



Rainer Zech

Mai 2008

Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung

Vorbemerkung

Veränderungen im System der Erwachsenenbildung sind gegenwärtig nicht mehr zu übersehen und werden vielfach diskutiert. Dass es sich dabei nicht nur um übliche Reaktionen auf sich kontinuierlich wandelnde Rahmenbedingungen handelt, sondern um tiefgreifendere Prozesse einer strukturellen Systemveränderung der Erwachsenenbildung, wie wir sie seit den 1970er Jahren kennen – einen Paradigmenwechsel gewissermaßen – will ich in diesem Aufsatz aufzeigen. Darauf aufbauend werde ich diskutieren, welche Organisations- und welche Managementformen diesem Systembruch angemessen sind, um mit dieser Veränderung produktiv umzugehen, vielleicht sogar aus der derzeit risikobehafteten Situation eine Entwicklungschance zu machen.

Mein Aufsatz hat fünf Abteilungen:

- | | |
|---------------------|--|
| 1. Einleitung: | Phänomene der Systemveränderung |
| 2. System: | Transformationsprozesse |
| 3. Organisation: | Eigensinnige Spezifik der Weiterbildung |
| 4. Profession: | Weiterbildungsmanagement |
| 5. Reaktionsmuster: | Entwicklungsszenarien und Handlungsmöglichkeiten |

1. Einleitung: Phänomene der Systemveränderung

Eingangs möchte ich einen phänomenalen Zugang wählen und – sicher unvollständig – zusammentragen, was wir derzeit beobachten können:

- Volkshochschulen fusionieren in letzter Zeit nicht nur vereinzelt, sondern in neuem, wertvollem Umfang.
- Volkshochschulen werden von Ämtern in Eigenbetriebe und gGmbHs umgewandelt.
- Volkshochschulen werden mit Musikschulen und Bibliotheken zu Zentren für Bildung und Kultur o.ä. zusammen gefasst.
- Die öffentliche Förderung wird von Grundfinanzierung auf Projektfinanzierung umgestellt.
- Die Grenzen zwischen öffentlicher und privater Weiterbildung verwischen zunehmend, weil auch private Organisationen öffentliche Gelder in Anspruch nehmen und öffentliche Organisationen sich in Märkte begeben.
- In einem großen Bundesprogramm wird Netzbildung in Lernenden Regionen gefördert.
- Die Universitäten werden mit ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer neuen Konkurrenz.

- Andererseits werden eigenständige EB-Institute an den Universitäten aufgelöst und das verbleibende Personal wird den Allgemeinen Erziehungswissenschaften oder den Berufspädagogen zugeschlagen.
- Die Umstellung der Förderung von beruflicher Bildung nach SGB III/AZWB hat zu erheblichen Veränderungen und Konkursen im Anbieterspektrum geführt.
- Damit verbunden ist eine Ausweitung quasi-staatlicher Kontrollen zu verzeichnen, die mit selbstbestimmter Qualitätsentwicklung der Weiterbildung nichts mehr zu tun haben.

Sicher lassen sich weitere Beispiele dafür finden, um deutlich zu machen, was und wie viel sich derzeit an verschiedenen Stellen verändert. Ortfried Schöffter spricht deshalb in seiner Studie über die „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ (2001, S.113) von „einer gesellschaftspolitischen Entwicklung ..., in der Umstrukturierung nicht in einer Kontinuität einer intern vorbereiteten und selbst vorangetriebenen Entwicklung verläuft, sondern als eine radikale Neu-Strukturierung, der zunächst ein Vorlauf an destruktiver Zerschlagung oder »Abwicklung« der vorhandenen Strukturen vorangeht.“ Und er kommt zu dem Fazit: „Gegenwärtig kann keine gesellschaftliche Institution – und sei sie noch so reputierlich – davon ausgehen, daß ihr Bestand von vornherein garantiert sei. ... Gerade an der Organisationsfrage – und nicht mehr an Zielen und Inhalten der jeweiligen Angebotspalette – werden zukünftig Bestandserhalt und Zukunftsfähigkeit entschieden.“

2. System: Transformationsprozesse

In dem eben angeführten Zitat wählte Schöffter bewusst die Formulierung „keine gesellschaftliche Institution“ kann derzeit davon ausgehen, dass ihr Erhalt gesichert ist. Das heißt, die Systemveränderung bezieht sich nicht nur auf die Erwachsenenbildung, sondern auf die gesamte Gesellschaft. Die Erwachsenenbildung erreicht es sogar relativ spät. Die Umstrukturierung der wirtschaftlichen Unternehmen ist schon weitgehend abgeschlossen, auch hier hatten wir große Fusionsprozesse, viele Übernahmen und Konkurse vor allem in den 1990er Jahren. Und das Gesundheitswesen steckt noch mittendrin in den Veränderungen; die Krankenhäuser müssen sich legitimieren in Bezug auf ihre Kosten und ihre Managementstruktur. Auch in diesem gesellschaftlichen Funktionssystem haben wir es mit Privatisierungen ehemals öffentlicher Häuser zu tun. Wir können an dieser Stelle die Krise unserer Sozialsysteme genauso anführen, wie die Agenda-2010-Politik, egal von welcher Partei sie betrieben wird. Unsere Gesellschaft insgesamt ist in einer Systemveränderung begriffen, die sich in einen europäischen Gestaltwandel und eine Globalisierung der Wirtschaft einordnet. Wie überkommene gesellschaftliche Institutionen hierauf reagieren sollen, ist noch lange nicht ausgemacht. Auf jeden Fall wird das Klima rauer – und dies betrifft nicht nur das Wetter, sondern auch die politische Atmosphäre. Richard Sennett (1998) hat schon vor Jahren darauf hingewiesen, dass wir es mit einer Kultur eines neuen Kapitalismus zu tun haben, in der soziale Bindungen und hergebrachte Tugenden sich auflösen, die gesellschaftlichen Institutionen sich umbauen, Mensch und Organisationen auf Kurzfristigkeit und Flexibilität umgepolt werden – nicht ohne bedeutende psycho-soziale Kosten, erhebliche Gerechtigkeitsprobleme und dem weiteren Öffnen der Schere zwischen Arm und Reich. Wir in der Weiterbildung bekommen diese Entwicklung z.B. durch neue Zieldominanzen zu spüren: So ist Employability ein Wert, der heute über alles zählt, und die Dominanz einer auf kurzfristige Verwertung angelegten beruflichen Bildung droht eine umfassende Bildung aller menschlichen Kompetenzen an den Rand zu drücken.

Für Dieter Nittel macht es nur Sinn, von einem Systemwechsel zu reden, „wenn mehrere Elemente des für das Lernen von Erwachsenen konstitutiven gesellschaftlichen Strukturgeflechtes (Adressaten der Erwachsenenbildung, Berufskultur (Profession), Organisationen, bildungspolitische Entscheidungsinstanzen) im nationalstaatlichen Rahmen einen signifikanten Transformationsprozess durchlaufen.“ (2007, S.118) Ich teile seine genannten Prüfindikatoren, sehe aber im Gegensatz zu seiner Analyse genau dies als gegeben an. Die Adressaten differenzieren sich in unterschiedliche Milieus mit eigenen Vorstellungen über Lernen und Bildung sowie jeweils spezifischen Motivationen und Vorlieben (vgl. Barz, Tippelt 2004). Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist nach wie vor unabgeschlossen; teilweise hat man es sogar mit Deprofessionalisierungstendenzen zu tun. Die Herausbildung der Besonderheit des Typus Weiterbildungsorganisation mit einem entsprechenden Weiterbildungsmanagement steht noch am Anfang, was sich in Umbruchzeiten als gefährlich herausstellen kann (siehe hierzu Kap. 2 und 3). Die Bildungspolitik schlingert mit den unterschiedlichsten Spar- und Förderprogrammen und länderspezifisch unterschiedlichen Initiativen und Experimenten ohne eine konsistente Gesamtvorstellung über ein Weiterbildungssystem durch die Landschaft.

Darüber hinaus ist unser gesamtes Bildungssystem mit seinen verschiedenen Einzelsegmenten und seinen Übergängen in eine Krise geraten. Die Leistungsfähigkeit von Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten und dualer Berufsausbildung wird jeweils einzeln in Frage gestellt. Die Übergänge und Anschlussfähigkeiten zwischen den einzelnen Segmenten werden als defizitär betrachtet; ein wirksamer institutioneller Zusammenhang der Etappen des Lebenslaufs bzw. der jeweils zuständigen Organisationen ist nicht gegeben.

Was in dieser Situation sich abzeichnet, ist eine Entwicklung hin zu einer lebenslaufbezogenen Integration der einzelnen, bisher weitgehend getrennten Segmente des Bildungswesens zu einem Gesamtbildungssystem unserer Gesellschaft. Es ist dabei nicht ausgeschlossen, dass die traditionellen Organisationen der Erwachsenenbildung dabei verzichtbar sind. Jedenfalls gibt es Stimmen, die sagen, die Menschen sollten sich immer gleich da weiterbilden, wo sie sich in ihrer derzeitigen Position im Lebenslauf sowieso aufhalten, also in Schule, Universität, Betrieb, Wohnheim etc.; Sonderorganisationen, die sich nur auf Erwachsene beziehen, seien dafür gar nicht nötig, man könnte Weiterbildungsabteilungen auch an die anderen Organisationen »anflanschen«, wie dies in Universitäten ja schon der Fall ist. Außerdem glauben Politiker, dass unausgelastete Schulen für berufliche Bildung durch die zusätzlich hier anzusiedelnde Aufgabe der Weiterbildung ausgelastet werden könnten. Ich halte diese Position nicht für vollständig absurd, zumal auch Kommunen dazu übergehen könnten, ihre Bildungsaufträge samt deren Finanzierung im Rahmen einer Private-Public-Partnership immer den Anbietern zu überlassen, die das beste – und das heißt vermutlich oft: das billigste – Angebot machen. Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft braucht es dann nicht mehr.

Ich will nicht gleich den Teufel an die Wand malen, aber doch vor einer Gefahr warnen, die durchaus nicht unrealistisch ist. Veränderung ist auch ideengeschichtlich an den Begriffswandlungen abzulesen. Und auch hier zeichnet sich historisch ein Umbruch ab. Sprach man in der Zeit der Aufklärung mit Beginn des 19. Jahrhunderts von der Volksaufklärung, so wurde daraus mit dem 20. Jahrhundert und in der Zeit der Weimarer Republik die Volksbildung. Heute hat man diesen Traditionsbegriff nur noch bei den Hessischen Blättern. Nach dem zweiten Weltkrieg war der Begriff Volk nicht mehr so populär, und die Phase der Erwachsenenbildung begann, die ihre

große Zeit ab dem Beginn der 1970er Jahre hatte. In den 1990 Jahren wurde dann der Begriff der Weiterbildung dominant, häufig auch noch in der Bindestrich-Kombination als Erwachsenen-/Weiterbildung. In diesem Jahrtausend geht der Trend zum Begriff des lebenslangen Lernens. Der jetzt dominante Begriff hat nun gar nicht mehr den Erwachsenen im Fokus, sondern das Individuum im Lebenslauf. Auch dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die große Zeit der Erwachsenenbildung zu Ende geht.

Bevor ich aber zur nächsten Abteilung meines Aufsatzes komme, der Entwicklung der Organisationen der Erwachsenenbildung, muss ich dazu noch einmal vorbereitend auf einen weiteren bedeutenden gesellschaftlichen Transformationsprozess zurück kommen: den von Manuel Castells analysierten „Aufstieg der Netzwerkgesellschaft“ (2001). Eines der Schlüsselmerkmale der Informations- oder Wissensgesellschaft ist die Vernetzungslogik in ihrer Grundstruktur. Eine neue Technologie braucht bis zu dem Zeitpunkt, zu dem sie große Teile der Welt mit ihren neuen Verfahren und Werkzeugen ausgerüstet hat, etwa 25 Jahre. Am Beginn der 1970er Jahre wurde in Silicon Valley der Computertechnologie zum Durchbruch verholfen, was bis heute zu einer kompletten Transformation der Industriegesellschaft alten Typs geführt hat. Diese Revolution in der Informationstechnologie sei mindestens so groß wie die industrielle Revolution des 18. Jahrhunderts – meint Castells – und verändere die materiellen Grundlagen von Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft, durchdringe sämtliche Bereiche menschlicher Tätigkeit sowie die Formen, in denen Identität und Sozialität sich konstituierten.

Netzwerke sind daher auch die neue Wirtschaftsform der globalisierten Weltgesellschaft. Selbst die multinationalen Konzerne sind heute Teil transnationaler Produktions- und Vertriebsnetzwerke, ohne die sie in ihrer globalen Weise gar nicht funktionieren würden. Auch intern sind die Konzerne vielfach netzwerkartig strukturiert (vgl. ebd. S.130f.). 25 Jahre nach Silicon Valley waren die 1990er Jahre die Zeit der weltweiten Umstrukturierung der Unternehmen und Konzerne, die Zeit der Fusionen und Übernahmen. Möglich gemacht und begleitet wurde diese globale Vernetzungspolitik durch Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung der Wirtschaft durch die Politik. Die Folgen dieser Entwicklung haben jetzt mit einiger Verspätung auch die Erwachsenenbildung erreicht.

3. Organisation: Eigensinnige Spezifik der Weiterbildung

In Phasen einer Systemveränderung sind es vor allem die Organisationen, die gefährdet sind. Die Restrukturierung des wirtschaftlichen Systems ging einher mit der höchsten Zahl von Unternehmenskonkursen in Deutschland seit der Gründung der Bundesrepublik. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die eingangs von Schäffter zitierte Aussage, dass im gegenwärtigen Transformationsprozess der Erwachsenenbildung keine Institution davon ausgehen kann, dass ihr Bestand gesichert ist, und dass sich die Zukunftsfähigkeit gerade an der Organisationsfrage entscheidet. An dieser Stelle hat die Erwachsenenbildung aber ihre Achillesferse, ist doch ihr Organisationsverständnis sowohl wissenschaftlich noch nicht eindeutig gefasst als auch im praktischen Handeln der Beteiligten in vielen Fällen diffus ungeklärt. Teilweise können Volkshochschulen durch ihre Einbindung in behördliche Strukturen noch nicht einmal als vollständige, handlungsfähige Organisationen bezeichnet werden, weil sie über ihre eigenen sachlichen und personellen Ressourcen nicht autonom verfügen können.

Im Alltag wird der Umgang der Beschäftigten einschließlich ihrer Leitungen mit ihrer Organisation nicht selten entweder pädagogisch-interaktionell oder rationalistisch-instrumentell verkürzt (vgl. Zech 2006, S.53ff.). Damit will ich Folgendes sagen:

- Entweder die Organisation wird pädagogisiert. Strukturanforderungen und Strukturprobleme werden personalisiert behandelt. Organisationsanforderungen erscheinen in dieser Sichtweise dann als unzulässiger Eingriff in pädagogische Autonomieansprüche. Organisation wird auf zwischenmenschliche Interaktion verkürzt.
- Oder die Organisation wird instrumentalisiert. Hier wird eine technologische Steuerungsmöglichkeit unterstellt, die betriebswirtschaftlich noch greifen mag, die aber spätestens beim Versuch, pädagogische Interaktionsverhältnisse instrumentell zu steuern, versagt. Organisation wird auf betriebswirtschaftliches Handeln verkürzt.

Um mit der Doppellogik von Weiterbildungseinrichtungen, zugleich sowohl Organisation als auch pädagogische Interaktion zu sein, fertig zu werden, schlägt man sich entweder auf die eine oder die andere Seite dieser Dualität und geht damit jeweils an der spezifischen Logik von Weiterbildungsorganisationen vorbei.

Es fehlt der Branche an Selbstbewusstsein und manchmal auch an Kenntnis bezüglich der Besonderheit pädagogischer Organisationsformen. Mangels klarer Vorstellung, was eigentlich dieses Besondere ausmacht, werden nicht selten Steuerungstechniken aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, meistens der Wirtschaft, unreflektiert auf die eigene Organisation übertragen, was zwangsläufig zu internen Widersprüchen und Konflikten führen muss, wenn notwendige pädagogische Autonomiebereiche technologisch übersteuert werden sollen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reagieren dann mit Widerstand oder Rückzug aus organisationaler Verantwortung, und es kommt gelegentlich sogar zu Frontenbildungen gegenüber der Leitung oder zwischen Vertretern der Organisationslogik und Vertretern der pädagogischen Logik. Dabei ist beides von Bedeutung: Organisation und Interaktion sind zwar grundsätzlich verschieden, nicht aufeinander rückführbar, beide aber unentbehrlich.

Pädagogische Organisationen bestehen gerade aus dieser *Differenz von Organisation und Interaktion* oder – anders ausgedrückt – von Management und Pädagogik. Jede Seite ist die Bedingung der anderen, zugleich sind beide aber wechselseitig füreinander unerreichbar. Organisation stellt sicher, dass Lernen überhaupt stattfinden kann; Pädagogik kümmert sich darum, wie gelernt wird. Betriebswirtschaftliche Logik lässt sich nicht auf die pädagogische Organisation von Lernprozessen übertragen, pädagogisches Denken aber auch nicht auf Unternehmensführung. Leider geraten immer mehr Weiterbildungseinrichtungen unter dem Druck der Finanzen in Situationen, in denen sie versuchen, Wirtschaftsorganisationen zu kopieren. Das muss schief gehen, denn in Wirtschaftsorganisationen geht es ausschließlich ums Geldverdienen, deshalb lassen sie sich auch hinreichend über Geld steuern. In Bildungsorganisationen geht es aber ums Lernen, und hier kommt eine rein ökonomische Steuerung schnell an ihre Grenzen bzw. geht zu Lasten der Qualität des Lernens. Ich komme auf die Steuerungsfrage, also die spezifische Managementaufgabe der Leitung, im Abschnitt Profession zurück.

Um das jeweils Besondere einer entsprechenden Organisationsform – z.B. Wirtschaftsunternehmen, Krankenhaus oder Weiterbildungseinrichtung – herauszufinden, muss man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion und nach ihrer spezifischen

Leistung für die Gesellschaft fragen. Dann entdeckt man die Unterschiede, wird aus einer eigenen Organisationslogik heraus handlungsfähig und muss keine ungeeigneten Managementverfahren aus anderen Bereichen kopieren. Bekanntlich zeichnet sich unsere moderne Gesellschaft durch eine funktionale Differenzierung aus. Das heißt, gesellschaftliche Subsysteme werden autonom und erfüllen exklusiv spezifische für die Gesellschaft notwendige Funktionen bzw. produzieren exklusiv die von der Gesellschaft oder ihren Teilsystemen benötigten Leistungen. Das Wirtschaftssystem versorgt die Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen; das Gesundheitssystem bekämpft und heilt Krankheiten und das Bildungssystem sorgt für die erforderlichen Qualifikationen, damit die gesellschaftlichen Individuen handlungsfähig werden und bleiben und die Wirtschaft funktioniert.

Aus der jeweiligen Besonderheit der Leistung für die Gesellschaft ergibt sich die Besonderheit der Organisationsform und die notwendige Besonderheit der entsprechenden Managementverfahren. Bildung ist nun eine ganz eigenständige Angelegenheit, die mit keinem anderen Produkt und keiner anderen Dienstleistung anderer gesellschaftlicher Teilsysteme zu vergleichen ist. Bildung ist kein Gut, das sich verkaufen lässt. Lediglich die Möglichkeiten, sich zu bilden, können von den Organisationen bereitgestellt werden; bilden muss sich der lernende Kunde dann allerdings selbst. Bildung vereinigt darüber hinaus die Trias von Wissensvermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Integration. Der Wirtschaft stellen Bildungsorganisationen Qualifikationen zur Verfügung, den individuellen Lernenden helfen sie bei der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit im umfassenden theoretischen, ethischen und ästhetischen Sinne, und für die Gesellschaft insgesamt sorgen Bildungsorganisationen für Kohäsion und schaffen somit eine wichtige Grundlage für Sozialität und Demokratie. Bildung zu »produzieren«, bedeutet Zukunftsfähigkeit für die Gesellschaft zu produzieren. Bildungsorganisationen sind deshalb die wichtigsten Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft. (Vgl. Zech 2003, S.62f.) Hier ist Selbstbewusstsein angebracht. Dass diese gesellschaftliche Wissensvermittlung nicht rein betriebswirtschaftlich und marktwirtschaftlich zu organisieren ist, dürfte an dieser Stelle schon deutlich sein.

Aufgrund dieser Wissensbasierung von Weiterbildungseinrichtungen kann der Organisationstyp als Professional- oder Expertenorganisation bezeichnet werden (Glatz, Graf-Götz 2007, S.50f. und Laske, Meister-Schrytt, Küpers 2006, S.194ff.). Hierzu gehören u.a. auch Kliniken, Schulen, Forschungsinstitute oder Kulturbetriebe. Der Wert solcher Organisationen wird durch die in ihnen beschäftigten Menschen verkörpert, die die Fähigkeit haben, individualspezifisch maßgeschneiderte Leistungen zu erbringen. Professionalorganisationen können ihre spezifischen Dienstleistungen nur erbringen, wenn in ihnen die humane vor der betriebswirtschaftlichen und der technischen Logik dominiert. Sie brauchen interne Kooperationsverhältnisse, die frei von Konkurrenzdruck sind, und Zeitverhältnisse, die der zu erledigenden Arbeit entsprechen und nicht dem finanziellen Sparzwang. Professionalorganisationen bieten menschenbezogene Dienstleistungen, deren Erbringung mit menschlichem Maß gemessen werden muss, weil über die Einzelleistung hinaus gesellschaftliche Kohäsion produziert wird. Ein bedeutendes Charakteristikum von Expertenorganisationen ist die oben beschriebene Trennung von Fachsystem der Profession und Managementsystem der Leitung. Diese Dualität ist – wie gezeigt – nicht aufhebbar, sie ist Grundlage dieses Organisationstyps.

Man hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Debatte angewöhnt, Bildungsorganisationen im Anschluss an Karl E. Weick als lose gekoppelte Systeme zu bezeichnen (vgl. Kuper 2001, S.92ff.). Darunter wird ein Organisationstyp verstanden, der auf Grund einer relativen Autonomie von verschiedenen Fachabteilungen, in denen Experten tätig sind, nicht bürokratisch über Hierarchie oder in einer linearen Verknüpfung von Elementen zu steuern ist. Die Fachabteilungen produzieren ihre jeweiligen Leistungen in relativer Unabhängigkeit voneinander und brauchen bestimmte Freiheitsgrade, um ihre professionellen Dienstleistungen erstellen zu können. Diese lose gekoppelten Teilsysteme der Organisationen können teilweise durchaus unterschiedliche Handlungslogiken und unterschiedliche Verfahren, sogar unterschiedliche Kulturen herausbilden, was ihre übergeordnete Steuerung im Sinne der Gesamtorganisation erschwert. Lose gekoppelte Systeme verfügen aber gemeinsam über eine große Flexibilität, weil sie diversifizierte Umweltbezüge haben und spezifisch reagieren können. Damit ist zugleich angedeutet, dass sich die relative Autonomie der Subsysteme nur auf ihren Bezug zueinander, nicht aber auf ihr Verhältnis zu ihrer externen Organisationsumwelt bezieht; hier müssen selbstverständlich die Anforderungen der Auftraggeber, Kunden und Abnehmer die Maßstäbe für das je eigene Handeln abgeben.

Weiterbildungsorganisationen bestehen also aus unterschiedlichen, lose gekoppelten Subsystemen, die arbeitsteilig differenzierte Aufgaben wahrnehmen. Ortfried Schäffter (vgl. 2001, S.116ff.) hat allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass aber erst der funktionale Gesamtzusammenhang aller Teilbereiche das Pädagogische ermöglicht. Das vernetzte Zusammenspiel verschiedener Berufsgruppen mit ihren spezifischen Tätigkeiten (administrierende, planende und organisierende Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrende, Leitung und Verwaltung) erfüllt gemeinsam eine pädagogische Funktion dadurch, dass Lernbedürfnisse aufgegriffen und in der Form von Programmen umgesetzt werden, deren einzelne Bildungssegmente dann mit den Lernenden realisiert werden. Das Management der Organisationen hat die Aufgabe, diese Arbeit zielgerichtet zu koordinieren und durch die Schaffung einer internen Lernkultur Qualitätsentwicklung zu ermöglichen (vgl. Kap. 4).

Wir sehen also, dass Weiterbildungsorganisationen durchaus einen eigenen Typ darstellen. Deshalb kann es zu großen Problemen kommen, wenn dies nicht erkannt wird. Wenn z.B. eine Volkshochschule in eine Stadtverwaltung eingebunden ist, die als übergeordnete Instanz mit der Logik ihres eigenen Organisationstyps der Bürokratie (ich meine dies nicht pejorativ) oder mit einer missverstandenen Logik des Wirtschaftssystem die Leistungen der Weiterbildungsorganisation bewertet, dann wird sie genau das Spezifische der Bildungsorganisation und deren besondere Leistung nicht treffen. Weil aber diese Unterschiede nicht gemacht werden (leider zum großen Teil von den Weiterbildungsorganisationen selbst nicht), kommt es in Umbruchzeiten dann zu den skurrilsten Vorstellungen, wie Bildungsorganisationen zu modernisieren sind. Der einzig richtige Weg in meinen Augen ist es, die Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen stärker herauszuarbeiten, selbstbewusst gegenüber anderen Organisationsformen zu vertreten und die Weiterbildungsorganisationen in öffentlicher Globalverantwortung autonom handlungsfähig zu machen. In öffentlicher Globalverantwortung soll heißen, dass Bildung ein sogenanntes meritokratisches Gut ist, das notwendig öffentlicher Förderung bedarf, weil es zu Marktbedingungen hergestellt und vertrieben seine besonderen Leistungen für die Gesellschaft nicht zu entfalten vermag. Es soll nicht heißen, dass der Staat oder von diesem beauftragte quasi-staatliche Instanzen wie Fachkundige Stellen unter dem Vorwand

von Qualitätsentwicklung ein engmaschiges Überprüf- und Kontrollsystem installieren. Qualitätsentwicklung ist eine selbstbestimmte Aufgabe der Profession und kein Kontrollverfahren staatlicher Ordnungspolitik.

An dieser Stelle will ich noch eine weitere Entwicklungsrichtung für Weiterbildungsorganisationen in Zeiten der derzeitigen Systemveränderung skizzieren. Die erste Entwicklungsnotwendigkeit war, Weiterbildungseinrichtungen zu richtigen Organisationen zu machen, also zu autonomen Systemen, die über ihre eigenen sachlichen und personalen Bedingungen selbst verfügen können. Grundlagen sind dafür im Bereich der Volkshochschulen bereits an vielen Orten geschaffen. Die zweite Entwicklungsrichtung ergibt sich aus der Tatsache, dass Weiterbildungseinrichtungen intermediäre Organisationen sind; sie sind an den Schnittstellen der gesellschaftlichen Funktionssysteme verortet. Das heißt, sie vermitteln nicht nur Wissen an Lernende, sondern sie vermitteln auch zwischen politischen Steuerungsaufgaben des Staates und seinen Bürgerinnen und Bürgern sowie zwischen der Wirtschaft und dem sogenannten Arbeitsmarkt. Dies ergibt sich logisch aus dem oben definierten Bildungsbegriff als Einheit von persönlicher Entwicklung, Qualifizierung und Demokratisierung.

Die globale Netzwerkökonomie hat also – wie wir oben sahen – auch die Entwicklung einer neuen Organisationsform vorangetrieben: die *Netzwerkorganisation* (Castells 2001, S.171ff.). Könnten Weiterbildungsorganisationen wegen der notwendigen Koordination relativ autonomer Facheinheiten bereits selbst gut als Netzwerkorganisationen funktionieren, so sind sie aufgrund ihrer Intermediarität insbesondere für Kooperationen in Netzwerken geeignet, vorausgesetzt, sie behalten dabei ihre Autonomie, sonst ist es keine Kooperation, sondern eine Fusion. Letzteres funktioniert zwischen zwei Volkshochschulen, aber nicht zwischen einer Volkshochschule und einer Berufsschule; noch sind dafür die organisationalen Bedingungen zu verschiedenen. Ich komme auf die Frage der Entwicklungsrichtungen in Kapitel 5 Reaktionsmuster zurück.

4. Profession: Weiterbildungsmanagement

Als Professionen werden Berufe bezeichnet, die sich in der Regel durch eine längere fachliche Ausbildung, einen Gemeinwohlbezug, persönliche, vertrauensbasierte Klientenbeziehungen, eigene fachliche Standards und ethische Normen auszeichnen. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist allerdings „unvollendet“, wie Klaus Meisel feststellt. Diese Tatsache könnte sich s.E. in Kooperationsverhältnissen und Netzwerkpartnerschaften als Schwäche herausstellen. „Wollen Weiterbildungseinrichtungen ihre spezifische Professionalität profiliert in Zentren lebensbegleitenden Lernens einbringen, dann müssen sie dies als Herausforderung begreifen, diese weiter zu schärfen und zu profilieren.“ (2007, S.115) Die unvollendete Professionalisierung zeigt sich zum Beispiel daran, dass die Erwachsenenbildung derzeit nicht in der Lage ist, eigene Normen, Qualitätsstandards und Erfolgskriterien im gesellschaftlichen Diskurs definitorisch durchzusetzen. Dabei war der DVV im Jahr 2000 mit der Einsetzung einer Arbeitsgruppe, aus der dann schließlich über verschiedene Projektzusammenhänge LQW hervorgegangen ist, branchenweit in die Vorlage gegangen. Im Augenblick sieht es allerdings wieder so aus, als würde man sich eher den fremdgesetzten Normen und Prüfkriterien unterwerfen und sich der instrumentellen Logik des Wirtschaftssystem anpassen. Dies ist nun aber ein

Aspekt der Professionalisierungsdebatte, den ich hier nicht vertiefen will. Dennoch spielt er in unserem Zusammenhang eine nicht unbedeutende Rolle.

Hier soll es um Fragen der Professionalisierung von Leitung, Führung und Management gehen. Mit Management bezeichne ich im Anschluss an Fredmund Malik (vgl. 2007, S.16) dreierlei: erstens in der *funktionellen Dimension* eine Steuerungsaufgabe, die es in jeder Art von Organisation geben muss, damit sie funktionieren kann, zweitens in der *organisatorischen Dimension* juristisch und/oder strukturell definierte Leitungsorgane und drittens in der *personellen Dimension* diejenigen Organisationsmitglieder, die unternehmerische Führungsverantwortung tragen. Der deutsche Begriff für Management wäre am ehesten Führung, wenn man darunter nicht verkürzt die Mitarbeiterführung, sondern umfassend die Führung des gesamten Unternehmens versteht. Allerdings betreten wir mit dieser Thematik ebenfalls ein Feld, das unvollendet, teilweise sogar tabuisiert ist. Ich bezweifle nicht, dass es in der Weiterbildung gute Führungskräfte gibt. Eine spezifische Managementtheorie und eine eigenständige Managementpraxis, die der beschriebenen besonderen Logik von Weiterbildungsorganisationen entspricht, kann ich jedoch nicht sichten. Diese wird sich aber als bedeutsam herausstellen, wenn man die anstehenden Systemveränderungen aus einer eigenständigen Logik der Erwachsenenbildung heraus mitgestalten und sich nicht nur ins Unvermeidliche fügen will. Die unkritische Übernahme von Rezepturen aus der Wirtschaft ist hier der falsche Weg. Was in einem Funktionssystem richtig ist, muss noch lange nicht für ein anderes passen. Das ist z.B. der Grund, warum ich persönlich grundsätzlich gegen die Übernahme von ISO-Normen in die Weiterbildung bin, unabhängig davon, ob man diesen durch besondere Anpassungsanstrengungen noch etwas Produktives abgewinnen kann. Weiteren Professionalisierung der Erwachsenenbildung bedeutet das branchenspezifische Setzen eigener Standards. Professionen müssen auf ihren eigenen Qualitätsstandards bestehen, wenn sie sich nicht an ihrer eigenen Deprofessionalisierung beteiligen wollen.

Bei den eigenen Standards geht es nun jedoch nicht darum, finanzielle Überlegungen aus dem Management von Weiterbildung herauszuhalten; das wäre illusorisch und rückwärtsgewandt. Die Frage ist allerdings, welche Logik eine Organisation im Kern bestimmt. Unstrittig ist, dass alle Organisationen, egal aus welchem gesellschaftlichen Funktionssystem, an wirtschaftlichen Transaktionen teilnehmen. Aber finanzielle Gesichtspunkte dürfen nicht darüber entscheiden, wer in unserer Gesellschaft welche medizinische Versorgung oder welche Bildung erhält. Ein angemessenes Management in der Weiterbildung muss sich daher aus dem Bildungsbegriff begründen und nicht allein aus ökonomischen Überlegungen. Bereits 1999 habe ich zusammen mit Christiane Eheses daher dafür plädiert, das qualifikatorische Handlungsprofil der Weiterbildungsperson aus drei Rationalitäten zu bestimmen, die sich im *Spannungsfeld von pädagogischer Steuerung, organisationaler Steuerung und betriebswirtschaftlicher Steuerung* bewegen, um aus der blockierenden Dualität von Administration durch Leitung und Verwaltung und pädagogischem Handeln durch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herauszukommen (vgl. Eheses, Zech 1999, S.16ff.). Besonders kompliziert wird diese auszutarierende Balance von Pädagogik, Betriebswirtschaft und Organisation noch dadurch, dass Weiterbildungsorganisationen in einem *politischen Umfeld* handeln, welches zusätzliche Ansprüche oder Vorgaben formuliert. Das alles macht Weiterbildungsmanagement zu einer besonders anspruchsvollen Aufgabe.

„Fast allen Expertenorganisationen ist (deshalb, RZ) zu Eigen, dass sie Management- und Führungsdefizite aufweisen.“, stellt eine aktuelle Studie zu Organisations- und Führungsfragen von Bildungseinrichtungen fest (Laske, Meister-Scheytt, Küpers 2006, S.109). Das liegt nun nicht daran, dass die Führungskräfte der Weiterbildung alle unqualifiziert wären, sondern daran, dass das Management von Expertenorganisationen um vieles komplizierter ist als das Management von Wirtschaftsunternehmen. In letzteren geht es ums Geldverdienen, und daher kommt man auch mit finanziellen Steuerungsmedien grundsätzlich gut zu Recht. Weiterbildungsmanager brauchen hingegen »mehrsprachige« Instrumente, die es zum Teil noch gar nicht gibt. So versucht jeder individuell sein Bestes; das ist vielleicht im Einzelfall nicht schlecht oder sogar recht gut, aber insgesamt für die Profession zur progressiven Bewältigung der derzeitigen Krise nicht hinreichend. Organisationen richten ihre Operationen an so genannten Kommunikations- oder Steuerungsmedien aus, wodurch sie nach außen Anschluss an die Codierung ihres gesellschaftlichen Funktionssystems erhalten und nach innen das Anschließen an getroffene Entscheidungen sicherstellen. Das Kommunikationsmedium der Wirtschaft ist Geld, hierüber wird extern und intern geregelt, wer was zu tun und zu bekommen hat, wer welche Leistung erbringt, wie dies gemessen und honoriert wird. Dieses Medium versagt aber aus verschiedenen Gründen bei der Innensteuerung von Bildungsorganisationen, und das liegt nur zum Teil an den Beschäftigungsverhältnissen, die häufig nur unter großen Schwierigkeiten kündbar sind und auch keine großen Karrierewege eröffnen. Fachexperten in Professionalorganisationen sind generell über das Geldmedium nur bedingt steuerbar, weil sie über die Sache und einen besonderen Ethos motiviert sind. So lavieren Führungskräfte zwischen der Skylla der administrativen Anordnung und der Charybdis persuasiver Konsensbildung.

Es kommt noch ein weiteres Managementproblem für Bildungsorganisationen hinzu, das in deren beschriebener Intermediarität liegt. Kein Nutzen ohne Schaden, würden die Systemiker an dieser Stelle sagen. Bildungsorganisationen erbringen Leistungen für die Menschen, für die Wirtschaft und für den Staat, d.h. sie haben es mit unterschiedlichen Stakeholdern zu tun, die zum Teil widersprüchliche Interessen haben. Wie schon die Innensteuerung von Weiterbildungsorganisationen ein Balanceakt zwischen pädagogischen, organisatorischen und ökonomischen Ansprüchen ist, so verlangt die Außensteuerung das Ausbalancieren von Ansprüchen, die über die externen Partner an die Organisation herangetragen werden. Lernende als Kunden, Unternehmen als Abnehmer oder Auftraggeber, Politik als vorgesetzte oder fördernde Instanzen – alle treten mit ihren jeweils spezifischen und sich sogar wechselseitig widersprechenden Wünschen und Vorstellungen an die Leitung der Weiterbildungsorganisationen heran. Zielkonflikte sind daher nicht die Ausnahmen im Management von Weiterbildungsorganisationen, sondern der Alltag. Allseits richtige Lösungen gibt es nicht. Die Leitung befindet sich in einer auswegslosen Lage im so genannten magischen Managementdreieck mit den Eckpunkten Qualität, Kosten und Preis. Soll man Kosten sparen, dann muss man die Preise erhöhen oder die Qualität senken. Soll man die Qualität steigern, dann werden sich die Kosten erhöhen; man muss also nach weiteren Fördermöglichkeiten Ausschau halten oder ebenfalls die Preise erhöhen. Soll man die Preise senken, dann geht das zu Lasten der Qualität oder der Quantität der gebotenen Leistungen oder es erhöht sich der Förderbedarf. Die augenblickliche Anforderungssituation, dass Weiterbildung in weiten Segmenten nicht teurer werden darf oder kann, dass zugleich aber die Zuschüsse gesenkt und die Qualitätskontrollen erhöht werden, ist ein grundsätzlich unlösbares Dilemma. Die Suche nach unausgeschöpften internen Kraftreserven und das Reduzieren interner

Ressourcenvergeudung durch Strukturdefizite werden über kurz oder lang auch an ihre Grenzen kommen.

Die Führung von Experten in lose gekoppelten Professionalorganisationen unterliegt besonderen Bedingungen. Experten brauchen für ihre qualitativ hochwertige Arbeit sowohl ein bestimmtes Maß an Autonomie als auch an wechselseitig verbindlichem Wissensaustausch. Sie brauchen Freiräume für Innovation und Kreativität ebenso wie klar definierte und verlässliche Arbeitsprozesse der Kooperation. Sie müssen den Sinn ihrer Arbeit erleben sowie ihren eigenen Anteil und den Anteil ihrer Kolleginnen und Kollegen an der Gesamtleistung der Organisation einschätzen und würdigen können. Das Management von Weiterbildungsorganisationen hat deshalb die Aufgabe, ausgerichtet an den Zielen der Gesamtorganisation eine sorgfältige Personalauswahl und eine umfassende Personalentwicklung sicherzustellen. Es muss die Identität, Werte und Arbeitsgrundsätze des Unternehmens gestalten und pflegen, interne Kommunikation und Wissensmanagement organisieren, die Professionellen in die Führung der Organisation einbinden und deren Commitment fördern sowie einen kontinuierlichen, leitbildorientierten Ziel- und Ergebnisdialog führen. Vor allem muss das Management die strategische Zukunftsentwicklung der Organisation im Blick haben und ausgehend von den sich wandelnden Umwelanforderungen eine interne Lernkultur schaffen, die Innovation und kontinuierliche Qualitätsentwicklung ermöglicht.

Wenn also ein direkter Zugriff auf lose gekoppelte organisationale Subsysteme nicht möglich ist, kann sich Einflussnahme nur auf die Steuerung des Bedingungs Umfelds beziehen. *Kontextsteuerung* zielt deshalb auf die kontextuelle Beeinflussung eines anderen Systems, um dessen Selbststeuerungskräfte zu unterstützen. Leistungserfolge gründen zwar wesentlich auf der Eigentätigkeit der Subsysteme, diese können aber den durch das Management vorstrukturierten Kontext ihrer Leistungserbringung als Prämisse zur Strukturierung eigener Operationsweisen nutzen. Aufgrund der nicht-linearen Beziehung zwischen lose gekoppelten Systemen kann Führung nicht als direkt intervenierende Einflussnahme stattfinden, sondern sie schafft über das Vereinbaren von Zielen und Anreizen, Qualitätsstandards und Erfolgskriterien eine „generalisierte Motivationen dafür, die eigendynamischen und eigensinnigen Operationen eines Systems in eine bestimmte Richtung (Qualität, Perspektive, Vision) zu lenken“. (Willke 1995a, S.215f.) Dieser Steuerungsmodus wird der Organisation von komplexen Leistungen unter offenen und unbestimmten Bedingungen gerecht, denn er stellt einen dritten Weg zu den Alternativen »Hierarchie« und »Muddling through« dar (vgl. Willke 1995b, S.33f.). Während Hierarchie ihren eigenen Widerstand und Misserfolg dadurch produziert, dass sie den illusorischen Versuch einer direkten und zielgerichteten Intervention in andere Systeme unternimmt, basiert Muddling through auf zufallsgesteuerter Anpassung an wechselnde Bedingungen. Kontextsteuerung hingegen gestaltet für die teilautonomen Subsysteme Rahmenbedingungen, die als Handlungskorridore wirken, innerhalb derer die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Kreativität entfalten und autonom handeln und entscheiden können.

Kontextsteuerung durch das Management bezieht sich im Wesentlichen auf die drei großen Felder Strategie, Struktur und Kultur, die im Sinne eines gleichseitigen Dreiecks in der Balance zu halten sind. Systemisches Integrationsmanagement nennt dies Roswita Königswieser (dies., Clichy, Jochum 2001, S.47ff.). Die *Strategie* bezieht sich immer auf die Gesamtorganisation und gibt die Globalziele vor, die für

alle Subsysteme verbindlich sind. Verhandelbar ist hier, welchen Beitrag die einzelnen Subsysteme zur Aufstellung und Erreichung der strategischen Ziele leisten. Die *Struktur* definiert die Rahmenbedingungen der Aufbau- und Ablauforganisation. Vereinbar sind hier die Qualitätskriterien der wechselseitigen Leistungserbringung an den Schnittstellen. Die *Kultur* ist Ausdruck der Identität der Organisation. Verhandelbar ist hier, ohne die generellen Prämissen des normativen Managements in Frage zu stellen, welche genauen Bestimmungen sich in Leitbildern und Führungsgrundsätzen niederschlagen und welchen Beitrag die Subsysteme jeweils dazu leisten.

Kontextsteuerung ist in gewisser Weise das Management eines internen Unternehmensnetzwerkes, das aus relativ autonomen Fachabteilungen besteht, die untereinander nicht linear koordiniert sind. Auch hierdurch sind Weiterbildungsorganisationen prädestiniert, um in verschiedene Organisationen übergreifenden Netzwerken eine gestaltende Rolle zu übernehmen.

5. Reaktionsmuster: Entwicklungsszenarien und Handlungsmöglichkeiten

Alle die bis hier beschriebenen Systemveränderungen können für die mögliche Entwicklung der Erwachsenenbildung in *drei Szenarien* zusammen gefasst werden:

1. Die Erwachsenenbildung wird zur vierten Säule eines relativ unveränderten deutschen Bildungswesens. Wir haben es also doch nicht mit Systemveränderungen zu tun, sondern mit einer Evolution im Rahmen des Bestehenden.
2. Die Erwachsenenbildung als Sonderinstanz ist überflüssig geworden, die Menschen bilden sich immer dort weiter, wo sie sich in ihrem Lebenslauf sowieso gerade aufhalten; Weiterbildung wird an andere bestehende Organisationen »angeflanscht«; die Organisationen der reinen Erwachsenenbildung sterben ab.
3. Wir können zur Zeit die Herausbildung eines integrierten Gesamtbildungssystems in unserer Gesellschaft beobachten, weil die Lernfähigkeit aller Altersgruppen zur basalen Qualifikation der Wissensgesellschaft gehört. Alle Segmente dieses Systems – von der Kindertagesstätte, über die Schulen, die Universitäten, die Weiterbildungsabteilungen der Betriebe bis hin zu den Organisationen der Erwachsenenbildung – durchlaufen einen Gestaltwandel in Richtung auf größere Kooperationsformen.

Zu diesen drei möglichen Szenarien passen *drei Reaktionsmuster*, die Monika Kil und Erhard Schlutz in empirischer Feldforschung beobachtet haben (Kil, Schlutz 2006, S.166f., auch Meisel 2007, S.109ff.):

1. Die *Bestandserhaltungsstrategie*: Man versucht durch Organisationsentwicklung im Rahmen des Bestehenden, bessere Kunden- und Nachfrageorientierung sowie systematische Qualitätsentwicklungen zu realisieren. Zu grundsätzlichen Strategie- und Strukturveränderungen kommt es bei den Organisationen aber nicht.
2. Die *Rückzugsstrategie*: Programme werden verdichtet, Kosten reduziert, Personal abgebaut, finanzielle Risiken minimiert. Der Rückgang an Belegungen und Doppelstunden wird resignativ hingenommen.
3. Die *Progressionsstrategie*: Dieses Reaktionsmuster zeichnet sich durch neue Angebotsinhalte und Dienstleistungen, durch neue Angebotsformen sowie durch neue Kooperationen und Vernetzungen aus. Die stattfindenden Systemveränderungen werden nicht nur hingenommen, sondern der Gestaltwandel wird aktiv mitgestaltet.

Kil und Schlutz sehen die Rückzugsvariante am häufigsten vertreten, gefolgt von der Bestandssicherung; die Progressionsstrategie sei in der Praxis noch am wenigsten vertreten. Laut Meisel lässt sich die Rückzugsstrategie auch in der Statistik der deutschen Volkshochschulen ablesen. Ich habe keine empirischen Daten dazu, ob das Rückzugsverhalten wirklich die häufigste Reaktionsform ist. Mir scheint, das erste Reaktionsmuster der Verbesserung der Kundenorientierung durch Qualitätsentwicklung lässt sich bei den Volkshochschulen ebenfalls gut beobachten. An vielen Stellen tauchen aber auch schon Ansätze der Progressionsstrategie auf, wenn sich Weiterbildungsorganisationen an Netzwerken beteiligen. So sind also alle drei Muster in der Praxis vertreten, teilweise noch unentschieden oder in noch ungeklärten Mischformen.

Nach allen vorangegangenen Analysen haben wir es m.E. gegenwärtig wohl am ehesten mit grundlegenden Systemtransformationen zu tun, die sich für uns als *Trend der Herausbildung eines integrierten gesamtgesellschaftlichen Bildungssystems* niederschlagen – auch wenn es bis zur vollständigen Realisierung noch einige Zeit dauern kann. Trotzdem sollten wir uns auf diese Entwicklung einstellen und versuchen, sie in unserem Sinne mit zu gestalten. Die Erwachsenenbildung kann Potenziale in diesen Prozess einbringen, über die die anderen Segmente des Bildungssystems noch nicht verfügen: z.B. Marktorientierung, Flexibilität, Vernetzungsfähigkeit.

Dass Netzwerke in der Zukunft nun auch in der Bildung eine größere Rolle spielen werden, dafür sprechen die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen seit langem, aber auch die Entwicklungen in der Erwachsenenbildung der letzten Jahre. Netzwerke entwickeln eine nicht-lineare Dynamik; sie sind eine Organisationsform, die durch ihre Komplexität und Selbstorganisationsfähigkeit gekennzeichnet ist und dadurch Kreativität und Flexibilität freisetzt und Innovationen hervorbringt. Durch diese Eigenschaften sind Netzwerke in der Lage, erstarrte Strukturen aufzubrechen und zu transformieren. Und das hat unser Bildungssystem in Deutschland dringend nötig. „Netzwerke bilden die neue soziale Morphologie unserer Gesellschaft“ – so Castells (2001, S.527). Netzwerke sind Innovationsmilieus, deren besondere Fähigkeit in der Schaffung von Synergien besteht, die sich nicht aus den kumulierten Kräften der Beteiligten allein herleiten, sondern ein neues Emergenzniveau erreichen. Diese potenzielle Leistungsfähigkeit von Netzwerken ist allerdings von fünf fundamentalen Bedingungen abhängig:

1. der *Konsistenz*, d.h. dem Ausmaß der Gemeinsamkeiten von Interessen und Zielen der Partner,
2. dem *Verknüpfungstatus*, d.h. der störungsfreien Kommunikation zwischen allen Beteiligten,
3. der *Kultur*, d.h. einem Fundament an gemeinsamen Normen und Werten,
4. der *Äquivalenz*, d.h. einem auf mittelfristige Sicht ausgeglichenem Geben und Nehmen der Partner,
5. dem *Netzwerkmanagement*, d.h. einer nicht-hierarchischen Steuerung der unterschiedlichen Aktivitäten.

Die Erwachsenenbildung hat es schon immer schwerer gehabt als die anderen Segmente des Bildungssystems. Das hat auch Vorteile, konnten so z.B. Fähigkeiten in Bezug auf Flexibilität und Vernetzungsfähigkeit herausgebildet werden, über die andere derzeit noch nicht verfügen. Die Tatsache, dass die Weiterbildung entgegen allen politischen Sonntagsreden bisher nicht zur gleichberechtigten vierten Säule des

Bildungswesen geworden ist, könnte sich heute zur Stärke entwickeln. Schon immer mussten Weiterbildungsorganisationen sich veränderten Nachfragesituationen anpassen und haben daher Grundkompetenzen einer Marktorientierung herausgebildet, von denen z.B. Schulen oder Universitäten noch weit entfernt sind. Auch auf Qualitätsentwicklung als kontinuierliche Organisationsentwicklung hat die Weiterbildung bereits sehr viel früher gesetzt als die anderen Segmente des Bildungswesens. Darüber hinaus sind die Volkshochschulen trotz flächendeckenden Trägersterbens in der beruflichen Weiterbildung ein stabiler Faktor der Erwachsenenbildung geblieben. (Vgl. Meisel 2006)

Diese Position gilt es jetzt in drei Richtungen auszubauen:

1. Die Volkshochschulen sind der organisationale Kern der deutschen Erwachsenenbildung; sie sind als institutionalisierte kommunale bzw. regionale Weiterbildungseinrichtungen eine unverzichtbare Instanz im öffentlichen System lebenslangen Lernens, der kulturellen Daseinvorsorge und sozialen Integration. Diese Position gilt es zu stärken und auszubauen in Richtung kommunales Dienstleistungszentrum. Dabei wäre vor allem auch an die Entwicklung neuer Dienstleistungen ergänzend zu und jenseits von traditionellen Bildungsangeboten zu denken. Vernetzung könnte hier als verstärkte Kooperation der Volkshochschulen untereinander eine Rolle spielen.
2. Die öffentlichen Organisationen der Erwachsenenbildung, allen voran die Volkshochschulen, sind kooperationserfahren und arbeiten fast überall in den Lernenden Regionen mit, oft an gestaltenden Stellen, allerdings nicht selten auch mit sehr ambivalenten Erfahrungen. Die Kooperationen mit Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten, Betrieben und andern Weiterbildungsorganisationen – also mit allen Segmenten eines Gesamtbildungssystems – sind auszubauen. Vor allem muss es darum gehen, hier eine gestaltende Rolle oder sogar die zentrale Position des Netzwerkmanagements einzunehmen, ohne die anderen Beteiligten dadurch zu dominieren.
3. Im öffentlich-politischen Diskurs über die Rolle der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft muss der Stimme der Weiterbildungsorganisationen respektive der Volkshochschulen wieder deutlicher Gehör verschafft werden. Die gesellschaftliche Leistung der Volkshochschulen besteht im dauerhaften Bereitstellen von Lernkontexten zur Bewältigung der Herausforderungen der sich stetig wandelnden Moderne. Lernen ist im Kern die Erhöhung der Handlungsfähigkeit der lernenden Subjekte im Sinne einer besseren Verfügung über ihre Lebensbedingungen. Über Lernen erhöht sich somit die *Lebensqualität* der Menschen. Dies gilt für alle Zielgruppen von den bildungsbenachteiligten bis zu den bildungsaffinen. Einen so *umfassenden Bildungsauftrag* hat keine andere Bildungsorganisation in unserer Gesellschaft. Weil Lernqualität in unmittelbarem Zusammenhang mit Lebensqualität steht, ist auch der Qualitätsbegriff wie kein anderer geeignet, um die definitorische Hegemonie im öffentlichen Diskurs wiederzugewinnen. Die Weiterbildung und auch hier wieder allen voran die Volkshochschulen waren die ersten, die auf Qualitätsentwicklung gesetzt haben. Gegenwärtig ist man hier allerdings etwas ins Hintertreffen geraten. Die Definitionsmacht über Standards und Werte der Profession wurde der Weiterbildung durch die Politik und die Bildungsadministration weitgehend aus den Händen genommen. Vermittlungsquoten sind aber kein pädagogisches Qualitätsmerkmal, und der Erfolg von Bildungsarbeit darf nicht nur an Hand finanzieller Indikatoren gemessen werden. Hier ist der Identitätskern der erwachsenenpädagogischen Profession getroffen. Es geht darum, die Bedeutung einer *umfassenden* Bildung wieder deutlicher ins

öffentliche Bewusstsein zu rücken. Die bisher unvollendete Professionalisierung der Erwachsenenbildung – wie Klaus Meisel es nannte – könnte an dieser Stelle in einem Schritt in Richtung ihrer Vollendung fortgesetzt werden.

Literatur

- Barz**, Heiner; **Tippelt**, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 und 2, Bielefeld: W. Bertelsmann
- Castells**, Manuel (2001): Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich
- Ehses**, Christiane; **Zech**, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, Rainer; Ehses, Christiane (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover: Expressum, S.13-57
- Glatz**, Hans; **Graf-Götz**, Friedrich (2007): Handbuch Organisation gestalten. Weinheim und Basel: Beltz
- Kil**, Monika; **Schlutz**, Erhard (2006): „Dienstleistung Weiterbildung“. Feldforschung zu gegenwärtigen Veränderungen und Handlungsspielräumen. In: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.159-170
- Königswieser**, Roswita; **Clichy**, Uwe; **Jochum**, Gerhard (Hrsg.) (2001): SIMsalabim. Veränderung ist keine Zauberei. Systemisches IntegrationsManagement. Stuttgart: Klett-Cotta
- Kuper**, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 1/2001, S.83-106
- Laske**, Stephan; **Meister-Scheytt**, Claudia; **Küpers**, Wendelin (2006): Organisation und Führung. Münster: Waxmann
- Malik**, Fredmund (2007): Management. Das A und O des Handwerks. Frankfurt/New York: Campus
- Meisel**, Klaus (2006): Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S.129-140
- Meisel**, Klaus (2007): Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2007, S.106-116
- Nittel**, Dieter (2007): Die widersprüchliche Einheit von „Systemverstärkung“ und „Systemschwächung“. Anmerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2007, S.117-125
- Schäffter**, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Sennett**, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag
- Willke**, Helmut (1995a): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena: Gustav Fischer Verlag
- Willke**, Helmut (1995b): Beobachtung, Beratung und Steuerung von Organisationen in systemischer Sicht. In: Wimmer, Rudolf (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. 2.Aufl., Wiesbaden: Gabler, S. 17-42

Zech, Rainer (2003): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, Christian; Schlögl, Peter (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf, S.57-66

Zech, Rainer (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld: W.Bertelsmann

Kontakt:

Prof. Dr. Rainer Zech
ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH
Ferdinand-Wallbrecht-Str. 17
D-30163 Hannover
Tel.: +49 (0)511 90969830
Fax: +49 (0)511 90969855
E-Mail: zech@artset.de
Internet: www.artset.de und www.artset-lqw.de