

Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik

I. Die Ausgangsproblematik: Orientierungsnot

Wir durchleben gegenwärtig in immer neuen Schüben gesellschaftlicher Differenzierung und politischer Umbruchsituationen eine „reiche Epoche“, d.h. eine komplexe Entwicklungsphase, die weit mehr Optionen und offene Perspektiven bereithält, als von den Akteuren sinnvoll genutzt werden kann. Diese sich ausweitende Potentialität wird aber überwiegend als Überforderung erlebt. Das vorherrschende Zeitgefühl spiegelt denn auch den Kontrast wieder zwischen dem, was grundsätzlich an Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten erkennbar ist und dem, was sich im konkreten Fall auch tatsächlich realisieren lässt. Hier ist der Ursprung zu vermuten für die Erfahrung von zunehmendem Beschleunigungsdruck und von Zeitnot, für wachsende Orientierungslosigkeit und persönliche Ohnmacht angesichts unüberschaubarer und außer Kontrolle geratener Entwicklungen. Die Kluft zwischen gesellschaftlicher Potentialität und schrumpfenden individuellen und sozialen Beteiligungschancen baut eine psychische, soziale und politische Spannungsstruktur auf, die nach aggressiver und destruktiver Entladung drängt, wenn sie nicht produktiv genutzt werden kann. In diesem Zusammenhang lassen sich die Transformationsprozesse in der Folge der staatlichen Vereinigung Deutschlands als zunächst ostdeutsche Spielarten eines übergreifenden Entwicklungstrends sehen, der in anderer Weise und mit zeitlicher Verzögerung ebenfalls im Westen zum Ausdruck gelangt. Insofern ist es wichtig, die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Strukturwandel in den neuen Bundesländern vor dem Hintergrund einer gemeinsamen epochalen Entwicklung zu sehen, deren Signatur erst in groben Umrissen erkennbar wird und die ständig Anlässe kollektiven Lernens hervorbringt.

Im Vergleich zu früheren Epochen gesellschaftlichen Wandels speist sich die heutige Spannung weniger aus blockierten Entwicklungen, sondern aus einer sich in ungewohntem Maße steigernden Freisetzungproblematik. Die Mauern mannigfaltiger Reglementierungen

sind gefallen; damit gingen aber auch wichtige Stabilisierungsfaktoren verloren. Heute stellt sich daher nicht mehr die Aufgabe, wünschenswerte Veränderungen gegenüber „beharrenden Kräften“ durchzusetzen und „erstarrte Strukturen aufzubrechen“. In einer Zeit des allgemeinen Strukturverfalls geht es stattdessen darum, eine außer Kontrolle geratende Veränderungsdynamik bewusst nachzuvollziehen und auf sie steuernden Einfluss zu nehmen. Das gesellschaftliche Problem, mit dem man es gegenwärtig in den neuen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in dem Unvermögen, eine generelle Unbestimmbarkeit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Gestaltungsmöglichkeiten für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können. Wie aber lassen sich verlorene Sicherheiten und stabile Rahmenbedingungen wiedergewinnen? Zeiten des Übergangs „im Zwielicht der Ordnung“ (Waldenfels) machen traditionelle Planungskonzepte problematisch und setzen bewährte Steuerungsmechanismen außer Kraft. Das Verlangen nach Planungssicherheit erweist sich dabei als Problemverschärfung weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und ständig Misserfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem „freien Fall“ in Strukturlosigkeit schützen, andererseits jedoch Anschlussfähigkeit an neuartige Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen helfen. Die Bearbeitung von Freisetzung und Kontrollverlust kann nicht mehr auf eine Wiedergewinnung „objektiver“, extern vorgegebener Ordnungsstrukturen abzielen, sondern muss Gelegenheiten bieten, in denen bislang noch unbestimmte Potentialität in experimentelle Gestaltungsspielräume, d.h. in lernbereite Suchbewegungen transformiert werden kann.

Diese allgemeine Einschätzung gilt gesellschaftsweit und hierbei ebenso für individuelle Freisetzungprobleme und ihren subjektiven Orientierungsbedarf im Lebenslauf und Berufsbiographie, wie darüber hinaus auch für Selbststeuerungsanforderungen an Gruppen, Organisationen, Wirtschaftsunternehmen, Verbänden oder an gesellschaftliche Funktionssysteme. Es kann daher nicht überraschen, dass auch in dem sich schrittweise ausdifferenzierenden Weiterbildungssystem unserer Gesellschaft die strukturelle Spannung zwischen vielfältig angewachsenen Optionen und einem im konkreten Fall verengten Gestaltungsspielraum nach produktiver Bearbeitung verlangt. Vieles, was früher eindeutig festgelegt schien, wird nun als nur eine Variante unter vielen anderen Möglichkeiten

erkennbar, es erweist sich als „kontingent“ und entwicklungsbedürftig. Wie reagiert man auf diese Situation? Ähnlich wie auch in anderen Bereichen neigt man auch im Bildungssystem dazu, den beschriebenen Kontrast ökonomisch zu deuten und ihn letztlich sogar auf eine monetäre Problembeschreibung zu reduzieren: „Was kostet uns die deutsche Vereinigung?“ ist dabei eine ähnlich verengte reduktionistische Problembeschreibung, wie wenn man fragt: „Können wir uns Weiterbildung der erwachsenen Bevölkerung in dieser Überforderungssituation noch leisten?“ Der ökonomistische Reduktionismus zeigt sich in seiner Bornierung daran, dass er strukturelle Strategien der Problemlösung, d.h. Möglichkeiten der Selbstveränderung verstellt und nicht mehr die Frage zulässt, welche Möglichkeiten ein Systemwandel für neuartige Problemlösungen eröffnet; also für Lösungen, die gleichzeitig auch wirtschaftlicher sein können. Weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten orientieren sich nicht an Restriktionen, sondern erfordern strukturelle Innovation durch Selbstveränderung auf einer höheren „Lern-Ebene“ (vgl. Bateson 1972; Watzlawick u.a. 1974).

Schaut man hingegen nur darauf, dass vor dem Hintergrund einer Fülle denkbarer Möglichkeiten die Gestaltungsmöglichkeiten im einzelnen geringer zu werden scheinen, so unterliegt man einer optischen Täuschung: gesteigerte gesellschaftliche Potentialität wird einseitig unter dem Vorzeichen begrenzter Ressourcen wahrgenommen und daher das Anwachsen von Optionen als Knappheit der verfügbaren Mittel erlebt. So führt ökonomistisches Denken zu Wahrnehmungsverzerrungen, die Freiheit nicht mehr als Produktivkraft deuten kann. Gesellschaftliche Entwicklungsoffenheit (Kontingenz) und der sich hierdurch unüberschaubar ausweitende Möglichkeitsraum wird so zum Zwang zu verschärfter Wirtschaftlichkeit umgedeutet und macht in dieser Sicht paradoxerweise weitreichende Restriktionen erforderlich. An diese restriktive Problemdeutung schließt die gegenwärtige Renaissance wirtschaftsliberalistischer Lösungskonzepte an, die den Spannungsausgleich konsequent über den Marktmechanismus und das Medium „Geld“ herbeiführen wollen. Eine in ihrem engeren Horizont stimmige Perspektive, die auf Knappheit abstellt, ist jedoch nicht mehr in der Lage, gesellschaftliche Potentialität als darüberhinausweisende Entwicklungschance aufzugreifen. Eine an betriebswirtschaftlichen Kategorien orientierte Wirklichkeitsbeschreibung macht blind für das strukturelle Steigerungsverhältnis der Gesamtentwicklung, d.h. für die Tatsache, dass sich die Entwicklungsmöglichkeiten bereits auf einem höheren Niveau befinden als aus einzelnen Umsetzungsproblemen erkennbar wird.

In Phasen wachsender gesellschaftlicher Kontingenz, d.h. beim Überhandnehmen von Entscheidungsalternativen mit nicht einschätzbaren Folgewirkungen lassen sich nämlich handlungssteuernde und sinnstiftende Zusammenhänge immer seltener über objektive und konsensfähige Vorgaben externer Instanzen wie Kirche (Wertbindung), Staat (Macht über Ressourcen) oder Wirtschaft (ökonomische Anreize) herstellen. Außenorientierung bietet daher immer seltener Orientierungssicherheit. Kein gesellschaftliches Funktionssystem kann daher noch in Anspruch nehmen, für das Gesamtsystem oder für andere Teilsysteme eine Leit- oder Orientierungsfunktion wahrzunehmen. Dies gilt bereits seit längerem für das Religionssystem, seit geraumer Zeit auch für das politische System und gegenwärtig treten Überforderungserscheinungen auf, die aus der Verabsolutierung ökonomischer Sinnkontexte erwachsen. Will man in dieser Situation die Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein geschärftes Bewusstsein, das die Differenzen zwischen unterschiedlichen Sinnzusammenhängen zu berücksichtigen vermag. Für den jeweiligen funktionalen Teilkosmos, hier für den Sinnkontext von Weiterbildung, bedeutet dies, dass es im Zuge verschärfter gesellschaftlicher Differenzierung bei seiner Orientierungssuche radikal auf sich selbst zurückgeworfen und zur Herausbildung „reflexiver Mechanismen“ (Luhmann 1970; Schäffter 1984) gezwungen wird. Darunter sind rückbezügliche Prozesse der Selbstvergewisserung zu verstehen, mit denen im System die Differenz zwischen der eigenen Prozesslogik und davon zu unterscheidenden Fremdreferenzen radikalisiert wird. (vgl. Luhmann 1984) Der Verlust an verlässlichen Außenorientierungen wird durch reflexiven Rückbezug über prozessbegleitende Selbstdeutung und interne Positionsbestimmung kompensiert. Man sucht nicht mehr vergeblich nach externen Orientierungshilfen, sondern macht die intern geteilten Deutungen zum Ausgangspunkt von Problemdeutung und Problemlösung. Erst in diesem (selbstreflexiven) Reaktionsmodus auf turbulente Systemumwelten erhalten Konzepte einer strategischen Entwicklungsplanung und selbstreflexiver Organisationsentwicklung die Bedeutung einer höherstufigen Entwicklungslogik, die über instrumentelle Anpassung an ökonomisch definierte Restriktionen hinausreicht. Es geht nicht mehr um die Alternative zwischen Wachstum und Restriktion in einem quantitativen Sinn, sondern um eine strukturelle Erweiterung des Systems.

Die heutigen Gesellschaftsordnungen können nicht mehr von einem privilegierten Punkt aus in ihrer Gesamtheit verstanden und gesteuert werden, sie sind polyzentrisch. In ihnen kann nur

aus einer Vielzahl getrennter, aber prinzipiell gleichberechtigter Positionen heraus das gesellschaftliche Umfeld rekonstruiert werden. „Gesellschaft“ lässt sich daher nur über positionsgebundene Reflexion bestimmen. Diese Orientierungszumutung und der strukturelle Zwang zu reflexiven Standortbestimmung stellt sich für alle ausdifferenzierten Funktionssysteme in ähnlicher Weise, muss jedoch unter den spezifischen Ausgangsbedingungen jeweils unterschiedlich beantwortet werden.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Problembeschreibung interessiert an dieser Stelle das sich gesellschaftsweit herauskristallisierende Funktionssystem der Weiterbildung. In den folgenden Überlegungen zu einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik wird dabei die Auffassung vertreten, dass der gegenwärtige Strukturwandel der Weiterbildung und die dabei auftretenden Orientierungsstörungen und Steuerungsprobleme nur unzureichend über nicht-pädagogische Systemreferenzen, z.B. über politische oder ökonomische Logik verstanden werden können. Externe Regelungsmechanismen schreiben der Weiterbildung immer nur Teilfunktionen im Rahmen ihres (politischen oder ökonomischen) Relevanzsystems zu und neigen dazu sie hierfür zu instrumentalisieren. Erforderlich wird daher ein Perspektivwechsel, mit dem die gesellschaftliche Funktion aus der heraus sich Weiterbildung systemisch organisiert, in den Mittelpunkt gerückt wird. Worin diese Funktion besteht, ist bisher weder im professionellen Selbstverständnis, noch unter einer systemtheoretischen Fragestellung befriedigend geklärt. Die genauere (Selbst-)Bestimmung gehört daher mit zu den erforderlichen Reflexionsleistungen bzw. akuten Reflexionsproblemen im Erziehungs- und Bildungssystem. (vgl. Luhmann/Schorr 1986; Schäffter 1984) Eine solche systeminterne Reflexionsleistung bekommt es mit dem Problem zu tun, wie eine professionelle Selbstvergewisserung und institutionelle Strukturentwicklung mit den „Bordmitteln“ des eigenen Sinnsystems geleistet werden kann. Es fragt sich, welches systeminterne Reflexions- und Steuerungsinstrumentarium der Weiterbildung hierfür zur Verfügung steht. Auf welche erwachsenenpädagogischen Problemdefinitionen, auf welche Reflexionsmechanismen zur gesellschaftlichen Orientierung, auf welche pädagogischen Planungs- und Entwicklungsverfahren kann man zur Klärung und Bearbeitung der eigenen institutionellen Strukturentwicklung zurückgreifen?

Bei einer ersten Sichtung wird überraschenderweise erkennbar, dass im Weiterbildungssystem bereits eine Fülle an Reflexions- und Steuerungskompetenz vorhanden ist, die bislang

ausschließlich der Bildungsarbeit für externe Adressatenbereiche zufließt, für die Bearbeitung der eigenen institutionellen Situation jedoch kaum in Betracht gezogen wird. So ließe sich auf tätigkeitsfeldbezogene Konzeptionen beruflicher Bildung und institutionsbezogener Fortbildung, aber auch auf Ansätze politischer bzw. sozialwissenschaftlicher Bildung zurückgreifen, wenn es um die Bearbeitung der eigenen institutionellen Entwicklungsprobleme geht. Außerdem wurde mittlerweile ein breites Spektrum erwachsenenpädagogischer Planungs- und Handlungskompetenzen innerhalb der verschiedenen Tätigkeitsbereiche entwickelt, in denen strukturelle Orientierungsprobleme als Lernanlässe gedeutet und in Lernmöglichkeiten transformiert werden. (vgl. z.B. Mader 1990) Warum sollte das, was man für andere gesellschaftliche Bereiche als Service-Leistung zur Verfügung stellen kann, nicht auch für die Bearbeitung der eigenen Situation nutzbar zu machen sein?

Dies sind Fragen von grundsätzlichem Interesse, wobei es bisher noch ungewohnt ist, dass Veränderungsagenturen wie Weiterbildungseinrichtungen, wenn sie selbst unter gesellschaftlichen Druck geraten, nun ebenfalls hierauf mit organisiertem Lernen antworten: Erweist sich Lernorganisation als institutionalisiertes System in ähnlicher Weise lernfähig wie man dies von anderen Organisationsvarianten erwartet oder benötigt Lernorganisation keine strukturelle Veränderungskompetenz? Was aber bedeutet strukturelle Lernbereitschaft in Bezug auf das systematische Klären von Bildungsbedarf, für das Konzipieren, Organisieren, Durchführen und Auswerten von Weiterbildungsprogrammen? Lösen Lernzumutungen bei Lernorganisation Reaktionen aus, die eher zu Blockierungen als zu Innovationen führen? Eines wird bei derartigen Fragen bereits erkennbar: Der Veränderungsdruck zwingt die Organisation von Weiterbildung dazu, klassische Strukturprobleme tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildung, die bisher weitgehend über Außenreferenz definiert und bearbeitet wurden, auf sich selbst zurückzubeziehen und nun am eigenen Fall in einer Verknüpfung von Binnenperspektive und Außensicht zu bearbeiten. Dies bringt das Weiterbildungssystem auf eine neue Ebene der Problemdefinition und Problemlösung. Zurückgeworfen auf ihre eigenen Bedingungen sehen sich nun Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung bereits im eigenen Haus konfrontiert mit dem ungeklärten Verhältnis zwischen der Lernsituation pädagogischer Fortbildung und den Veränderungsprozessen der institutionalisierten Weiterbildungspraxis. In einer systemtheoretischen, an Niklas Luhmann orientierten Formulierung klingt das so: Die Außensicht von Weiterbildung: „Bildungsadressat und Aneignungsseite von

Lernorganisation“ wird in einem „Re-Entry“ in die Bildungsorganisation hineingeholt und ihr hierdurch für interne Problembearbeitung verfügbar gemacht. (vgl. Luhmann 1984; 1988)

Diese Spielart des Rückbezugs hat weitreichende Konsequenzen für die Weiterentwicklung einer Fortbildungsdidaktik der Erwachsenenbildung. Pädagogische Fortbildung wird nun zu einer systeminternen Reflexionsinstanz, von der aus sich der Strukturwandel und die Organisationsentwicklung in der Weiterbildung erwachsenpädagogisch reflexiv begleiten und durch pädagogische Steuerungsinstrumente unterstützen lassen. Das Weiterbildungssystem differenziert nun nicht nur für externe Adressaten pädagogische Fachlichkeit aus, sondern leistet dies auch für ihre interne Strukturentwicklung und erschließt sich über fachliche Dauerreflexion reflexive Mechanismen pädagogischer Selbststeuerung.

Was damit gemeint ist, soll an zwei Aspekten einer reflexiven Fortbildungsdidaktik gezeigt werden. Dabei geht es um das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Fortbildung und um Merkmale selbstreflexiver Fortbildung in der Erwachsenenbildung.

Beides lässt sich schließlich im letzten Abschnitt an Zielen und an ersten Erfahrungen einer pädagogischen Begleitung des Strukturwandels von Volkshochschulen in den neuen Bundesländern verdeutlichen.

II. Das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Fortbildung

Während im Begriff „Strukturentwicklung“ ein Verständnis von übergreifenden, nicht willentlich zu steuernden Wandlungsprozessen mitschwingt, wird „Organisationsentwicklung“ bei aller Unschärfe des Begriffs enger mit den konkreten Akteuren in Verbindung gebracht. Daher lassen sich mögliche Bedeutungen an der Frage unterscheiden, ob und inwieweit auf die eigene Entwicklung Einfluss genommen werden kann. Es geht somit um etwas, das man als „institutionelles Kontrollbewusstsein“ nennen könnte:

- Organisationsentwicklung im Verständnis eines beiläufigen, wenig beachteten Wandels der institutionellen Bedingungen wird sowohl im Binnenverhältnis als auch in Beziehung zu Außenbereichen aus einer Latenz heraus wirksam. In diesem Verständnis findet

Organisationsentwicklung immer und in jedem Fall als ein sich quasi natürlich vollziehender Prozess statt.

- Als reflexiv begleiteter und dadurch auch bewusst mitvollzogener Wandlungsprozess wird Organisationsentwicklung in Bezug gesetzt zu einer spezifischen Beobachterperspektive und zu Bewertungen aus der Position externer oder interner Akteure. Reflexiv mitvollzogene Entwicklung wird daher häufig teleologisch gedeutet. Ihr werden dabei „Ziel“-Richtungen zugeschrieben im Sinne von angestrebten oder befürchteten Strukturveränderungen, was in Begriffen wie Innovation, Veränderungsresistenz, Reformbereitschaft, strukturelle Lernfähigkeit, Flexibilität oder Stabilität zum Ausdruck kommt. Die Reflexion der Beteiligten auf die strukturellen Wandlungsprozesse kann selbst wiederum indirekte Auswirkungen auf die beobachteten Prozesse haben, insoweit hierdurch erwünschte Entwicklungen bewusster wahrgenommen und ausgestaltet und problematische Tendenzen konterkariert werden; aber auch gegenteilige Effekte lassen sich beobachten. Grundsätzlich ist von Bedeutung, welche der organisatorischen Wandlungsprozesse überhaupt als zusammenhängende „Entwicklung“ gedeutet, wie sie einer institutionellen Öffentlichkeit zugänglich und aus welcher Beobachterperspektive sie nachvollziehbar werden. Ins Spiel kommt daher die strukturelle Reflexionsfähigkeit von Organisationen für den eigenen Strukturwandel, d.h. Selbstreferenz.
- Im Sinne von initiierten und planvollen Einflussnahmen wird Organisationsentwicklung als Systemsteuerung verstanden und erhält hier den Charakter eines Führungsinstrumentariums. Dies kommt u.a. in Begriffen wie strategisches Management, Reorganisation, Prozessoptimierung, Rationalisierung, Controlling, Qualitätssicherung u.ä. zum Ausdruck. Mögliche Steuerungsmodelle unterscheiden sich strukturell darin, in welcher Weise das Verhältnis zwischen den zu beeinflussenden Organisationsstrukturen und der jeweiligen Steuerungsinstanzen konzipiert wird; so z.B. als Subjekt-Objekt-Beziehung, externe versus interne Einflussnahme, Veränderung top-down bzw. bottom up oder als systemischer Selbststeuerungsprozess nach dem kybernetischen Paradigma.

Welche der skizzierten Auffassungen von Organisationsentwicklung zugrunde gelegt wird, hat erhebliche Konsequenzen für die mögliche Funktion institutionsbezogener Fortbildung. Insofern ermöglicht eine differenzierte Sichtweise von Organisationsentwicklung ein genaueres, vielfach auch ein neuartiges Verständnis von Fortbildung.

Organisationsentwicklung bietet einen übergeordneten Rahmen zur Analyse bereits vorhandener Fortbildungsansätze, stellt aber auch eine Dimension dar, die zu ihrer Kombination bzw. zur Erarbeitung neuer Ansätze befähigt.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass Fortbildungskonzepte sowohl eine Reaktion auf institutionellen Wandel darstellen als gleichzeitig immer auch Antriebsmoment für die Entwicklung sind:

- Im Zuge einer latenten Entwicklung, die in der Organisation „beiläufig“ nachvollzogen wird, erhält Fortbildung in ihren möglichen Spielarten „Symptomcharakter“: in ihr gelangt in Form von Qualifizierungszumutungen operationalisiert zum Ausdruck, was sonst nur als diffuser Veränderungsdruck spürbar ist. Insofern können die bereits vorhandenen Fortbildungsaktivitäten bzw. der geäußerte „Fortbildungsbedarf“ auch zur (Selbst-) Diagnose von latenten Entwicklungsprozessen herangezogen werden. Bislang praktizierte Fortbildung ist hierbei als Bestandteil des „institutionellen Selbstausdrucks“ aufzufassen und zu deuten.
- Fortbildung kann aber auch die Funktion eines kritischen Mitvollzugs von Veränderungsprozessen im Rahmen einer professionellen Analyse übernehmen und hierbei organisatorische Gestaltungsspielräume und Einflussmöglichkeiten im Zuge dieser Strukturentwicklung konzeptionell erschließen. Gehen dabei Fortbildungskonzepte über Einzelmaßnahmen zur personalen Qualifizierung hinaus und werden systematisch zu einem internen Fortbildungssystem ausgebaut, so übernimmt das Fortbildungscurriculum implizit die Funktion einer institutionellen Selbstbeobachtung.
- Im Sinnkontext von strategischem Management, Personalentwicklung und Qualitätssicherung schließlich erhält Fortbildung institutionelle Steuerungsfunktion. Hierbei ist allerdings von ausschlaggebender Bedeutung, welche Leitungsphilosophie der Systemsteuerung zugrunde gelegt wird.

An den skizzierten Auffassungen von Organisationsentwicklung wird nachvollziehbar, dass sich Fortbildung in ihren zahlreichen Varianten bereits heute an sehr unterschiedlichen Perspektiven orientiert und dass beim Aufbau eines weiterbildungsinternen Fortbildungssystems genauer geklärt werden muss, welche Fortbildungsstrategien jeweils

verfolgt werden. Um hierbei das jeweilige Verhältnis von Fortbildung und Organisationsentwicklung genauer zu bestimmen wird eine übergeordnete Reflexionsebene erforderlich: eine institutionelle Fortbildungsdidaktik für die Erwachsenenbildung.

In diesem Zusammenhang stößt man auf ein Defizit pädagogischer Fortbildung. Im Zusammenspiel zwischen Fortbildung und der jeweiligen Strukturentwicklung wird noch nicht hinreichend berücksichtigt, dass institutionsbezogene Fortbildung nicht zureichend über eine additive Reihe möglicher Einzelmaßnahmen strukturelle Wirkung zu erzielen vermag, sondern dass sie dazu selbst eine institutionelle Struktur hervorbringen muss. So ist anzunehmen, dass Fortbildung immer nur auf solchen Organisationsebenen Wirkungen in den Tätigkeitsfeldern erzielen kann, auf denen sie strukturelle „Einflussmedien“ zu organisieren vermag.

Fortbildungskonzepte, die über die Interaktionsebene und über interpersonale Kommunikation hinaus auch Funktionen der Systemreflexion, der Entwicklungsbegleitung und der strukturellen Systemsteuerung übernehmen sollen, müssen hierfür ihrerseits geeignete Formen der Fortbildungsorganisation entwickeln und institutionalisieren. Strukturentwicklung auf der Seite der Fortbildung hat dabei in einem reflektierten Verhältnis zur Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen zu stehen, aus der sie ihre Funktion ableitet; Strukturentwicklung pädagogischer Fortbildung unterliegt daher den Anforderungen einer „Ko-Evolution“. In den Blick kommen hierdurch Prozesse einer funktionalen Binnendifferenzierung im Weiterbildungssystem, bei denen Fortbildung als teilautonomes System zwar eng verbunden ist mit Entwicklungen auf der Ebene der „primären Bildungspraxis“, gleichzeitig aber auch ein spezifisches berufliches Selbstverständnis und ein eigenes Tätigkeitsprofil herausbilden muss. Erwachsenenpädagogische Fortbildung als Berufsfeld und Berufsbild für Fachexperten für die Organisation von Lernens mit Erwachsenen erhält jedoch erst im Gesamtkontext einer Systementwicklung von Weiterbildung ihren professionspolitischen Stellenwert. Was dies bedeutet, soll im folgenden Abschnitt an Merkmalen einer „reflexiven Fortbildungsdidaktik“ erläutert werden.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Organisationsentwicklung in der Weiterbildung als eine übergreifende Dimension erwachsenenpädagogischer Fortbildung verstanden wird, mit der sich Fragen der professionellen Selbstvergewisserung und der gesellschaftlichen

Funktionsbestimmung mit den „Bordmitteln“ des Weiterbildungssystems bearbeiten lassen. Pädagogische Fortbildung lässt sich in diesem Zusammenhang danach befragen, aber auch weiterentwickeln, mit welchen erwachsenenpädagogischen Zielen, Institutionalformen, begrifflichen Instrumenten, Verfahren und Methoden sie latente oder manifeste, unbeabsichtigte oder intendierte Strukturentwicklungen in der Weiterbildung begleitet. Zu ihrer eigenen Ausdifferenzierung und Institutionalisierung bedarf diese pädagogische Entwicklungsbegleitung und Prozesssteuerung ihre besondere Theorie und Praxis, nämlich eine „reflexive Fortbildungsdidaktik der Erwachsenenbildung“.

III. Merkmale einer selbstreflexiven pädagogischen Fortbildung für die Erwachsenenbildung

Selbstbezüglichkeit führt rasch zu Strukturen, die sich sehr bald einer mentalen Rekonstruktion widersetzen und zu Verwirrung führen. Dies mag u.a. ein Grund sein, weshalb es so schwer fällt, in Lernorganisation Instanzen strukturellen Lernens einzubauen. Soll Lernorganisation durch die Hereinnahme von zusätzlicher „Lernorganisation“ zu einer strukturell „lernenden Lernorganisation“ erweitert werden, so muss - um Verwirrung und paradoxe Effekte zu vermeiden - die Differenz zwischen beiden „Ebenen“ von Lernorganisation erkennbar bleiben. Es müssen „Interdependenzunterbrechungen“ (Luhmann 1984) vorgesehen werden. Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen dürfen einander nicht überlagern und vermischen. Gleichzeitig aber muss auch die Strukturanalogie zwischen pädagogischer Fortbildung und „primärer“ Weiterbildungspraxis in ihren Spiegelungsverhältnissen beachtet und fortbildungsdidaktisch genutzt werden.

Was meint in diesem Problemzusammenhang nun „selbstreflexive Fortbildungsdidaktik“?

Strukturell gilt es zu unterscheiden zwischen beruflicher Fortbildung, die sich an nicht-pädagogische Tätigkeitsfelder richtet und Fortbildung für Tätigkeitsfelder, die ebenfalls einer pädagogischen Handlungsstruktur unterworfen sind. Blickt man über den engeren Horizont der Pädagogik hinaus, so handelt es sich um eine ähnliche Problematik, wie die medizinische „Behandlung“ von beruflich bedingten Problemen bei Ärzten oder Krankenschwestern, die Seelsorge von Pastoren und Priestern im Amte, Psychotherapie im Berufsfeld von Therapeuten, die soziale Unterstützung von professionellen Helfern oder den Rechtsbeistand bei fachlichem Fehlverhalten von Juristen. Ähnlich wie in der Diskussion um das

„gesundheitsfördernde Krankenhaus“ als Leitziel einer Organisationsentwicklung im Gesundheitssystem (Borsi 1994; Pelikan 1993; WBO 1993) wird hier das Relevanzsystem „Lernorganisation“ unter Selbstanspruch gestellt. So wie die Organisationsentwicklung im Krankenhaus das Ziel verfolgen muss, dass nicht nur die Krankheit der Patienten verwaltet und die Mitarbeiter dabei ihre Gesundheit gefährden, so gilt es, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung in dem Sinne „fehlerfreundlich“ werden, dass sie in ihren Organisationsformen auch ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Lernanlässe und Lernmöglichkeiten bietet. Weiterbildungsorganisation sollte daher nicht Lerndefizite ihrer Teilnehmer über Marketingstrategien ausbeuten und die eigenen Mitarbeiter dabei nicht dümmer, sondern lernfähiger und klüger machen. Was ist nun genauer unter pädagogischen Selbstanspruch zu verstehen, der in der Forderung nach einer „lernförderlichen Organisation“ von Weiterbildung gipfelt? Es gilt zunächst, hierbei genauer auf die Differenz zwischen einer Fortbildung für nicht-pädagogische und für pädagogische Tätigkeitsfelder zu achten:

Für beide Verwendungsbereiche lassen sich fortbildungsdidaktische Überlegungen zur Analyse der Lernbedarfs und der Rahmenbedingungen, zur Fortbildungsplanung, Durchführung und zur Evaluation im Sinne einer allgemeinen „Fortbildungsdidaktik“ formulieren. In einer übergreifenden (erziehungswissenschaftlichen) Sicht sind sie beide gleichermaßen fortbildungsbedürftige Praxisfelder.

Für nicht-pädagogische Praxis haben derartige fortbildungsdidaktische Überlegungen jedoch nur eine instrumentelle Bedeutung. Als Bestandteil einer externen Dienstleistung bieten sie den konzeptionellen Rahmen, über den die gewünschte tätigkeitsfeldbezogene Qualifizierung bestimmbar und erreichbar werden kann. Um wirksam zu werden, brauchen die Lernenden das fortbildungsdidaktische Konzept nicht notwendigerweise in ihrem pädagogisch-didaktischen Entscheidungszusammenhang verstehen und beurteilen können, sondern können dies den Fortbildnern als deren professionelles Problem überlassen. Stattdessen geht es z.B. bei berufsfeldspezifischen Einstellungen, Wissensbeständen oder besonderen Handlungskompetenzen vor allem darum, dass sich die vermittelten Kompetenzen später auch praktisch anwenden lassen.

Hierfür haben die Fortbildner ihre berufspädagogische Kompetenz einzusetzen. Fortbildungsdidaktik bezieht sich daher auf problematische Beziehungen zwischen Bedarfsermittlung, Kompetenzerwerb und Lerntransfer in konkrete Praxissituationen. Wie

immer derartige pädagogische Entscheidungen getroffen werden, die Teilnehmer der Fortbildung und das von ihnen repräsentierte Praxisfeld interessiert letztlich die Wirkung, die von der Fortbildung ausgeht und beurteilen diese an den jeweiligen (fachlichen oder sozialen) Kriterien ihres Tätigkeitsfeldes. Fortbildungsdidaktische Gesichtspunkte haben daher für außerpädagogische Tätigkeitsfelder notwendigerweise eine nur instrumentelle Bedeutung, wenn sie überhaupt in Betracht gezogen werden.

Eine weitgehend andere Situation trifft man an, wenn sich Fortbildung auf pädagogische Tätigkeitsfelder bezieht. Nun bekommt man es mit Strukturanalogien zwischen unterschiedlichen Ebenen pädagogischen Handelns zu tun. „Pädagogische Fortbildung“ meint daher, dass sich eine pädagogische Struktur wiederum auf ein pädagogisch strukturiertes Handlungsfeld richtet, auf Lernorganisation wird mit Lernorganisation Einfluss genommen. Hierdurch kommt eine Wechselseitigkeit zum Tragen, die keineswegs durch Gleichartigkeit charakterisiert sein muss, sondern auch als Gegensätzlichkeit, Widersprüchlichkeit, Konfrontation, als strukturelle Spiegelung, als Interferenzstörung oder als paradoxe Blockierung zum Ausdruck gelangen kann. Wie auch immer, entscheidend bleibt, dass sich Fortbildungsdidaktik ihrer immanenten Strukturanalogie nicht entziehen kann, sondern zu berücksichtigen hat, dass sie ein „fachliches Modell im Modell“ darstellt.

Wie lässt sich nun diese Verdoppelung der „fachlichen“ Wirkungsebene genauer fassen?

Pädagogische Fortbildung hat für pädagogische Praxisfelder das als Lernanlass aufzugreifen und zu praktizieren, was sie selbst mit dem Praxisfeld tut. Das Zusammenspiel von Erschließung von Lernbedarf, Formulierung von Lernzielen und Lerngegenstand, Stoffreduktion und -rekonstruktion sowie Begleitung und Auswertung von Lernprozessen und ihren Umsetzungsschwierigkeiten ist also gleichermaßen für die Fortbildungspraxis gültig wie er gleichzeitig auch den (inhaltlichen) Lerngegenstand der pädagogischen Fortbildung darstellt. Diese Entsprechung kann Fortbildung unter Selbstanspruch stellen. So z.B. bei der Vermittlung von Methodenkompetenzen, wo es besonders überzeugt, wenn Lehrmethoden, wie sie später in der Praxis der Fortbildungsteilnehmer Anwendung finden sollen, bereits in der Fortbildungssituation als Bestandteil der Fortbildung eingesetzt werden - und nicht nur in gesonderten Anwendungsübungen. Dies ist jedoch keineswegs immer sinnvoll und möglich, vor allem wenn sich die pädagogische Praxis der Fortbildungsteilnehmer (Primärebene) in pädagogisch wichtigen Aspekten von der Fortbildungssituation unterscheidet. Umstandslose

Selbstanwendung ist daher als Sonderfall des reflexiven Rückbezugs anzusehen. Als besondere Voraussetzung ist hierfür anzusehen, dass es auch für die Fortbildungsteilnehmer lernförderlich ist, in der Fortbildung einmal die Rolle zu übernehmen, in der sonst ihre Teilnehmer sind. Der reflexive Anteil führt daher in Prozesse der Rollenübernahme und daran anschließende Lernanlässe: Bin ich bereit, das, was ich mit meinen Teilnehmern mache, auch mit mir als Lerner machen zu lassen?

Wenn man jedoch bedenkt, dass Lerngegenstand und die Lernvoraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer nur im Ausnahmefall umstandslos mit den Lernzielen, Inhalten und Teilnehmervoraussetzungen der „primären Bildungspraxis“ übereinstimmen, so hat Fortbildungsdidaktik die besondere Differenz zwischen der Fortbildungssituation und der Weiterbildungspraxis der Fortbildungsteilnehmer zu reflektieren. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass Fortbildung für ihren eigenen Kontext eben den professionellen Anforderungen gerecht wird, wie sie analog auch in der Bildungspraxis der Fortbildungsteilnehmer realisiert werden sollten. Dieser Anspruch wird hier als „paradigmatische Funktion“ pädagogischer Fortbildung bezeichnet, durch die sie sich von nicht-reflexiven Fortbildungskonzepten unterscheidet. In vergleichbarer Weise kann dieser Anspruch auf unterschiedliche Curriculumelemente pädagogischer Fortbildung bezogen werden: Die Vermittlung von Ansätzen der Bedarfsermittlung setzt voraus, dass auch der Lernbedarf mit geeigneten Verfahren der Bedarfsermittlung geklärt und begründet wird. Die Einführung in Verfahren und Kompetenzen der Programmentwicklung und Veranstaltungsplanung wird umso wirkungsvoller und professioneller, je deutlicher derartige Kompetenzen und Verfahren auch für die Fortbildung genutzt werden können. Abermals gilt es hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass es nur ausnahmsweise um eine gleichsetzende Selbstanwendung gehen kann, sondern dass Planungsverfahren für die Konzipierung von Fortbildung nicht notwendigerweise mit den Bedingungen identisch sind, wie sie z.B. für die Planung von Lehrgängen im zweiten Bildungsweg oder in gemeindebezogener Familienbildung entwickelt wurden. Gemeinsam ist ihnen jedoch die professionelle Anforderung an fachlich reflektierte und pädagogisch begründbare und damit nachvollziehbare Entscheidungsverläufe, die nicht über Konventionen und Ritualisierungen gesteuert werden, sondern einer bewussten Modifikation und Gestaltung verfügbar sind. Erst bewusstes Handeln lässt Fehler erkennen und stellt somit die Voraussetzung für lernfähige Handlungsstrukturen dar.

Aus den Überlegungen dürfte deutlich geworden sein, dass eine Didaktik pädagogischer Fortbildung die Strukturanalogie in Bezug auf Gleichheit und Differenz zwischen Fortbildungspraxis und pädagogischer Verwendungssituation zu klären und konzeptionell zu berücksichtigen hat. Hierdurch kann Erwachsenenbildung über Fortbildungsdidaktik selbstreflexiv werden. Sie analysiert mit erwachsenendidaktischen Kriterien ihre eigene Praxis und konzipiert daran anschließend pädagogische Lernanlässe.

Gelingt es dabei, pädagogische Fortbildung zu institutionalisieren, d.h. sie über Einzelangebote hinaus selbst zu einer professionellen Struktur zu verknüpfen, so bildet sich hierbei eine übergeordnete Steuerungsebene heraus, die eng mit der Strukturentwicklung des gesamten Weiterbildungssystems verzahnt ist.

Eine Fortbildungsdidaktik, die sich als Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung in der Weiterbildung definiert, wird zu drei Eckpunkten konzeptionell Stellung zu beziehen haben:

- zu „pädagogischer Fachlichkeit“ und Professionalität
- zur paradigmatischen Funktion pädagogischer Fortbildung
- zum Praxisfeldbezug und Transferproblem

(1) Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität

Erwachsenenpädagogische Fortbildung beschränkt sich nicht mehr auf unverbundene Einzelkonzepte, sondern institutionalisiert sich als ein curricular strukturierter Kontext, deren Einzelentscheidungen aus einem professionspolitischen Begründungszusammenhang abgeleitet werden. Fortbildungsdidaktische Konzepte stellen daher eine Verbindung her zur erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion und beteiligen sich an der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bezugsdisziplin.

(2) Paradigmatische Funktion pädagogischer Fortbildung

Fortbildungskonzeptionen beschränken sich nicht auf einen instrumentellen Nutzen für ausgewählte pädagogische Praxisfelder, sondern erzielen dadurch eine Steigerung ihrer Wirksamkeit, dass die Fortbildungsstruktur selbst ein paradigmatisches Modell für das (Selbst-) Verständnis von „erwachsenenpädagogischer Fachlichkeit“ bietet. Paradigmatisch meint hierbei, die Strukturanalogien pädagogischen Handelns auf unterschiedlichen

Praxisebenen in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu reflektieren, ohne sie jedoch in ihren inhaltlichen Entscheidungen und methodisch-didaktischen Konsequenzen gleichzusetzen. Ein wichtiges Prinzip stellt dabei der wechselseitige Spiegelungseffekt dar, ähnlich wie dies auch in selbstreflexiven Lernverfahren aus dem therapeutischen oder sozialpädagogischen Feld bekannt ist. Selbstreflexiv bedeutet hierbei, dass auf erwachsenenpädagogische Praxisprobleme nicht sozialpädagogisch oder therapeutisch, sondern mit erwachsenenpädagogischer Kompetenz geantwortet wird. Hierfür sind die „endogenen Ressourcen“ der Weiterbildungspraxis auf ihre jeweilige Eignung zu sichten. Bereits eine solche Sichtung führt zur Verstärkung des professionellen Selbstkonzepts von Erwachsenenbildung. Paradigmatisch meint nicht „vorbildlich“ im Sinne konkreter Problemlösekompetenz für ausgewählte Verwendungssituationen. Von Bedeutung ist jedoch, dass an der Art und Weise, wie die Fortbildung konzipiert und ausgestaltet wird, gleichzeitig auch Prinzipien und Verfahren erfahrbar und lernbar werden, die auf die eigene Weiterbildungspraxis analog übertragbar sind. Über dieses Wechselverhältnis wird ein Reflexionsprozess innerhalb der Erwachsenenbildungspraxis angeleitet, der berufssozialisatorische Wirkung hat.

(3) Praxisfeldbezug und Transferproblematik

Die Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Fortbildungsdidaktik und ihre Verzahnung mit Prozessen der Organisationsentwicklung konfrontiert Theorie und Praxis der Weiterbildung am eigenen Fall mit den Strukturproblemen tätigkeitsfeldbezogener Qualifizierung. Hieraus gehen Lernanlässe und Anstöße zur fachlichen Reflexion hervor, vor allem in Bezug auf die Problembeschreibung, die Entwicklung neuer Lehrkonzepte und auf ein ausdifferenziertes Verständnis von Lernen und Bildung. Wurde vorher Weiterbildung ausschließlich aus der Anbieterperspektive definiert, so wird man nun in die Lage versetzt, das Zusammenspiel von Bedarfsklärung, Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung und Begleitung der Lernprozesse als einen strukturellen, personenübergreifenden Lernprozess nachzuvollziehen, der Lernsituationen mit Alltagssituationen im Praxisfeld verknüpft. Praxisfeldbezogene Fortbildung bekommt es im Verlauf von Prozessen der Organisationsentwicklung nicht nur mit einer Vielzahl individueller Einzeller zu tun, sondern zusammen mit ihnen auch mit Kontextbedingungen, die als Bedarfslage, als Motivhintergrund und als Anwendungsfeld in gleicher Weise Rahmenbedingung wie Verwendungsbereich von Fortbildung darstellen. Diese Kontexte sollen hier mit der Metapher

„kollektiver Adressat“ (vgl. Schäffter 1993) tätigkeitsfeldbezogener Fortbildung bezeichnet werden. Wenn Fortbildung als symptomatischer Ausdruck dieses kollektiven Adressaten und gleichzeitig auch als gezielte Intervention in ein institutionalisiertes Tätigkeitsfeld verstanden wird, so hat das erhebliche Konsequenzen für ihre Konzipierung: bei der Bestimmung und Weiterentwicklung der Bedarfslage, für die konkrete Angebotsgestaltung, für die Rolle der Teilnehmer im Lernprozess und für die Beurteilung möglicher Lerneffekte. Die Beschränkung auf individuelles Lernen im Sinne personaler Einzelqualifizierung erweist sich als Ursache für die bekannten Transferprobleme. Notwendig wird stattdessen ein erweiterter Lernbegriff, der über personale Veränderungs- und Aneignungsprozesse auch überindividuelle Formen einer produktiv gestaltenden Aneignung und Verarbeitung systemrelativer Umwelten zu berücksichtigen vermag.

Ein umfassenderes Konzept von Lernen beschränkt sich somit nicht auf menschliche Individuen, sondern beschreibt auch die strukturelle Adaptions- und Verarbeitungsfähigkeit von Gruppen, Arbeitsteams, Arbeitsbereichen oder komplexen Institutionen in Bezug auf ihre jeweiligen Umwelten. Wesentlich ist hierbei jedoch, dass die Lernprozesse auf verschiedenen Lernebenen weder gegeneinander ausgespielt, noch deterministisch aufeinander bezogen werden. Individuelle Lernprozesse und Prozesse der Organisationsentwicklung setzen vielfach einander voraus, ohne dass ihre Beziehung bislang auch nur annähernd geklärt ist. Lernen in und von Organisationen umfasst daher ein hochkomplexes Bedingungsgefüge, bei dem auf verschiedenen Ebenen grob gesprochen vier Teiloperationen ineinander greifen müssen:

- *Perzeptionsleistungen*

von Individuen, Gruppen und Institutionen

als Wahrnehmungsfähigkeit für Neuartiges und bisher nicht Bekanntes

- *Rezeptionsleistungen*

- von menschlichen Kognitionen, Gruppenstrukturen und organisationskulturellen Wirklichkeiten bei der Unterscheidung zwischen bedeutsamen und weniger relevanten Ausschnitten der Umwelt

- *Verarbeitungskapazität*

im Sinne eines sinnverleihenden Strukturierungsvermögens in Gestalt von Wissensbeständen, Deutungsmustern, Verarbeitungsroutinen und kontextspezifischen Tatbeständen, Axiomen und Erfahrungsweisen

- *Produktivität*

als Vermögen zur Anwendung, Umsetzung und Leistungsabgabe bei Personen, Gruppen und Institutionen an ihre jeweils spezifischen Umwelten in einer Weise, dass diese Leistungen dort anschlussfähig sind.

Fortbildung, die sich an kollektive Adressaten wendet, hat sich aller vier Dimensionen strukturellen Lernens zu vergewissern und auf sie mit geeigneten konzeptionellen Ansätzen Einfluss zu nehmen.

IV. Konsequenzen und Entwicklungsperspektiven

In den vorangegangenen Überlegungen wurde die These vertreten, dass sich die gegenwärtigen Veränderungen in der Weiterbildung nur in einem größeren - möglicherweise sogar epochalen - Entwicklungszusammenhang verstehen und bewältigen lassen. Daher schien es wichtig, zunächst die Grundmuster dieser Wandlungsprozesse herauszuarbeiten und hierbei das Erfordernis selbstreferentieller Ansätze der Problemlösung als allgemeines Entwicklungsphänomen zu beschreiben.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich Strukturverlust und Orientierungsnot je nach Kontextbedingungen und Ausgangssituation unterschiedlich darstellen und dass daher der reflexive Rückbezug in seinen inhaltlich, substantiellen Erscheinungsformen sehr verschieden ausfallen muss. So wäre es ein Missverständnis, wenn man auf universelle Lösungsmuster hoffte, die sich auf inhaltlich unterschiedliche Problemlagen gleichermaßen übertragen ließen. Das Scheitern derartiger Bemühungen zeigt sich gerade an politischen Strategien, die davon ausgehen, dass mit ökonomischen Steuerungsmechanismen ein generelles Selbststeuerungsinstrument für gesellschaftliche Institutionen jeglicher Provenienz gefunden sei und dabei übersehen, dass durch eine ökonomistische Reduktion der Problembeschreibung gerade das Selbststeuerungsvermögen des jeweiligen Funktionssystems entscheidend geschwächt wird. Der sogn. „Pflegerotstand im Krankenhaus“ ist dafür nur ein besonders auffälliges Symptom.

Ist man bereit, von dieser systemtheoretischen Deutung auszugehen, so stellt sich daran anschließend die Frage, wie sich Einsichten auf derart hohem Abstraktionsgrad für alltägliche Problemlagen spezifizieren lassen und schließlich praxisrelevante Handlungsorientierungen bieten können. Es geht um die Operationalisierung selbstreferentieller Orientierungsleistungen, d.h. um die genauere Entwicklung von Verfahren und Zielen, wie jeweils mit den eigenen Kompetenzen und spezifischen Stärken eines Funktionssystems die eigene Problemsituation geklärt und professionell bearbeitet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist in der gegenwärtigen Entwicklungsphase von hohem Interesse, dass der Rückbezug auf ihre spezifischen Eigenarten für die von Ökonomisierung betroffenen Funktionssysteme von besonderer Dringlichkeit geworden ist. Dies stellt sich allerdings auf eine inhaltlich je unterschiedliche Weise dar: als rückbezügliche Selbstanwendung in der Institution Krankenhaus auf Prinzipien der Gesundheitsförderung (Heilen), in der institutionalisierten Sozialarbeit in dem Rekurs auf autonome Selbsthilfebewegungen und professionelle Formen ihrer Unterstützung (Helfen) oder in Bildungsinstitutionen auf dem Prinzip einer produktiv-gestaltenden Umweltaneignung autonomer Lernsubjekte (Lehren). Die Unterschiedlichkeit der strukturellen Rückbindung macht sie bei aller Analogie, die man in der Art der Vorgehensweise feststellen kann, dennoch auf einer inhaltlichen Ebene unvergleichbar.

Bezogen auf die derzeitige Problemlage der Weiterbildung in Deutschland führt dies zu der Einsicht, dass ihre pluralen Institutionalformen zwar insgesamt einem übergreifend wirksamen Veränderungsdruck ausgesetzt sind, dass sich praktisch relevante Antworten darauf jedoch nicht mehr über politische Globalsteuerung oder über zentrale Reorganisationsmaßnahmen finden lassen. Anzustreben sind vielmehr Problemlösungen auf einem „mittlerem Niveau“ (Faulstich). Aufzubauen oder zu fördern sind daher Handlungsebenen der Strukturentwicklung, über die eine intermediäre Steuerung zwischen den Weiterbildungsträgern einschließlich ihrer Einrichtungen einerseits und übergreifenden Großstrukturen und gesellschaftlichen Funktionssystemen andererseits liegen. Die Bemühung um eine Reflexionsebene, die weder zu global noch zu spezifisch ist, hat u.a. dazu geführt, dass Konzepte regionaler Vernetzung und überhaupt die Bestimmung von Regionalität eine wichtige Rolle in den gegenwärtigen strukturpolitischen Überlegungen erhalten.

Derartige Überlegungen sind von großem Interesse für pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung. Als Referenzbereich reflexiver Fortbildung scheinen weniger (als z.B. in den siebziger Jahren) bildungspolitische Entscheidungen auf der Bundes- oder Landespolitischen Ebene zu sein. Ansatzpunkte zeigen sich statt dessen überall dort, wo strukturelle Transformation einen manifesten Orientierungsbedarf hervorrufen, d.h. jeweils an Schnittstellen zwischen didaktischen Entscheidungsebenen: innerhalb der Einrichtungen zwischen Veranstaltungsgestaltung und Programmplanung (Mikro- und Makrodidaktik), zwischen Einrichtungen und Adressatenbereichen, zwischen den Einrichtungen und ihren Trägern sowie zwischen den Weiterbildungsträgern und anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Das Gesamt dieser Schnittstellen ergibt das (regionale) Netzwerk struktureller Beziehungen innerhalb des Weiterbildungssystems und ihren relevanten Umweltbereichen.

In diesem Zusammenhang lassen sich je nach Verortung in diesem strukturellen Netzwerk recht deutliche Unterschiede in Bezug auf die jeweils aktuellen Anlässe und inhaltlichen Ansatzpunkte für eine erforderliche institutionelle Selbstvergewisserung feststellen.

In den westlichen Bundesländern stellt sich (trotz einer wichtigen Nord-Süd-Differenzierung) das Problem aus der Sicht relativ gefestigter Institutionalformen dar. Sie bekommen es seit gut zehn Jahren mit zunehmend unübersichtlicheren und auch z.T. existenzbedrohenden Rahmenbedingungen zu tun, wobei auch weiterhin eher mit wachsender Unsicherheit als mit einer Restabilisierung ihres Innen-Außen-Verhältnisses zu rechnen ist. Selbstreferentielle Strategien beziehen sich daher darauf, sich vor unmittelbarer Einflussnahme durch Außeninstanzen abzusichern und gleichzeitig die interne Wahrnehmungsfähigkeit und flexible Reagibilität in Bezug auf unvorhersehbare Situationen zu verstärken. Rückbezug auf das spezifische „Profil“, mit dem in erkennbarer Weise auf externe Veränderungen reagiert werden kann, verlangt daher strukturell die Hereinnahme von Entscheidungsdruck in die Organisation. All das, was früher im Rahmen anerkannter Zielbeschreibungen, standardisierten Erwartungen an Themen, Inhalten und Arbeitsformen sowie durch einschätzbare Finanzierungsmodalitäten in Gestalt relativ gesicherter Rahmenbedingungen vorgegeben war, steht heute ständig aufs neue zur Disposition und muss im Zuge der Veränderungen intern abgearbeitet werden. Eben dies wird gegenwärtig als ein sich ständig verstärkender Außendruck erlebt, der nicht über eine einmalige Anpassung zu bewältigen ist,

sondern neue (reflexive) Binnenstrukturen erforderlich macht. Um dieser Problemlage gerecht zu werden, geht es für die Einrichtungen in den alten Bundesländern vor allem um eine Reorganisation ihres Verhältnisses zur gesellschaftlichen Umwelt und ihren verschiedenen Teilöffentlichkeiten. Dabei steht bislang noch die Verlagerung von Finanzierungsentscheidungen in die Weiterbildungsinstitutionen hinein (z.B. Budgetierung) noch im Blickpunkt des Reorganisationsinteresses, wobei schon erkennbar ist, dass daran ein Fülle impliziter pädagogischer Entscheidungen geknüpft ist. Auf diese anstehenden Reorganisationsbemühungen sind die Weiterbildungseinrichtungen weder personell noch fachlich vorbereitet. Wenn daher die offenen Prozesse der Organisationsentwicklung nicht auf Kosten der bisher erreichten Professionalität und Qualität der Angebote gehen sollen, so verlangt dies eine externe Begleitung und Beratung, die erwachsenenpädagogische Gestaltungsprinzipien mit organisationstheoretischen und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten zu verbinden vermag.

In den östlichen Bundesländern hat man es stattdessen mit weitgehend anders gearteten Anlässen zur institutionellen Selbstvergewisserung zu tun. Hier durchdringen und überlagern sich Phasen der Strukturauflösung und Strukturbildung in einem raschen Wechsel und dies sowohl intern in der Aufgabenstellung- und den Arbeitsabläufen wie extern in den kommunalen, regionalen und staatlichen Kontextbedingungen.

Dies bedeutet, dass bei Prozessen der Organisationsentwicklung auf der Ebene der Einzeleinrichtung kaum noch sinnvoll zwischen internem und externem Strukturwandel unterschieden werden kann. Greift man nun in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidungen zurück, wie sie oben als Varianten von Organisationsentwicklung beschrieben wurden, so wird ein doppelter Veränderungsdruck erkennbar, dem die östlichen Weiterbildungsinstitutionen gegenwärtig ausgesetzt sind: Einerseits erleben sie sich als Objekte von umfassenden und weitgehend undurchschaubaren Auflösungs- und Umstrukturierungsprozessen, die sich nur ansatzweise rational nachvollziehen lassen und Gefühle von Ohnmacht und Kontrollverlust auslösen. Diese bedrohliche Situation muss hinreichend distanziert wahrgenommen und bearbeitet werden, dass durch die Problemanalyse die laufende Arbeitsfähigkeit nicht gefährdet wird. Andererseits stellt sich die Aufgabe, den Anschluss an eine längerfristige Entwicklung aufrechtzuerhalten und den berufspolitischen Wandlungsprozess in Bezug auf erwachsenenpädagogische Professionalität und fachliche Qualität mitzuvollziehen. Die Institutionen sind daher gezwungen, die weiteren

Entwicklungen zu antizipieren und müssen, um abschlussfähig zu bleiben, Prozesse der Reorganisation in der Aufbauorganisation und der Verlaufsstruktur strategisch vorantreiben. Aus der wechselseitigen Überlagerung beider Antriebsmomente erklärt sich, weshalb in den neuen Bundesländern der Anpassungsdruck an das westliche Modell synchron mit einem übergreifenden, auch im Westen manifesten Strukturwandel verläuft. Ihre Situation ist daher durch eine verwirrende Doppelanpassung gekennzeichnet - man übernimmt z.T. noch Strukturen, die sich gleichzeitig bereits in rasantem Umbruch befinden. Während in den westlichen Ländern die Institutionen der Weiterbildung sich vor dem Hintergrund einer gefestigten Ausgangslage auf die „Freisetzungen“ einzustellen haben und dies im besten Fall zu einer Optimierung ihrer internen Reaktions- und Verarbeitungskapazität führen kann, müssen sich die Einrichtungen in den östlichen Ländern mit einer permanenten Strukturkrise auseinandersetzen und hierfür strukturelles Lernen ermöglichen. Organisationsentwicklung lässt sich bei ihnen daher nicht auf (punktuelle) Maßnahmen der Reorganisation von Teilaspekten oder Teilbereichen eingrenzen, sondern umfasst in dem ständigen Wechsel zwischen Strukturauflösung und Restrukturierung vor allem Lernprozesse der Krisenverarbeitung. Dies enthält die Chance, dass sich gegenwärtig in den östlichen Bundesländern Kompetenzen im Umgang mit Strukturkrisen herausbilden, also Fähigkeiten, wie sie zukünftig gesellschaftsweit zur Schlüsselqualifikation werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Transformationsprobleme als strukturelle Lernanlässe begriffen und über institutionsbezogene Fortbildung produktiv verarbeitet werden können. Externe pädagogische Begleitung dieser komplexen Prozesse hat daher weit weniger als gewohnt, strukturelle Veränderungen zu verstärken, sondern weit mehr darauf zu achten, dass Organisationsentwicklung durch neue Formen pädagogischer Fortbildung begleitet wird, die stabilisierende und schützende Wirkungen bieten. Reflexive Fortbildung für Einrichtungen in den neuen Ländern hat „paradigmatisch“ mit erwachsenenpädagogischen Verfahrensweisen die akuten strukturellen Krisen als institutionellen Lernprozess in und von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu konzipieren.

V. Erste Erfahrungen mit der Verbindung von Fortbildung und Organisationsentwicklung

Für die Weiterbildungseinrichtungen in den sog. neuen Bundesländern bedeutet die gegenwärtige Situation, dass es nicht notwendig ist, Prozesse der Organisationsentwicklung

erst in Gang zu setzen. Man steht stattdessen unter der Anforderung, die bisher als Umbruchserfahrung mitvollzogene und dabei eher erlittene Veränderungsdynamik aus einer inneren Distanz heraus wahrzunehmen, dem weiteren Verlauf der Entwicklung Zeit und Kraft zuzuwenden und ihn möglicherweise zum Ausgangspunkt bewusster Gestaltung mit externer Unterstützung zu machen. Pädagogische Fortbildung bietet in diesem Zusammenhang Hilfen zur produktiven Krisenverarbeitung. Orientierung an Organisationsentwicklung trägt in diesem Fall nicht notwendigerweise zu einer weiteren Dynamisierung bei, sondern schließt sich - nolens volens - an Prozessen der Strukturentwicklung an, die auch ohne Fortbildung in Bewegung sind, die es aber zu verstehen, zu verarbeiten und in ihren Gestaltungsspielräumen zu erkennen und zu nutzen gilt. Es geht darum, auf dem „Tiger“ einer freigesetzten Entwicklung reiten zu lernen, ohne ihm „in die Fänge“ zu geraten. Dieser riskante Ritt benötigt externe Unterstützung, an der (wie erste Erfahrungen gezeigt haben) in unterschiedlicher Weise Bedarf besteht. (vgl. Schäffter/v. Küchler 1993):

(1) Pädagogische Fortbildung nimmt Einfluss auf das „institutionelle Kontrollbewusstsein“ einer Weiterbildungseinrichtung und hilft dabei unterscheiden zu lernen, zwischen dem Erfordernis struktureller Anpassung und einer notwendigen Gegensteuerung. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass der gegenwärtige Veränderungsprozess in Bezug auf wichtige Einflussfaktoren im kommunalen oder regionalen Kräftefeld reflektiert wird. Krisenverarbeitung als struktureller Lernprozess bedeutet dann, dass bewusster entschieden werden kann, welche der Entwicklungsstränge reaktiv nachvollzogen, aktiv mitvollzogen und welche Entwicklungen unter eigene Kontrolle gebracht und gestaltend vollzogen werden können. Grundsätzlich gesehen wendet sich hier praxisbegleitende Fortbildung Aufgaben einer institutionellen Selbstvergewisserung zu. Mit der Entscheidung über wünschenswerte oder abzuwehrende Entwicklungen kommen vor allem Fragen der institutionellen Ziele und der professionellen Identität ins Spiel.

(2) Über den Aspekt der Krisenverarbeitung hinaus, kann sich Fortbildung jedoch auch weit grundsätzlicher als verbandspolitische oder professionspolitische Unterstützung verstehen, etwas was sich als „institutionelle Supportfunktion“ etikettieren ließe.

Fortbildungsangebote wie z.B. die Beratungstätigkeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und erste Veranstaltungen zur Kontaktaufnahme unmittelbar nach der „Wende“ sowie das daran anschließende Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe in den neuen Bundesländern“

boten den Volkshochschulen in der ehemaligen DDR gezielte institutionelle Unterstützung, damit sie in den nachfolgenden Transformationsprozessen ihre Position behaupten und verbessern konnten. Pädagogische Fortbildung im Sinne einer institutionsbezogenen Unterstützung übernahm dabei in einer bisher nicht gekannten Weise eine Integrations- und Stabilisierungsfunktion auf wohl allen „didaktischen Handlungsebenen“. Diese Funktion wurde offensichtlich von den Beteiligten so verstanden. (vgl. v. Küchler 1994)

Unterstützende Fortbildung muss in derartigen Umbruchzeiten notwendigerweise prozessbegleitend angelegt sein, auch wenn dies in der Veranstaltungsorganisation und in der Fortbildungsdidaktik nicht sofort zum Ausdruck gelangt ist. Die erkennbare Bedarf an entwicklungsbegleitender Qualifizierung und kollegialer Fortbildung ließen sich in dem Projekt Hilfe zur Selbsthilfe in einem späteren Entwicklungsschritt mit spezifischen Fortbildungsangeboten aufgreifen, in denen der institutionellen Stabilisierungsfunktion gezielter entsprochen werden konnte. Zu einer permanenten Aufgabe pädagogischer Fortbildung kann dies allerdings erst dann werden, wenn die verschiedenen Vorhaben zu einer übergreifenden Beratungs- und Supportstruktur für den Bereich der Volkshochschulen oder der Weiterbildung insgesamt verknüpft würden. Institutionen der Fortbildung bedürfen daher ebenfalls Prozesse der Organisationsentwicklung, wenn sie ihrer Supportfunktion nicht nur inhaltlich, sondern auch mit strukturellen Innovationen entsprechen wollen. Entsprechende Pläne zu institutionellen Vernetzung sind zurzeit in der Diskussion.

(3) Die paradigmatische Funktion der Fortbildungsdidaktik verlangt, dass erwachsenenpädagogische Professionalität oder wenn man will das „volksbildnerische Credo“ auch in der Fortbildung persönlich erfahrbar wird. Die Auffassung, wie Erwachsenenbildung an der Volkshochschule bildungspolitisch legitimiert, konzeptionell durchdacht, erwachsenendidaktisch ausgestaltet werden kann, wurde daher in der Fortbildung für VHS in den neuen Ländern nicht nur als Anforderung an die Praxis formuliert und auf der Ebene normativer Setzungen diskutiert. Weit entscheidender war vielmehr, dass im Sinne eines „Lernens am Modell“, gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmern versucht wurde, dies bereits in der Fortbildungssituation einzulösen. Hierbei treten kaum vermeidbare und daher Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Anforderungen wie Lebensweltnähe, Toleranz, Einsatz erwachsenengerechter aktivierender Lernverfahren usw. auf, die dadurch thematisierbar und zum gemeinsamen Lernanlass werden können. In der Art und Weise, wie Fortbildung im Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ aufgefasst und praktisch realisiert wurde, sollte

daher ein Bildungsverständnis nachvollziehbar werden, das sich prinzipiell von Verfahren der Schulung und einer auf Technisch-Funktionale verengten Qualifizierung unterscheidet. Es ließ sich am eigenen Fall exemplarisch verdeutlichen, dass Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug eine Balancierung zwischen Lernzumutungen und der Gewährung eines offenen Rahmens der Auseinandersetzung und Verarbeitung verlangen; eine riskante Balancierung, deren Erfolg immer auch von der konstruktiven Mitarbeit der Lernenden abhängig ist.

In der Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen und einer gesellschaftlichen Situation, die für viele Fortbildnerinnen und Fortbildner, die im Westen aufwuchsen, nur schwer nachzuvollziehen war, stellte sich aber auch die Frage, wie lernbereit sie selber sind und ob ihre Fortbildungsorganisation in der Lage ist, sich auf einen zunächst schwer zu ermittelnden Informations- und Beratungsbedarf einzustellen. Pädagogische Fortbildung musste sich daher selber auch als „lernfähiges System“ bewähren; sie musste ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, neuartige Situationen und Problemlagen und fremdartige Sichtweisen nachzuvollziehen, diese produktiv als Lernanlass aufgreifen und dabei vielfach auch das gesichert erscheinende (westlich geprägte) Selbstkonzept in Frage stellen lassen. Die Selbstklärungsprozesse, wie sie in den Weiterbildungseinrichtungen in den östlichen Ländern geführt werden, stellen daher wichtige Impulse für Fortbildungsträger dar, denen hierbei so etwas wie eine Mittlerfunktion zwischen westlichen und östlichen Erfahrungswelten, sozialen Milieus, Biographien und Mentalitätsstrukturen zuwächst.

Wenn sich dies jedoch nicht nur „mikro-didaktisch“ auf der Ebene von Einzelangeboten oder in der Themenwahl niederschlagen und damit für die Organisation insgesamt folgenlos bleiben soll, so muss diese Mittlerfunktion auch in den Strukturen der Fortbildung zum Ausdruck gelangen und fortbildungsdidaktisch berücksichtigt werden: von der Bedarfsermittlung, über die methodisch-didaktische Konzipierung bis zur Art der Ansprache der Adressaten der Fortbildung und den Veranstaltungsformen bei der Durchführung.

(4) Wird Fortbildung als pädagogische Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung verstanden, so erhält sie daher auch in ihren institutionellen Strukturen eine „paradigmatische Funktion“. Im Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe“ wurde dies u.a. mit dem Konzept „Fortbildung vor Ort“ versucht. Man versuchte, die Beschränkung auf individuelle Adressaten pädagogischer Fortbildung zu überwinden und wählte einen

zusätzlichen, intensiveren Fortbildungsansatz, der sich an ausgewählte Volkshochschul-Einrichtungen in ihrer Gesamtheit richtete.

Erst bei diesen unmittelbaren Kontakten zwischen Fortbildungssituation und institutionellem Alltag in einer Einrichtung, wird das in aller Schärfe erkennbar, was als grundsätzliches Problem zwar bekannt ist, mit dem Fortbildner normalerweise aber nie unmittelbar konfrontiert werden. Angesprochen ist das Transferproblem zwischen Fortbildung und Berufsalltag. Erst die im Projekt mögliche Gegenüberstellung zwischen den (erfolgreichen) Lernprozessen in den regionalen und überregionalen Fortbildungsveranstaltungen mit der realen Situation, die die Fortbildungsteilnehmer schließlich daheim in ihrer VHS vorfinden, macht die Zerreißprobe nachvollziehbar, in denen die VHS-Mitarbeiter/innen durch Fortbildung geraten können. Der auch anderenorts bekannte Kontrast zwischen gut formuliertem Selbstanspruch und ernüchternd profaner Alltäglichkeit erhält im Zuge der „doppelten Anpassungsproblematik“ in den östlichen Ländern, aber auch vor dem Erfahrungshintergrund mit schönfärberischer Polit-Rhetorik eine gefährliche Note. Der Kontrast zwischen offiziöser, mit westlichen Sprachspielen angereicherten Außendarstellung und den miserablen Ausgangsbedingungen, von denen her professionell gearbeitet werden soll, war für die beratenden Fortbildner erst in unmittelbarem Kontakt mit der gesamten Einrichtung erfahrbar und führte bisweilen bei ihnen zu heftiger Bestürzung. Dieser Riss zwischen nicht zu vereinbarenden Wirklichkeitsbeschreibungen kann sehr schnell zu „Ausbrenn-Effekten“ bei den Mitarbeitern und zu Legitimationsverlust der Institution VHS führen.

Gleichzeitig wurde unübersehbar, dass eine realistische Unterstützung von Weiterbildungseinrichtungen in dieser Situation sich nicht auf einrichtungsübergreifende, personenbezogene Qualifizierung beschränken darf, so wichtig dies auch als Rahmenbedingung ist. „Fortbildung vor Ort“ ist daher eine wichtige Ergänzung, mit der das „Realitätsprinzip“ in der pädagogischen Fortbildung zur Geltung gebracht werden kann. Die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen (Selbst-)Anspruch und Wirklichkeit verlangt daher, dass die je spezifische Bildungsrealität und Organisationskultur einer Weiterbildungseinrichtung in ihren Stärken und Schwächen beschreibbar und damit beeinflussbar wird. Erst so lassen sich von den Mitarbeiter/innen Entwicklungsziele und Lernanlässe benennen, für die sie geeignete Fortbildungsmöglichkeiten nutzen können. Fortbildung vor Ort kann hier auch die Funktion von Fortbildungsberatung übernehmen.

Ein intensiver interner Lernprozess kommt schließlich der Volkshochschule auch in ihrer Angebotsstruktur zugute. Hält man die eigene Einrichtung selbst als „lernende Organisation“ (Geißler 1994), die externe Fortbildungsmöglichkeiten auf den jeweiligen Stand der eigenen Entwicklung beziehen und für sich zu nutzen versteht, so verändert sich auch das Verhältnis der gesamten Weiterbildungseinrichtung zu ihren Bildungsadressaten. Sie erscheinen in der Planung nicht mehr allein als individuelle Abnehmer marktfähiger Weiterbildungsprodukte. Stattdessen wird die Sensibilität der Einrichtung wachsen für die Vielfalt gemeinsamer Lernanlässe und für die unterschiedlichen Entwicklungsvorhaben von Einzelpersonen, Zielgruppen, Betrieben usw. im kommunalen und regionalen Umfeld, die es pädagogisch zu begleiten gilt. Derartige personen- gruppen- oder institutionsbezogenen Entwicklungsbedürfnisse sind von der Einrichtung differenziert wahrzunehmen, für die eigene Angebotsplanung aufzugreifen und in attraktive Lernangebote zur Begleitung und Unterstützung umzusetzen. Auf diese Weise werden sich bisher blind und beiläufig verlaufende Veränderungsprozesse im kommunalen und regionalen Umfeld mit Prozessen der internen Strukturentwicklung in der Weiterbildung zu einem übergreifenden „lernenden System“ einander verstärkender Passungsfähigkeit verknüpfen lassen.

Anmerkung:

In diesem Aufsatz wird leitmotivisch versucht, Fragen der Strukturentwicklung der Weiterbildung mit dem Diskurs des radikalen Konstruktivismus und dem Konzept selbstorganisierender Sinnsysteme zu verknüpfen. Diese theoretischen Anschlussversuche können hier jedoch nur Verweischarakter haben, mit entsprechend knappen Literaturangaben. Ausführlichere Darstellungen finden sich in Schäffter 1992a

Literatur

- Bateson, G.: The Logical Categories of Learning and Communication. In: ders.: Steps to an Ecology of Mind. New York 1972, S. 279-306 dtsh.: Die logischen Kategorien des Lernens. In: ders.: Ökologie des Geistes. ? S. ?
- Borsi, G.: Das Krankenhaus als lernende Organisation. Heidelberg 1994
- Geißler, H.: Die Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994
- Küchler, F.v.: 1994 (HSV-Reader)
- Luhmann, N.: Reflexive Mechanismen. In: ders.: Soziologische Aufklärung Bd.1, Opladen 1970, S. 92-112
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984
- Luhmann, N.: Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Zeitschrift für Soziologie 1988, H.1, S. 47-71
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Mader, W.: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, Textziff. 8.40, Neuwied 1990
- Pelikan, J./Demmer, H./Hurrelmann, K.: Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Weinheim/München 1993
- Schäffter, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, H.3, S. 249-271
- Schäffter, O.: Kollektive Adressaten in der beruflichen Weiterbildung. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992a, H.1, S. 33-39
- Schäffter, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Bonn/Frankfurt/M. 1992b
- Schäffter, O./Küchler, F.v.: Pädagogische Organisationsberatung für die Volkshochschulen. Pilotprogramm zur Klärung von Beratungsbedarf in den neuen Bundesländern. In: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: berichte, materialien, planungshilfen. Frankfurt/M. 1993, S.127-140
- WBM-Team (Hrsg.): Krankenhaus als soziales System. Hildesheim 1993
- Watzlawick, P./Weakland, J.H./Fish, T.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern usw. 1974