

Organisationswandel im Diskursfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung

Welche Organisation? Welcher Wandel?

SUSANNE MARIA WEBER

Wie wird organisationaler Wandel im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung analytisch beschrieben? Wurde Organisation lange als Gegensatz des Pädagogischen gesehen, plädieren neuere Ansätze dafür, organisationalen Wandel – von der Zukunft her gedacht – aktiv mitzugestalten.

Die Frage danach, wie Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung mit »dem Neuen« umgehen und wie das Verhältnis von Kontinuität und Wandel sich fassen lässt, kann angesichts der Komplexität und Heterogenität des Feldes und der Dynamik zeitlichen Wandels kaum in einem knappen Text beantwortet werden. Zu groß scheinen die Unterschiede zwischen den verschiedenen pädagogischen Organisationen, zu groß die Vielfalt und Differenz des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt. Daher wird vorgeschlagen, die Frage ihres Wandels und ihrer Wandlungsfähigkeit analytisch aus der Perspektive des Diskurses der Erwachsenen- und Weiterbildung zu betrachten (Weber & Wieners, i.E.). Folgt man den Debatten um das Organisieren im erwachsenenpädagogischen Kontext, so lassen sich hier verschiedene (implizite und explizite) (Denk-)Muster des Organisierens und des organisationalen Wandels auffinden. Diese zu unterscheiden, eröffnet auch die Möglichkeit, die eigene Praxis des pädagogischen Organisierens darin wiederfinden, entdecken, reflektieren und verändern zu können.

Ist Organisation also Grenze und Gegensatz des Pädagogischen? Ist Wandel etwas, das sich von innen heraus (also endogen) vollzieht – oder etwas von außen Angestoßenes (exogener

Wandel)? Geht es dabei um ein reflexives Beobachten der eigenen organisationalen Verfasstheit? Oder scheint am Horizont nicht schon ein neues Modell pädagogischen Organisierens auf, in dem Wandel als komplexe Herstellung, als Praxis, als gemeinsames Gestaltungsprojekt aller Beteiligten gedacht wird, das sich aus der gemeinsam gewünschten Zukunft heraus imaginieren und entwerfen lässt?

(Emergente) Statik: Organisation als Grenze
und Gegensatz des Pädagogischen

Das Verhältnis pädagogischer Kontexte zur Organisation wird in den Fachdebatten zunächst als das weitgehend Abwesende, als Grenze und Gegensatz des Pädagogischen beschrieben. So identifiziert z.B. der Erziehungswissenschaftler Terhart (1986) die allgemeine Institutionenblindheit der Pädagogik und stellt die vermeintliche »Unvereinbarkeit von Erziehung und Organisation« im erziehungswissenschaftlichen Diskurs heraus. Zwar gibt es durchaus vereinzelt Stimmen, die früh die Bedeutung von Organisationen für die Pädagogik betonen, sie werden jedoch mehrheitlich nicht aufgenommen und gehört. Der

sozialistische Pädagoge Bernfeld (1967) problematisiert bereits 1925 klassische, hierarchisch angelegte, disziplinierende Bildungsanstalten der Ab- und Zurichtung und die Institutionenblindheit der (bürgerlichen) Pädagogik.

Auch der Fachdiskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung kommt zu dem Schluss, dass bis in die 1980er Jahre hinein Organisation weitgehend nicht als relevante Größe gesehen wird und das erwachsenpädagogische Verhältnis zur organisationalen Dimension insofern einen »ungeklärten« Status aufweise (Küchler & Schäffter, 1997, S. 48). Organisationen gelten hier zunächst – in allgemeiner Definition – als statische Gebilde, die sich durch Merkmale wie Strukturiertheit, Hierarchie, Mitgliedschaftsregelungen, klare Grenzziehungen, Personenungebundenheit, formale Abläufe und Zielgerichtetheit auszeichnen. Dagegen wird professionelles Handeln vor allem über den Interaktionsbezug definiert.

So wird das Verhältnis von Profession und Organisation in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor allem als Unterschied der Handlungslogiken beider Bereiche gefasst (Seitter, 2011). Diese klassische – Profession und Organisation einander dichotom gegenüberstellende – Lesart lässt das Organisatorische als Grenze und Gegenhorizont der pädagogischen Arbeit erscheinen. Organisation erscheint dem professionellen Handeln gegenüber als gegensätzlich, widersprüchlich, schwierig, ambivalent oder paradox (Feld, 2011).

Endogene Entwicklung: Organisation als Rahmenbedingung

Wird Organisation später nicht als Gegensatz des professionellen Handelns verstanden, sondern als Rahmenbedingung, kommt das »Lernen« in den Blick – zunächst allerdings lediglich aus der Perspektive des individuell Lernenden, der klassischen Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dieser programmatische Ausgangspunkt führt die Erwachsenenbildung (-forschung) dazu, sich primär mit den Motiven, Interessen, Gegenständen und Modi des Lernens von Erwachsenen zu befassen (Feld & Seitter, i.E.) und lässt Organisation weiterhin eher im Hintergrund verbleiben. Infolgedessen erscheint der Wandel pädagogischer Organisationen als sich von innen her emergent vollziehende Entwicklung. Tippelt (2009, S. 454–459) beschreibt den Expansionsprozess des Feldes der Weiterbildung seit den 1960er Jahren. Diese gering außenregulierte plurale Landschaft pädagogischer Institutionen entsteht – entlang der identifizierten Bedürfnisse Lernender – in der Spezialisierung und Differenzierung von Angebotsformen.

Als »Expertenorganisationen« (Meisel, 2006, S. 130) werden gerade öffentliche Weiterbildungsorganisationen gesehen, die über relativ wenige hauptberuflich planende Mitarbeitende gesteuert und von hunderttausenden nebenberuflich Mitar-

beitenden getragen werden. Die hohe Autonomie der Fachabteilungen legt eine hierarchische, bürokratische oder lineare Organisationsvorstellung normativ nicht nahe (Zech, 2008, S. 7). Im Gegenteil wird der Haupt-Nebenamtlichen-Struktur das schnelle »Reagieren auf sich verändernde Lernbedarfe und Lernbedürfnisse« zugeschrieben, die wiederum »eine vergleichsweise hohe organisatorische Stabilität« ermöglicht habe (Meisel, 2006, S. 130).

Im »Gestaltwandel des Lernens« (z.B. des Weiterlernens, der Ausweitung der Lernkontexte oder auch der Digitalisierung) kommen zunehmend neben der individuellen aber auch die organisationale und die systemische Ebene in den Blick (Seitter, 2011). Diese folgen argumentativ aber noch immer der inneren Figur, dem programmatischen Kern und der proprietären Programmatik des »Lernens« Erwachsener. Entwicklungsdynamiken des Organisierens werden damit von der »inneren« Logik des Lernens, den Lernbedarfen der Klientel her formuliert, wie auch der Qualitätsdiskurs der Erwachsenenbildung zeigt (Zech, 2008). Dieses erwachsenpädagogische Projekt organisationalen Wandels folgt dem »Entwicklungsmodell« eines endogenen Muster des Wandels. Türk (1989, S. 55–57) kennzeichnet dieses Modell organisationalen Wandels als »Entwicklungsmodell«, da organisationale Veränderungen von »innen« heraus bestimmt werden und Organisationen sich in diesem Verständnis in eine kausal vorgegebene Richtung entwickeln.

Exogene Selektion: Druckvolle »Organisations- werdung« pädagogischer Organisationen

Das darauffolgende (Denk-)Modell der Genese organisationalen Wandels greift auf externalisierende Begründungsfiguren zurück. Als treibende Kräfte des Wandels gelten politische Steuerungsabsichten, die strukturelle Systemveränderung fordern. Der so genannte Umbau des Systems der Erwachsenenbildung erzwingt demnach die Befassung mit dem Gegenstand der Organisation. So steht bei knapper werdenden öffentlichen Haushalten die Forderung im Raum, Leistungszuwächse qualitativ zu steigern und zusätzliche Finanzmittel »kostenneutral« zu mobilisieren (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 17). Erst jetzt scheint Organisation zur existenziellen Größe zu werden.

Explizit wird seit den 1980er Jahren die Frage des »Überlebens« thematisiert. Vor allem die öffentlich getragenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten als bedroht. Wandel wird als Umbruch, als Ruptur, als Umbau und Systemveränderung, als Systemwandel oder gar als paradigmatischer Wandel gekennzeichnet (Zech, 2008). Der vielfach existenzbedrohende Veränderungsdruck (Meisel & Feld, 2008, S. 14ff.) erzwingt demnach die »Öffnung« der Einrichtungen als

Reaktion, als Effekt und Ergebnis (Feld, 2011, S. 56). Die hier mitgeführte Kollektiverzählung verweist auf die organisations-theoretische Vorstellung des so genannten »Selektionsmodells«. In dieser Vorstellung des Wandels entsteht Wandel von außen, also exogen (Türk, 1989, S. 56). »Selektion« wörtlich verstanden heißt, dass die Rahmenbedingungen für Organisationshandeln von der Umwelt vorgegeben werden und sich die Organisationen an die Rahmenbedingungen anpassen müssen – falls sie dazu nicht in der Lage wären, würden sie nicht ›überleben«.

Wandel durch Lernen: Reflexives Organisieren in strukturellen Spannungsverhältnissen

Diagnosen der 1990er Jahre diskutieren die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen selbst, daher wird von der »organisationsbezogenen Wende« der Erwachsenenbildung gesprochen (Küchler & Schäffter, 1997, S. 5). Das Feld orientiert sich an den Management-Modellen des Organizational Learning (Argyris & Schön, 1978). Lernmodelle, die sich reflexiv der eigenen organisationalen Verfasstheit und Leistungserbringung zuwenden (Türk, 1989, S. 57ff.), propagieren, mittels evaluativer Selbstverhältnisse produktive Fehlerkulturen zu etablieren. Organisation gilt zunehmend als bedeutsamer »Akteur« der Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen.

Gleichzeitig etabliert sich ein institutionelles Steuerungsverständnis, das die multiplexe Steuerung vielfältiger Akteure im Steuerungsmodell der »Governance« in den Fokus rückt. Mit Blick auf die unterschiedlichen Anspruchsgruppen wird die Steuerung von Einrichtungen als immer wichtiger angesehen. Insbesondere größere Einrichtungen stehen vor der Herausforderung, die divergenten Logiken, Ansprüche und Erwartungen unterschiedlicher Reproduktionskontexte simultan bedienen zu müssen (Seitter, 2011, S. 129). Bildungseinrichtungen unterliegen demnach mehr und mehr dem Zwang, sich – wie andere Organisationen auch – strategisch, standort- und regionsbezogen verorten zu müssen, Netzwerkmanagement und Kooperationsarbeit zu etablieren und eine räumliche Organisationsinfrastruktur zu schaffen. Leitung und Führung, Bildungsmanagement, Projektakquise, Personal- und Organisationsentwicklung, kontinuierliches Qualitätsmanagement, systematische Umweltbeobachtung etc. gelten als wichtige Tätigkeitsfelder im Kontext einer Weiterbildungspraxis, die sich gegenüber Politik und Auftraggebern stärker verantworten muss (Schrader, 2014, S. 197). Indem organisationales Handeln auf die Systemebene ausgerichtet wird – und nicht mehr nur das Lernen und die Lernenden im Blick hat –, verändern sich Organisationen zu reflexiven Kontextgestaltern und strategischen Lobbyisten oder müssen sich so am Markt verhalten können. Aus der Veränderung gesetzlicher

Rahmenbedingungen wird der Bedarf an Bildungslobbyismus auf der Verbands- und Einrichtungsebene, aber auch der politischen und gesellschaftlichen Ebene abgeleitet (Seitter, 2011). Solche Positionierungs- und Verortungszwänge legen ein strategisches Organisationsmodell ständiger Reflexivierung nahe, das die Aufmerksamkeit im Organisieren vom Subjekt auf den Markt verschiebt. Bildungseinrichtungen werden als rationale Marktakteure im Mehrebenengefüge der Weiterbildungssteuerung entworfen – hier zeichnet sich das Organisationsmodell vernetzten Organisierens ab.

Weiterbildungsorganisationen agieren demnach in strukturellen Spannungsverhältnissen zwischen Kooperation und Konkurrenz. Im Modus reflexiver Transformation (Schäffter, 2001) dauerhaft auf Kommunikation, Aushandlung, Sinnbildung und Selbstreflexivität angewiesen, wird organisationspädagogische Kompetenz (Feld, 2011) in der und für die Netzwerkentwicklung zentral (Weber, 2005). Als neues Organisationsmodell in offenen Kontexten kann die Figur des Balancierens, der spielerischen Koordination, des Jonglierens oder auch des Fußballspiels gelten: Hier gilt es, Außensteuerung und Innensteuerung, differenziertes Erwartungsmanagement (einer marktorientierten beruflichen Bildung und subjektorientierter Allgemeinbildung) ebenso wie Affirmativität und Kritik balancieren zu können (Egger, 2009). Organisationen der öffentlichen Weiterbildung gelingt es jedoch nach Einschätzung des Fachdiskurses, die »gegensätzlichen Erwartungen von Wirtschaftlichkeit und sozialer Verantwortung, von Ökonomie und Pädagogik und die damit einhergehenden unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination auszutarieren« (Schrader, 2014, S. 196).

Wandel als Entwerfen gewünschter Zukünfte: Pädagogisches Organisieren

Entgegen den bisher vorgestellten Denk- und Praxismustern, wie die Veränderung in und von Organisationen gedacht wird, scheint im Modus der Zukunftsgestaltung eine andere Denkfigur auf. So schlägt Scharmer (2007) vor, die Aufmerksamkeitsrichtung von Vergangenheit und Gegenwart auf Zukunft zu lenken. Eine solche gestaltungsorientierte Perspektive fragt nach der gewünschten Zukunft und der entwurfsmäßigen Praxis, die eben nicht aus der Vergangenheit evaluativ »lernt«, sondern sich imaginativ, spielerisch und kreativ entwerfen lässt. Unter den gegebenen Bedingungen hochkomplexer und offener Kontextsteuerung gilt der Zugang gestaltungsorientierter, dialogischer und kreativer Formate klassischen, am Lernen durch Erfahrung ansetzenden Zugängen zum Wandel als überlegen. Eine tragfähige gemeinsame Vision gelingender Zukunft zu imaginieren und zu entwerfen (Weber, 2005), soll eine andere Qualität hervorbringen, die über Einzelinteressen



hinausweist. Sie soll einen übergreifenden ideellen Bezugspunkt schaffen, der auch dem gesteigerten Bedarf an Sinnerschließung und Sinnvermittlung entspricht. Dialogische Formate ermöglichen Verständigung, wo gemeinsam mit allen Beteiligten etwas Neues hervorgebracht werden muss. Erst hier erhält Partizipation einen systematischen Stellenwert: Im Unterschied zu Top-Down-Strategien des Anweisens, Entscheidens, Durchregierens werden dann möglichst viele Betroffene in offene, entwurfsförmige Gestaltungsprozesse eingebunden, um von der Vision her neue Wege zu finden (Weber, i.E.).

Aus der gewünschten Zukunft heraus zu arbeiten, reduziert potenziell das Risiko, dass Erwachsenen- und Weiterbildung für andere Politikfelder funktionalisiert werden kann. Es trägt dazu bei, dass nachhaltiges Lernen einen eigenen Wert erhält und dass tatsächlich steuerungsrelevantes Wissen generiert werden kann. Hierbei geht es dann nicht mehr nur um eine auf Dauer gestellte totalisierende Norm des lebenslangen Lernens (Klingovsky, 2009) oder um die schlichte Unterwerfung pädagogischer Organisationen unter ein Optimierungsdispositiv des »Förderns und Entwickelns« (Weber, 2000). In dieser Denkfigur mündet das organisationspädagogische Projekt in das neue Potenzial eines »Führens aus der gewünschten Zukunft« (Scharmer, 2007), in der aus der wünschbaren Zukunft heraus Gegenwart entworfen und organisiert wird. Auf diese Weise sollen transformativere, kreativere, offenere, dialogischere – im Bestfalle weniger vermachtete und damit auch intelligentere und demokratischere Zukunftsstrategien möglich werden. Potenziale eröffnen sich mit diesem Modell des Organisierens von Wandel als »ecosystem innovation« nicht nur für pädagogische Organisationen, sondern auch für das Mehrebenensystem der Weiterbildung insgesamt.



DR. SUSANNE MARIA WEBER

ist Professorin für gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter Berücksichtigung internationaler Aspekte an der Philipps-Universität Marburg.

susanne.maria.weber@uni-marburg.de

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.

Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: vs.

Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Egger, R. (2009). Netzwerke mit unscharfen Rändern. Rahmungen der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. In P. Zwieler (Hrsg.), *Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert*. Verfügbar unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_tagungsband_linz_zukunftsforum2009_lhq.pdf

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Feld, T. C. & Seitter, W. (i.E.). Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Bezüge. In M. Göhlich, S. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs

Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript.

Küchler, F. von & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte zur Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: DIE.

Meisel, K. (2006). Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2006-weiterbildungsforschung-01.pdf.

Meisel, K. & Feld, T. C. (2008). *Organisationsentwicklung und Organisationsberatung. Studententext zum weiterbildenden Studiengang: Master of Business Administration in Educational Management*. Oldenburg.

Scharmer, C. O. (2007). *Theory U. Leading from the future as it emerges. The social technology of presencing*. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 122–137.

Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung. Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 181–194). Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildung-07.pdf.

Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 205–223.

Tippelt, R. (2009). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl.) (S. 453–471). Wiesbaden: vs.

Türk, K. (1989). *Neue Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Thieme.

Weber, S. M. & Wieners, S. (i.E.). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs.

Weber, S. M. (i.E.). Großgruppenverfahren als Methodik organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer vs.

Weber, S. M. (2005). *Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt*. Habilitationsschrift. Wiesbaden: vs.

Weber, S. M. (2000). »Fördern und Entwickeln«. Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 411–428.

Zech, R. (2008). *Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter http://artset.de/uploads/media/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf