veränderungen

Bevor überhaupt die Frage nach Organisationslernen gestellt wird, ist es sinnvoll, sich die Struktur möglicher Lernanlässe genauer anzuschauen. Es geht selten nur um die Bewältigung der einen oder anderen Einzelveränderung, sondern meist um die Kette einer Vielzahl von Veränderungen. Eine wichtige Managementaufgabe bezieht sich auf die kompetente Begleitung von Prozessen des Strukturwandels, ohne dass dies notwendigerweise als „Lernen“ konzipiert sein muss. Es lässt sich auch organisationspolitisch arrangieren und als Frage von Macht und Einfluss definieren. Grundsätzlich jedoch ist dafür Sorge zu tragen, dass neben der (individuellen und strukturellen) Bewältigung dieser linearen Ereigniskette auch alle Beteiligten „im selben Film“ sind, also in ihrer Situationsdefinition zumindest grob übereinstimmen. Es geht zunächst darum, überhaupt eine gemeinsame Deutung der verschiedenen Veränderungen als „Entwicklung“ zu ermöglichen. Dies jedoch ist kein individueller, sondern ein institutioneller Klärungs- und Entscheidungsprozess - wie kontrovers er auch im Einzelnen verläuft. Das Ausdeuten von Einzelveränderungen als einen für die Corporate Identity bedeutsamen Entwicklungsprozess ist außerordentlich anspruchsvoll. Es

Impuls

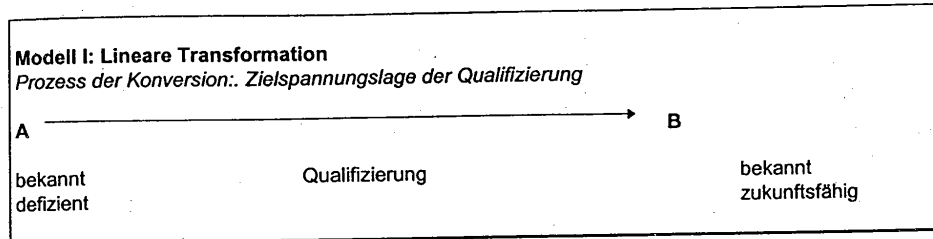


Schaubild 1: Modell Linearer Transformation

Zweitens: Konzepte, die zwar über wenig Kenntnis von den konkreten defizitären Ausgangsbedingungen verfügen, dafür aber umso deutlicher den Sollwert beschreiben und in *Form eines Vorbildes oder Leitbildes* operationalisieren können. Hier erhält Organisationsentwicklung einen geradezu missionarischen oder aufklärerischen Charakter. Die Ratgeberliteratur und Managementzeitschriften sind voll davon.

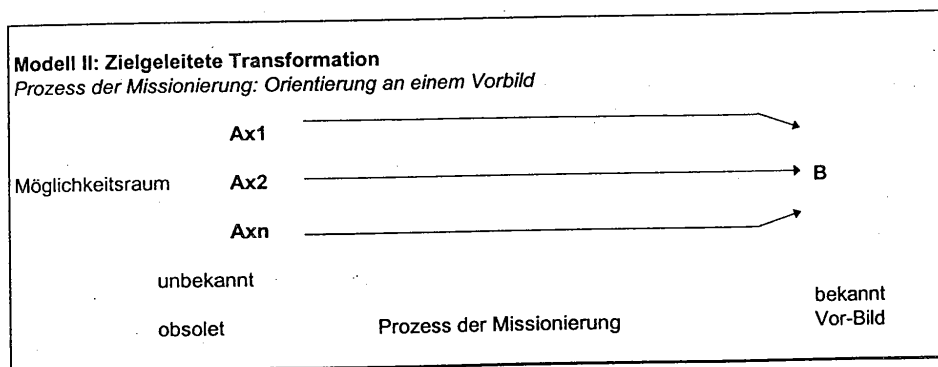


Schaubild 2: Zielgeleitete Transformation

2. *Zieloffene Transformationsmuster* hingegen verlaufen zirkulär von einem als defizitär erkannten „Zustand A“ hin zu einem unbekanntem „Zustand B“, wobei der Übergang von den Beteiligten in „diffuser Zielgerichtetheit“ (Kade) verfolgt wird. Erlebt werden zieloffene Transformationen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende Umbruchsituation hinein in einen verunsichernden Schwebezustand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber wie die zukünftige aussehen wird. Organisationsentwicklung gerät hier leicht in die Gefahr, dass die Unbestimmtheit des Zustands B analog zum linearen Modell der zielbestimmten Transformation als mangelndes Wissen innerhalb der Organisation aufgefasst wird, für die man externe Experten benötigt. Dann finden sich Vorgesetzte oder Berater, die aus einer distanzierten Expertenrolle den Sollzustand „stellvertretend“ für die Akteure definieren und ihn der Organisation als Veränderungsziel zuschreiben. Hier schlägt die Stunde der Charlatane und selbst ernannten Experten. Man übersieht dabei geflissentlich die kontextgebundene Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte Zustand Bx ist zwar nicht extern

Impuls

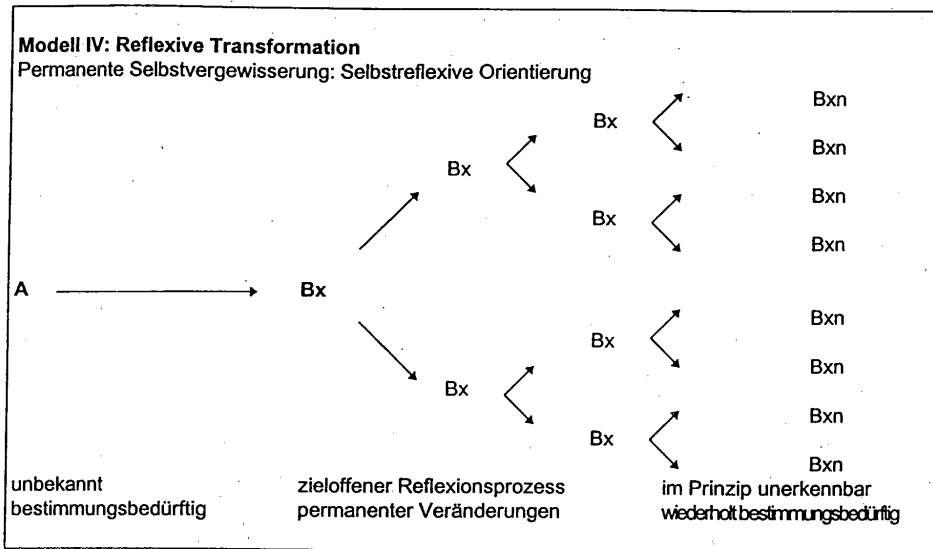


Schaubild 4: Reflexive Transformation

Vergleicht man nun die Strukturen zielbestimmter und zieloffener Transformationsmuster und ihre Teilvarianten, so wird erkennbar, dass sie sehr unterschiedliche Kontexte für Prozesse der Organisationsentwicklung, für die Art ihrer Bewältigung und somit auch für Konzepte der Organisationsberatung darstellen. In dem jeweiligen Kontext des Strukturwandels bedeutet „Lernen“ etwas weitgehend anderes.

Die Didaktisierung von Lernkontexten

Es ist ein folgenreiches Selbstmissverständnis von Pädagogen, wenn sie meinen, dass nur dann gelernt wird, wenn sie auf der Bühne des Lebens erscheinen und ihre didaktischen Inszenierungen kunstvoll arrangieren. Man sollte hingegen nicht vergessen, dass in allen Alltagszusammenhängen immer auch gelernt wird, nur eben anders und anders als auf der „Schulbank“. Daher muss man davon ausgehen, dass die beschriebenen Transformationsprozesse auch ohne Berater ständig stattfinden und im Sinne einer *basalen Organisationsentwicklung* als beiläufiges, unthematisiertes und z.T. auch latentes Lernen „hinter dem Rücken der Akteure“ verlaufen. (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997) In der wildwüchsigen Weise alltagsgebundenen Lernens findet gesellschaftlicher Strukturwandel und auch Organisationsentwicklung als „Normalform“ statt. Die Toten und Verletzten, die solche Prozesse oft genug zurücklassen, erscheinen jedoch in keiner Statistik. Immer dann also, wenn alltagsgebundene Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse zu aufwendig, zu belastend oder zu wenig befriedigend verlaufen, schlägt die Stunde der Lernexperten. Erst dann stellt sich die Frage, inwieweit ein spezielles lernförderliches Arrangement bessere Möglichkeiten bietet, als ein „Lernen - en passant“ (Reischmänn 1995). Erst nun geht es darum, wie sich Organisationsentwicklung „didaktisieren“ lässt und ob überhaupt. Dies ist deshalb entscheidend, weil mit der Frage der Didaktisierung das Organisationslernen im Grundsatz gar nicht be-

Impuls

Institutionalisiertes Lernen auf dem Prüfstand

Von „pädagogischer Organisationsberatung“ lässt sich immer dann sprechen, wenn sich die lernförderliche Unterstützung von Prozessen der Organisationsentwicklung nicht unspezifisch auf Einrichtungen aller Art, sondern speziell auf Weiterbildungsorganisation und ihre pädagogischen Relevanzstrukturen bezieht. Hierdurch gerät institutionalisiertes Lernen in doppelter Weise auf den Prüfstand:

- Weiterbildungsorganisation muss sich dem Anspruch stellen, in ihren Strukturen und Prozessen ähnlich lernfähig zu sein, wie sie dies in ihren Angeboten auch von ihren Bildungsadressaten und deren Organisationen abverlangt.
- An den Konzepten pädagogischer Organisationsberatung muss sich zeigen, inwieweit struktureller Wandel als individueller und kollektiver Lernprozess erwachsenenpädagogisch gedeutet und im Rahmen didaktischer Strukturierung methodisch gefördert werden kann. Die professionelle Herausforderung liegt daher in dem Anspruch, Organisationsentwicklung in der Weiterbildung mit eigenen (erwachsenenpädagogischen) Bordmitteln zu begleiten, also als institutionelle Lernprozesse im Zuge strukturellen Wandels zu konzipieren.

Durch diese doppelte Selbstanwendung kommt es zu Formen *konzeptioneller Selbstevaluation*, die ihrerseits wiederum professionelle Lernprozesse auf einer übergeordneten Ebene auslösen und zu Veränderungen des *pädagogischen Leistungsprofils* führen können:

- Wie wird es in einer Weiterbildungseinrichtung erlebt, wenn die Mitarbeiter/innen im Rahmen einer externen Expertenberatung über Qualifikationslernen zielgerichtet von Punkt A zu Punkt B geleitet werden, ähnlich wie sie dies z. T. auch mit ihren Bildungsadressaten in Qualifizierungsangeboten und Umschulungen tun?
- Welche Bedeutung erhält andererseits das Bereitstellen von Lernkontexten für zieloffene Suchbewegungen und als institutionelle Selbstvergewisserung innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung, die sich mit Problemen des Strukturwandels auseinandersetzen hat? Wie lassen sich derartige Eigenerfahrungen auf Konzepte entwicklungsbegleitenden Lernens bei der Angebotsentwicklung übertragen?

Ortfried Schöffter

Literatur:

Bateson, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M. 1990, S. 362 - 399

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1996

v. Küchler, F./Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Studientexte zur Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1997

Reischmann, J.: Lernen „en passant“ - die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung 1995, H.4, S. 200 - 204

Schäffter, O.: Kollektive Adressaten in der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992, H. 1, S.33 - 39

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hamburg 1998