

Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck

Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem

Ortfried Schäffter & Felicitas von Küchler

1. Lebenslanges Lernen als „Institutionalisierung von Dauerreflexion“

Rückblickend lassen sich die Dokumente zum „lebenslangen“ und „lebensbreiten“ Lernen in ihrer Entwicklung vom Faure Report bis zum UNESCO-Report der Delors Kommission (vgl. Knoll 1998) als bildungspolitisch mitlaufende Kommentierung einer epochalen gesellschaftlichen Entwicklung lesen, in deren Zentrum die pädagogische Auseinandersetzung mit „Unbestimmtheit“ an Gestalt gewinnt, und aus der schließlich die strukturelle Notwendigkeit einer pädagogischen „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ (Schelsky 1957) erkennbar wird.

Die Einsicht, dass Konzepte lebenslangen Lernens in unmittelbarem Zusammenhang mit „prekären“ Lebensverhältnissen stehen, wurde schließlich im Verlauf des deutschen Vereinigungsprozess überdeutlich. Auch heute, knapp zwanzig Jahre nach dem Mauerfall, müssen wir uns der Tatsache stellen, dass sich das Phänomen der „Transformationsgesellschaft“ nicht auf eine begrenzte Übergangsphase beschränkt, sondern offenbar symptomatischer Ausdruck eines übergreifenden strukturellen Wandels ist, der in den Konzepten lebenslangen Lernens bereits seit Längerem antizipierend vorweggenommen wurde. Nun allerdings erhält „Lifelong Learning“ eine erhebliche problematischere Konnotation, als dies in früheren, eher optimistischen Zukunftsprojektionen zum Ausdruck kam. Zudem hat sich der territoriale „hot-spot“ erkennbar nach Westen verlagert. In Frankreich wird gegenwärtig der für breite Gesellschaftsschichten schockierende Einbruch einer unbestimmten Zukunft als „société précaire“ bezeichnet und in ähnlicher Weise als krisenhafte Umbruchsituation erfahren, wie dies weiterhin in den neuen Bundesländern oder in den osteuropäischen Gesellschaften der Fall ist. Strukturell stimmt die Problemlage einer Société précaire weitgehend mit einer Diagnose überein, die vor einigen Jahren gestellt und mit dem Begriff „Transformationsgesellschaft“ belegt worden war. Es handelt sich dabei grob gesprochen um zehn Merkmale, die sich nun als struktureller Begründungszusammenhang und als krisenhafter gesellschaftlicher Resonanzboden von Konzepten lebenslangen Lernens und für den damit einhergehenden Funktionswandel von Weiterbildung und ihrer Institutionen identifizieren lassen.

2. Merkmale der Transformationsgesellschaft

In einer prekären gesellschaftlichen Entwicklung beeinflussen sich unterschiedliche Strukturveränderungen in ihren jeweiligen Teilwirkungen wechselseitig und überlagern sich so zu einem hochkomplexen Spannungsgefüge. Die Probleme, aber auch die

Gestaltungschancen einer „Gesellschaft in prekärer Transformation“ sind daher Ausdruck von hieraus erwachsenden Optionssteigerungen und einem durch sie ausgelösten Realisierungsdruck (vgl. Gross). Problematisch wirkt sich dabei die Interferenz unterschiedlicher Entwicklungszeiten und differenter Temporalstrukturen aus: Ein spezifisches Merkmal von Transformationsgesellschaften scheint dabei zu sein, dass sich Entwicklungen unterschiedlichen Ursprungs in ihren Wirkungen durch Rückkoppelungseffekte verstärken, so dass sie sich jeder partikulären oder sektoralen Kontrolle entziehen.

Im Einzelnen lässt sich in dieser dynamischen Gemengelage differenzieren zwischen:

1. der politischen Restrukturierung Europas
2. einer krisenhaften Kulmination betriebswirtschaftlicher Rationalisierung
3. dem Herausbilden eines zunehmend reflexiven Weltwirtschaftssystems, das die Nationalökonomien in ihrer bisherigen Ordnungsleistung außer Kraft setzt, diese aber noch nicht ersetzt
4. der globalen Freisetzung unkontrollierter Kapitalströme mit eigener, nicht-ökonomischer Logik
5. einer Globalisierung der Informationswege durch informationelle Vernetzung
6. einem demographischen Strukturwandel in den ehemaligen Industriestaaten (Krise der sozialen Sicherungssysteme)
7. einem krisenhaften Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft (Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft?)
8. einer wachsenden Legitimitätskrise gesellschaftlicher Funktionssysteme
9. einer Veränderung der Temporalstrukturen und der Entwicklungszeiten (Krise der tradierten Planungsphilosophie und ihrer Steuerungsinstrumente)
10. einer weitgehend intransparenten Interferenz aller genannten Transformationsprozesse

3. „Transformationsgesellschaft“ als pädagogische Kategorie

Der Begriff der Transformationsgesellschaft lässt sich über eine soziologische und historisch-politologische Bedeutung hinaus auch als eine „pädagogische“ Kategorie lebenslangen Lernens verstehen. Gesellschaftspolitischer Strukturwandel erfährt dabei eine dramatisierende Erfahrungsqualität und wird von den gesellschaftlichen Akteuren als Aufbruch, Ausbruch und Umbruch aus obsolet gewordenen Verhältnissen wahrgenommen. Eine derart prekäre Situation kann sinnvollerweise nur mit Konzepten beruflicher Weiterbildung, sozialpolitischen Hilfen und personenbezogener Erwachsenenbildung beantwortet werden. Gesellschaftliche Transformation wurde und wird daher als individueller wie kollektiver Lernanlass gedeutet und neben der Fülle alltagsgebundener, „informeller“ Lernprozesse auch in formalen Lernarrangements in einer öffentlich finanzierten Maßnahmekultur mit hohem Ressourcenaufwand klein gearbeitet. Hierbei geraten allerdings auch die Wirksamkeitsgrenzen der bislang praktizierten Lernarrangements ins Blickfeld. Pädagogische Problembeschreibungen und Problemlösungen, wie sie sich in früheren Phasen gesellschaftlichen Wandels herausgebildet hatten, weisen nun einen zum Teil schockierenden Wirkungsverlust auf. Manch bisher erfolgreiches Konzept erweist sich im

Sinne einer Wirkungsumkehr sogar als problemverschärfend. Vor allem die Wirksamkeit zielvorwegnehmender Bildungsangebote wird prekär. Dramatisch wirkt sich dies in den curricular verfestigten Bereichen von berufsqualifizierenden Maßnahmen aus, insbesondere wenn ihnen „passgenaue Lösungen“ und arbeitsmarktregulierende Funktionen zugemutet werden. Tragende Grundüberzeugungen und institutionelle Rahmenbedingungen müssen überprüft oder neu erfunden werden, zumindest erweisen sie sich in ihrer Kontextabhängigkeit und Historizität als kontingent. Das meint, jede Variante erscheint nun im Prinzip auch anders möglich.

Allenthalben ist ein Übergang von einer konventionellen Bearbeitung bestimmbarer Einzelveränderungen hin zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit noch ungeklärten Problemlagen festzustellen. Es reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten hinlänglich vertrauter Weiterbildungscurricula aufzulegen, die letztlich dann doch einem tradierten Selbstverständnis und Grundmuster, nämlich des themenbezogenen Unterrichts und der zielgewissen Instruktion folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung, die der gegenwärtigen strukturellen Transformation in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird.

Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und praktischen Einsichten bei der wissenschaftlichen Begleitung bei Organisationsentwicklungsprozessen in Weiterbildungseinrichtungen¹ rekonstruierte Schäffter vier temporaltheoretische Figurationen der Transformation als Varianten von Intransparenz, für die unterschiedliche Konzeptionalisierungen von „Lernen“ und in Folge auch differente Formen pädagogischen Handelns relevant werden. (Schäffter 2001a; 2001b) Diese Modelle strukturellen Wandels („Transformationsmodelle“) variieren in ihren Gewissheitszuständen bezogen auf ihre Ausgangslage und die Zielsetzung von Lernen in Transformationsprozessen. Im Gegensatz zu „linearen Modellen der Transformation“, die curricular strukturiert werden und den herkömmlichen Planungs- und Kontrollphilosophien entsprechen, setzen reflexive Transformationsmodelle Veränderung und Lernen in „zielgenerierenden“ Prozessen (vgl. Weick 1985) voraus. Mit dieser Sichtweise wird erziehungswissenschaftliche Theoriebildung mit Fragen nach der „Gestalt des Pädagogischen in der reflexiven Moderne“ (Weber 2005, 14) konfrontiert.

Grundsätzlich bietet das pädagogische Konstrukt der Transformationsgesellschaft in diesem Problemzusammenhang eine zeitdiagnostische Deutung aus der Sicht des Funktionssystems Weiterbildung. Es geht von einem gestörten Passungsverhältnis zwischen

¹ Angesprochen ist die im Arbeits- und Forschungsbereich „Theorie pädagogischer Organisation und pädagogische Organisationsberatung“ an der Humboldt-Universität durchgeführte wissenschaftliche Begleitung im Schwerpunkt „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) des vom Bundesministeriums für Bildung und aus Mitteln des europäischen Sozialfonds geförderten Entwicklungs- und Forschungsprogramms „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“. (vgl. www.abwf.de)

den bislang entwickelten Institutionalformen und dem von ihnen erfahrbaren Strukturwandel aus. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit „funktional didaktisiertes Lernen“ im Erwachsenenalter auch auf kollektive und langfristig verlaufende Entwicklungen Einfluss zu nehmen vermag. Nun lässt sich jedoch gerade an der Frage, inwieweit Lebenslanges Lernen zur reflexiven Begleitung des gesellschaftlichen Wandels beizutragen hat, eine sich andeutende Verschiebung in der Funktionsbestimmung Lebenslangen Lernens festmachen. Waren Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung in den vorangegangenen Entwicklungsprozessen primär eine gesellschaftliche „Veränderungsinstanz“, so kommt Lernen in einer Epoche, in der strukturelle Transformation zum Selbstläufer wird und dabei möglicherweise sogar (global) außer Kontrolle zu geraten droht, zusätzlich auch die Bedeutung von Entschleunigung zu. Institutionalisiertes Lernen hat nicht nur zur Veränderung, sondern auch zur psycho-sozialen Stabilisierung und zur Wiedergewinnung von gestaltungs- und erlebnisfähiger Gegenwärtigkeit beizutragen. Lebenslanges Lernen wechselt damit im Erwachsenenalter von der bisherigen „Reproduktionsfunktion“ hinüber in eine „Reflexionsfunktion“. (Schäffter 1984; 2001a; 2003) Dieser Funktionswandel wird gegenwärtig im Rahmen einer Wende vom Qualifizierungsmodell lebenslangen Lernens zum Modell reflexiv angelegter Kompetenzentwicklung vollzogen. Welche Veränderungsanforderungen hieraus an das Weiterbildungsmanagement erwachsen, ist Thema der weiteren Überlegungen.

4. Organisations- und Personalentwicklung für lernende Weiterbildungseinrichtungen

Organisations- und Personalentwicklungsprozesse, die Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung innovationsfähig machen sollen, standen im Fokus eines Verbundprojekts des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung, die diese Entwicklungen über mehrere Jahre verfolgte, werden im Folgenden einige Erfahrungen und empirischen Ergebnisse zum Verhältnis von „Führung“ und Organisationsentwicklung dargestellt. Sie führen zu einer Ausdifferenzierung bzw. Revision der üblichen Vorannahme, dass Führungskräfte lediglich die Funktion haben, Organisations- und Personalentwicklungsprozesse kompetent zu initiieren und zu „rahmen“. Unsere Ergebnisse zeigen demgegenüber zum einen, dass Entwicklungen stattgefunden haben, die als Indizien für Prozesse eines institutionellen Wandels von Weiterbildungseinrichtungen interpretiert werden können, die in ihrer Form, Struktur und Qualität über Organisationsentwicklung hinausreichen. Zum anderen wurden bei grundlegenden Transformationsprozessen der Einrichtungen Führungskräfte in einem beträchtlichen Ausmaße in Organisationsentwicklungsprozesse „verwickelt“. Daraus ergeben sich qualitativ neue Anforderungen an Führungshandeln.

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist – auch wenn eine differenzierte historische Rekonstruktion der Organisationen der Erwachsenenbildung unter einem organisationswissenschaftlichen Fokus bisher nicht vorliegt - bis in jüngster Zeit von einer Dominanz „verbandsspezifischer“ organisationaler Felder auszugehen. Die Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungseinrichtungen sind aus dem Kontext ihrer verbands- bzw. milieuspezifischen Entstehungsbedingungen heraus gekennzeichnet durch unterschiedliche strukturelle Vorprägungen. Prozesse der Strukturangleichung in einem organisationalen Feld, wie sie der Neo-Institutionalismus untersucht und in drei unterschiedlichen Mechanismen beschreibt, sind für die Weiterbildung bisher nur begrenzt nachweisbar (Hartz, Meisel 2003). Dieser Befund deckt sich mit der rekonstruierenden Analyse der Leitungs-, Führungs- und Managementpositionen in Weiterbildungseinrichtungen. Die in Erwachsenen- und Weiterbildung üblichen Begriffe Leitung, Führung, Management weisen dabei nicht nur spezifische zeitgeschichtliche Bezüge auf, sondern charakterisieren auch differierende theoretische Konzeptionen von Organisation, in denen bestimmte Aufgaben und Funktionen von organisationalen Macht- und Einflusspositionen je unterschiedlich akzentuiert werden. Derartige Positionen haben erst spät – und da überwiegend im Kontext der Professionalisierungsbewegung – Aufmerksamkeit auf sich gezogen, ohne dass sich jedoch ein breites und allgemein für die Weiterbildung akzeptiertes professionelles Verständnis entwickelt hat (von Küchler 2005). Einrichtungen der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung machen in ihrer Mehrzahl erst seit den 1990er Jahren „Individualisierungsprozesse“ durch, die sich analog des Beck'schen Individualisierungstheorems als „Freisetzungsprozesse“ aus bisher bestimmenden Abhängigkeiten begreifen lassen, die jedoch keineswegs zu mehr „Freiheit“ sondern zum Zwang der Selbstgestaltung, Individualisierung und Profilbildung in der Konsequenz einer „Ökonomisierung“ und Modernisierung der Weiterbildung führen. Die dadurch nachgefragten Führungskompetenzen orientieren sich an den Konzepten und Theorien der dafür relevanten Bezugsdisziplinen wie Betriebswirtschaft, Organisationswissenschaft, Psychologie und – sofern es um theoretisch basiertes Handeln geht – unterscheiden sich auch je nach Einrichtungstypen, Segmenten von Weiterbildung, und konstituierender Milieus². Eine einheitliche Auffassung von dem, was spezifisch für die „Organisation“ von Weiterbildungseinrichtungen ist, bzw. sein könnte, hat sich nicht

² Forschungen zu Weiterbildungsorganisationen, die empirische Analysen durchführen, sind nicht sehr zahlreich, und konzentrieren sich häufig auf organisationspsychologische Aspekte wie Kil 1998, Schiersmann 1998. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Robak 2004 dar, die aus der empirischen Analyse vier differente Managementbereiche des Leitungshandels destillierte. Zudem sind die einzelnen Institutionenformen bisher kaum erforscht, einzelne (empirische) Analysen gibt es vor allem für den Bereich von Volkshochschulen durch die Studie von Kil 1998, die Familienbildung untersuchten Schiersmann u.a.

herausgebildet, die Weiterbildungseinrichtungen greifen selektiv auf das Repertoire betrieblicher Managementlehren und Organisationsmodelle zu³.

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ wurde die komplexe Fragestellung verfolgt, wie sich in gesellschaftlichen Veränderungs- und Innovationsprozessen das Lernen selber transformiert. Zwei zentrale Tendenzen stehen dabei im Mittelpunkt: Zum einen wird die Sichtweise linearer Lehr- und Lernbeziehungen des kontinuierlichen Lernens hin zu einer „Kultur-betrachtung“ unterschiedlicher Lehr- und Lernstrategien erweitert und zum anderen wird angenommen, dass sich in Zukunft die Perspektive auf berufliches Lernen von einer Qualifikationsvermittlung zu einer Kompetenzorientierung wandeln wird, da Kompetenzen besser geeignet sind, Veränderungen zu bewältigen. Das Prinzip der Selbstorganisation wird als übergreifende adäquate Bewältigungsstrategie für entwicklungsoffene Prozesse gesehen, die immer häufiger nicht nur in Arbeits- sondern auch in sozialen Zusammenhängen thematisch werden. Die zentrale Annahme ist, dass eine neue Funktion von Weiterbildungseinrichtungen die professionelle Unterstützung und Förderung selbst organisierten Lernens ist. Dies bezieht sich sowohl auf den Bereich ihrer Angebote als auch auf die internen, strukturellen Veränderungen von Weiterbildungseinrichtungen als Teil einer Lerninfrastruktur für selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung. Diese neue Lerninfrastruktur wird als Geflecht unterschiedlicher Lernmöglichkeiten, Lernorte und Lerninstitutionen gesehen, wobei ihre Herausbildung als Infrastruktur als offener Prozess aufgefasst wird, der nicht zentral verordnet und gesteuert werden kann, sondern die Eigenanstrengungen und –entwicklungen der beteiligten Akteure verlangt.

Die doppelte Annahme im Hinblick auf das Lernen in und von Weiterbildungseinrichtungen besteht demzufolge in der Berücksichtigung sowohl ihrer professionellen Funktion als Dienstleister und Anbieter von lernunterstützenden „Settings“ als auch ihrer Selbstbetroffenheit von Prozessen der Selbstorganisation und Selbstveränderung durch Lernen sowohl im Hinblick auf die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter als auch im Hinblick auf ihre organisationalen Strukturen. Die beteiligten Weiterbildungsorganisationen definierten in diesem Kontext ihre Innovationsperspektiven relational d.h. bezogen auf ihre Geschichte, ihren gegenwärtigen und angestrebten zukünftigen Zustand hin und konnten auf ein Unterstützungssystem zur Realisierung zugreifen, das mehrere Handlungs- und Reflexionsebenen umschloss. Organisationsberater stellten den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen ihre Beratungsleistungen für die Entwicklung von Innovationen zur Verfügung. Die Berater selber waren in einem Zusammenhang organisiert, der aus den regelmäßigen Treffen mit den wissenschaftlichen Begleitungen einerseits und bilateralen

³ Damit verläuft der Entwicklungs- und Diskussionsprozess in der Weiterbildung allerdings analog zu anderen pädagogischen Feldern vgl. Göhlich 2005.

Treffen zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung andererseits bestand, durch den Reflexion und Wissensgenerierung ermöglicht werden sollte. In diesem reflexiven Gestaltungs- und Forschungsdesign war die Datengewinnung im Wesentlichen als kommunikativ-reflexiver Prozess organisiert. Einzelne Instrumente waren dabei die Dokumentationen der Beratungsprozesse zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung im Sinne ethnografischer Verfahren, die verschriftlichten und inhaltsanalytisch ausgewerteten Experteninterviews mit einem Teil der Berater und kommunikative Verfahren im Rahmen der obligatorischen Treffen zwischen Beratern und wissenschaftlicher Begleitung (Abschlussbericht 2005, von Küchler 2006).

Das Thema „Führungshandeln“, die Funktion und Konzeption von Weiterbildungsmanagement, stellte sich als eine zentrale „Schlüsselsituation“ des organisationalen und beraterischen Handelns zur Gestaltung der Innovationsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtungen in dem gesamten Reflexionszusammenhang heraus.

5. Führung und Führungskräfte in Prozessen der Organisationsentwicklung

Im Folgenden geht es um drei Typisierungen von Organisationsentwicklungsprozessen, die aus dem vorfindlichen empirischen Material entwickelt wurden: als Support für strategisches Weiterbildungsmanagement, als Entwicklung einer lernförderlichen Organisationskultur, als strukturelle Transformation. Sie stellen „Konstruktionen“ dar, entsprechen also keinem einzelnen empirischen Fall, verdeutlichen aber jeweils Tendenzen, die sich aus den vorhandenen Prozessen ableiten lassen. Die Darstellung stellt typische Konstellationen vor, die im Hinblick auf das Verhältnis von Organisationsentwicklungsprozess und Funktion der Führung/Führungskräfte verdichtet wurden. Dieses Verfahren lehnt sich an die Bildung von „Idealtypen“ (M. Weber) an, das im Rahmen interpretativer bzw. rekonstruktiver Forschung (Bohnsack 1999) als erste Stufe theoretischer Verallgemeinerung in einem empirischen Rekonstruktionsverfahren begriffen werden kann.

5.1. Organisationsentwicklung als Support für strategisches Weiterbildungsmanagement

Im Rahmen der verschiedenartigen Varianten der Organisationsentwicklung handelt es sich hier um Prozesse, die Innovationsfähigkeit durch Teams realisieren, die neue „Produkte“ entwickeln und vertreiben sollen. Dabei geht es nicht nur um die zeitlich limitierte Einrichtung von Entwicklungsteams, sondern um den wesentlich ambitionierteren Versuch, durch adäquate interne Strukturen kontinuierliche Innovationen in einem bestimmten organisatorischen Gefüge zu ermöglichen.

Der Berater agiert in der klassischen Rolle zwischen Entwicklungsteams und Führung: Er übernimmt unterstützende Funktionen gegenüber den Teams, beobachtet aber auch ihre

Erfolge in den jeweiligen organisationalen Varianten und meldet dies der Führung zurück. Der Entwicklungsprozess ist durch vereinbarte Punkte des Prozesses strukturiert, an denen die Führung ihre Macht- und Entscheidungskompetenzen wahrnimmt, sie gibt jeweils die „Startschüsse“ zu bestimmten Arbeitsphasen, erhält daraus Arbeitsergebnisse, die sie beurteilt und über deren Implementation bzw. über deren weiteres Schicksal sie entscheidet.

Diese Fallkonstellation kann als Illustration für eine häufig vorkommende, überwiegend durch die definierten Interessen der Führung bestimmte strategische Organisationsentwicklung dienen, in der es klar aufgeteilte Rollen und Funktionen von Führungskräften und Beratern gibt. Das Beratungssystem als gemeinsames System, das von Beratern und Organisation zum Zwecke der Veränderung gebildet wird, erprobt in einem begrenzten Bereich der Organisation neue organisatorische Strukturvarianten, die Führung wertet aus und entscheidet. Die Mitarbeiter sind insoweit motiviert und stellen ihre Kompetenzen zur Verfügung, als sie den Arbeitsauftrag, innovative Produkte in Formen der Selbstorganisation zu entwickeln, annehmen und ausführen. Berater agieren in dieser Fallkonstellation erfolgreich, wenn sie in der Lage sind, den Entwicklungsteams produktive Arbeitskontexte zu ermöglichen und die jeweils nächsten Schritte in der Verfolgung ihres Auftrags in ein prozessbezogenes Gerüst von Verfahren/Gremien/Strukturen zu bringen, und dies mit der Führung so rückzukoppeln, dass diese ihre rahmensetzende und entscheidende Funktion wahrnehmen kann.

Wertet man diese Konstellation unter dem Aspekt der zentralen programmatischen Konzepte selbst organisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und neue Lernkultur (Kirchhöfer 2004) aus, wird deutlich, dass der jeweilige Ausbreitungsgrad von darauf bezogenen (Neu)Entwicklungen auf die in die Veränderungsprozesse direkt einbezogenen Bereiche begrenzt ist. Es werden also eher „Inseln“ neuer Lernkulturen geschaffen. Jenseits dieser Inseln liegen weite Bereiche der Organisation und des Organisationshandelns, die durch eine überwiegend implizite Gestaltung von Lernkulturen (Schüssler, Thurnes 2005) mit den Merkmalen „wenig reflektierter Teilung von Werten und Normen, Selbstverständlichkeit der existenten Kultur, Handlungssicherheit und Stabilität“ (ebd. S.24) charakterisiert sind. Eine weitere Grenze dieser Konstellation liegt darin, dass Kompetenzentwicklung sich auf die einbezogenen Mitarbeiter beschränkt und eine Verallgemeinerung der Prozesse nicht vorgenommen wird, so auch die Förderung einer innovationsförderlichen „Organisationskultur“ der Gesamtorganisation nicht zum expliziten Ziel werden kann.

Das Verhältnis von Beratern und Führungskräften ist in einem klassischen Setting situiert. Führungskräfte sind nur dann von den Prozessen affiziert, wenn sie in den betroffenen

Bereichen arbeiten, allgemeine Konsequenzen für die internen Strukturen und Rollendefinitionen der Mitarbeiter und Führungskräfte werden nicht gezogen. Auch in diesem „Setting“ tritt allerdings das Phänomen auf, dass die zu Beginn des Prozesses vorhandenen Zielprojektionen der Führung nicht über einen bestimmten Zeitraum hinaus tragfähig sind, und sich nach mehrfachen Prozessschleifen herausstellt, dass die Organisationsentwicklung sich angemessener nach dem „Modell der zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2003, 5) verstehen und entwickeln lässt. Das Ziel ist „einerseits durch den vorgelagerten Prozess klar, andererseits diffus. Es ist nicht so, dass am Anfang eine bestimmte Vision vorgegeben war“, ist eine typische Aussage eines beteiligten Beraters. Aber diese „Abweichung“ von einer traditionell gedachten Organisationsveränderung wurde nicht zum grundlegenden Reflexionsanlass.

5.2. Organisationsentwicklung als Entwicklung einer lernförderlichen Organisationskultur

Diese Charakterisierung bezieht sich auf diejenigen Organisationsentwicklungsprozesse, die die internen Veränderungen im Medium einer Veränderung der Organisationskultur austragen und dadurch „kulturell gestützte“ Innovationsfähigkeit erreichen wollen. Im Kern geht es dabei um eine stärkere interne „Flexibilisierung“ von Organisationsstrukturen. Die Berater entwickeln dafür Verfahren, Instrumente und organisierende Prozessstrukturen, die den zu Beginn eher noch „vagen Auftrag“ der Führung in immer neuen, aufeinander aufbauenden Prozessschritten umsetzen und konkretisieren. Im Laufe des Prozesses und der dabei gemachten und ausgewerteten Erfahrungen ergibt sich eine Dynamik, die auch die Funktionen und Aufgaben der Führungskräfte betrifft, denn auch sie sollen mit neuen Instrumenten wie z.B. Jour-fix, Einführung und Beauftragung von Teams, Erprobung von Selbstorganisationsprozessen und exemplarischen neuen Lernformen umgehen können. Sie werden dabei beraten oder erhalten auch persönliches, sie in ihren Leitungsaufgaben unterstützendes Coaching als Element von Kompetenzentwicklung. In dieser Fallkonstellation sind die Führungskräfte an dem allgemeinen Organisationskulturwandel beteiligt und erfahren die Notwendigkeit selbst organisierten Lernens als Bestandteil ihrer Arbeitshandlungen. Hier wird eine „explizite Gestaltung von Lernkulturen“ (Schüssler, Thurnes 2005, 24) angezielt, die Werte, Normen und Riten analysiert und reflektiert.

Das Verhältnis zwischen Führungskräften und Beratern ist nicht mehr nur auf die klassische Auftragserteilung, Rahmensetzung und Unterstützung des Organisationsentwicklungsprozesses im Sinne von Fach-, Macht- und Prozesspromotoren begrenzt, sondern enthält Elemente der „Selbstbetroffenheit“ bzw. Reflexivität und fordert ein bestimmtes Maß an reflexivem Handeln der Führung/ der Führungskräfte bzw. ihrer professionellen

Kompetenzentwicklung ein. Diese Konstellation entspricht den von Seiten der Organisation wie der Beratung fortgeschrittenen Anforderungen an die „Entwicklung“ immer komplexerer Organisationen inmitten turbulenter Umwelten (Trebesch 1999). Bei den Führungskräften wird der Wechsel zwischen Wahrnehmungen erster und zweiter Ordnung als Ziel der Kompetenzentwicklung durch die Beratung unterstützt.

Grenzen dieser Konstellation liegen generell darin, dass „alte“ und „neue“ Lern- und Organisationskulturen durchaus nebeneinander bestehen können, dass die Kompetenzentwicklung der verschiedenen Mitarbeitergruppen unterschiedlich weit und in unterschiedlicher Geschwindigkeit verlaufen kann, dass zwar innovationsförderliche Bedingungen situativ herstellbar sind, durchaus aber noch, wie ein Berater formulierte „ein Kampf der verschiedenen Kulturen“ in organisationalen Arenen stattfindet.

5.3. Organisationsentwicklung als strukturelle Transformation

Hier sind diejenigen Veränderungskonstellationen zusammengefasst, die in ihren Innovationsprozessen über die Entwicklung der bisherigen Organisationsstrukturen und – kulturen hinausweisen und damit als Indiz für institutionellen Wandel dienen. Sie unterscheiden sich von der vorhergehenden Konstellation durch den Einbezug nicht nur der Mitarbeiter sondern im Verlauf des Prozesses auch der Führung, die wahrgenommen und akzeptiert hat, dass sie selber im Zentrum der Veränderung steht.

Das Verhältnis zwischen Führungskräften und Beratung verändert sich entscheidend: Führungskräfte haben zwar den Beratungsauftrag vergeben, sind aber als Folge eines dynamischen Prozesses mit der Konsequenz konfrontiert, dass sie in den Mittelpunkt der Beratungsbemühungen geraten, sowohl „Auftraggeber“ als auch „Betroffene“ sind, oder zeitlich formuliert, aus der Rolle der Auftraggeber in die Rolle der Betroffenen überwechseln. Erkennbar wird diese Konstellation empirisch z.B. daran, dass die Beratung in eine paradoxe Situation gerät, wenn von den Führungskräften eine entsprechende „Rollenreflexion“ nicht vorgenommen wird sondern verlangt wird, dass Berater Erwartungen der Führung erfüllen sollen, die für die Arbeit mit den Mitarbeitern dysfunktional sind. Sowohl das Rollenverständnis von Führungskräften als auch ihre „normale“ Funktion in Veränderungsprojekten ist auf Aktivität, Prozesssteuerung bzw. Rahmensetzung gerichtet. Wesentlich seltener sind dokumentierte oder der Alltagswahrnehmung zugängliche Prozesse des „reflexiven Mitvollzugs“ (von Küchler, Schäffter 1997) von Veränderungsdynamiken durch Führungskräfte.

In der hier beschriebenen Konstellation entsteht die besondere Reichweite der Veränderungsdynamik aus der Kombination externer Zwänge – die Veränderungen der Finanzierungsbedingungen für Leistungsangebote der beruflichen Weiterbildung“ – und der

intern in einer spezifischen Weise aufgegriffenen Impulse für eine nicht extern gesteuerte Selbst-Transformation. Diese umfasst einen wesentlichen Umbau des Leistungsspektrums, die Veränderung der Organisationsstrukturen und der Organisationskultur.

In analytischer Perspektive ist dabei der Wandel der Kompetenzen der Führungskräfte bzw. des Managements von Bedeutung, sind doch sie es, die vor der Anforderung stehen, einen Strukturwandel der eigenen Funktion und der eigenen Rolle extensiv zu gestalten. Dies gilt zum einen für die Rolle der Führungskräfte nach „innen“ in die Organisation. Anhaltspunkte für diesen Funktionswandel bieten avancierte Konzepte der Personalentwicklung. Ein „systemisches Gestalten von betrieblichen Entwicklungs- und Lernprozessen verlangt nach anderen Kompetenzen als denen des „Machens“ und „Im -Griff-Habens“; es geht vielmehr um sozial-kommunikative sowie didaktische Fähigkeiten zur dialogischen Bildungsbedarfsanalyse, zur Förderung von Gruppen und zur Begleitung und Beratung von Wandlungsprozessen sowie um eine umfassende Sensibilität für die soziale Eigendynamik von organisatorischem Wandel“ (Arnold; Bloh 2001, 23). Den Führungskräften kommt eine eigenständige Funktion als „Moderatoren der betrieblichen Selbstorganisation zu“ (ebd.21). Indikatoren für eine solche Rollenbestimmung findet man in denjenigen Organisationen vor, deren Führungskräfte den anfänglich durch Berater begleiteten Wandel sukzessive in die eigene Regie nehmen. Diese weitgehende Neubestimmung der Rolle der Führungskräfte nach innen geht mit der Funktion einher, auch nach außen, die Leistungsseite d.h. das Dienstleistungsprofil der Weiterbildungseinrichtung entscheidend (z.B. von Angeboten, die dem Instruktionparadigma folgen zu solchen einer alltagsnahen, durch Beratung unterstützten Kompetenzentwicklung) zu verändern. Erkennbar wird diese Veränderung dann, wenn nicht nur zufällige oder einzelne Angebote neu entwickelt und in den zugehörigen Milieus verankert werden können. Um noch einmal diesen Prozess mit dem Terminus der „Lernkultur“ aufzugreifen, ist diese Veränderung dann erreicht, wenn Lernkultur gelebt wird (Schüssler, Thurnes 2005, 24). Und mit dieser strategischen Neupositionierung der Weiterbildungsorganisation verbunden ist eine mehr oder weniger explizit wahrgenommene bildungspolitische Funktion (Arnold, Bloh 2001, 13) der Führung.

Aus der Perspektive zahlreicher organisationswissenschaftlicher Ansätze lässt sich die dritte Konstellation als umfassende Transformation deuten. In den Konzepten eines „Second Order Change“ (Levy, Merry 1986; Argyris, Schön 1999) wird eine als Transformation bezeichnete Veränderung als multidimensionaler Wandel aufgefasst, der charakteristischerweise viele Ebenen und Elemente von Organisationen umfasst und auch Verhaltensaspekte einschließt. Transformation bezeichnet per definitionem einen auf Kontextveränderung bezogenen qualitativen Wandel, der Diskontinuitäten, neue Richtungen

der Entwicklung, Paradigmenwechsel und radikale Kulturveränderungen umschließt (Walcher 2002, 74). Ein derartiger Wandlungsprozess zweiter Ordnung wird gerade unter systemischen Aspekten als Rahmen konzipiert werden müssen innerhalb dessen verschiedene Wandlungsprozesse mit unterschiedlicher Qualität, Komplexität und Geschwindigkeit ablaufen können. „Neben dem grundlegenden Wandel der gesamten Organisation existieren innerhalb der Organisation auf anderen Ebenen auch durchaus andere Wandel erster Ordnung und Wandel zweiter Ordnung- Prozesse, die parallel, über- bzw. untereinander verlaufen“ (Walcher 2002, 75).

Ein solcher Transformationsbegriff stellt unter mehreren Aspekten ein Novum dar, geht er doch von einem systemischen Verständnis aus, bei dem es wenig Sinn macht, „den Veränderungsprozess als etwas grundsätzlich Steuerbares zu verstehen“, Wandel muss vielmehr als etwas Verknüpftes und sich gegenseitig Überlagerndes vorgestellt werden, so dass es in einigen Bereichen zu radikalem Wandel, in anderen nur zu inkrementalen Veränderungen kommen kann. Ein derartiger Transformationsbegriff entspricht einer organisationsbezogenen Operationalisierung der Transformationsmodelle von Schöffter (2001), mit der organisationsbezogene Veränderungen in Weiterbildungseinrichtungen an empirischem Material detaillierter beschrieben und analysiert werden können (Egloff 2005). So kann das Verhältnis zwischen den Führungskräften einer Organisation und den Beratern im Rahmen des Beratungssystems nicht nur als Kontraktverhältnis, sondern auch als Lernverhältnis konzipiert werden, dessen Umfang und Art im Rahmen der oben beschriebenen Konstellationen variiert.

In der Auswertung der Verläufe der Organisationsentwicklungsprozesse der Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ließen sich drei unterschiedliche Konstellationen angelehnt an die empirischen Projekte „herausfiltern“ bzw. „verdichten“, wie Führung bzw. Führungskräfte in die Veränderungsprozesse „verwickelt“ werden. Die erste Konstellation entspricht der in der Fachliteratur beschriebenen Vorstellung des komplementären Zusammenwirkens von Führungskräften und Beratern in der zu verändernden Organisation: Der von der Führung gesetzte Rahmen für Verantwortung und Verlauf des Prozesses wird von der Beratung mit ihrer spezifischen Kompetenz für die Gestaltung von Prozessen ausgefüllt (Wimmer 2001). Die Prozesse begrenzen sich zwar auf definierte organisationale Bereiche, aber als Ergebnis entsteht strukturelle Innovationsfähigkeit als nachhaltiger Aufbau von neuen Schnittstellen oder neuen Strukturen z.B. der Produktinnovation. Diese Art struktureller Innovationsfähigkeit kann gefasst werden als „Übergang von produktgebundener zu prozessualer Innovation“ (Schöffter 2004). „Organisationales Lernen“ als Veränderung von Strukturen und Entscheidungen (March, Olsen 1976) findet statt, nicht jedoch eine neue

Kompetenzentwicklung als Personalentwicklung der Führungskräfte. Führungskräfte in dieser Konstellation perfektionieren ihr Entscheidendshandeln und nehmen ihre Verantwortung zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen wahr.

Die zweite Variante zeichnet sich dadurch aus, dass im Verlauf der Veränderungen der Organisation eine Wechselwirkung zwischen Struktur- und Kulturveränderung mit Folgen für alle Mitarbeitenden eintritt. Der Prozess der Beratung ergibt ein Modell für Kompetenz- und Personalentwicklung auf allen einbezogenen Hierarchieebenen. Für die Mitarbeiter- und Führungskräftegruppen kristallisieren sich deutliche Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe heraus, die – in der Hierarchie der Lernformen von Argyris, Schön (1999) - zumindest in „double-loop-learning“ resultieren, idealtypischerweise aber schon die dritte Ebene des „deutero learning“ anzielen, die Ebene also, bei der die Akteure sich ihrer jeweils gebrauchten individuellen und organisationalen Handlungsmuster bewusst werden und Verfahrensweisen zu ihrer Überwindung erlernen können (Türk 2000, 17), d.h. reflexive Strategien verwenden. Die Kompetenzentwicklung der Führungskräfte beinhaltet die Fähigkeit, Unterscheidungen zwischen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zu treffen. In diesem Kontext stehen die Organisationen mit ihrer innovativen Organisationsentwicklung am Übergang zu einer gemeinsamen „Organisationskultur als Lernkultur“ (Schäffter 2004), in ihren empirischen Ausprägungen sind sie allerdings häufig noch vom „Kampf unterschiedlicher Organisationskulturen“ geprägt.

Die dritte Konstellation ist dadurch charakterisiert, dass Führung ihre traditionellen Funktionen in Veränderungsprojekten aufgrund ihrer erheblichen Selbstbetroffenheit nicht nur überschreitet sondern innovieren muss. Daraus resultiert ein struktureller Druck in Richtung auf Reflexivität und Reflexion des Führungshandelns. Ein erfolgreiches Überwinden der „Schwellensituation“ – der Einbezug der Führung – hat eine erhöhte Veränderungsdynamik in mehreren Dimensionen zur Folge, mit der Konsequenz einer Kompetenzentwicklung der Führungskräfte und darüber hinaus auch einer Reflexion von Führungskonzepten, verbunden mit einer weitgehenden Beeinflussung des Leistungsangebots der Weiterbildungseinrichtung und einer strategischen Neupositionierung. Hypothetisch vorstellbar ist, dass in dieser Konstellation gleichzeitig ein „Reflexionsraum“ für eine praktische Weiterentwicklung der Konzepte des Führungshandelns entsteht, der z.B. im Sinne eines reflexiven „Management-Handelns“ (Deutschmann), des reflexiven Bildungsmanagements (Behrmann 2006) oder der transformationalen Führung wirkt. Dann könnte man davon sprechen, dass die strukturelle Innovation „im Übergang von der inkrementalen Neuheit zur Bearbeitung zukünftiger Unbestimmtheit“ (Schäffter 2004) liegt.

Darüber hinaus wird in der detaillierten Analyse (Abschlussbericht 2005) der Prozesse deutlich, dass vor dem Hintergrund der weiterbildungsspezifischen Bedingungen und Entwicklungen „strategisches Führungshandeln in immer kürzer werdenden Zeitzyklen“ als Kompetenz einen höheren Stellenwert bekommt. Strategisches Führungshandeln setzt dabei die nachhaltige Etablierung reflexiver Mechanismen in der Organisation voraus (Döring 2004). Weitere Komponenten eines „neuen“ Führungshandelns, sind die Verantwortungsübernahme für die Moderation von Selbstorganisation und die Moderation der internen organisationalen Veränderungsdynamik, verbunden mit einer strategischen Neupositionierung durch die umfassende Veränderung des Leistungsspektrums im Sinne „gelebter Lernkultur“.

Die weitere Entwicklung des Managementhandelns in der Weiterbildung müsste allerdings auf Entwicklungsstrategien abzielen, mit denen eine Zuordnung der Einrichtungsentwicklung zum gesellschaftlichen Wandel ermöglicht und reflektiert wird. Dies sollte nicht nur im Sinne von Überlebensstrategien erfolgen, sondern im Sinne der Optimierung von Funktionen und damit von entstehenden Neupositionierungen im Kontext lebenslangen Lernens mit neuen Organisationsformationen und damit einer Dynamik, die nicht mehr als Organisationsentwicklung sondern als Institutionalentwicklung begriffen wird. Das Management von Weiterbildungseinrichtungen hat entscheidenden Einfluss auf die organisationspolitische Entscheidung, welche „Anlehnsstruktur“ an ausgewählte gesellschaftliche Funktionssysteme gewählt wird, und welche darin begründete Organisationskultur als sinnstiftender Zusammenhang den Rahmen für weitere Entwicklungen abgibt. Da Weiterbildungseinrichtungen in Zukunft stärker als zuvor in einem einzigen organisationalen Feld agieren, wird auch das Organisations- und Führungsverständnis zum Differenzfaktor, d.h. ist an der Differenzierung und Profilbildung beteiligt. Ein Indikator für die spezifische „Entwicklungsfähigkeit“ von Weiterbildungseinrichtungen stellt dabei die Definition des Führungsverständnisses analog zu den drei beschriebenen Konstellationen dar.

Die Führungsrolle und das Führungsverständnis in Weiterbildungseinrichtungen konnten bisher – aufgrund der spezifischen Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen der Weiterbildungsorganisationen - kaum durch den Rekurs auf theoretische Modelle bestimmt werden. Die unterschiedlichen Konstellationen in den begleiteten Veränderungsprozessen zeigen, dass viele aktuelle und tradierte Bedingungen an ihrer Konstitution beteiligt waren und dass dies u.a. auch die Form der Veränderungsprozesse beeinflusste. Je umfassender dabei Führungskräfte in den Prozess der Organisationsveränderung involviert sind, desto größer ist das Innovationspotenzial. Neben Selbstorganisation und Kompetenzorientierung

tritt bei innovationsorientierten Organisationsentwicklungsprozessen die „Dimension der Organisation“.

6. Organisationsentwicklung oder Institutioneller Wandel?

Die Förderung von Kompetenzentwicklung im bildungspolitischen Zusammenhang „lebenslangen“ und „lebensbreiten“ Lernens im Rahmen einer zieladäquaten gesellschaftlichen „Lernkultur“ setzt einen nachhaltigen strukturellen Wandel der Weiterbildungseinrichtung in verschiedenen Dimensionen organisationalen Handelns voraus. Um einen solchen Veränderungsprozess differenziert verstehen und fördern zu können, sollte er jedoch in den Zusammenhang mit den Werten und Normen ihrer jeweiligen gesellschaftlichen „Leitinstitution“ im Sinne einer organisationskulturellen Anlehnsstruktur gestellt werden. Einzelveränderungen in der einen oder anderen Bildungseinrichtung bieten keinen hinreichenden Entwicklungs- und Deutungskontext, sondern haben nur die Bedeutung von Indikatoren. Maßnahmen einer subjektzentrierten Kompetenzentwicklung (Ludwig 2002) verlangen als förderliche Bedingung daher nicht nur neue Angebotsformen in Verbindung mit der Entwicklung einer neuen Lernkultur *innerhalb* der Weiterbildungsorganisationen, sondern stellen notwendigerweise auch die jeweils eingeschliffene Orientierung an relevante Funktionssysteme (wie Bildung, Kultur, Wirtschaft, Kommunalpolitik, Recht) in Frage, wenn diese den beschriebenen Funktionswandel noch nicht vollzogen haben oder ihm dezidiert widerstehen. Auf diese institutionelle Einbettung in gesellschaftliche Entwicklungszusammenhänge machen „neo-institutionalistische“ Ansätze neuerer Organisationstheorien aufmerksam. (Powell&DiMaggio 1991; zusammenfassend: Hasse&Krücken 1996; 1999)

Überträgt man den institutionstheoretischen Forschungsansatz auf das Feld der Weiterbildung, so umgreift Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen weit mehr, als bislang darunter verstanden wurde. Sie wird nun als ein integrativer Bestandteil von *umfassenden institutionellen Zusammenhängen* erkennbar. Im Rahmen handlungsfeldbezogener Praxisforschung ließen sich unter dieser Fragestellung spezifische „Institutionalformen beruflicher Weiterbildung“ mit „subkulturellem“ Charakter identifizieren und in ihrer spezifischen Entwicklungslogik unterscheiden (Schäffter2005; 2007).

Die im Zusammenhang der Kompetenzwende immer wieder zu hörende Forderung nach einer „nachholenden Modernisierung“ von Weiterbildungseinrichtungen erscheint in einer institutionstheoretischen Problembeschreibung unter einem breiteren Blickwinkel. Sie stellt sich nun als ein mehrschichtiges Passungsproblem institutioneller Entwicklungsprozesse dar, das im Verlauf erwachsenenpädagogischer Organisationsberatung in unterschiedlichen Dimensionen als Impulsgeber und als Veränderungsdruck virulent werden kann:

| Dimension | Merkmal | Pädagogische Organisationsentwicklung |
|--|---|---|
| 1. vor-institutionelle handlungstheoretische Dimension | Konstitution: Entwicklung gefestigter sozialer Praktiken des Lehrens und Lernens | Einrichtungbezogene Fortbildung: Förderung professioneller Grundlagen organisatorischer Kontexte |
| 2. die sozio-technische Dimension | Leistung: Didaktische Formalstruktur auf unterschiedlichen pädagogischen Entwicklungs- und Handlungsebenen | Reorganisation der Formalstruktur: - horizontal: Aufgabenbereiche, Angebotsprofil - vertikal: Ausdifferenzierung von didaktischen Handlungsebenen - Schnittstellenprobleme: Identifizierung und Bearbeitung von institutionellen Schlüssel-situationen |
| 3. WB-Einrichtung als organisiertes soziales System | Sozialität: WB-Einrichtung als funktionales System locker verkoppelter Handlungskontexte (fields of practice) | Professionelle Sozialisation der MitarbeiterInnen Intern: Personalentwicklung als Systembildung: Pädagogisches Kontextwissen |
| 4. Kulturelle Dimension | Integration: Organisationskultur als produktive Integration einer Diversität getrennter communities of practice | Umgang mit Differenz: „Wissensmanagement“ Intern: Relationsbewusstsein, Critical Incidents als interkultureller Differenz, reflexive Lernkultur im Umgang mit Perspektivendifferenz Extern: Selbstpräsentation nach außen |
| 5. Institutionelle Dimension | Funktion: Orientierung spezifischer Organisationskulturen an gesellschaftlichen Funktionssystemen als „Lernsituationen“ | Funktionsklärung und Vollzug eines Funktionswandels von Erwachsenenlernen: Sachlich: Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung Sozial: Intermediäre Funktion zwischen Leitinstitutionen im Rahmen eines Gesamtbildungssystems Zeitlich: Beschleunigung durch WB „Entschleunigung“ durch Bildungskontexte |

Pädagogische Organisationsentwicklung bekommt es im Rahmen eines institutionellen Wandels nicht nur mit Innovationsbedarf auf der Leistungsseite einschließlich entsprechender Veränderungen in der organisationalen Formalstruktur, mit systemischen Veränderungsprozessen der corporate identity oder mit der Entwicklung einer neuen Organisationskultur im Sinne einer reflexiven Lernkultur zu tun. Darüber hinaus wird sie auch konfrontiert mit der Notwendigkeit zu einer pädagogisch selbstbewussten Auseinandersetzung mit den Normen und Werten bislang dominanter Leitinstitutionen aus Ökonomie, Politik, Recht und Wissenschaft, die den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel selber noch nicht hinreichend mit vollzogen haben. Dies wird erforderlich, weil institutionelle Kontexte, solange sie nicht selbst ihren Anschluss an eine „reflexive Moderne“ (Giddens) gewonnen haben, mental wie auch handlungsleitend als erhebliche Innovationsbarrieren zum Ausdruck gelangen. Statt also von dem Erfordernis einer „nachholenden Modernisierung“ von Weiterbildungsorganisation sprechen zu können, werden die Einrichtungen beruflicher Weiterbildung daher seit Beginn des bildungspolitischen Diskurses um lebenslanges Lernen vor allem mit „*entwicklungsvorwegnehmenden Innovationszumutungen*“ konfrontiert. Es geht um innovative Gestaltungsanforderungen, die strukturelle Anforderungen an ein „reflexives Bildungsmanagement“ (vgl. Behrmann 2006) hervorrufen. Strategisches Weiterbildungsmanagement lässt sich hierbei als struktureller

Bestandteil, nicht zuletzt aber auch als Bewegkraft einer „reflexiven Institutionalisierung“ (Schäffter 2001a) verorten, bei der das Verhältnis zwischen „Führung“ und den Prozessen institutionellen Wandels in der Weiterbildung genauer in den Blick genommen werden kann.

Literatur

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundprojekts „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ des Projekts Lernkultur Kompetenzentwicklung, unveröffentlichtes Manuskript, Berlin 2005

Argyris, C.; Schön, D. A.: Die Lernende Organisation, Stuttgart 1999

Arnold, R.: Das Santiago-Prinzip, Köln 2000

Arnold, R.; Bloh, E.: Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Hohengehren 2001

Bardmann, T.M., Groth T. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen, Wiesbaden 2001

Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt am Main.

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen 1999

Döring, O.: Einführung von e-Learning – Innovationsmanagement in einem Bildungswerk der wirtschaft, in: Innovationsberatung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung, Quem Report 87, Berlin 2004, S.93-106

Egloff, B.: Das Pädagogische der Reflexionskultur, in: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12. Jahrgang, 1/2005, S. 42-44

Giddens, A.: Die Konsequenzen der Moderne, Frankfurt 1995

Göhlich, M.: Pädagogische Organisationsforschung, in: Göhlich, M.; Hopf, C.; Sausele, I. (Hrsg.) Pädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden 2005, S. 9-24

Hartz, S., Meisel, K.: Qualitätsmanagement, Bielefeld 2004

Hasse, Raimund; Krücken; Georg (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus? In: Soziale Systeme, Heft 1, S. 91-112

Hasse, Raimund; Krücken; Georg (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld

Kil, M.: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Weiterbildungsorganisation: Arbeitsbedingungen und Motivierungspotentiale als Impulse für Fortbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Univ. Dortmund 1998

Kirchhöfer, D. Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen, Berlin 2004

Küchler, v. F., Schäffter, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt 1997

Küchler, v. F.: Führung in Prozessen der Organisationsentwicklung – von der Organisationsentwicklung zur Institutionalisierung, unveröffentlichtes Manuskript, 2005

Küchler, v. F.: Wissenschaftliche Begleitung in bildungspolitischen Gestaltungszusammenhängen – hybride Praxis der Entwicklung, Beratung und Forschung, unveröffentlichtes Manuskript

Knoll, Joachim H. (1998): „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Rainer Brödel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen- lebensbegleitende Bildung. Neuwied S. 35-50

Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen Handlungsfähigkeit. In: Dehnpostel, Peter u.a.: Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung, Berlin, S. 95-111

March, J.G., Olsen, J.P. (Hrsg.) Ambiguity and Choice in Organizations, Bergen, Oslo 1976

Powell, Walter, W.& DiMaggio, Paul, J. (Hrsg.) (1991): The New Institutionalism in Organisational Analysis. Chicago

Robak, S.: Management in Weiterbildungsinstitutionen, Hamburg 2004

Schäffter (1984): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.), Studienbibliothek Erwachsenenbildung, Bd. 3: Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen. Bonn u. Frankfurt/M. 1992, S. 70-93

Schäffter (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25, Baltmannsweiler

Schäffter, Ortfried (2001b) Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld (Bertelsmann) S. 39-68

Schäffter (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 48-62

Schäffter, Ortfried (2005) „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionenformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77-92

Schäffter, Ortfried (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Heidrun Herzberg (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Frankfurt am Main (im Druck)

Schelsky, Helmut (1957): Ist Dauerreflexion institutionalisierbar? Zum Thema einer modernen Religionssoziologie. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 1.Jg. 1957, S.153-174

Schiersmann, Ch.; Thiel, H.-U.; Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung, Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen, 1998

Schüssler, I.; Thurnes, Ch.M.. Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld 2005

Trebesch, K.: Forum: Die Entwicklung der Organisationsentwicklung, in: Organisationsentwicklung 18(1999)4

Türk, K., Bruch, M., Lemke, Th. :Organisation in der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2002

Türk, K. (Hrsg.) Hauptwerke der Organisationstheorie, Wiesbaden 2000

Walcher, M.: . Der Spin-Off der Mercedes-Benz Lenkungssparte, Diss., Berlin 2002

Weber, Susanne(2005): Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt. Wiesbaden

Weick, Karl (1985) Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main

Wimmer, R., Organisationsberatung – eine unmögliche Dienstleistung,. In: T.M. Bardmann, T. Groth (Hrsg.) Zirkuläre Positionen, Wiesbaden 2001, S. 197-220

Abstract

Nutzt man die Kategorie der „Transformationsgesellschaft“ nicht nur als politische Zeitdiagnose, sondern als Hinweis auf einen tiefgehenden Funktionswandel pädagogischer Institutionalformen, so lässt sich der gegenwärtig eher monetär gedeutete Veränderungsdruck auf Organisations- und Personalentwicklung in WB-Einrichtungen mit den klassischen Begründungen Lebenslangen Lernens in Beziehung setzen. Konzepte Lebenslangen Lernens sind pädagogische Antworten auf Prekarität. Vor dem Hintergrund einer mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitung von OE-Prozessen werden drei Reaktionsmuster auf diese Problemlage im Führungsverhalten unterscheidbar und an entsprechenden Konstellationen eines entwicklungsorientierten WB-Managements verdeutlicht. Dies führt zu einer genaueren Unterscheidung zwischen Prozessen der Organisationsentwicklung innerhalb einer Einrichtung und dem strukturellen Wandel von „Institutionalformen“ im Zuge einer neuen Funktionsbestimmung von Weiterbildung in der Prekarität einer Transformationsgesellschaft.