

Ortfried Schächter

**Auf dem Weg
zu einer «lernenden
Organisation»?**

**Pädagogische
Beratung von
Weiterbildungs-
einrichtungen in den
neuen Ländern.**

Dies sind Fragen, die gegenwärtig erst formulierbar werden, auf die es gewiss jedoch noch keine befriedigenden Antworten gibt. Dennoch wird eines bereits erkennbar: Der Veränderungsdruck auf die Organisation von Weiterbildung zwingt dazu, klassische Strukturprobleme tätigkeitsfeldbezogener Weiterbildung nun am eigenen Fall zu reflektieren. Der Rückbezug auf die eigenen Bedingungen bietet dabei eine wichtige Chance zur Professionalisierung, konfrontiert er doch die Lernorganisatoren bereits im eigenen Haus mit dem bisher ungeklärten Zusammenspiel zwischen dem Lernen von Einzelpersonen und kollektiven Prozessen der Organisationsentwicklung. Als geeigneter Rahmen zur Bearbeitung dieser Fragen werden hierfür Konzepte einer «pädagogischen Organisationsberatung» entwickelt und erprobt.

Gesellschaft unter Veränderungsdruck

Das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Veränderungsstrategien und Weiterbildung hat sich in den letzten Entwicklungsphasen, zumindest seit der Umruchtsituation des deutschen Vereinigungsprozesses in auffälliger Weise umgekehrt. Im herkömmlichen Verständnis wurde das Weiterbildungssystem als eine wichtige Instanz für gesellschaftlichen Wandel aufgefasst. Die Aufgabenbeschreibung und Einzelmaßnahmen legitimierten sich vorwiegend daraus, wie mit dem Instrumentarium von Bildungsmaßnahmen gesellschaftlich wünschenswerte Veränderungen vorantreiben werden können. Gegenwärtig scheint jedoch unser Beschleunigungsbedarf in bezug auf gesellschaftlichen Wandel gedeckt und der ehemals progressivere Veränderungsanspruch ist eher einem Verlangens nach Sicherheit erreichter Reformen und nach Orientierung gewichen. Weiterbildung bekommt es nun überwindend mit den Folgeproblemen gesellschaftlicher Umrüche zu tun und hat sich in ihrem Aufgabeverständnis darauf einzuverstehen. Für die Mitarbeiter bedeutet dies eine Umkehrung der Zeitstruktur, aus der heraus Weiterbildung gedacht und begründet wurde (Schaffter 1993). Die Angebote legitimieren sich nicht mehr aus einer antizipierbaren, besseren Zukunft, auf die vorbereitet wird und die durch organisiertes Lernen realisiert werden kann. Statt dessen bekommt man es heute mit «zu viel Zukunft» zu tun, d.h. mit einer unkalkulierbaren Komplexität an Optionszunehmungen.

Man bekommt es heute mit «zu viel Zukunft» zu tun.

Was geschieht eigentlich, wenn «Veränderungsagenturen» wie Weiterbildungseinrichtungen nun ihrerseits unter Veränderungsdruck geraten? Erweist sich Lernorganisation in ähnlicher Weise lernfähig, wie dies von anderen Organisationsvarianten erwartet wird? Und was bedeutet «strukturelle Lernbereitschaft» für das Konzipieren, Organisieren, Durchführen und Auswerten von Weiterbildungsprogrammen?

Weiterbildung hat sich der Frage zu stellen, wie die Gegenwart angesichts einer hereinbrechenden Veränderungs-gewalt stabilisiert und das Erhaltenswerte vor Abwick-lung, Werterfall und der Erosion sozialer Strukturen ge-schützt werden kann. Dieser abrupte Funktionswandel von Weiterbildung verlangt einen geradezu dramatischen Perspektivwechsel und ein neues Zeitbewusstsein im pro-fessionellen Selbstverständnis. Früher liess sich der Erfolg von Bildungsarbeit an der Beschleunigung des Appas-ungsverhaltens an immer rasantere Entwicklungsverläufe beschreiben. Nun geht es um Stabilisierung der Lebensla-gen immer neuer Zielgruppen, die nicht mehr mithalten können oder von der Entwicklung «freigesetzt» und aus dem Spiel geworfen werden. Bildungsorganisation erhält nun im Sinne von «psycho-sozialen Moratorien» für Er-wachsenen und eines Aufbaus von geschützten Räumen, die überhaupt erst wieder Lernfähigkeit ermöglichen, die Funk-tion einer Gegensteuerung zum gesellschaftsweiten Be-schleunigungsdruck. In dieser Situation erhält auch das «Lernen von Erwachsenen» eine besondere Akzentue-rung. Da gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht mehr gefordert werden müssen, sondern zunehmend als eine un-gebändigte destruktive Kraft erfahren werden, richtet sich mit einem ausser Kontrolle geratenen Veränderungsdruck produktiv umgegangen werden kann. Lernen als Distan-zierungsleistung setzt jedoch voraus, dass auch die Weiter-bildungsinstitutionen in der Lage sind, zu ihrer turbulen-ten Umwelt ein aktiv gestaltendes Verhältnis aufzubauen.

Das Weiterbildungssystem im Beschleunigungssog

Immerhin sieht sich die Weiterbildung dem objektiven Ver-änderungsdruck nicht nur in der Lebens- und Berufssitua-tion ihrer Adressaten und Zielgruppen, sondern zuneh-mend auch in ihren eigenen institutionellen Rahmenbe-dingungen ausgesetzt. Beides wird in der Regel als Be-schleunigungssog erfahren, dem man sich nicht mehr entziehen kann und mit dem man lernen muss, kom-petent umzugehen. Nicht-jenem, der zu spät kommt, bestraft heute das Leben, sondern denjenigen, der ständig in der Furcht lebt, zu spät zu kommen und dabei seiner Gegenwärtigkeit verlustig geht. Unter diesen Bedingungen reicht es für die Weiterbil-dung nicht mehr aus, eine Produktpalette an immer neuen

Man muss lernen mit dem Beschleunigungs-sog kompetent umzugehen.

- Anpassungs-, Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen routinisiert nach bewährtem Muster aufzulegen. Gerade wenn man sich dem allgemeinen Beschleunigungsdruck widersetzen und hierdurch erst Lernfähigkeit ermöglichen will, wird es nötig, neue Angebotsformen zu entwickeln, die sich der Suggestion des Wettlaufs entziehen. Es sind Mög-lichkeiten anzubieten, wie man sich lernend mit gegenwär-tigen Herausforderungen auseinandersetzen kann.
- Dies zeigt sich bereits in Veränderungen des Nachfrage-verhaltens wie z.B. in einem wachsenden Bedarf an sozia-ler Orientierung, alltagsbezogenem Lernen und personen-bezogener Reflexion, was sich bereits auf das Programm-profil auswirkt: neue Aufgabengebiete haben sich ausdif-ferenziert, neue Zielgruppen werden erschlossen, neue The-men- und Inhaltsbereiche erarbeitet und die Lernformen den veränderten Bedürfnissen angepasst. Auch die insti-tutionelle Struktur der Weiterbildungseinrichtungen hat hierdurch einen deutlichen Wandel erfahren: Kooperatio-nen im regionalen Umfeld werden intensiviert, die inter-nen Kommunikationsstrukturen wurden komplexer, die Personalstruktur hat sich zunehmend ausdifferenziert in unterschiedliche Kompetenzbereiche und Anstellungsver-hältnisse. Diese institutionelle Ausdifferenzierung und Profilierung setzen sich aus folgenden Gründen gegenwärtig in gesteigertem Masse fort:
 - die Weiterbildungseinrichtungen müssen zunehmend auf einem sogenannten Weiterbildungsmarkt konkurrieren, während gleichzeitig institutionell garantierte Pflichtaufgaben in Frage gestellt werden;
 - sie sind damit einem verschärften Druck zur Effizienz in Planungs- und Umsetzungsprozessen ausgesetzt;
 - die Einrichtungen haben verstärkt Drittmittelressour-cen für Projektvorhaben genutzt, was ihre Binnenstruk-tur expandieren liess, sie gleichzeitig aber der Gefährdung aussetzt, von ihnen abhängig zu werden;
 - eine Folge hieraus sind Entwicklungs-, Integrations- und Steuerungsprobleme innerhalb der Einrichtungen;
 - Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft werden ein-bezogen in die Diskussion um eine an betriebswirt-schaftlichen Grundsätzen orientierten Organisationsmo-delle wegen ihrer geringen Flexibilität in Frage gestellt;
 - Anforderungen an die Wirtschaftlichkeit der Arbeit in Weiterbildungseinrichtungen verstärken sich im Zuge der Haushaltsdefizite der öffentlichen Hand.

«Lernende Organisation» als mögliche Veränderungsstrategie

Vor dem Hintergrund des Veränderungsdrucks, dem sich die Weiterbildung ausgesetzt sieht, wird erkennbar, dass sie nicht mehr überlieferten Mustern der Problembehebung und Problemlösung folgen kann. Ähnlich wie in an-

Alle Fortbildungsstrategien, die nur Anpassungsqualifizierung der Mitarbeiter im Auge haben, stossen rasch an ihre Grenzen.

den Bereichen der Weiterbildung hat weitreichende Konsequenzen für die Managementziele, für die Ablauforganisation und eng damit verknüpft auch für Ziele und Ansätze der Mitarbeiterfortbildung. Da es nun nicht mehr ausreicht, anderorts entwickelte Konzepte der Bildungsarbeit und Varianten der Weiterbildungsorganisation unvermittelt auf die Situation in den neuen Ländern zu übertragen, stossen alle Fortbildungsstrategien rasch an ihre Grenzen, die nur Anpassungsqualifizierung der Mitarbeiter im Auge haben.

• Das Transfer-Problem: Spätestens bei der praktischen Umsetzung von Veränderungsvorschlägen stößt man auf erhebliche Transferprobleme, weil die besonderen Bedingungen der Weiterbildungsseinrichtungen in den neuen Ländern nicht hinreichend berücksichtigt werden konnten.

• Die Intransparenz der Rahmenbedingungen: Zum anderen ist gerade es bei raschen Veränderungsprozessen kaum noch möglich, von einer externen Position aus festzustellen, worin nun im einzelnen der konkrete Unterstützungs- und Fortbildungsbedarf in einer Einrichtung eigentlich besteht.

Es geht um eine Verbindung von personalem und institutionellem Lernen.

Vergleicht man in diesem Zusammenhang nun die Situation der Weiterbildung in den neuen mit der in den alten Bundesländern, so werden einerseits ein ähnlicher Veränderungsdruck, andererseits aber auch Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten erkennbar. In den alten Bundesländern geht es vorwiegend um Reorganisationsnotwendigkeiten aufgrund des bisherigen Erfolges der Einrichtungen, die personell und aufgabenbezogen expandiert haben (vgl. Landesinstitut 1992). In Ostdeutschland hingegen stehen die Weiterbildungsseinrichtungen noch immer vor dramatischen Entwicklungsproblemen im Rahmen völlig veränderter Umweltbedingungen, wobei sich durch den kurzfristigen Wegfall von Förderungsinstanzen als zusätzliche Komplikation noch die Überlagerung von Prozessen der Umstrukturierung und des gleichzeitigen Aufbaus neuer Aufgabenbereiche beobachten lässt. Grundsätzlich geht es dabei um neue Anforderungen, die mit dem Herauslösen der Weiterbildung aus dem ehemals alle Bildungsbereiche umfassenden staatlichen Erziehungssystem der DDR entstanden sind (vgl. v. Küchler 1992). Das sich entwickelnde Weiterbildungssystem in den neuen Ländern muss daher die besonderen Bedingungen des gesellschaftlichen Transformationsprozesses berücksichtigen und bedingt mit Erfahrungen aus Westdeutschland vergleichen lassen, mit einer Reihe von strukturellen Gestaltungsaufgaben zu tun (vgl. Meisel u.a. 1993).

Die Weiterbildungsseinrichtung in den neuen Ländern müssen ihre Institutionenform neu bestimmen

- die bisherigen Beschränkungen im Programmprofil überwinden
- sich flexibel auf ein verändertes Nachfragerverhalten einstellen
- mit einer Vielzahl und ständig wechselnden Vielfalt von Trägern und Finanzierungsformen umgehen
- sich im Kontext neuer legislativer, administrativer und kommapolitischer Strukturen orientieren
- das Selbstbild und die Arbeitsorganisation von einer Er-wachsenenschule hin zu einer Weiterbildungsorganisa-tion verändern
- das Anforderungsprofil der Mitarbeiter von lehrenden zu planend-disponierenden Tätigkeiten nachvollziehen
- das institutionelle Selbstverständnis der Einrichtungen in bezug auf Fachlichkeits- und Professionalitätsstan-dards präzisieren
- Entwicklungsmöglichkeiten nicht mehr anhand externer Vorgaben ableiten, sondern selbst erkennen und aus-konkreten Arbeitsvorhaben in Gang setzen
- die Sensibilität für Lehr- und Lernprobleme von Er-wachsenen fördern.

Man kann daher sagen, dass Weiterbildungsmaßnahmen und ihre Mitarbeiter gegenwärtig ein prinzipielles Problem und ihre Mitarbeiter gegenwärtig am eigenen Fall erlernungsfähigkeit bedingender Fortbildung am eigenen Fall erleben und zu bearbeiten versuchen. Sie erfahren dabei, dass praxisbezogene Lernprozesse unter Bedingungen von Orientierungsverlust ein umfassenderes Verständnis von Qualität verlangen. Es gilt dabei, den individuellen Erfordernissen der Klärung und Revision der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen zu verknüpfen. Dabei geht es um eine Verbindung von personalem und institutionellem Lernen.

Was wird hier unter «Lernen» verstanden?

Der Begriff «Lernen» bezeichnet in diesem erweiterten Verständnis alle Formen einer produktiv gestaltenden Aneignung und Verarbeitung von systemrelativer Umwelt. Lernen beschränkt sich somit nicht auf menschliche Individuen, sondern beschreibt auch die strukturelle Adaptionsfähigkeit von Gruppen, Teams, Arbeitsbereichen oder komplexen Institutionen in Bezug auf ihre jeweiligen Umwelten. Wesentlich für diese Sicht, mit der die bisherige Einengung auf personales Lernen überwunden werden soll, ist nun, dass die jeweilige Fähigkeit zum produktiven Reaktionsvermögen auf Umweltveränderungen immer auch spezifische Lernfähigkeit auf den anderen Systemebenen voraussetzt und diese gleichzeitig mit beeinflusst. Insofern ist es ein Missverständnis, wenn man individuelle und kollektive Lernprozesse gegeneinander ausspielt. Im Gegenteil, sie setzen sich notwendigerweise wechselseitig voraus. Lernen in und von Organisationen umfasst daher ein komplexes Bedingungsgefüge, bei dem grob gesehen vier Teiloperatoren ineinander greifen:

1. **Perzeption von Menschen, Gruppen und Institutionen** als Wahrnehmungsfähigkeit für Neues und bisher nicht Bekanntes
2. **Rezeption von menschlichen Kognitionen, Gruppenstrukturen und institutionellen Wirklichkeiten** bei der Unterscheidung zwischen bedeutsamen und weniger relevanten Aspekten der Umwelt
3. **Verarbeitung im Sinne eines «kognitiven Strukturierungsvermögens»** in Gestalt von Wissensbeständen, Denkmustern und kontextspezifischen «Tabubeständen» und Erfahrungsweisen

4. **Leistung als Fähigkeit zur Entlassung eines spezifischen Outputs** an ihre Umwelten, der dort anschlussfähig ist.

Die vier Aspekte produktiv gestaltender Umweltverarbeitbarkeit sind nicht nur für personales Lernen von Bedeutung, sondern lassen sich auch auf strukturelle Lernprozesse von Gruppen, Arbeitsbereichen oder komplexen Institutionen beziehen (vgl. Schäffler 1989).

Eine neue Perspektive für pädagogische Mitarbeiterfortbildung

Vor dem Hintergrund der vorgetragenen Problemanalyse liegt auf der Hand, dass pädagogische Fortbildung für Mitarbeiter in Weiterbildungsmaßnahmen Anschluss suchen muss an Konzepte der Organisationsentwicklung. Nur so kann ein selbstgesteuerter, gesunder Veränderungsprozess in Weiterbildungsmaßnahmen in Gang gesetzt werden. Erst hierdurch lässt sich die fachliche Selbstvergewisserung und Revision der Programmbereiche mit institutionell verschränken. Solche partizipatorisch angelegten Konzepte werden gegenwärtig von verschiedenen Fortbildungsträgern für Weiterbildungsinstanzen weiterentwickelt, modellartig ausgearbeitet und praktisch erprobt. Es schält sich hierbei ein Netzwerk von Beratungsangeboten heraus, an dem sich Einrichtungen wie die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, die Humboldt Universität Berlin und weitere Fortbildungseinrichtungen beteiligen. Gemeinsamer Ausgangspunkt der unterschiedlichen Fortbildungsansätze besteht in der Überzeugung, dass bei der Beratung die pädagogische Aufgabenstruktur von Weiterbildungsorganisation in der Weise aufzubrechen ist, dass auch die Vielzahl administrativer Teilsprobleme als Konkretisierung von Lernorganisation aufgefasst werden kann. Erst durch diese Akzentuierung der Beratung kann Organisationsentwicklung in einen engen Zusammenhang mit der erwachsenenpädagogischen Qualität

Pädagogische Fortbildung für Mitarbeiter in Weiterbildungsmaßnahmen muss Anschluss suchen an Konzepte der Organisationsentwicklung.

ifizierung der verschiedenen Mitarbeitergruppen, so zum Beispiel auch der Geschäftsführer und der Verwaltungs-kräfte gestellt werden. Diese tätigkeitsfeldbezogene Ak-tionsberatung» gekennzeichneter.

Was wird unter Pädagogischer Organisationsberatung verstanden?

Es handelt sich um Beratungsangebote, die sich an ein-zelne, ausgewählte Weiterbildungsrichtungen wenden. Der «Adressat» der erwachsenenpädagogischen Fortbil-dung ist daher die Einrichtung als Ganzes und nicht der einzelne Mitarbeiter. Pädagogische Beratung gibt dabei keine Problemdefinitionen oder Rezepte zur Problemlö-sung vor, sondern bietet Entscheidungshilfen, um aus der Vielfalt unterschiedlicher Möglichkeiten diejenige auszu-wählen, die für die konkretere Situation in einer Einrichtung hilfreich erscheinen. Darüberhinaus trägt die Beratung da-zu bei, dass sich die Mitarbeiter innerhalb der Einrichtung, aber auch in der Region besser über ihre aktuellen Schwie-rigkeiten und über Strategien einer gemeinsamen Aufgäbe-entwicklung verständigen können. Für eine gemeinsame Problembeschreibung in der gleichzeitig die unterschiedli-chen Perspektiven der verschiedenen Mitarbeitergruppen und Funktionsbereiche genutzt werden können, bietet das «Kon-zept der institutionellen Schlüssel-situationen Hinweise (vgl. Landesinstitut 1991).

Unter institutionellen Schlüssel-situationen versteht man strukturelle Schnittstellen zwischen den Funktionsberei-chen einer Einrichtung, die eine problembezogene Ver-ständigung erforderlich machen. Dabei handelt es sich u.a. um Probleme bei der Einbindung in die kommunale oder regionale Bildungspolitik, Auswirkungen von Gemeinde-oder Gebietsreform, Auswahl und Einführung neuer Mit-arbeiter, Entscheidungen über Adressatenbereiche, Finan-zierungsformen, Programmschwerpunkte, Aussehenkontak- und Anmelde-systeme oder um Formen der Qualitäts-sicherung. Anhand solcher Schlüssel-situationen werden in der Beratung die konkreteren Alltags-schwierigkeiten herausge-arbeitet und danach anhand einer Schwachstellenanalyse überlegt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten in der Ein-richtung bereits vorhanden sind, die sich zur Problemlö-sung nutzen lassen. Erst wenn deutlich wird, dass die eige-nen Kräfte nicht ausreichen, wird gefragt, welche Formen externer Unterstützung für einzelne Entwicklungsaufgä-

Literaturhinweise

v. Küchler, F.: Angebotsplanung und Programmentwicklung, Ansätze zu einem veränderten Bildungsangebot der Volkshochschulen in den neuen Bundes-ländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1992 H.3

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Im Netz der Organisa-tion. Handbuch für Menschen in Kultur- und Bildungsrichtungen. Soest 1991

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Institution und Personal im Wandel. Dokumentation des XXI. Soester Weiterbildungsforums, Soest 1992

Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Ländern. Recherchen, Mo-mentaufnahmen, Explorationen. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/Main 1993

Schäffler, O.: Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestal-tender Umwelteinengung. In: D. Knopf/O. Schäffler/R. Schmidt (Hrsg.): Pro-duktivität des Alters. Berlin (Deutsches Zentrum für Altersfragen) 1989, S.257-325

Schäffler, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu ei-ner zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, H.3, S.443-462

Schäffler, O./von Küchler, F.: Pädagogische Fortbildungsberatung als Ansatz zur Organisationsentwicklung in Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1993, H.2

- sie fördert die Umsetzung von Fortbildungsergebnissen in die tägliche Arbeit und bietet den Rahmen zur Bear-beitung von Transferproblemen.
- sie leitet an bei der Sichtung, Auswahl und Nutzung in-temer und externer Unterstützungsmöglichkeiten
- sie bietet einen Rahmen für die Beschreibung von pro-blematischen Schlüssel-situationen und den dabei erfähr-baren Unterstützungsbedarf

den benötigt werden (z.B. Fortbildungsmaßnahmen) oder welche Experten herangezogen werden können. Pädagogi-sche Organisationsberatung trägt daher dazu bei, in einer Weiterbildungs-einrichtung für ausgewählte Entwicklungs-aufgaben interne und externe Kompetenzen zu erkennen, abzurufen und zu nutzen. Damit bietet sie einen methodi-schen Rahmen, in dem sich die unterschiedlichen Mitar-beitergruppen über die jeweils anstehende Aufgabene-ntwicklung verständigen können. Pädagogische Organisati-onsberatung übernimmt für eine Weiterbildungs-ein-richtung daher zunächst die Infrastruktur für permanente Pro-grammentwicklung und bietet dadurch erste Ansätze in Richtung auf eine «lernende Organisation»: (vgl. Schäffler/v. Küchler 1993)