

»Organisation« aus erwachsenenpädagogischer Sicht:

WENN STRUKTUREN »LERNEN« GELINGEN LASSEN

Ortfried Schäffter*

Auf den ersten Blick klingt Ortfried Schäffters These banal: *Eine »pädagogische« Organisation ist eine, der es gelingt, das Zusammenspiel aller ihrer Kräfte erfolgreich auf die Erbringung ihrer spezifischen – nämlich pädagogischen – Leistung zu lenken.* Genau bedacht bedeutet dies aber, dass eine pädagogische Organisation eine ist, die »Lernen« erreicht. Ihre Leistung misst sich nicht in Verwahrzahlen, Versorgungszeiten, Hilfs- oder Beratungsaktivitäten. Und auch nicht am Umsatz. Dass »Lernen« mehr als eine unbeabsichtigte Nebenwirkung ist, müssen die Strukturen möglich machen. Das meint »pädagogische Organisationstheorie«.

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung standen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisatorischen Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Nach der »realistischen«, der »reflexiven« oder der »qualifikatorischen« Wende in der Erwachsenenbildung deutet sich ge-

genwärtig so etwas wie eine »organisationsbezogene Wende« an, die es produktiv zu durchlaufen gilt. Der zyklisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Konzentrationsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz manch modischer Selbststilisierung als institutioneller Selbstausschlag ernst genommen werden. In ihm lassen sich die verschiedenen »Wenden« als Umbrüche und Aufbrüche zu jeweils neuen Phasen einer strukturellen Entwicklung in der Erwachsenenbildung deuten (vgl. Siebert 1994). Die gegenwärtige Übergangssituation bietet somit eine Vielzahl von Anlässen, um die meist blind verlaufende Organisationsentwicklung

als Professionalisierungsprozess zu thematisieren, ihn verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten. Reflexionsanlässe zur Auseinandersetzung mit der organisatorischen Dimension gibt es reichlich:

- Das Überschreiten der bisher gewohnten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgangsformen in ausdifferenzierteren und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Profitcenter, Stiftung oder kommunaler Eigenbetrieb sind sowohl Ausdruck eines neuen Verständnisses von Weiterbildung, haben gleichzeitig aber auch Signalcharakter mit einer Fülle sowohl beabsichtigter wie unvorhersehbarer Folgewirkungen.
- Die Binnendifferenzierung in Aufgabenbereiche einschließlich einer wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne dramatische quantitative oder formalrechtliche Veränderungen in den Einrichtungen eine Entwicklungsphase zu Ende gehen, in der alle wesentlichen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können.
- Schließlich lässt sich ein Wandel der »Lernkultur« nicht übersehen. Er kommt empirisch dadurch zum Ausdruck, dass die Teilnehmer »nicht mehr dieselben« sind in Bezug auf ihr Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an »Kundenfreundlichkeit« oder in ihrem Interesse an neuen, z.B. erlebnisbezogenen Lernformen.
- Oft kommen mehrere der beschriebenen Aspekte zusammen und werden in Verbindung mit dem Zwang zur Ressourcenkontrolle als wachsender Außendruck erlebt. Dennoch ist eine solche Situation in der bisherigen Entwicklung der Erwachsenenbildung nichts prinzipiell Neues, sondern eher eine Variante des Leitmotivs »Kontinuität im Wandel«.
- Alarmierend für alle Beteiligten scheint vielmehr das Heraufziehen

* Bei dem Beitrag handelt es sich um einen aktualisierten Auszug aus dem 4. Kapitel von Schäffter (2001)

einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zu sein, in der Umstrukturierung nicht in der Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neustrukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung der vorhandenen Strukturen, eine »De-institutionalisierung« (Nuissl 1997) vorangeht.

Organisationsentwicklung erhält in dieser historischen Situation eine dramatische Zuspitzung: Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution – und sei sie noch so etabliert – davon ausgehen, dass ihr Bestand von vornherein garantiert sei. Damit geraten auch die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung in die Turbulenzen komplexer Strukturveränderungen. Dies wiederum lässt ihre organisatorische Dimension in einem neuen Licht erscheinen. Gerade an der Organisationsfrage – und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden. In diesem Zusammenhang geht es nicht mehr allein um einen optimalen organisatorischen »Rahmen«. Als Bestandteil von »Organisationspolitik« erhält die gegenwärtige Suche nach einem erwachsenepädagogischen Organisationsverständnis eine strategische Bedeutung für den institutionellen Bestandserhalt.

Gegenwärtig wird ein Politikfeld »Organisation« erschlossen.

Die Bildungsorganisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung erkannt. In ihr wird gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes

Handeln und über die Entwicklung lernförderlicher Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich pädagogisch akzentuierenden »Organisationspolitik« verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlass. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozess, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf »Verwaltungsreform« auch das öffentliche Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, wo er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muss man sich dieser Herausforderung stellen. Wenn die Lernorganisation in Zukunft nicht von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll, so wird es erforderlich, die organisatorische Di-

mension erwachsenepädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen (ökonomischen oder sozialpolitischen) Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt fertige organisationstheoretische Deutungen an das Weiterbildungssystem heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenepädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung bisheriger organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenepädagogischer Theoriebildung. Nur so werden Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung *als pädagogische Organisationspolitik* erkennbar, in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Einrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man in Zuge weitgehend offener Transformationsprozesse die gesellschaftlich verfügbaren Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewusstsein für strukturelle Differenzen. Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen bedeutet dies, dass bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen an andere Funktionssysteme nicht durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisation gemacht werden können.

Betrachtet man die Bildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen innerhalb einer Einrichtung einen spezifisch pädagogischen Charakter in Anspruch

nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne, herausgehobene Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als pädagogisch zu bezeichnen, sondern erst die Gesamtheit einer Weiterbildungsorganisation in ihrem vernetzten Zusammenspiel erfüllt – sofern es ihr überhaupt gelingt – eine spezifisch pädagogische

Die »Gretchenfrage« nach dem Gelingen oder Mislingen des Pädagogischen

Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um Lernanlässe zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die es schließlich in fördernden Kontexten zu begleiten gilt. Organisiertes Lernen wird damit als mehrstufige Prozessstruktur auf mehreren didaktischen Handlungsebenen erkennbar. Es ist daher wenig sinnvoll, das »Pädagogische« substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus dem planvollen Gewähren ihrer Leistung: Und die ist das nicht zufällige, sondern intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche und fachliche Handlungskontexte in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.

Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr nur als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade das Spezifische einer Struktur, die sich als eine besondere Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche konstituiert und dabei

in ihrem relevanten Zusammenspiel erst das »Pädagogische« herstellt. Falls dies misslingt, so ist ohne weiteres denkbar, dass diese Variante von Organisation mögliche andere Funktionen zu erfüllen vermag, zum Beispiel Sicherheit und Ordnung, oder ökonomischen Surplus, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine *pädagogische* Organisation. An diesem Gelingen oder Misslingen des Pädagogischen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine »pädagogische Funktion« im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger »pädagogische Bedeutung« zumessen will als anderen und zum Beispiel nur der »Lehrfähigkeit« eine Priorität des »Pädagogischen« zuerkennt. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden.

Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein). Das hier angesprochene Spannungsverhältnis lässt sich mit einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten – zum Beispiel in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund seiner jeweiligen Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen »Stellenwert« im »Rahmen« eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits wegen seines besonderen Profils, also aufgrund seiner

Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen auf seinen Platz im Gesamtbild. Relationsbewusstsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt. Kontextwissen ist das inhaltliche Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen allerdings über sich selbst hinaus weisen. Relationsbewusstsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete institutionelle Sinnzusammenhänge.

Organisationsentwicklung schließlich lässt sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive beschreiben als ein ständig ablaufender einrichtungsinterner Differenzierungs- und Abstimmungsprozess zur Gewährleistung der pädagogischen Funktion und der Sicherung von Anschlussfähigkeit an eine sich wandelnde Umwelt. Unterscheiden lässt sich genauer zwischen drei Dimensionen, in denen eine solche strukturelle Aussteuerung erfolgt, nämlich zwischen

- (1) *basaler Organisationsentwicklung* – Organisationsentwicklung als beiläufigem und implizitem Prozess struktureller Aussteuerung
- (2) *strategischer Organisationsentwicklung* – Reorganisation als bewusst intendierter Steuerungsmaßnahme – und
- (3) *reflexiver Organisationsentwicklung* – Organisationsentwicklung als reflexiv mitbegleitetem Veränderungsprozess

Pädagogische Organisationsberatung interveniert methodisch in diesen Dimensionen durch Lernarrangements, die strukturelle Veränderungen initiieren und sie in ihrem Entwicklungsverlauf lernförderlich unterstützen (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997).

Um in komplexen und umfassend ausdifferenzierten Weiterbildungseinrichtungen »pädagogisch resonant« (Schäffter 2002) auf Veränderungen

in der gesellschaftlichen Umwelt mit neuartigen Lernangeboten antworten zu können, wird innerhalb der Einrichtung eine verstärkte Relationierung der wichtigsten Teilperspektiven erforderlich. Diese internen Verknüpfungen quer zu den Arbeitsbereichen, Berufsgruppen und didaktischen Planungs- und Handlungsebenen lassen sich als »interkultureller Lernprozess« im Rahmen einer »lernenden Organisation« verstehen und im Zuge von Organisationsentwicklung in Verbindung mit Personalentwicklung betreiben.

Organisationsentwicklung mit pädagogischen »Bordmitteln« bearbeiten

Neben einer *funktionalen* Bestimmung von pädagogischer Organisation kommt das spezifisch Pädagogische einer Bildungseinrichtung daher auch in *qualitativer* Hinsicht zum Ausdruck, wenn mit internen Deutungsdifferenzen zwischen den Arbeitskontexten »relationsbewusst«, also lernend umgegangen werden kann und hierfür lernförderliche Unterstützungsstrukturen entwickelt werden. Hierdurch lässt sich der ansonsten latent verlaufende Prozess »basaler Organisationsentwicklung« als bewusst intendierte

Strukturbildung fassen und mit pädagogischen »Bordmitteln« aus den endogenen Ressourcen der Bildungseinrichtung bearbeiten.

Derartige organisationsinterne Erfahrungen wirken sich schließlich auf die pädagogische Qualität neuartiger Weiterbildungsangebote für andere aus. Sie sind entwicklungsbezogene Lerndienstleistungen.

Literatur

Nuissl, E. (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: K. Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt a.M., S. 47-49

Küchler, F. v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (DIE-Studientexte), Frankfurt a.M.

Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 25), Baltmannsweiler

Schäffter, O. (2002): Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung. Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Veränderungsanforderungen? In: Dokumentation der KBE-Fachtagung in Bad Honnef 2002 unter www.treffpunktlernen.de

Siebert, H. (1994): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen, S. 52-79

Abstract

At first sight, Ortfried Schäffter's thesis looks trivial: a »pedagogical« organisation is an organisation that concentrates on focussing the interplay of all its energies on the success of its specific – namely, pedagogical – work. Examined more carefully, however, this means that a pedagogical organisation is one that furthers learning. Its success cannot be measured in terms of numbers of charges taken care of, duration of care, or hours spent in caregiving or counselling, nor in terms of turnover. Its very structure must ensure that »learning« is more than an incidental by-product. This is what a theory of pedagogical organisations is all about.



Ortfried Schäffter

Dr. Ortfried Schäffter ist Professor am Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin und lehrt Theorie der Weiterbildung.

Kontakt: ortfried.schaeffter@rz.hu-berlin.de

THEMA ONLINE

 www.diezeitschrift.de

Die Thesen:

- An der technischen Ausstattung mangelt es nicht
- Aufgeschlossenheit für Neue Medien schlägt sich nicht in einer organisationalen Strategie nieder
- Veränderungen durch die Neuen Medien am stärksten in der Verwaltung
- Es braucht Fantasie und Ideenreichtum

Folgen der digitalen Wende für die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen:

Neue Medien ungenutzt?

Richard Stang

Ein empirisches Forschungsprojekt des DIE zur Rolle der Neuen Medien bei Organisationsfragen zeigt, dass Einrichtungen die Potenziale der Neuen Medien im Hinblick auf ihre eigene Organisationsform nur eindimensional nutzen. Ein großer Teil der Einrichtungen gibt zwar an, dass sich Neue Medien auf ihre Organisation auswirken, sieht dies aber auf den Bereich der Verwaltung beschränkt. Richard Stang entwickelt für www.diezeitschrift.de aus ersten empirischen Ergebnissen Thesen zu bisher erreichter und künftig wünschenswerter Berücksichtigung Neuer Medien bei Fragen der Organisationsentwicklung.