

Ortfried Schäffter
DIE Forum 2002

Weiterbildungsorganisationen – Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Umwelt?

Der Autor skizziert vor dem Hintergrund einer Definition "pädagogischer" Organisation zwei organisationspolitische Reaktionsweisen im Innen/Außen-Verhältnis: strukturelles Widerspiegeln gesellschaftlicher Erwartungen versus pädagogische Resonanz auf gesellschaftlichen Wandel. Offenheit für die gesellschaftliche Umwelt ist für Weiterbildungseinrichtungen bei wachsender Unübersichtlichkeit nur über selbstbewußte Grenzbetonung praktikabel. Dies verlangt jedoch eine pädagogische Selbstvergewisserung in den Einrichtungen.

Ortfried Schäffter (geb 1943) ist Universitätsprofessor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität Berlin mit den Schwerpunkten Organisationstheorie und Institutionenformen der Erwachsenenbildung, Interkulturelles Lernen, systemtheoretische Ansätze des Erwachsenenlernens.

Erwachsenenpädagogische Organisationspolitik

Bildungsorganisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung und Zukunftsfähigkeit erkannt. Im Sinne von Organisationspolitik wird hier 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 speziellen Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere betriebliche 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.

Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische

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. In dieser Situation wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen 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 erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung bisheriger organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer 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.

I. Das spezifisch Pädagogische der Weiterbildungsorganisation im Binnenverhältnis

Betrachtet man die Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen des

Bildungsmanagements, des Programmplanungshandelns, der Angebotsentwicklung, der Veranstaltungsgestaltung sowie der administrativen Handlungsanteile quer zu den Ebenen, 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 aller 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 Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um 1. Lernanlässe zu ermitteln, diese 2. in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern 3. in Lernprozesse umzusetzen, die es 4. schließlich in fördernden Kontexten zu begleiten gilt. Veranstaltetes 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, z.B. 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 z.B. nur der „Lehrtätigkeit“ eine Priorität des „Pädagogischen“

zuerkennt. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden.

Kontextwissen und Relationsbewusstsein

Ganz im Gegenteil verlangt die funktionale 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). Empirisch werden beide Aspekte im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse in der Identifizierung differenter „communities of practice“ (abgrenzbares Kontextwissen) und in der Rekonstruktion interner Netzwerkstrukturen und funktioneller Handlungsketten (kommunikative Relationierungen) beobachtbar und durch Entwicklungsbegleitung beratbar.

Das angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Kontextwissen und Relationsbewusstsein lässt sich mit einem facettenreich zusammengesetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten – z.B. 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 aufgrund 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.

II. Das spezifisch Pädagogische der Weiterbildungsorganisation im Außenverhältnis

Organisationspolitische Reaktionsweisen auf gesellschaftlichen Wandel

Auf den gegenwärtig kaum noch überschaubaren Ausdifferenzierungsprozeß in den Praxisfeldern der Weiterbildung haben die verschiedenen WB-Einrichtungen organisationspolitisch grob gesehen mit zwei gegensätzlichen Reaktionsweisen geantwortet:

1. Variante: Die Holding-Gesellschaft für alles, was gefällt: Hoffnung auf Vollständigkeit?

Der „moderne“ Einrichtungstypus bemüht sich um ein expansives Aufgreifen immer weiterer Aufgaben und Arbeitsfelder. Das führt jedoch notwendigerweise zu interner Aufsplitterung in getrennte Teilbereiche, die sich nur noch betriebswirtschaftlich oder nach formalen Verwaltungsrichtlinien koordinieren lassen. Die WB-Einrichtung droht hierbei zu einem betriebsförmig organisierten Angebots-Management zu verkommen, in der interne und externe Kooperation auf pragmatische Nützlichkeitsabwägungen reduziert wird. Fragen nach der professionellen pädagogischen Identität der Gesamteinrichtung oder nach dem pädagogischen Konsens zwischen den Mitarbeitern scheinen in diesem Zusammenhang als weltfremd und dem Zeitgeist fern.

2. Variante: Organisation als Familienbetrieb. Identität durch Ausgrenzung von Ungewohntem

Andererseits wirkt ein aufs Inhaltliche gerichtetes Einverständnis neben der Stärkung eines einheitlichen Selbstbildes auch als Barriere gegen Außenkontakte. Eine konventionalisierte Vereinheitlichung im „Wir-Gefühl“ des tradierten Bildungswerks stellt immer eine Beschränkung der eigenen Potenzen dar, was auch als Abgrenzung nach außen wirkt. Ein zu festes Bild von dem „pädagogischen Selbstverständnis“ schließt von vornherein viele Formen experimenteller Zusammenarbeit aus und läßt die Einrichtung bei turbulenter Umweltveränderung und langfristig wirkenden Entwicklungen leicht randständig werden. Eine solche Einrichtung findet ihre Identität dann vor allem darin, dass sie sich aus gesellschaftlich bedeutsamen Entwicklungen herauszuhalten versucht und dadurch ins Abseits gerät.

Die beiden Spielarten sind gewiß überzeichnete Extremformen, dennoch finden sie tendenziell als tiefer liegendes Spannungsverhältnis ihren Ausdruck in gegensätzlichen

„Organisationskulturen“ von *Bildungsträgern* mit ihren jeweils entsprechenden Leitungskonzepten, Formen der internen Zusammenarbeit und Führungspersönlichkeiten.

Entscheidend für die weitere Entwicklung der Weiterbildung scheint daher zu sein, wie es gelingt, die *zentripetalen*, das heißt, die nach Einheitlichkeit verlangenden und die *zentrifugalen*, das heißt, die nach außen drängenden Kräfte sinnvoll aufeinander zu beziehen. An dieser Stelle wird bereits erkennbar, dass die *organisatorischen Außenbeziehungen* eine zentrale Bedeutung für die interne Zusammenarbeit und damit für das spezifisch Pädagogische im Binnenverhältnis haben.

Gerade im Widerstreit zwischen Einheitlichkeit und Vollständigkeit bietet externe Kooperation mit fremden Einrichtungen die Möglichkeit, zwei Ziele zu verbinden: Die Einrichtung wird gerade dadurch in ihrem pädagogischen Selbstverständnis bewusster, dass sie mit fremdartigen Institutionen zusammenarbeitet und hierdurch auch für sich Neuland erobern kann. Wie auch immer auf den Gegensatz zwischen Selbstbewahrung und expansivem Ausgreifen in einer Bildungseinrichtung geantwortet wird, die Möglichkeit zur Kooperation ist immer auch die Frage nach ihrer Umweltoffenheit. In einem nächsten Schritt ist daher der Frage nachzugehen, wie sich bei Bildungseinrichtungen *Umweltoffenheit* strukturell ausdrücken kann. Hierzu lassen sich zwei Formen unterscheiden: Spiegelung der Umwelt oder Resonanz auf die Umwelt.

Umweltoffenheit bei Organisationen

Produktive Umweltoffenheit setzt immer auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung und den Schutz vor Fremdbestimmung voraus. Zugespißt lässt sich sagen, dass die Attraktivität eines Kooperationspartners für andere weniger durch *Gleichartigkeit*, sondern durch seine charakteristische *Verschiedenheit* vom Partner entsteht. *Produktive Zusammenarbeit lebt daher von kennzeichnenden Differenzen auf der Basis einer zugrunde liegenden Übereinstimmung*. Eine wichtige Voraussetzung für interne und externe organisatorische Zusammenarbeit besteht daher in der Erkennbarkeit und in der Wertschätzung des besonderen Profils der jeweils anderen Person, Gruppe oder Institution. Dies wiederum verlangt eine selbstbewußte Verdeutlichung des jeweiligen Anders- seins, das heißt, Klärung auch dessen, was jemand *nicht* ist bzw. *nicht* zu leisten vermag. Eben dies schwingt in dem Begriff Profil mit: es geht nicht nur um das Ausfüllen einer *inneren* Gestalt, sondern wesentlich um die Schnittkante, um die Kontrastlinie zum anderen. Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen. Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden Anknüpfungsmöglichkeiten erkennbar. Das kommunale Bildungswerk als Einzeleinrichtung (im Gegensatz zur Kommune

als gesellschaftlicher Institution) sollte sich daher auch aus Interesse am eigenen Profil nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen gibt, zuständig fühlen. Sie sollte auch nicht unter dem Anspruch stehen, alles zu können. Die Vielfalt ihrer Arbeitsformen wird vielmehr für Außenstehende, für neue Adressaten sowie für mögliche Kooperationspartner erst dann als *Leistung* erkennbar, wenn sie sich vor dem Hintergrund ausgeschlossener Möglichkeiten in ihrer besonderen Eigentümlichkeit unterscheiden lässt. Eine Einrichtung, die sich gezwungen glaubt, alles bieten zu müssen, leistet in Bezug auf ihr erkennbares Außenverhältnis zu wenig spezifisch Anschlussfähiges.

Spiegel und Echo

Diese für Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht untypische Problematik lässt sich metaphorisch in einem Vergleich zwischen Spiegel und Resonanzkörper veranschaulichen. Eine Bildungseinrichtung, die sich als *Spiegelbild* der thematischen Erwartungen und Leistungsansprüche ihres regionalen Umfeldes versteht, hat damit zu rechnen, dass sich in ihr zwar die unterschiedlichsten Umweltbereiche und Teilnehmergruppen in ihren Interessen und Bedürfnissen wieder finden, dass diese sich aber immer nur *selbst* in dem Angebot erkennen und das dabei die Einrichtungsorganisation als spiegelnder Hintergrund bleibt. Die Einrichtung kann kaum als gestaltungsfähige Bildungsinstitution in Erscheinung treten.

Es ist dann für Teilnehmer weitgehend unbedeutend, ob sie einen Spanisch-Kurs, einen Jazz-Tanzworkshop oder einen Gesprächskreis bei einer kirchlichen Familienbildungsstätte, bei einem alternativen Anbieter oder in der Volkshochschule besuchen. Wenn sogar Räume im gleichen regionalen Bildungszentrum benutzt werden und die beliebte Kursleiterin gleichzeitig an verschiedenen Einrichtungen identische Angebote macht, wird es weitgehend uninteressant, wer die Veranstaltung organisiert hat, solange nur die Preise stimmen. Unter solchen Bedingungen führt Kooperation zu Diffusion, zu Grenzauflösung.

Ein institutionelles Selbstverständnis, wonach die öffentliche Bildungseinrichtung ein möglichst vollständiges Spiegelbild der regionalen Bildungsnachfrage zu sein hat, bewirkt daher ein *spezielles Innen/Außen-Verhältnis*, das erhebliche Konsequenzen für interne und externe Zusammenarbeit hat.

In Bezug auf die *interne Organisation* führt es zu einer weitgehenden Übernahme externer Erwartungsstrukturen und Aufgabendefinitionen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass vielfach Mitarbeiter eines spezialisierten Aufgabenbereichs mit relevanten Außengruppen einen engeren fachlichen Kontakt haben und sich mit ihnen über pädagogische Fragen besser

Es wird daher für die WB-Einrichtungen zunehmend wichtiger, ihre Grenzen zwischen Innen und Außen gegen unmittelbare externe Einflüsse auf allen Ebenen abzusichern. Dies verlangt jedoch einen Umbau des Organisationskonzepts von einer pädagogischen „Spiegel-Funktion« auf ein *innengeleitetes* Verhältnis zur gesellschaftlichen Umwelt. Es geht um die Entwicklung einer Form von institutioneller Außenbeziehung, die von internen Stärken ausgeht und die den extern Wahrnehmbaren Bedarf nach internen Präferenzen interpretiert und gewichtet. Ein solches organisationspolitisch gesteuertes Innen-Außen-Verhältnis möchte ich als »Herstellen von *pädagogischer Resonanzfähigkeit*« in Bezug auf externen Lernbedarf und auf wechselnde Leistungserwartungen bezeichnen.

Mit der Metapher der Resonanz soll eine *selbstbewusste Grenzbetonung* gekennzeichnet werden, die keinen ausschließenden Charakter hat, sondern durch die überhaupt erst eigenständige, sensible pädagogische Antworten auf die Vielfalt widersprechender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich werden.

Betont wird eine bewusste Trennung zwischen externer und interner Differenzierung. Konkret kann dies zum Beispiel bedeuten, daß die Fach- bereiche und Aufgabenbereichsgliederungen einer Einrichtung nicht notwendigerweise nach dem klassischen Bildungskanon der Lehrplangliederung strukturiert sein müßten, in denen sich die typischen Außenerwartungen widerspiegeln. Statt dessen lassen sich Aufgabenbereichsgliederungen denken, die nach pädagogischen Schwerpunkten und Intentionen der Einrichtung strukturiert sind und die quer zu den klassischen Fächern stehen wie z.B. in Gestalt „offener Bildungsräume“, Gliederung nach Veranstaltungsformen oder Methodenkonzeptionen (Beratung).

Grundsätzlich läßt sich zur internen Gliederung der Programmbereiche in Weiterbildungseinrichtungen organisationstheoretisch anmerken, daß es ein System, wenn es intern anders strukturiert ist, als die Umwelt, gerade dadurch bewusster und sensibler auf bedeutsame Umweltereignisse antworten kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Differenz zwischen internen und externen Strukturen nach pädagogischen Gesichtspunkten gewählt wird. Genau an diesem Problem läßt sich die gegenwärtige Entwicklungsaufgabe in Bezug auf Weiterbildungsorganisation verorten.

Die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit macht somit bei Weiterbildungseinrichtungen eine *Veränderung ihres strukturellen Umweltverhältnisses* nötig und erzwingt auf diesem Weg die Konkretisierung eines internen Selbstverständnisses, das als gefestigter gemeinsamer Resonanzboden, auf unterschiedliche Umweltereignisse systemtypische Antworten zu geben vermag.

Pädagogische Organisationsberatung

Zur Bearbeitung von derartigen Problemen in Überschneidungsbereichen von Organisation und Pädagogik liegt es auf der Hand, dass Anschluss an Konzepte der Organisationsentwicklung gesucht wird, mit denen ein selbst gesteuerter, gestufter Veränderungsprozess in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Gang gesetzt werden kann. Dabei ist die pädagogische Aufgabenstruktur von Weiterbildungsorganisation in der Weise zu berücksichtigen, dass administrative Probleme als konkreter Ausdruck von Lernorganisation aufgefasst werden, wodurch Organisationsentwicklung in einen engen Zusammenhang mit erwachsenenpädagogischer Qualifizierung der verschiedenen Mitarbeitergruppen gestellt werden kann. Es geht also um das, was heutzutage im Sinne einer – Organisationskultur als „Lernkultur“ - von einer Bildungseinrichtung gefordert wird. Dazu gehören die Relation von Wertmuster und Organisationsregelungen, die Formen interner Zusammenarbeit (Arbeitsteilung, Kommunikationsprozesse, Verhältnis zwischen Pädagogik und Verwaltung), das Bedenken der Außenabhängigkeiten und das Beachten regionaler Netzwerke, die Öffentlichkeitswirkung und die finanziellen Ressourcen. In nächster Zeit gilt es daher, modellartig zu überprüfen, wie ein langfristiges Programm der Institutionsberatung für unterschiedliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung aussehen könnte. Das heißt, es ist dabei auch zu erproben, wie sich Angebote pädagogischer Institutionsberatung von WB-Einrichtungen bei wachsender Nachfrage auf Dauer stellen lassen, das heißt, wie pädagogische Beratungskompetenz in Zukunft als Zusatzqualifikation entwickelt und weitervermittelt werden kann.