

# WENN STRUKTUREN »LERNEN« GELINGEN LASSEN

»Organisation« aus erwachsenenpädagogischer Sicht:

**Ortried Schäffer\***

Auf den ersten Blick klingt Ortried Schäffers 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 Verwahranzahlen, Versorgungszeiten, Hilfs- oder Beratungsaktivitäten. Und auch nicht am Umsatz. Dass »Lernen« mehr als eine unbeabsichtigte Nebenwirkung ist, müssen die Strukturen machen. Das meint »pädagogische Organisationsstheorie«.

Im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung stehen über lange Zeit Leitbegriffe wie Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug oder Interaktion von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Nun aber wendet man sich, zwar nach anfänglichem Zögern, immer entschiedener der organisierten Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns zu. Nach der »realistischen«, der »reflexiven« oder der »qualifikatorischen« Wende in der Erwachsenenbildung deutet sich gegenwärtig so etwas wie eine »organisationsbezogene Wende« an, die es klassisch auftretende Wechsel von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsrichtungen im Fachdiskurs der Erwachsenenbildung sollte trotz manch modischer Selbststilierung als institutioneller Selbstausdruck 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 geübten Betriebsgröße von Weiterbildungseinrichtungen erfordert neuartige Verfahrensabläufe und Umgestaltungsformen in ausdifferenzierteren und damit auch stärker formalisierten Großbetrieben.
- Veränderungen in der Rechtsform wie die Entscheidung für GmbH, Proficenter, 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 Aufgabenbereichen einschließlich der wachsenden Komplexität von Mitarbeitergruppen und Beschäftigungsverhältnissen lässt auch ohne dramatische quantitative oder formale Veränderungen 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 ihre Nachfrageverhalten, ihre Ansprüche an »Kundenfreundlichkeit« oder 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

IV –56. Wenn Strukturen »Lernen« gelingen lassen. (aktualisierter Auszug aus I-12: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Balhmannsweiler 2001, Kap. 4) In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2003, H.1, S. 25-28

\* Bei dem Beitrag handelt es sich um einen aktualisierten Auszug aus dem 4. Kapitel von Schäffer (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« (Nussli 1997) vorangeht.

Handeln und über die Entwicklung lehrförmlicher Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich 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 Anlass. Ein- auch der vordegründige Anlass. Ein- gebietet sind die Veränderungsbedürfnisse jedoch in einen weit grund- sätzlicheren Transformationsprozess, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeit hin zu Fragen (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 »Verwaltungsform« auch das öffentliche Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsstrategie 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 Dimension und über die Entwicklung Handlungsfunktion heraus zu begründen. Handlungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgaben und nicht mehr aus ökonomischen Benutzungsbedingungen der einen oder anderen (ökonomischen oder sozialpolitischen) Spielart. Fragen der Organisationsentwicklung berühren sich freilich mit den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt fertige Organisationskonzepte heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, wird die Auseinandersetzung mit der Ausarbeitung der Organisationsentwicklung als *pädagogische Organisationspolitik* erkennbar, in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensdienlichen Lernprozessen 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 Organisationsgestaltung gemacht werden können. Betrachtet man die Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System, so wird nachvollziehbar, dass sich wechselseitig ergänzender Positionen, so wird nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen innerhalb einer Einrichtung einen spezifisch pädagogischen Charakter in Anspruch

### 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 Lernensformen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidung über geeignete Organisationsstrukturen, über Organisationsgebundenes

nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische der Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht ein-zeln, 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 Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeiltätigkeiten, um Lernaussage zu ermitteln, diese in Form von Bildungsangeboten aufzuteilen und zusammen mit den Teilnehmern in Lernprozesse umzusetzen, die schließlich in fördernden Kontexten zu begreifen gilt. Organisierendes 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 das ist das nicht zufällige, sondern intentionale 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 Definitionsversuch 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

Die »Gretchenfrage« nach dem Gelingen oder Misslingen des Pädagogischen

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 »Lehrertätigkeit« eine Priorität des »Pädagogischen« zuerkennet. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche un-

Ganz im Gegenteil verlangt komplexe Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kon-textwissen) und das Bewusstsein von der Verschränktheit der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationenbewusstsein). Das hier angesprochene Spannungsverhältnis lässt sich mit einem facettenreichen zusammensetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwundbarkeit 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 bedingungs- und implizitem Prozess

(2) *strategischer Organisationsentwicklung* – Reorganisation als bewusste intendierter Steuerungsmaßnahme – und

(3) *reflexiver Organisationsentwicklung* – Organisationsentwicklung als reflexiv mitbegleiteter Veränderungsprozess

Pädagogische Organisationsentwicklung interveniert methodisch in diesen Dimensionen durch Veränderungen initiativ und sie in ihrem Entwicklungsverlauf lernförderlich unterstützen (vgl. v. Kuchler/Schäffer 1997).

Um in komplexen und umfassend ausdifferenzierten Weiterbildungsseinrichtungen »pädagogisch resonant« (Schäffer 2002) auf Veränderungen

in der gesellschaftlichen Umwelt mit neuartigen Lernangeboten antworten zu können, wird innerhalb der Einrichtung eine verstärkte Relationalisierung der wichtigsten Teilperspektiven erforderlich. Diese internen Verknüpfungen quer zu den Arbeitsbereichen, Berufsgruppen und didaktischen Planungsebenen 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 Deutungsdimensionen zwischen den Arbeitskontexten «relationsbewusst», also lernend umgegangen werden kann und hierfür leistungsförderliche Unterstützungsstrukturen entwickelt werden. Hierdurch lässt sich der ansonsten latent verlaufende Prozess «basaler Organisationsentwicklung» als bewusst intendierte

Strukturbildung fassen und mit pädagogischen «Bordmitteln» aus den vorhandenen Ressourcen der Bildungseinrichtung bearbeiten. Derartige organisationsinterne Erfahrungen wirken sich schließlich auf die pädagogische Qualität neuartiger Weiterbildungsangebote für andere aus. Sie sind entwicklungsbezogene Lerndienstleistungen.

#### Literatur

Nussli, E. (1997): *Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung*. In: K. Dörichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Beihft zum Report. Frankfurt a.M., S. 47-49

Küchler, F./v.Schäffer, O. (1997): *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen* (DIE-Studienreihe), Frankfurt a.M.

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

Schäffer, 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.treffpunktkernen.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, Ortred Schäffer's the-  
sis looks trivial: a «pedagogical» or-  
ganisation is an organisation that con-  
centrates 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 organ-  
isation 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 organ-  
isations is all about.



Ortred Schäffer

Dr. Ortred Schäffer ist Professor am Insti-  
tut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädago-  
gie der Humboldt-Universität Berlin und lehrt  
Theorie der Weiterbildung.  
Kontakt: ortred.schaeffer@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 organisa-  
tionalen Strategie nieder
- Veränderungen durch die Neuen Medien am stärksten in der Ver-  
waltung
- Es braucht Fantasie und Ideen-  
reichtum

### Neue Medien ungenutzt?

Richard Stang

Folgen der digitalen Wende für die Organisation  
von Weiterbildungseinrichtungen:

Ein empirisches Forschungsprojekt des DIE zur Rolle der Neuen Medien bei Or-  
ganisationsfragen 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 Orga-  
nisation auswirken, sieht dies aber auf den Bereich der Verwaltung beschränkt.  
Richard Stang entwickelt für [www.diezeitschrift.de](http://www.diezeitschrift.de) aus ersten empirischen Er-  
gebnissen Thesen zu bisher erreichter und künftig wünschenswerter Berück-  
sichtigung Neuer Medien bei Fragen der Organisationsentwicklung.