

Dr: Arnold, Rof (Hg): Wörterbuch Erwerbsenpädagogik  
 Bad Heilbrunn, 2001

dungswerke, Verband Österreichischer Schulpädagogik, Verband Österreichischer Volkshochschulen. Zu den berufsbildenden Institutionen gehören: Berufsbildungsinstitut Österreichs, Ländliches Fortbildungsinstitut, Wirtschaftsförderungsinstitut der Bundeswirtschaftskammer (vgl. Lenz 1997).

Die Universität hat als Träger von WB ihr Angebot im letzten Jahrzehnt intensiviert und etabliert. Hochschulkurse und Hochschullehrgänge sind die übliche Form. Aufgrund einer neuen gesetzlichen Regelung können unter bestimmten Voraussetzungen auch außeruniversitäre Angebote für Erwachsene als universitäre Lehrgänge gewertet werden.

Die Teilnahmequote an der EB liegt zwischen zwanzig und dreißig Prozent (Gesamtbewölkerung knapp acht Millionen). In den letzten Jahren ist eine stetige Zunahme an Teilnehmenden zu registrieren. Verberrlichung und Professionalisierung erweisen sich jedoch als bescheiden. Knapp 40 000 Personen sind nebenberuflich, etwa 30 000 ehrenamtlich und ungefähr 4 000 hauptsächlich in der EB beschäftigt. Davon können 600 bis 700 als hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen angesehen werden. Als Dozenten/innen – in Österreich werden sie Kursleiter/innen oder Vortragende genannt – agieren rund 38 000 Personen.

Erste Qualifizierung zum Erwachsenenbildner vermittelt die Universität in vier Semestern im Rahmen des Studiums der Pädagogik. An den Pädagogischen Akademien (entspricht Pädagogischen Hochschulen), wo die Pflichtschullehrer ausgebildet werden, gibt es Angebote zum Thema EB. Die einzelnen Träger veranstalten spezielle Kurse und Lehrgänge für ihre Mitarbeiter/innen, insb. für Anfänger, aber auch zur didaktischen und fachlichen Fortbildung. In Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten organisiert das einzige staatliche Bildungshaus, das Bundesinstitut für EB in Strobl am Wolfgangsee, Lehrgänge. „EB-Prof“ bietet institutionenübergreifend Basiswissen. Der Lehrgang „Bildungsmanagement“ vermittelt in vier Semestern Qualifikationen, die sich insb. auf Kenntnisse und Fähigkeiten für Leitungs- und Managementaufgaben beziehen. In Diskussion ist die praxisnahe Berufsausbildung von Erwachsenenbildner/innen an der Fachhochschule.

Nicht zuletzt seit der Zugehörigkeit zur EU wird die WB als unverzichtbarer Sektor der Bildungslandschaft gesehen. Der Stellenwert der EB als Teil eines Systems lebensbegleitender Bildung gewinnt an Bedeutung. Teilnehmerzahlen weisen EB als Wachstumsbranche aus. Zunehmend treten neben den bundesweiten, gemeinnützigen → Trägern privatrechtlich organisierte Anbieter auf. Seit 1998 entwickelt ein EB-Berat Perspektiven und Aktionsprogramme für die künftige Gestaltung der EB.

Lehnerer, F. H., W.: Volkshochschularbeit in Österreich. F. 2. Republik. Eine Spurensuche. Graz 1991 – Graber, F./Koser, R. (Hg.): Bildung und Weiterbildung in der Europäischen Union. Informieren – Lernen – Fördern. Wien 1995 – Kraljic, H./Pala, W. (Hg.): 10. KEBO-Seminar. Wien 1997 – Lenz, W.: Erwachsenenbildung in Österreich. Frankfurt/M. 1997 – Lenz, W.: On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck 1999  
*Werner Lenz*

**Organisation**

O. stellt eine folgenreiche soziale Erfindung dar, von der die → Gesellschaft der Spämoderne bis in ihre Feinstrukturen hinab bestimmt wird. Ihre Errungenschaft besteht in dem Aufbau langer und komplexer Handlungsketten und deren Ausrichtung auf spezifische, nur arbeitsteilig erreichbare Zwecke, Ergebnisse und Ziele. Nach N. Luhmann beruht ihr Gelingen auf der „Formalisierung“ von Interaktionsbeziehungen. Das Auf-Dauer-Stellen komplexer und „unwahrscheinlicher“ Handlungsmuster und Handlungsketten hängt hierdurch nicht mehr von den wechselnden Dispositionen, Motiven und individuellen Interessen der handelnden Subjekte ab, sondern von generalisierbaren Interessenlagen verschiedener Akteure am Erwerb oder Aufrechterhalten einer Omnicomplexität. Diese bildet die Grundlage eines

formellen wie informellen Regelsystems, durch das das Verhalten der Akteure erwartbar und steuerbar wird. Gleichzeitig berührt die Mitgliedschaft die Gesamtpersonlichkeit der Beteiligten nur ausschrittweise, d. h. nur im Rahmen der jeweiligen Mitgliederrolle. O bilden somit ein Handlungssystem, das sachlichen, sozialen wie auch zeitlichen Erfassungsmöglichkeiten von Einzelpersonen und deren individuelle Lernkapazitäten in dramatischer Weise überschreitet. In der Historizität ihrer Struktur stellen sie so etwas wie ein „kollektives Gedächtnis“ dar, in dem subjektive Erfahrungen und situative Lernergebnisse aufbewahrt und tradiert werden können. Daneben greifen O, aktuell produziertes gesellschaftliches Wissen selektiv auf und lassen es situativ handlungswirksam werden.

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

Die jeweilige Präferenz für einen Oberbegriff stellen in engem Zusammenhang mit der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung und der vorherrschenden Weltdeutung. So lässt sich ein deutlicher Wandel von sozio-technischen O Konzepten über symbolisch-interaktionistische hin zu kulturaltersischen Deutungen nachweisen. Gegenwärtig wird der Aspekt der Ordnungsbildung im Sinne von kontextspezifischer Bedeutungsbildung (sen-

se-making) hervorgehoben (vgl. Weick 1995). Im Zusammenhang mit Theorien des „Neoinstitutionalismus“ erhält O einen wichtigen intermedialen Stellenwert zwischen gesellschaftlichen Funktionssystemen und lebensweltlichen Strukturierungen (vgl. Ortmann u. a. 1997; Schäffer 1998).

O spiegeln jedoch nicht nur die Symptomatik gesellschaftlicher Transformationsprozesse, sondern sie sind selber auch ein wichtiges Strukturelement der modernen Gesellschaft. Nach James S. Coleman haben sich in der westlichen „Ogesellschaft“ unterschiedliche Interaktionsstrukturen herausgebildet: neben dem Typ 1 der interpersonellen Interaktion von „Person zu Person“ der Typ 2 von „Person zu O“ und ein Typ 3 von „O zu O“. Aufgrund einer „elementaren Asymmetrie“ lässt sich ein Machtgefälle zugunsten der O beobachten. Dies hat problematische Folgen für alle Interaktionen, bei denen es weniger um formalisierbare Leistungsbeziehungen zwischen kollektiven Akteuren als vielmehr um ein qualitativ gedaktes Interesse am Anderen als „Person“ geht.

Pädagogische Interaktion bekommt es hier mit einem ähnlichen strukturellen Dilemma zu tun wie personennahe Strukturierungen in Familie, Therapie oder Religion. Institutionalisiertes Lernen gerät zunehmend in ein intermediäres Verhältnis zwischen Person und O, und weist hierbei ein komplexes Missverhältnis zwischen den drei Interaktionstypen auf. Hier liegen die strukturellen Anlässe für eine Erweiterung des Lernbegriffs durch Konzepte des „Lernens in der Organisation“ (Interaktionstyp 2) und des „organisationalen Lernens“ (Interaktionstyp 3). In der Übertragung der Coleman'schen Unterscheidung auf institutionalisierendes Lernen werden drei Kontexte erkennbar:

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

Typ 2: „Lernen in der O“ sensibler für das Spannungsverhältnis zwischen lernenden

Individuen und den Ostrukturen und fragt danach, inwieweit es Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert.

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

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

Für das Verständnis von WB im Allgemeinen und für didaktische Konzeptionen des Erwartenslernens im Besonderen hat die Differenz zwischen der individuellen und der kollektiv-systemischen Dimension des Lernens eine hohe Relevanz und wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (vgl. Gebler u. a. 1998). Grundsätzlich geht es um die Frage, welche Funktion institutionalisiertes Lernen im Kontext von Prozessen des organisationalen Strukturwandels erhält bzw. übernehmen kann. Weiterbildungskonzepte, die sich an „kollektive Adressaten“ wie Familien, soziale Gruppen oder O, richten, geraten in das von Coleman beschriebene Problem des Machtgefälles. Als These hieße das, dass pädagogischer Einfluss auf organisationale Veränderungsprozesse nicht hintergehend über den Lerntyp 1 oder 2, sondern nur auf der InteraktionsEbene 3, nämlich als Intervention zwischen einem dafür konzipierten „pädagogischen Osystem“ und einer „lernenden

O“ genommen werden kann. (vgl. von Küchler/Schäffer 1997; Schäffer 1998). Weiterbildung bekommt es somit gegenwärtig von zwei Seiten her mit einer wachsenden Bedeutung des „Organisatorischen“ zu tun:

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

In beiden Perspektiven erhalten Kategorien wie „organisierteres Lernen“, „Weiterbildungsorganisation“, „Lernen in der Organisation“ und „organisationales Lernen“ eine hohe theoretische wie bildungspolitische Relevanz, ohne dass sich die hier abzeichnende „organisationale Wende der EB“ bereits in ihren Konsequenzen einschätzen ließe. Besonders gilt dies für den Fall, wo interne Veränderungsprozesse der WB von struktureller Transformation in Verwendungsbereichen der Bildungsadressaten angestoßen und konzeptionell beeinflusst werden. Es wächst der Bedarf an einer pädagogischen Otheorie, weil hier ein differenzieller Bezugsrahmen für segmentiertere erwachsenpädagogische Fachkurse zu erwarten ist.

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

- a) Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von WB-Einrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgestaltungsformen in ausdifferenzierteren und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.

b) Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profiteure, Stiftung oder kommunalen Eigenbetrieb sind Ausdruck eines neuen Verständnisses von WB, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Vielzahl beachtlicher wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.

c) Die Binnenendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne erhebliche quantitative oder formalrechtliche Veränderungen die Entwicklungsphase einer „elementaren Ordnung“ (Senzky) zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen noch gemeinsam getroffen werden konnten.

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

Oft genug kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Alarmierender scheint hingegen das 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. Orientierung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution davon ausgehen, dass ihr Bestand von vornherein garantiert ist. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der WB in die Turbulenz komplexer Strukturveränderungen (vgl. Schäffler 1998). Dies wiederum lässt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen: Gerade an der Frage – und nicht mehr an Zielen

und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entscheiden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen „Rahmen“.

Als Bestandteil von „Mikropolitik“ erhält die gegenwärtige Suche nach einem erwachsenepädagogischen Overständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt. O 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 Ostrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung spezifischer  $\Rightarrow$  Okulturen müssen daher als Ausdruck einer sich immer deutlicher akzentuierenden Opolitik verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Oentwicklung (vgl. von Kichler/Schäffler 1997) eine umfassendere Bedeutung. Eingebettet sind aktuelle, vordergründig fiskalisch motivierte Veränderungsmaßnahmen in einem weit grundsätzlicheren ordnungspolitisch beeinflussten Transformationsprozess, in dem Strukturwandel von öffentlich verantworteter WB und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

Literatur: Geißler, H./Lahnhoff, A./Reuten, J. (Hrsg.) Organisationsformen im interdisziplinären Dialog. Weinheim 1998 – Krichler, F. von/Schäffler, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungsangeboten. Frankfurt/Kl. 1997 – Ormann, G./Spöw, J./Turk, K. (Hrsg.) Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen 1997 – Probst, G./Buechel, B.: Organisationslernen. Wiesbaden 1994 – Schäffler, O.: Weiterentwicklung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin 1998 – Weick, K. E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995 – Werner, A.: Lehrbuch der Organisationspsychologie. Weinheim 1992.

*Original: Schäffler*

schiedliche  
denziell  
- Die  
unter-  
nem  
sich.  
tats  
- Sie s  
Wirt  
gewi  
ling  
- Auf  
wer  
die  
cher  
zier  
- Net  
und  
org  
Ver  
Ein  
- Ein  
neu  
ver  
lich  
- Da  
der  
De  
tion  
zu.  
- Vo  
der  
rei  
sät  
zen  
- Ve  
lic  
- In  
de  
fo  
fe  
W/II t  
den |  
kom  
die C  
Bessl  
de W