

Bauer, Karl-Oswald

Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozeß

Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, S. 43-56



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Karl-Oswald: Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozeß - In: Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, S. 43-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-96565 - DOI: 10.25656/01:9656

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-96565>

<https://doi.org/10.25656/01:9656>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

<http://www.dgfe.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungs- wissenschaft

9. Jahrgang 1998. Heft 17
Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Leske + Budrich



Redaktion: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität
Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stresemannstraße 23, 39104
Magdeburg

Tel.: (0391)67-14718/19

Fax.: (0391)67-14703

e-mail: Marotzki@compuserve.com

Redaktionelle und technische Betreuung: Kerstin Schwiering

Tel.: (0391)6714798 oder 7317337

Fax.: (0391)6714703 oder 7317337

e-mail: KSchwieri@aol.com

Verlag: Leske + Budrich Opladen

Gerhart-Hauptmann-Straße 27, Postfach 300 551, 51334 Leverkusen

Tel.: (02171)49070, Fax.: (02171)490711

e-mail: lesbudpubl@aol.com

Das Mitteilungsheft erscheint zweimal jährlich. Der Jahresbezugspreis beträgt 36,- DM zuzüglich Zustellgebühren. Das Einzelheft kostet 20,- DM. Die Bezugsgebühren enthalten den gültigen Mehrwertsteuersatz.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist der Bezug des Mitteilungsheftes „Erziehungswissenschaft“ bereits im Jahresbeitrag enthalten.

Anzeigen: Verwaltung beim Verlag. Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste Nr. S 4 vom 1.4.1997.

Gesamtherstellung: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach

Das Mitteilungsheft wird regelmäßig im „Sozialwissenschaftlichen Informationssystem Solis“ des Informationszentrums Sozialwissenschaft erfaßt (Lennéstraße 30, 53113 Bonn)

ISSN: 0938-5363

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 1. *Dezember 1998*.

Karl-Oswald Bauer⁸

Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozeß⁹

Der Begriff Organisationsentwicklung ist offenbar irreführend. Studierende, die sich für dieses Handlungsfeld interessieren und einmal probeweise eine Veranstaltung besuchen, sind meist erstaunt und vielfach angenehm überrascht, festzustellen, daß sich hinter dem Etikett Organisationsentwicklung etwas ganz anderes verbirgt, als sie ursprünglich glaubten. Das Wort „Organisation“ läßt an abstrakte Strukturen denken, als in Organigrammen repräsentierbares Geflecht von Entscheidungs- und Kommunikationswegen. Wer denkt bei diesem Wort schon an Menschen als Organisationsmitglieder, die bei ihren Veränderungsbemühungen aktiv unterstützt werden, wobei besonders darauf geachtet wird, daß der Beziehungsaspekt neben dem sachlich-inhaltlichen Aspekt gleichrangig behandelt wird. Bennis (1972) sprach von einer „Bildungsstrategie, welche Verhaltensweisen betont, die aus der Erfahrung stammen“ (zit. nach Becker/Langosch 1990, S. 4).

Nun würden wir heute nicht mehr von „Verhaltensweisen“ sprechen, sondern eher von Handlungsmustern; und auch der Begriff Bildungsstrategie erscheint etwas verdächtig. Trotzdem ist zu beachten, daß der Begriff Bildung an zentraler Stelle steht und daß bereits hier, Anfang der siebziger Jahre, von Lernen durch Erfahrung die Rede ist.

Die 1980 gegründete Gesellschaft für Organisationsentwicklung versteht „Organisationsentwicklung als einen längerfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozeß von Organisationen und den in ihr tätigen Menschen. Der Prozeß beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität).“ (ebd. S. 5)

Organisationsentwicklung hat von den Anfängen in den dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts an das Verhältnis von Individuum und Gruppe im Organisationskontext in den Mittelpunkt gestellt. Der Begriff Organisationsentwicklung ist wohl vor allem deswegen gewählt worden, weil man deutlich machen wollte, daß Lernprozesse und organisatorische Verän-

8 PD Dr. Karl-Oswald Bauer, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Universität Dortmund, 44221 Dortmund, Tel.: (0231) 7555511, Fax.: (0231) 7555517, e-mail: kob@ifs.uni-dortmund.de oder kalledo@cityweb.de

9 Der Beitrag basiert auf einem Habilitationsvortrag im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Biologie der Universität Dortmund vom 20. Mai 1998.

derungen vor Ort, das heißt, in der natürlichen Arbeitsumgebung der Beteiligten stattfinden sollten - im Betrieb, in der Schule, in der Hochschule und eben nicht nur in Wochenendseminaren und gruppendynamischen Laboratorien außerhalb des Betriebs, Unternehmens, der jeweiligen Behörde oder Schule. Organisationsentwicklung kann neu gefaßt werden als dauerhafte Veränderung der Interaktionszusammenhänge in den Bereichen Arbeit und Bildung.

Organisationsentwicklung scheint mir vor allem aus drei Gründen besonders aktuell zu sein: *erstens* wegen der Arbeitshypothese, Leistungsoptimierung und Humanisierung in den Bereichen Lernen und Arbeit lassen sich miteinander vereinbaren; *zweitens* wegen der großen Bedeutung, die der Kooperation bzw. der Verbesserung von Kooperation in Lern- und Arbeitskulturen beigemessen wird. Damit hängt zusammen, daß Organisationsentwickler sich um die Einheit, die Gestalt einer Organisation, eines Kollegiums, einer Gruppe, eines Teams bemühen, also um überindividuelle, auf Integration zielende, Veränderungs- und Lernprozesse. Gerade in einer individualistisch geprägten Kultur ist dieses Bemühen um Bildung lebensfähiger und akzeptierter sozialer Einheiten von besonderer, und wie ich glaube, von wachsender Bedeutung. Drittens schließlich legt die Entwicklung neuer virtueller Gemeinschaften im Cyberspace die Frage nahe, welche Formen der Struktur und Organisation wir für eine humane Kommunikation auf der Basis der neuen technischen Infrastruktur anstreben.

Meine Ausgangsfragen lauten: Was wird in Organisationsentwicklungsprozessen gelernt? Wer lernt (Individuum/Organisation)? Pädagogische Prozesse sind Lern- und Entwicklungsprozesse, günstigenfalls sogar Bildungsprozesse von Individuen. Es sind zunächst immer die einzelnen Menschen, die lernen. So sieht es im allgemeinen die Erziehungswissenschaft, so sehen es auch die meisten Praktiker. Können auch Gruppen, Teams, Kollegien Schulklassen lernen? Kann Organisationsentwicklung (auch) eine besondere, methodisch gestützte Form des überindividuellen Lernens aufgefaßt werden, das mit dem individuellen Lernen untrennbar verknüpft ist?

Was ist das Pädagogische an der Organisationsentwicklung? Läßt sich eine Verknüpfung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik herstellen? Oder: Haben personale Veränderungsprozesse im Rahmen von Organisationsentwicklung die Qualität von Bildungsprozessen? Welche empirischen Forschungsergebnisse gibt es zur Frage nach der Wirkung von Organisationsentwicklung in Schulen? Und schließlich: Wo liegen die Aufgaben einer künftigen Pädagogik der Organisation? Ich kann hier ein Programm skizzieren und einige Forschungsergebnisse einarbeiten, die Metatheorie selbst wird sich im Hochgeschwindigkeitsverfahren nicht gewinnen lassen. Wenn ich jetzt kurz auf die Geschichte der Organisationsentwicklung eingehe, hat das folgenden Grund: Ich glaube, daß Organisationsentwicklung von Anfang an ein implizites pädagogisches oder andragogisches Konzept hatte.

Zur Geschichte der Organisationsentwicklung

Bei der Entstehung der Organisationsentwicklung spielte Kurt Lewin eine offenbar zentrale Rolle. Er gilt geradezu als Begründer der Organisationsentwicklung. Zu den unmittelbaren Quellen der OE wird das T-Gruppen-Training gezählt. Lewin führte im Juni 1946 zusammen mit Ronald Lippitt, Kenneth Benne und Leland Bradford das erste T-Gruppen-Training durch. Auftraggeber war die Connecticut State Interracial Commission (vgl. Gairing 1996, S. 37 f.). es ging also um Rassenkonflikte. Und Ort war das Teachers College in New Britain in Connecticut, also eine Einrichtung der Lehrerbildung. Ziel des Forschungs- und Handlungsprojektes war eine Verbesserung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Bekämpfung von rassistischen und religiösen Vorurteilen in Gemeinden. (Gairing 1996, S. 58) Lewin folgte seinem Aktionsforschungsansatz und schlug eine Maßnahme vor, die gleichzeitig Training und Forschungsprojekt war. Die 50 Teilnehmer waren Experten aus Pädagogik und Sozialarbeit. Die Teilnehmer waren in drei Gruppen aufgeteilt. Diese Gruppen führten Diskussionen und Rollenspiele durch. Am Abend wurde das Verhalten der Teilnehmer analysiert, zunächst nur von den Forschern, später unter Beteiligung der Teilnehmer. Dabei wurde die Wirksamkeit eines neuen Verfahrens entdeckt, das für uns heute zur Selbstverständlichkeit geworden ist: Feedback.

1947, nach dem frühen Tod Lewins, wurden die National Training Laboratories in Group Development gegründet. Das erste Laboratoriumstraining im deutschsprachigen Raum fand 1954 in Wien statt (Leitung: Leland Bradford) (Gairing 1996, S. 107), das erste Labortraining in Deutschland gab es 1963 als Lehrerfortbildungsseminar in Schliersee unter der Leitung von Kenneth Benne, Tobias Brocher u.a. Tobias Brocher wiederum kann als einer der Promotoren der Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung in Deutschland angesehen werden. In den siebziger Jahren ist ein Aufschwung gruppendynamisch orientierter Trainingsangebote festzustellen. Ab Mitte der siebziger Jahre wird dann eine Wende vom Selbsterfahrungstraining hin zu anwendungs- und verhaltensorientierten Trainings konstatiert. Gleichzeitig entfernt sich die Organisationsentwicklung von sozialen und pädagogischen Einrichtungen und bewegt sich verstärkt hin zu Seminaren in Industrie, Handel, Verwaltung. (Gairing 1996, S. 109). Schon 1970 hat Peter Fürstenau sein Konzept der Institutionsberatung vorgestellt, das zwei Methoden in den Vordergrund stellt: die Supervision und das gruppendynamische Laboratoriumstraining.

Heutige Konzepte zur Qualifizierung von Schulentwicklungsmoderatoren können als Weiterentwicklung der älteren Konzepte zur Heranbildung von change agents, von Experten des Wandels, rekonstruiert werden. Diese Konzepte, exemplarisch sei das Schub-Konzept des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung genannt, verbinden Elemente des Laboratoriumstrainings (Seminare in Klausur) mit Supervision, Kleingruppen- und

Tandemarbeit sowie handlungsorientiertem Lernen durch die Arbeit mit Klientensystemen bereits während der Ausbildung.

Organisationslernen

Bisher war überwiegend von Lernprozessen auf der individuellen Ebene die Rede; und das entspricht ja auch der pädagogischen Tradition innerhalb der Organisationsentwicklung. Lernen und Entwicklung werden als persönliche Wandlungsprozesse gesehen. Wenn nun auch auf der Ebene von Institutionen und Organisationen von Lern- und Entwicklungsprozessen die Rede ist, dann stellt sich vorab die Frage: Ist das lediglich eine Metapher, oder handelt es sich um ein wissenschaftlich entfaltetes Konzept zur Beschreibung und Analyse überindividueller Prozesse (Geißler 1995)? Bevor diese Frage näher behandelt wird, kläre ich den Begriff der lernenden Organisation einmal unabhängig von der Frage, ob er metaphorisch oder direkt gemeint ist. Edgar Schein benennt 10 Merkmale einer lernenden Kultur/Organisation:

Lernende Kulturen sind proaktiv, haben einen diversifizierten Wahrheitsbegriff, ein positives Menschenbild, balancieren individualistische und gruppenbezogene Verfahren aus, orientieren sich an der nahen Zukunft (weniger an der Vergangenheit), fördern die Kommunikation auf jede erdenkliche Weise, schaffen eine Vielfalt von Subkulturen innerhalb einer Organisation, bewerten Aufgaben- und Beziehungsorientierung als gleichrangig und bevorzugen komplexe anstelle linearer Denkmodelle (systemische Logik). Ziel des Organisationsentwicklungsprozesses ist die lernende Organisation, die es schafft, ihre Veränderung selbst zu steuern. Das wird gefördert durch Prozeßberatung, die offenbar darauf zielt, die genannten zehn Merkmale der lernenden Organisation zu fördern.

Organisationslernen kann nun als sozialtechnologisches Projekt verstanden - besser gesagt: mißverstanden - werden, worauf unter anderem Geissler in seinem Buch „Organisationslernen“, das zu den wenigen erziehungswissenschaftlichen Monographien über dieses Thema gehört, hingewiesen hat. Organisationslernen kann aber auch als Aufgabe der beteiligten Menschen verstanden werden, auf überindividueller Ebene bewußt und reflektiert Kooperationszusammenhänge, Formen der Interaktion und Kommunikation herzustellen, die vernünftig sind. In diesem Fall würde die Organisation selber vernünftig oder - wenn schon nicht vernünftig - so doch vernünftiger; sie wäre etwas anderes als das sich selbst organisierende Chaos, das sie ist, solange die Handlungsbeteiligten auf der technologischen Ebene verharren. Geissler macht deutlich, daß es zwei entgegengesetzte Positionen im Hinblick auf die überindividuelle Realität von Organisationen gibt. Position eins besagt, daß diese überindividuelle Realität objekthaft ist und bleibt, das heißt sie tritt dem Subjekt als Bedingung seines Handelns gegenüber, ohne selbst Merkmale und Eigenschaften eines Subjektes zu haben, mit dem man interagieren kann. Position zwei besagt, daß auch überindividuelle Einheiten Sub-

jektcharakter haben können. Sie können handeln, haben Intentionen und können auch lernen, ohne daß der Lernbegriff hier metaphorisch gebraucht würde. Geissler selbst bekennt sich zu Position 2 und führt eine Vielzahl von Argumenten zugunsten dieser Position an.

Organisationen lassen sich hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitungsprozesse strukturell durchaus mit dem menschlichen Gehirn vergleichen (Hedberg). Durch bestimmte pädagogische bzw. andragogische Methoden wird die Entstehung kollektiven Wissens und Könnens gefördert. Hierzu gehören etwa: Brainstorming, Moderation, Erstellen von Gruppenmeinungsbildern oder das Laute Denken als Methode der Beratung und Klärungshilfe.

Fazit: „Subjekte können sich zusammenschließen, um anstehende Probleme lernend besser zu lösen. Dieser Zusammenschluß läßt ein Kollektivsubjekt entstehen, wenn es gelingt, übersubjektive Regeln der Kommunikation und Kooperation auszuhandeln und nach Möglichkeit auch durch materiale Merkmale abzusichern ... In diesem Sinne kann man von einem kollektiven Lernen ... sprechen.“ (Geissler 1995, S. 238 f.)

Die von den Interaktionspartnern dabei akzeptierten sozialen Normen können als der Kollektivwille des betreffenden Interaktionssystems interpretiert werden. In der folgenden Abbildung wird verdeutlicht, daß der Rahmen, innerhalb dessen zweckrationales - technologisches - Handeln stattfindet, der Rahmen der akzeptierten sozialen Normen ist. Organisationslernen hat also nicht nur eine gemeinsame Wissensbasis, sondern auch eine von den Subjekten geteilte und von ihnen allererst geschaffene normative Basis. Auch deren reflektierte Fortentwicklung kann als Lernprozeß aufgefaßt werden.

Pädagogische Professionalität ist gebunden an soziales Wissen, an implizites Wissen, an gekonnte Interaktionen, an Selbstbewußtsein und Sicherheit sowie gelungene Kooperation. Professionalität ist auch Systemeigenschaft. In der US-amerikanischen Forschung ist hierfür der Begriff „collaborative culture“ gebräuchlich. Kontextabhängigkeit zeigt gerade auch die Burnout-Forschung. Meine These hierzu: Professionalität ist damit nicht nur eine individuelle Eigenschaft, sondern eine Qualität von Kollegien.

Bildungstheorie und Organisationsentwicklung

Als Bezugswissenschaft der Allgemeinen Didaktik hat - so Criblez/Wild-Näf in einer empirischen Studie zur Lehrerbildung in der Schweiz - die Psychologie die Pädagogik abgelöst. Ob dies auch für die deutsche Lehrerbildung gilt, ist eine meines Wissens empirisch noch nicht überprüfte Frage. Vieles spricht allerdings dafür, daß Modelle der Allgemeinen Didaktik auch hierzulande eher psychologisch hergeleitet als pädagogisch begründet werden. Auch bei der Untersuchung von Lernprozessen im Rahmen von Organisationsentwicklung liegt es daher nahe, psychologisch zu denken, etwa lernpsychologisch. Folgerichtig hat Gairing sein erziehungswissenschaftliches Buch über Organisationsentwicklung „Organisationsentwicklung als Lern-

prozeß von Menschen und Systemen" betitelt. Allerdings arbeitet Gairing mit einem erziehungswissenschaftlich reflektierten, recht anspruchsvollen Lernmodell, das er selbst als ganzheitlich bezeichnet. Ich habe versucht, dieses Lernmodell grafisch wie folgt zu veranschaulichen.

Danach hat menschliches Lernen im Kontext intentionaler Fortbildung drei Dimensionen, eine fachliche, eine sozial-emotionale und eine methodische (Metallernen, Lernen des Lernens). Die Dimensionen überschneiden sich natürlich. Ohne Emotion gibt es auch kein fachliches Lernen und ohne Methodik ebensowenig. Wir haben diese Struktur übrigens auch empirisch bei der Analyse von Zielen und Aufgaben, die Lehrer der Schule zuschreiben, gefunden. (Aufgrund einer Befragung von 1200 Lehrern zu schulischen Zielen wurden Faktorenanalysen durchgeführt. Es ergaben sich genau diese drei Dimensionen aus Lehrersicht: fachliche Ziele, Ziele im Bereich Sozialkompetenz und Ziele im Bereich des Metallernens).

Handlungskompetenz ergibt sich vor allem in der Schnittmenge der drei Kompetenzdimensionen. Dies ist einer der Gründe dafür, warum so großer Wert auf den Prozeß der Organisationsentwicklung und nicht nur auf das Ergebnis (veränderte Organisation) gelegt wird. Denn durch den Organisationsentwicklungsprozeß bereits werden Sozial- und Methodenkompetenz gefordert. Die Erstellung einer Stärken-Schwächen-Bilanz oder einer Kräftefeld-Analyse zu Beginn eines Organisationsentwicklungsprozesses beispielsweise erfordern die Zusammenarbeit aller Mitglieder einer Abteilung und führen gleichzeitig zu neuen Formen der Kommunikation und zur Aneignung passender Methoden. Vielfach entsteht hierdurch erst die Motivation, sich intensiver mit bestimmten Methoden der Teamarbeit oder der Diagnose oder der Evaluation zu beschäftigen. Das ganzheitliche Lernmodell bezieht sich sowohl auf Lehrpersonen als am Organisationsentwicklungsprozeß Beteiligte als auch auf Schülerinnen und Schüler. Hier sind deutliche Überschneidungen mit dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts auszumachen.

Ich will - diese Spur weiterverfolgend - nun versuchen, was vielleicht etwas antiquiert erscheinen mag, nämlich bildungstheoretisch zu rekonstruieren, wie Organisationsentwicklungsprozesse als Bildungsprozesse verstanden werden können. Ich beziehe mich dabei auf die Kategorien *Bildsamkeit* und *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. *Bildsamkeit* bedeutet (im Anschluß an Benner, der sich wiederum auf Herbart beruft): Wir haben den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise zu begegnen, daß wir ihnen weder bestimmte Anlagen zu- noch absprechen, noch auf sie einwirken, um bestimmte von uns vorgegebene Resultate zu erzielen. „Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, daß diese bei der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken.“ (Benner 1987, S. 57) Es wird im Erziehungsprozeß unterstellt, daß das Individuum in der Lage ist, sich selbst zu bilden, d.h. aus sich das zu

machen, was zu werden es sich auch wünscht, wenn es sich rückblickend wieder in die Situation versetzt, in der es sich befand, bevor es sich bildete. Diese Unterstellung, die beteiligten Menschen seien selber in der Lage, sich weiterzuentwickeln und ihre Probleme zu lösen, ist auch der etwas pragmatischer orientierten Organisationsentwicklung inhärent. Der OE-Berater übernimmt die Funktion eines pädagogisch orientierten Lernhelfers. Pädagogisch orientiert bedeutet eben, daß er an die Selbstveränderungsfähigkeit der Beteiligten appelliert und sich standhaft weigert, fertige Lösungen anzubieten. Oder - mit Benner: Er begegnet dem Klienten als einem zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis Bestimmten.

Aufforderung zur *Selbsttätigkeit* bedeutet (im Anschluß an die Auslegung der Fichteschen Bestimmung des Begriffs „pädagogische Einwirkung“ durch Benner), daß dem Individuum auch Hinweise gegeben werden, in welchen Bereichen es Stärken und Schwächen hat und welchen Herausforderungen es begegnen sollte.“ Der zu Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur produktiven Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozeß ausdrücklich aufgefordert wird.“ (Benner 1987, S. 64)

Es gilt weiter das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis, zu denen sich die Einzelpraxen Arbeit, Politik, Kunst, Religion und Ethik zusammenfügen. Die Einzelpraxen befinden sich in einer nicht-hierarchischen Ordnung zueinander. So sollen etwa Arbeit, Politik, Religion die pädagogische Praxis ebenso wenig determinieren wie umgekehrt die pädagogische Praxis die Arbeit, Politik oder Religion. Dabei handelt es sich um ein regulatives Prinzip, nicht um eine Beschreibung der gegenwärtigen Realität.

Was haben nun Watzlawick, de Shazer, Carl Rogers und andere Berater und Therapeuten mit geisteswissenschaftlicher Bildungstheorie und humanistischer Pädagogik zu tun? Eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen ihren Konzepten und pädagogischem Denken sehe ich in folgendem: Es steht nicht vorher schon fest, was Lösung sein wird - das Ergebnis der Veränderung ist offen (im Sinne der Bildsamkeit). Die Lösung impliziert immer eine Wiederherstellung von Autonomie des Klienten. Gerade de Shazers Fallbeispiele zeigen, daß Lösungen von den Klienten nicht angewendet, sondern kreiert werden. Vielfach kann der Berater nicht erklären, warum eine Lösung funktioniert. Er kann allenfalls angeben, wie er dazu beigetragen hat, daß der Klient selbst auf eine Lösung gekommen ist. Hier sehe ich eine Parallele zum pädagogischen Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Dieses Prinzip ist nicht im Kern psychologisch, auch wenn es von Psychologen in Berater- und Therapeutenfunktion angewendet wird. Überspitzt gesagt: In diesem Fall wird der Berater/Therapeut zum Pädagogen. Er verläßt sich gleichsam blind auf die Selbstveränderungsfähigkeit, die Einsicht und

die Kreativität des Klienten. Und er gibt den Lösungen des Klienten den Vorrang vor allen anderen. Diese radikale Parteinahme für das Individuum ist letztlich nur normativ zu begründen. Sie ergibt sich nicht aus der psychologischen Theorie. Sie ist Folge einer Entscheidung, und zwar einer Entscheidung für den pädagogischen Weg, so wie er von der hier skizzierten Bildungstheorie rekonstruiert und expliziert wird.

Organisationsentwicklung in Schulen

Ich möchte mich nun der Praxis von Organisationsentwicklung in Schulen zuwenden und dabei zwei Aussagen aufgreifen, die von Kritikern der OE in Schulen immer wieder angeführt werden:

- Organisationsentwicklung erreicht kaum oder nie die Ebene von Unterricht. Dort bleibt alles beim alten.
- Organisationsentwicklung erreicht nicht die Einzelperson bzw. Persönlichkeit des Lehrers/der Lehrerin oder gar des Schülers. Genau darauf aber komme es an. Pädagogische Entwicklung sei untrennbar mit der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit verknüpft.

Der zweite Kritikpunkt wird gelegentlich unter Berufung auf reformpädagogische Konzepte oder auf personbezogene Veränderungsstrategien aus dem Umkreis der Humanistischen Psychologie geäußert. Allerdings gibt es auch durchaus überzeugende Versuche, den person- und den organisationsbezogenen Ansatz zu integrieren, etwa das Buch von Gerhard Fatzer *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung* (Fatzer 1993) oder neuere Arbeiten von Norbert Groddeck (Groddeck 1998), der auf die institutionellen Grenzen des personzentrierten Ansatzes aufmerksam macht.

Wie lassen sich Schulen als lernende Organisationen charakterisieren? Woran erkennt man, daß eine Schule lernt? Christoph Burkard gibt folgende Antwort: „Diese Schulen zeichnen sich durch eine hohe Änderungskapazität aus, durch eine Kooperationskultur, in der sich Teamgeist und eine gemeinsame Vision entwickeln, durch eine Lernkultur, die die Lernbedürfnisse von allen Beteiligten ernst nimmt ... und sind Organisationen, die ... sich selbst erneuern können.“ (Burkard u.a. 1997, S. 10) In dieser Definition sind die bereits behandelten Elemente enthalten: Kultur der Kooperation, gemeinsame Visionen, Teamgeist und Selbsterneuerungsfähigkeit. Welche Rolle spielt die Veränderung von Unterricht im Rahmen von Organisationsentwicklungsprojekten an Schulen? Und welche Bedeutung haben personbezogene Maßnahmen?

Nach den Ergebnissen einer Moderatorenbefragung in Nordrhein-Westfalen (Burkard u.a. 1997, S. 24) beziehen sich die Projekte auf folgende Kategorien:

- Kollegium, Kooperation (49 %)
- Schule als Organisation (33 %)
- Schüler/Unterricht (16 %)

Aus der Kategorie 1 sind 10 von 78 Nennungen personbezogene Maßnahmen: Strategien gegen Burnout, personale Kompetenzen, Beratungskompetenz, Umgang mit Belastung, Anti-Burnout-Supervision. Diese Kategorie enthält sicherlich eine andragogische Komponente. Aus der Kategorie 2 entfallen 34 % auf pädagogisch-didaktische Veränderungen. Aus der Liste „Schüler/Unterricht“: neue Unterrichtsformen, Klassenführung im Team, Klassenfrühstück, Binnendifferenzierung, Wochenplanarbeit, Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit, Projektwoche, Tutorenarbeit - Erziehungsbereich: Gewalt und Umgang mit „schwierigen Schülern“.

Es zeigt sich also, daß im engeren Sinn unterrichtsbezogene Themen nur ein Sechstel der Themenschwerpunkte ausmachen; allerdings kommen die pädagogisch-didaktischen Themen teilweise noch hinzu. Zu berücksichtigen ist, daß ISP auch von der Konzeption her eher auf die Organisation Schule und die Kooperation im Kollegium zielte als direkt auf die Veränderung von Unterricht. Trotzdem hat immerhin jedes sechste Klientensystem sich entschieden, direkt auf dieser Ebene zu arbeiten.

Eine Befragung von 31 Schulleitungs- und 29 Steuergruppenmitgliedern an ISP-Schulen in NRW ergab: Klärung von Zielen in der Schule und Verbesserung des Klimas im Kollegium sowie Schulprogrammentwicklung stehen an der Spitze. 11 Schulleitungen sehen einen positiven Einfluß auf die Qualität des Unterrichts, 16 sind der Ansicht, ISP habe keine Bedeutung für die Qualität des Unterrichts gehabt (28 SL insgesamt) (Burkard u.a. 1997, S. 45). Daraus kann man vorsichtig schließen: Organisationsentwicklung im Sinne von ISP hat mit einer Wahrscheinlichkeit von weniger als 50% unmittelbar positive Auswirkungen auf den Unterricht. Hier setzt denn auch externe Kritik an der Organisationsentwicklung in Schulen ein, die inzwischen zu erheblichen Modifikationen des Schulentwicklungsmodells insgesamt geführt hat. Der derzeitige Stand läßt sich wie folgt beschreiben:

Pädagogische Schulentwicklung ist als Einheit von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Entwicklung des professionellen Selbst der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer zu sehen. Auf das Thema Unterrichtsentwicklung möchte ich an dieser Stelle nicht eingehen, aber schon noch einiges zur Entwicklung des professionellen Selbst sagen. Das professionelle Selbst ist die im Beruf sichtbar werdende Seite der Person. Es entsteht durch Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Rollenerwartungen einerseits, inneren Prozessen und Bedürfnissen andererseits. Es kann spontan und beiläufig entstehen oder sich gezielt selbst hervorbringen,

etwa durch die methodisch unterstützte Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und Berufsbiographie im Rahmen von Supervisionsgruppen, durch Feedback, das bewußt eingeholt wird, durch reflektiertes Arbeiten an eigenen Zielvorstellungen, Werten oder Visionen und schließlich auch durch Training, das zur Herausbildung professioneller Handlungsrepertoires beiträgt. Bärbel Schön spricht in ihrem Buch „Wieviel Therapie braucht Schule?“ (1998) von kreativen personbezogenen Entwicklungsprozessen und nennt hierfür als Beispiel das Prinzip des „Teaching as Learning“. Die eigene Lehrtätigkeit wird als Lernprozeß begriffen. Es gilt also nicht nur zu lehren, sondern (besser) lehren zu lernen - und an diesem Prozeß der eigenen professionellen Vervollkommenung Freude zu haben.

Entscheidend ist die Hinwendung zum eigenen (beruflichen) Selbst als Entwicklungsaufgabe - und zwar in der Auseinandersetzung mit konkreten Arbeitsaufgaben, nicht in der Feiertagsidylle eines wohltuenden Wochenendseminars, wo es auch mal nett persönlich wird. Natürlich schließt dieses berufliche Selbst lebensgeschichtliche Momente, Emotionen, Werte und persönliche Stärken und Schwächen sowie deren Wahrnehmung und Bewertung ein. Es ist also mit der Person und Persönlichkeit untrennbar verbunden, zugleich jedoch nicht mit dieser identisch. Personzentrierte Ansätze wie der von Carl Rogers ließen sich an dieser Stelle gut verorten, wäre da nicht die etwas widerborstige Einstellung von Rogers gegenüber allen Professionalisierungsbemühungen. Ich habe auch für dieses Problem eine Lösung, die ich aber erst in Umrissen erkenne und Ihnen an dieser Stelle noch nicht vortragen kann. Der bereits zitierte Groddeck hat ja daraufhingewiesen, daß Lernen in Freiheit als personzentrierter Ansatz in Deutschland immer wieder an den institutionellen Grenzen von Schule und Unterricht gescheitert ist. Organisationsentwicklung ist nun aber eine effektive Strategie, genau diese Grenzen zu bearbeiten, zu verschieben, durchlässiger zu machen.

Oevermann leitet das Erfordernis der Professionalisierung des Lehrerberufs aus der besonderen Beziehung zwischen Pädagogen und ihren Klienten her, das er als Arbeitsbündnis - in Analogie zu bestimmten Formen der Psychotherapie - bezeichnet. Nach Oevermann ist die quasi-therapeutische Bedeutung pädagogischen Handelns im Kontext der Schule historisch neu und zu den älteren Funktionen der Wissens- und Normenvermittlung hinzugekommen. Ihre Wahrnehmung wird allerdings durch die allgemeine Schulpflicht behindert, weil dem Arbeitsbündnis eine freie, motivierte Entscheidung zugrundeliegen muß, die der Klient für sich selbst trifft. Oevermann argumentiert zwar nicht bildungstheoretisch, verwendet aber Kategorien, die sich m.E. noch schärfer bildungstheoretisch fassen lassen - etwa die Kategorie Begegnung zwischen ganzen Menschen oder „diffuse“ bzw. auf die Totalität ziehende Beziehung in Abgrenzung zur speziellen, rollenförmigen Beziehung. Und Oevermanns Kritik an der allgemeinen Schulpflicht verweist auf die institutionelle Seite der pädagogischen Arbeit.

Welche Lern- und Entwicklungsprozesse durchlaufen Lehrerinnen und Lehrer in Organisationsentwicklungsprojekten? Interessanterweise sind in ihrem Beurteilungsverhalten pädagogisch orientierte Lehrpersonen weniger von Burnout betroffen als Lehrpersonen, die sich an außerpädagogischen Selektionskriterien orientieren. Eine Absolventenbefragung in Schleswig-Holstein läßt vermuten, daß Transfer auf Unterricht und Schulleitung stattfindet. Also: Ausgebildete change agents unterrichten anders und leiten anders als Lehrerinnen und Lehrer ohne Moderatorenausbildung. Eine Studie von Kramis-Aebischer (1996) aus der Schweiz hat eindrucksvoll belegt, daß Organisationsentwicklung in Verbindung mit kollegiumsbezogener Beratung zu einer Vielzahl positiver Veränderungen im Erleben und Verhalten der Kollegiumsmitglieder - also auf der Individualebene - führt.

Zwei Fragen bleiben jedoch offen: Ändert sich die Qualität von Unterricht? Gibt es Auswirkungen auf die Lernkultur? Auf diese Fragen gibt es bisher keine empirisch gesicherten Antworten.

Begründung einer Pädagogik der Organisation

Hilbert Meyer hat in sein 1997 erschienenes Werk Schulpädagogik Band II Für Fortgeschrittene eine Lektion zum Thema Organisationslernen aufgenommen. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels ist überschrieben: „Von der Organisationstheorie zur Organisationspädagogik“. Meyer stellt eine Reihe von Organisationsleitbildern gegenüber: z.B. Dampfkessel-Modell, loosely-coupled systems, Mülleimermodell, Mikropolitikmodell und das systemische Modell. Er kommt zu dem Ergebnis, daß die schulpädagogische Theorie und Praxis zwar von der Auseinandersetzung mit diesen Modellen aus der Organisationsforschung lernen kann, aber doch durch das Einbringen einer spezifisch pädagogischen Perspektive einen eigenen Standpunkt finden muß. Schule ist eben nicht nur politischer Raum oder irgendein lebendes System, sondern eine eigene Welt mit einer besonderen normativen Orientierung. Man kann hier vom Prinzip der pädagogischen Determination der Alltagspraxis sprechen.

Die von Benner in Anknüpfung an Herbart und Fichte explizierten pädagogischen Begriffe Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit erfordern eine Organisation von Schule oder - allgemeiner - institutionalisierter Bildung, die Schule zu einer überindividuell gestalteten Lernumgebung macht, in der Aufklärung und Mündigkeit aktiv gefördert werden. Dieses Prinzip betrifft nicht nur die Lehrer-Schüler-Interaktion, sondern auch den institutionellen Rahmen der Schule als Organisation. Geprägt wurde der Begriff „Organisationspädagogik“ wohl von Heinz Rosenbusch erst in den neunziger Jahren. Organisationspädagogik wird definiert als Teildisziplin zur Analyse, Gestaltung und Kritik der pädagogischen Wirkungen von Organisationsprozessen.

Was dies bedeutet, läßt sich am Beispiel der Moderation verdeutlichen. Moderation ist eine Methode zur Steuerung der Kommunikation und Kooperation in nicht-hierarchischen Lerngruppen zur gemeinsamen Zielerreichung. Eine pädagogische Konferenz, die nach der Moderationsmethode gestaltet wird, hat eine andere pädagogische Qualität als eine Konferenz, die nach der Dienstbesprechungsmethode abgehalten wird. Diese Konferenz wird selbst ein Lernarrangement. Methoden zur Entwicklung von Regeln und zum Ändern von Spielregeln, etwa das Ändern von Regeln durch Kontrakte (König/Vollmer 1997), implizieren ein normatives Modell - das der gleichberechtigten Partner in vertraglich geregelten Beziehungen.

Die in Organisationsentwicklungsprozessen und in der systemischen Organisationsberatung angewendeten Methoden sind durchweg so beschaffen, daß sie Interaktionszusammenhänge konstituieren und pädagogisch fruchtbar machen. Interventionen zielen häufig auf Interaktionsstrukturen, also überindividuelle Entitäten. Beispiele hierfür sind: Brainstorming, Kleingruppenarbeit mit Präsentation, Survey-Feedback, Zirkuläres Fragen, Paradoxe Intervention, Methoden der Zielklärung, Umdeutung, Projektarbeit in kleinen, nicht-hierarchischen Teams, Regeln aushandeln und ändern, Lautes Denken usw. In allen Fällen werden entweder Menschen durch methodische Arrangements in eine Interaktion miteinander gebracht, in der personales, soziales und fachliches Lernen sowie Selbstaufklärung miteinander verbunden sind; oder Menschen werden dazu veranlaßt, ihre symbolischen Repräsentationen der Beziehungen zu anderen zu verändern, zu variieren, neu zu fassen.

Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozeß impliziert eine Utopie, die Utopie einer Selbstbestimmung im Arbeits- und Lernprozeß, die zugleich Verwirklichung von Werten ist, die weder politisch noch ökonomisch determiniert sind. Und damit schließt sich der Kreis zu Benners regulativem Prinzip der nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis, also von Bildung, Arbeit, Politik, Ethik/Religion und Kunst. Organisationsentwicklung als Bildungsprozeß von Menschen findet zwar in Arbeitsorganisationen statt, ist aber gleichwohl innerhalb dieser Organisationen weder politisch noch ökonomisch noch religiös determiniert, sondern entfaltet sich innerhalb einer dafür eigens geschaffenen Sphäre pädagogischer Autonomie. Diese Sphäre herzustellen, dienen allerlei Vorkehrungen und Prinzipien (der weisungsunabhängige externe Berater, die Steuergruppe, in der die Schulleitung nicht den Vorsitz hat, die Bevorzugung der Moderationsmethode, die Beteiligung der Betroffenen an der Diagnose und allen Schritten der Maßnahmeplanung und -durchführung usw. usf.). Daß Maßnahmen politisch bzw. ökonomisch motiviert sind, bedeutet nicht, daß sie auch politisch oder ökonomisch determiniert sein müssen. Im Gegenteil, paradoxerweise führen sie gerade dann auch zu ökonomisch oder politisch

erwünschten Ergebnissen, wenn der Pädagogik ein autonomer Bereich zugestanden wird.

Im möchte nicht ganz so harmonisch enden, sondern indem ich den bereits aufgeworfenen Fragen noch zwei weitere hinzufüge. *Erstens*: Schule hat auch die Aufgabe, Kultur zu übermitteln und auf diese Weise zu erhalten. Das ist eine im Kern konservative Funktion. Wie verträgt sich das mit dem Anspruch der permanenten Selbstveränderung? Kann Organisationsentwicklung auch mit dem Ziel betrieben werden, kulturelle Werte zu bewahren? *Zweitens*: Wird die sich selbst erneuernde Schule - Schule als lernende Organisation - zum Organisationsmythos im Sinne von Helsper/Böhme (1998) geraten, so daß am Ende nur eine neue Geschichte erzählt wird über eine mäßig alte soziale Institution, die einfach bleibt, wie sie ist? Etwa nach der Maxime: Wir brauchen konkret nichts zu ändern, wir machen ja schon Organisationsentwicklung.

Literatur

- Arbeitsgruppe beim Landesinstitut: Burkard, C. u.a.: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß/ISP. Evaluation der Fortbildungsmaßnahme. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1997
- Bauer, K.-O.: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim/München 1997
- Bauer, K.-O.: Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44(1998), S. 343 - 359
- Becker H., /Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart, 3. Aufl. 1990
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München. 3. Aufl. 1996
- Bennis, W. G.: Organisationsentwicklung. Ihr Wesen, ihr Ursprung, ihre Ausichten. Bad Homburg 1972
- Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1997
- Criblez, L./Wild-Näf, M.: Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), 1, S. 21 - 39
- De Shazer, S.: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg 1997
- Fatzer, G.: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn 1993
- Gairing, F.: Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen. Weinheim 1996
- Geißler, H.: Grundlagen des Organisationslernens. 2. Aufl. Weinheim 1995

- Groddeck, N.: Carl Rogers, die Reformpädagogik und die Reform der Regelschule. In: Schön 1998, S. 52 - 116
- Helsper, W./Böhme, J.: Schulmythos und Schulkultur. In: Risse, E. (Hrsg.) Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998, S. 54 - 86
- König, E./Vollmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim. 5. Aufl. 1997
- Kramis-Aebischer, K.: Streß, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Wien 1995
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe/Helsper 1997, S. 70-182
- Schön, B (Hrsg.): Wieviel Therapie braucht die Schule? Donauwörth 1998