

Ist Organisationsentwicklung didaktisierbar?

Organisationsberatung und der Bedarf an einem umfassenden Lernbegriff

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

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

Organisationsentwicklung - eine institutionelle Deutung von Veränderungen

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

Corporate Identity bedeutsamen Entwicklungsprozeß ist außerordentlich anspruchsvoll. Es verlangt komplexe Settings, die weit über individuelle Mitarbeiterqualifizierung oder Instruktion hinausreichen, denn es geht hier nicht allein um individuelle Einsichten, sondern um die (Re)Konstruktion einer gemeinsamen Weltsicht.

Es kommt aber noch weiterer Punkt hinzu. Das Neuartige der heraufziehenden „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schöffter 1998) besteht darin, daß sich auch der Charakter von Wandlungsprozessen verändert hat und mehrdeutig geworden ist. Es läßt sich daher von einer „Veränderung der Veränderungsstruktur“, also von „Veränderungen zweiter Ordnung“ sprechen. Mehrstufigen Kontextveränderungen gegenüber sind individualpsychologische Erklärungsansätze und Lernkonzepte völlig ignorant. Aber auch für alltagsgebundene Lernprozesse geht das meist über die Grenze des Verarbeitungsfähigen. Hieraus erklärt sich der Bedarf an einer Institutionalisierung von Organisationsentwicklung als didaktisierbarer Lernprozeß, bei dem „Kontextlernen“ (Bateson 1990) möglich wird. Mit diesem Begriff ist gemeint, daß zwischen allen Beteiligten geklärt wird, mit welcher Art von Veränderung man sich gerade (lernend) auseinanderzusetzen hat. Es stellt sich als ein meta-kognitives Entscheidungsproblem auf einer überindividuellen Ebene, über das man sich nur aus einer internen Perspektive des Beteiligtseins innerhalb einer Organisation verständigen kann. „Organisationsentwicklung“ meint hier die übereinstimmende Deutung von Veränderungen unterschiedlichster Art.

Organisationsentwicklung

- ein zielbestimmter oder zieloffener Strukturwandel?

Kontextlernen im Rahmen von OE bezieht sich nun auf die Frage, ob bei einem Strukturwandel der Organisationen die Transformationsprozesse zielbestimmt oder zieloffen verlaufen. Je nach Strukturierung der Veränderung bekommt man es mit weitgehend anderen Lernanlässen zu tun.

(1) *Zielbestimmte Transformationsmuster* verlaufen linear von einem bekannten „Punkt A“, der sich als defizitär erwiesen hat, zu einem ebenfalls bekannten „Punkt B“, der als Sollwert gesetzt wird. Organisationsentwicklung läßt sich hier als „Prozeß der Konversion“ von A nach B beschreiben, als Veränderungsanforderung formulieren und entsprechend „lernförderlich“ Nachdruck verleihen. Dabei geht es zunächst um die Einsicht in das Defizitäre der Ausgangslage, woraus Anforderungen des „Verlernens“ abgeleitet werden. Daran anschließend geht es um den Erwerb von neuen Kompetenzen für den erwünschten und den Experten bekannten Zustand B. Organisationsentwicklung erhält ihre zielbestimmte Strukturierung nun dadurch, daß sie die Diskrepanz zwischen den bekannten Zuständen A und B als Optimierungs- und Qualifizierungsprozeß auffassen und vielleicht sogar als Lernanforderung präzisieren kann.

Hierbei lassen sich zwei Varianten unterscheiden:

Erstens: Konzepte, die der Instruktionslogik folgen und den Übergang vom defizitären Zustand A zum erwünschten Zustand B als Konversionsprozeß zur *Neuorientierung* organisieren. Die meisten Rationalisierungskonzepte unterstellen dieses Modell und schlagen hierfür spezifische Managementtechniken vor.

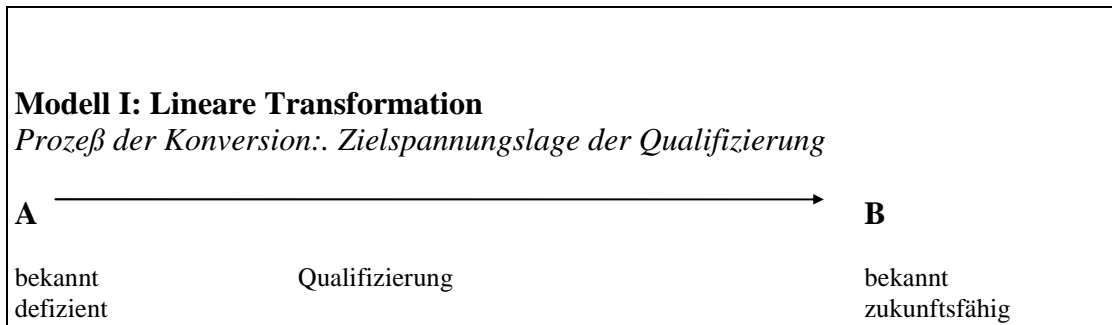


Schaubild 1: Modell Linearer Transformation

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

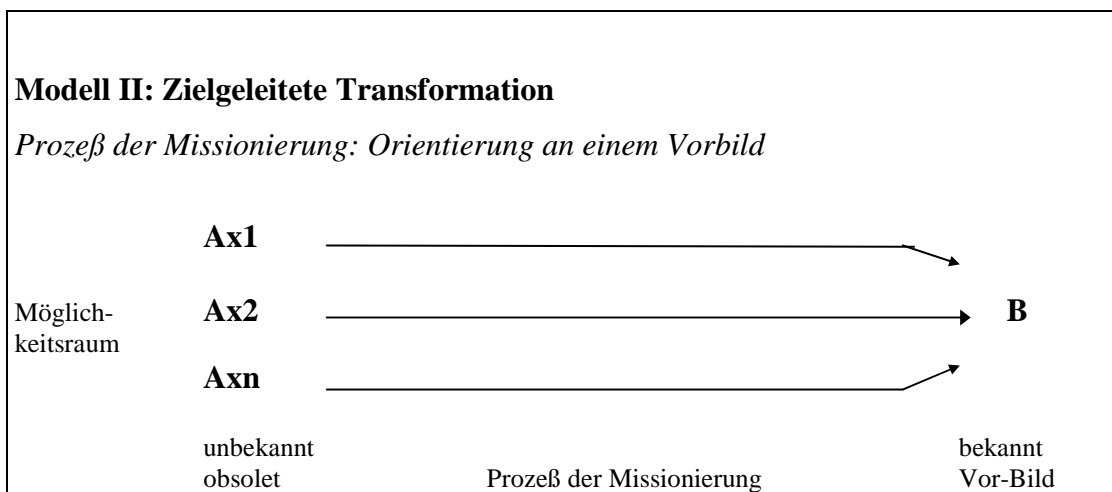


Schaubild 2: Zielgeleitete Transformation

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

Man übersieht dabei geflissentlich die kontextgebundene Entscheidungsabhängigkeit offener Zielfindungsprozesse. Der erwünschte Zustand B_x ist zwar nicht extern bestimmbar, aber auch nicht völlig kontingent: er läßt sich vielmehr als eingrenzbarer Möglichkeitsraum erschließen, zu dem interne *Zugangswege* angeboten werden. Externe Zielvorgaben hingegen wirken sich hier geradezu als Behinderung der kontextgebundenen Suchbewegungen aus. Klassisches Leitungsverhalten erfährt hierdurch eine Wirkungsumkehr - es bewirkt genau das Gegenteil.

Auch bei zieloffenen Transformationsmustern lassen sich zwei Varianten unterscheiden:

Erstens: Tentative Transformation über Prozesse gemeinsamer Zielfindung und Zielerreichung. Durch sie hofft man letztlich das sichere Ufer einer selbstentdeckten Ordnungsstruktur zu erreichen, wo neue Orientierungssicherheiten gefunden und stabilisiert werden. Hierzu ist in den letzten Jahren eine Fülle neuer Verfahren entwickelt worden. (z.B. Zukunftswerkstatt).

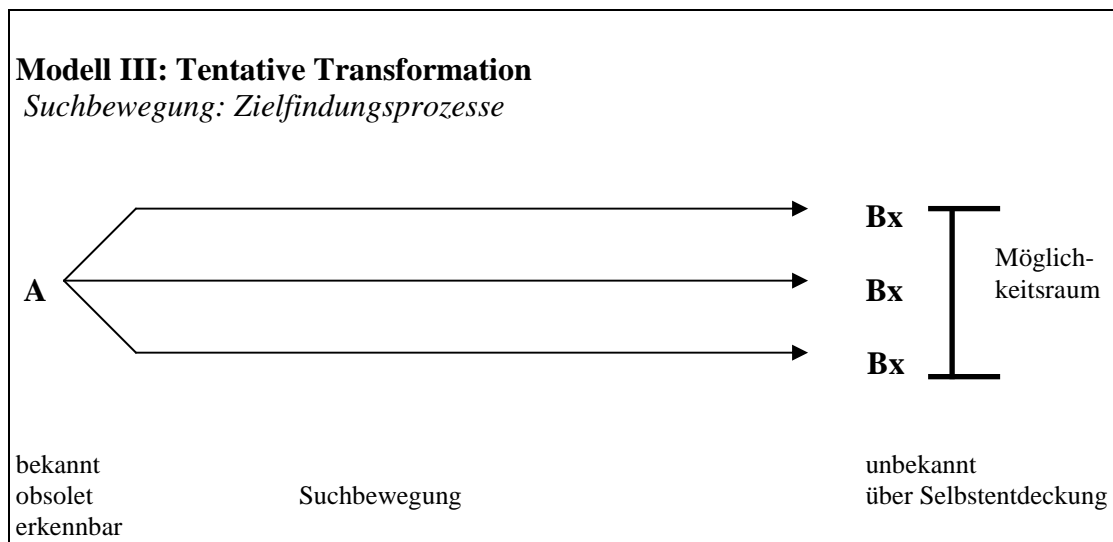


Schaubild 3: Tentative Transformation

Zweitens: Reflexive Dauertransformation. Problematisch wird es jedoch immer dann, wenn der Übergang zu einem Zustand B gelingt, der sich allerdings selbst wieder im Strukturwandel befindet oder der sich gerade dadurch verändert, daß er als Problemlösung entdeckt worden ist. Das strukturell Neuartige und Befremdliche dieses Transformationsmusters zeigt sich in folgendem Effekt: Jedesmal wenn ein Zustand B_x im Zuge von Suchbewegungen erreicht zu sein scheint, wird die erreichte Ordnung durch abermalige Veränderungen in Frage gestellt. Geht man dem Ursprung dieser Permanenz des Strukturwandels nach, so wird ein Muster erkennbar, das der britische Soziologe Anthony Giddens als „reflexive Moderne“ bezeichnet: der Prozeß der Aneignung verändert selbst bereits die Zielgröße. (Giddens 1996; Schäffter 1998)

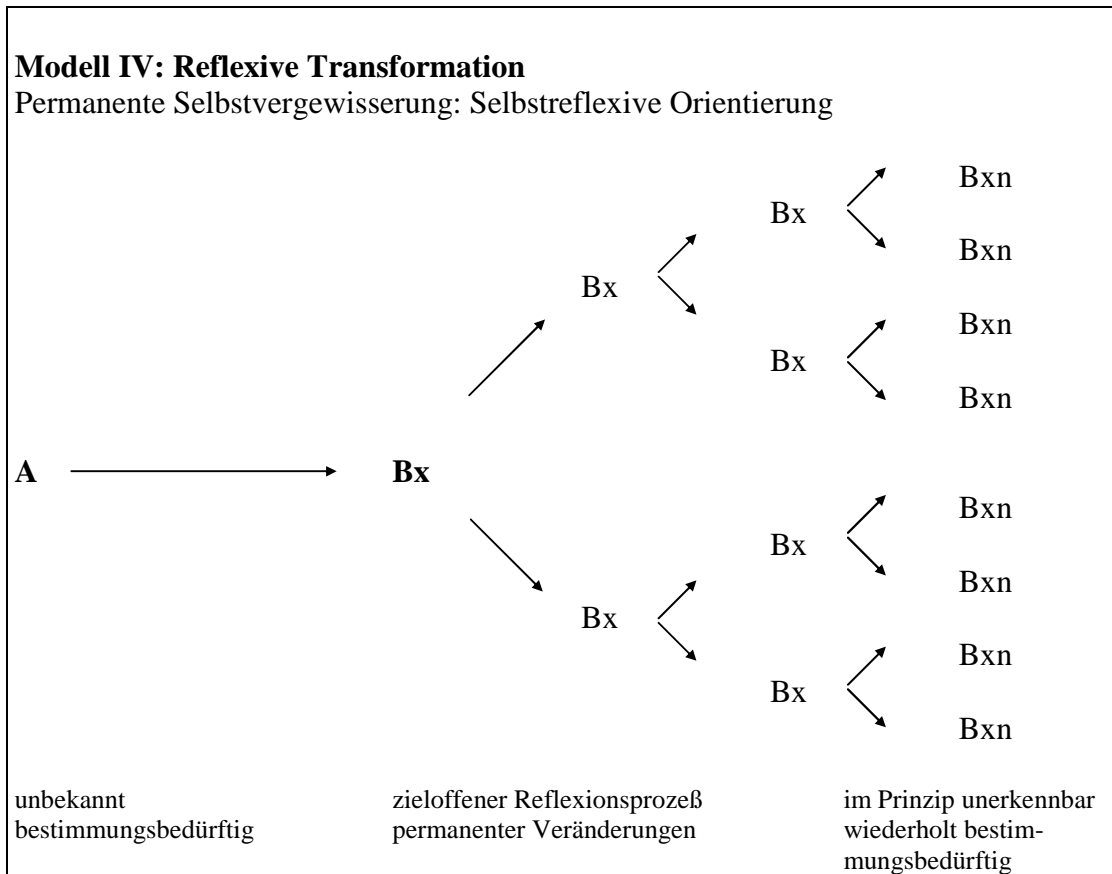


Schaubild 4: Reflexive Transformation

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

Die Didaktisierung von Lernkontexten

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

halb entscheidend, weil mit der Frage der Didaktisierung das Organisationslernen im Grundsatz gar nicht berührt wird. Es verfügt im Rahmen einer pragmatischen Handlungslogik dabei mal über mehr und mal über weniger lernförderliche Rahmenbedingungen und bleibt weitgehend latent. (vgl. Schäffter 1998). Zu dieser pragmatischen Logik impliziten Lernens lassen sich auch alle Maßnahmen von Organisationsentwicklung wie Rationalisierungsverfahren oder Reorganisationsentscheidungen rechnen, bei denen Lernprozesse nur unbeabsichtigte Nebenfolgen sind und deren Interventionsinstrumentarium daher von „nicht-pädagogischem“ Zuschnitt ist. Insofern kümmert sich die empirische Realität auch nicht um die Frage, ob es überhaupt organisationales Lernen „gibt“ oder nicht. Die faktisch verlaufenden Entscheidungen zwischen „Lernen oder Nichtlernen“ sind daher zunächst und in der überwiegenden Zahl der Fälle überhaupt kein spezifisch „pädagogisches“ Thema, sondern sind machtgesteuert oder folgen „Sachzwängen“. Institutionalisierung von Organisationsentwicklung bietet hierbei eine Distanznahme und ein Stück Emanzipation aus den Netzen der Lebenswelt und ihren Verstrickungen.

Wenn man unter „Didaktisierung“ den Aufbau lernförderlicher Strukturen in dafür besonders ausgewiesenen Situationen versteht, so stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen hierfür im Zuge von Organisationsentwicklung zur Verfügung stehen. Hier bietet die oben entwickelte Unterscheidung zwischen zielbestimmtem und zieloffenem Strukturwandel eine wichtige Orientierungshilfe. Mit ihr läßt sich die spezifische Qualität und Zielrichtung von pädagogisch angelegten Konzepten der Organisationsentwicklung bestimmen. Allerdings stellt sich dies unterschiedlich dar:

* Den *Prozessen zielbestimmter Transformation* entspricht das pädagogische Setting von *Expertenberatung und Mitarbeiterqualifizierung* nach Instruktionmethoden, die sich an individuelle Lerner wenden. Besondere Aufmerksamkeit erfordert dabei die Vermittlung von „Defizitbewußtsein“ und die daran anschließende Implementation von Problemlösungsmodellen. Ausgangspunkt und Schwerpunkt des Lernens beziehen sich auf subjektive Aneignungsprozesse und öffnen sich überindividuellen Rahmenbedingungen immer nur soweit, wie sie den Praxistransfer von personalen Lernergebnissen und damit die Implementation von Sollwert B beeinträchtigen. Aus dieser Perspektive läßt sich somit in der Tat eher von Lernen *in* der Organisation, als *von* organisationalem Lernen sprechen. Man befindet sich hier noch in einem vorparadigmatischen Zustand von Organisationslernen.

* In *Prozessen zieloffener Transformation* erhält „Didaktisierung“ eine weitgehend andere Struktur. Sie bezieht sich auf das Bereitstellen von Lernkontexten und auf ihre interne Steuerung über Prozeßberatung. Innerhalb dieser Kontexte werden zieloffene Suchbewegungen organisiert und Möglichkeiten zur reflexiven Standortbestimmung methodisch gesichert. Das didaktische Setting wendet sich an kollektive Akteure, also an informelle oder formelle Gruppen und nicht an ein Aggregat von Einzellernern. Besondere Anstrengung erfordert hierbei die Wahrnehmung und Berücksichtigung kollektiver Phänomene sowie das Verhältnis zwischen individuellen Lernverläufen und überindividuellen Prozeßstrukturen. Hier geht es um „Gruppendynamik“ in ihrer ursprünglichen Bedeutung. Ausgangspunkt und Schwerpunkt des Lernens beziehen sich auf die Ausdeutung institutioneller Phänomene. Individuelle Lernprozesse werden weitgehend als Medium zum Verständnis von organisationalen Strukturen genutzt, sind jedoch nicht der primäre Zielbereich. Es reicht nicht aus, daß der Einzelne Lernfortschritte macht, wenn nicht damit gleichzeitig der Klärungs- und Entscheidungsprozeß in der Gruppe oder in der Organisation befördert wird.

Institutionalisiertes Lernen auf dem Prüfstand

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

* Weiterbildungsorganisation muß sich dem Anspruch stellen, in ihren Strukturen und Prozessen ähnlich lernfähig zu sein, wie sie dies in ihren Angeboten auch von ihren Bildungsadressaten und deren Organisationen abverlangt.

* An den Konzepten pädagogischer Organisationsberatung muß sich zeigen, inwieweit struktureller Wandel als individueller und kollektiver Lernprozeß erwachsenepädagogisch gedeutet und im Rahmen didaktischer Strukturierung methodisch gefördert werden kann. Die professionelle Herausforderung liegt daher in dem Anspruch, Organisationsentwicklung in der Weiterbildung mit eigenen (erwachsenepädagogischen) Bordmitteln zu begleiten, also als institutionelle Lernprozesse im Zuge strukturellen Wandels zu konzipieren.

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

* Wie wird es in einer Weiterbildungseinrichtung erlebt, wenn die Mitarbeiter/innen im Rahmen einer externen Expertenberatung über Qualifikationslernen zielgerichtet von Punkt A zu Punkt B geleitet werden, ähnlich wie sie dies z.T. auch mit ihren Bildungsadressaten in Qualifizierungsangeboten und Umschulungen tun?

* Welche Bedeutung erhält andererseits das Bereitstellen von Lernkontexten für zieloffene Suchbewegungen und als institutionelle Selbstvergewisserung innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung, die sich mit Problemen des Strukturwandels auseinandersetzen hat? Wie lassen sich derartige Eigenerfahrungen auf Konzepte entwicklungsbegleitenden Lernens bei der Angebotsentwicklung übertragen?

Literatur:

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

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

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

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

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

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