Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2022

Hessische Blätter für Volksbildung

Bildung im organisationalen Wandel managen

Erwachsenenenbildung

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Offene Bildungsmaterialien

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

OER

weiter bilden 1/2022

Diese Ausgabe von "weiter bilden" fragt, wie es um OER in der Erwachsenen- und Weiterbildung bestellt ist. Ist die Erstellung und Verwendung von offenen Bildungsmaterialien sinnvoll und wünschenswert – und wie kann sie gelingen?

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?
Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 36,75 € (statt 49,– €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

2022, 58 S., 15,90 € (D)
Auch als E-Book

Zeitschrift für Erwachsenenenbildung in Deutschland

Ausgabe 2/2022

Hessische Blätter für Volksbildung

Bildung im organisationalen Wandel managen

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
72. Jahrgang 2022

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak
Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg
Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Timm C. Feld, Prof. Dr. Sebastian Lerch

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Commitee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn,
Tel. (02 28) 9 78 98-0,E-Mail: info@sales-friedly.de
Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2202
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2202W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Inhalt

Timm C. Feld, Sebastian Lerch
Editorial 4

Theorie

Madeline Lockstedt
Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen . . . 8

Matthias Alke
Governance digitaler Plattformen in der Weiterbildung 21

Heinke Röbken, Marcel Schütz
Kriterien, Kanäle und Köpfe 33

Annabel Jenner
Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen 45

Praxis

Timm C. Feld, Sebastian Lerch
„Übergänge“ als Gestaltungs- und Bearbeitungsaufgabe für das organisationale Bildungsmanagement – Ein Interview mit Prof. Dr. Klaus Meisel 56

Markus Bassenhorst
Das Team zählt – Kurs halten bei personellen Übergängen 67

Maresa Getto, Ulrike Maier, Mareike Schams
Digitale Transformation 76

Service

Nachruf – Rezension 89

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W001
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Editorial

Bildung im organisationalen Wandel managen

Timm C. Feld, Sebastian Lerch

Durch die Coronavirus-Pandemie haben sich die Lebens- und Arbeitsrealitäten vieler Menschen in kürzester Zeit radikal verändert. Eine Vielzahl bisher bewährter gesellschaftlicher und individueller Prozesse haben sich als nicht mehr umsetzbar gezeigt und erfuhren eine Verdichtung, Auflösung oder Anpassung. Die Menschen selbst, aber auch die Organisationen, in denen sich die Menschen bewegen, sind plötzlich und unvermittelt dazu aufgerufen, gewohnte Verhaltensweisen zu revidieren, um neue Lösungen zu finden. Die bereits seit Längerem in ihren Auswirkungen auf die Gesellschaft und deren Organisationen diskutierten Megatrends – wie z. B. Digitalisierung, New Work oder der demografische Wandel – werden zudem durch die Coronavirus-Pandemie noch einmal verstärkt und in ihren Wirkmechanismen verändert. In besonderer Weise gilt dies auch für Bildungseinrichtungen: Denn jene sind elementar auf den Austausch und das Miteinander von Menschen angewiesen, um kooperativ das „Produkt Bildung", in Form einer gemeinsamen Suchbewegung, welche immer wieder aufs Neue herzustellen ist, zu realisieren. Angesprochen sind damit Bildungseinrichtungen aller Couleur, vor allem aber auch Volkshochschulen, welche traditionell ein breites Angebot für eine möglichst große und vielfältige Zahl an Menschen bereithalten. Neben beruflicher Bildung stehen hier insbesondere Persönlichkeitsbildung, Partizipation und Demokratiefähigkeit im Mittelpunkt individueller Lernziele, die vor allem dialogisch und kommunikativ erarbeitet werden. Genau das aber ist gegenwärtig durch die Pandemie erodiert und muss(te) von den Volkshochschulen und ihren Verbänden neu gestaltet und begleitet werden. Volkshochschulen sind Kulminationspunkt gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, indem sie auf der einen Seite durch ihre Bildungsarrangements den Menschen und der Gesellschaft ein Angebot geben, den Wandel produktiv zu bearbeiten. Auf der anderen Seite sind Volkshochschulen wie angedeutet selbst Wandlungsprozessen ausgesetzt und stehen somit vor der Herausforderung, sinnvolle organisationale Bearbeitungsweisen zu finden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, weshalb das vorliegende Themenheft auf Volkshochschulen und deren Bildungsmanagement einen besonderen Schwerpunkt legt, dabei unterschiedliche Problemlagen, Übergänge, organisationale Passagen oder

Wandlungen von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick nimmt und zugleich Impulse für alle Bildungseinrichtungen bereithält.

Grundsätzlich kann Bildungsmanagement von unterschiedlichen Perspektiven, Disziplinen, mit divergierenden Zielen und in unterschiedlichen Logiken betrachtet und gefasst werden. In einer weiten Auffassung wird Bildungsmanagement verstanden als ein Möglichkeitsraum, in dem „Lern- und Bildungsangebote in einem Organisationsrahmen durch effektiven Mitteleinsatz in guter Qualität geplant, organisiert, durchgeführt und erfolgreich abgeschlossen werden" (von Felden 2010, S. 46) können. Ein auf das organisationale Lernen bezogenes, engeres Verständnis konkretisiert Bildungsmanagement hingegen als „die zentrale Leistung ‚lernender Systeme', mit der angemessen auf System-Umwelt-Dynamiken reagiert werden kann" (Gütl & Orthey 2006, S. 17). Bildungsmanagement-Praxis orientiert sich demnach an Referenzfeldern wie der Organisation, den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern oder den Kundinnen/Kunden und versucht zudem, aktuelle Gegebenheiten (Ressourcenverfügung, Kompetenzprofile, organisationale Rahmenbedingungen, Erwartungen der Anspruchsgruppen etc.) so zu bearbeiten, dass neben der erfolgreichen Realisierung von Bildungsangeboten und dem individuellen Lernen der Mitarbeitenden auch sichergestellt ist, dass organisationale Weiterentwicklung gefördert wird. Zentrale Auslöser bildungsmanagementbezogener Interventions- und Handlungsnotwendigkeiten sind insbesondere die organisationalen Wandlungsprozesse, wie sie klassischerweise in den Feldern Bildungsbetriebsmanagement oder Bildungsprozessmanagement stattfinden.

Das Themenheft folgt einer querliegenden Logik, welche es ermöglicht, die beiden Linien aufzunehmen, vor allem aber dazu dienen soll, Bildungsmanagement vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umwälzungen aus organisationaler Perspektive zu erschließen. Im Zentrum stehen dabei neben theoretischen Perspektiven auch Fragen nach konkreten, praxisbezogenen Umsetzungsvarianten. Die Überlegungen und Beiträge schließen an die Trias aus „Bildungsmanagement", „(Weiterbildungs-)Organisation" und „Wandel/Übergänge" an, wobei das Heft darauf abzielt, diese drei Aspekte so zusammenzubringen, dass das Thema des Wandels gewissermaßen als Anker und roter Faden fungiert. „Wandel" als Gestaltungs- und Bearbeitungsaufgabe für das organisationale Bildungsmanagement wird z. B. beim Generationenwechsel des Weiterbildungspersonals virulent oder auch beim Übergang zu digitalen Bildungsangeboten sowie in Bezug auf eine Post-Corona-Situation (Wiedergewinnung von Teilnehmenden etc.) bedeutsam. Verschiedene gesellschaftliche Wandlungen haben Einfluss auf Akteurinnen und Akteure sowie auf Organisationen. Dabei verändert sich nicht nur das Lehren, Lernen oder Managen, sondern auch die Unternehmenskulturen, Entscheidungsprozesse oder die Gestaltung von persönlichen und organisationalen Passagen, die spontan oder strategisch zu bewältigen und zu meistern sind. Neben einer theoretischen Grundlegung auf das Thema des Wandels in Organisationen unter besonderer Berücksichtigung von Entscheidungsprozessen werden agile Organisationen, digitale Prozesse und Plattformen sowie die Unterscheidung von organi-

sationalem und individuellem Lernen in den Blick genommen. Im Kern geht es u. a. um folgende Fragen:

- Welche Wandlungsprozesse werden für das organisationale Bildungsmanagement relevant?
- Zu welchen strukturellen, strategischen, kulturellen und/oder programmatischen Auswirkungen führen die Wandlungen als Auslöser?
- Inwiefern stehen den Steuerungsakteuren spezifische Handlungsmodi zur Bearbeitung/Lösung zur Verfügung?

Vor diesem Hintergrund wird aus der Theorie mit einem Blick in, auf und aus agilen Organisationsstrukturen begonnen: *Madeline Lockstedt* arbeitet unter Bezugnahme auf systemtheoretische Annahmen heraus, dass (Weiterbildungs-)Organisationen über Strukturen verfügen, welche es erlauben, auf verschiedene oben genannte Herausforderungen zu reagieren. Im Anschluss auf diesen eher grundlegenden Blick auf das Thema richtet *Matthias Alke* in seinem Beitrag den Fokus auf die Bedeutung digitaler Plattformen. Dabei greift er digitale Plattformen als Organisationskonzept heraus, um vor dieser Folie dann aus governance-theoretischer Perspektive Koordinationsformen und Steuerungsmechanismen zu analysieren, welche durch digitale Plattformorganisationen entstehen. *Heinke Röbken* und *Marcel Schütz* nehmen dies auf bzw. führen es weiter und fragen nach der Bedeutung veränderter Nachfrage, digitaler Möglichkeiten und demografischer Wandlungen. Darin markieren sie zum einen generelle Herausforderungen des Bildungsmanagements, bündeln ihre Überlegungen aber, indem sie aus entscheidungstheoretischer Perspektive Chancen und Grenzen einer organisatorischen Transformation von Weiterbildung offenlegen. *Annabell Jenner* verortet – im den theoretischen Teil abschließenden Beitrag – Übergänge als zwischen dem organisationalen Wandel und der Professionalitätsentwicklung der Mitarbeitenden liegend. Durch diese Stellung in einem Zwischenfeld wird der thematische Übergang des Hefts selbst in den praktischen Teil vorbereitet.

Der Blick in die Praxis beginnt mit einem Interview mit *Klaus Meisel*, welches zum einen vielfältige Anknüpfungspunkte zur Theoriearbeit bereithält, aber vor allem auch das praktische Feld diskutiert sowie aus einer praktischen Perspektive heraus nochmals und gründlich über Bildungsmanagement, dessen Herausforderungen, Chancen und Begrenzungen nachdenkt. Im Anschluss daran fokussiert *Markus Bassenhorst* in seinem Beitrag aus der Sicht eines VHS-Leiters den praktischen Prozess der Gestaltung von Übergängen und verdeutlicht diese Notwendigkeit und Herausforderung anhand von generationalen Wechseln und Übergängen. Den praktischen Teil abschließend stellen *Maresa Getto*, *Ulrike Maier* und *Mareike Schams* Bildungsmanagement als Aufgabe und aus Perspektive des Volkshochschulverbandes Rheinland-Pfalz vor und markieren dabei Thesen, welche zum Weiterdenken anregen und dabei besonders eine praxisbezogene Perspektive auf digitale Transformationen offenlegen.

Gute Lektüre und spannende Impulse wünschen Timm Feld und Sebastian Lerch!

Autoren

Timm C. Feld, Dr., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar.

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W002
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Die agilen Strukturen der Weiterbildungsorganisationen – und ihre Grenzen

Madeline Lockstedt

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt Parallelen zwischen der besonderen Struktur von Weiterbildungsorganisationen und dem Konzept einer agilen Organisationsstruktur auf, die es erleichtern, in einer immer komplexer werdenden Umwelt anpassungsfähig zu bleiben. Dabei werden Spezifika der Struktur von Weiterbildungsorganisationen mit dem Modell einer agilen Organisationsstruktur nach Oestereich und Schröder (2019) verglichen und in Bezug zur Systemtheorie gesetzt. Es zeigt sich, dass Weiterbildungsorganisationen eine grundlegende Struktur besitzen, die es ermöglicht, schnell auf Veränderungen in der Umwelt zu reagieren, im Vergleich mit einem aus der Wirtschaft stammenden Agilitätskonzept allerdings im Kontext einer starken Kund*innenorientierung an eine Grenze stoßen.

Stichwörter: Weiterbildungsorganisationen; Agilität; agile Organisationsentwicklung; Systemtheorie

Abstract

The article shows parallels between the specific structure of continuing education organizations and the concept of an agile organizational structure, which make remaining adaptable in an increasingly complex environment easier. Specifics of the structure of continuing education organizations are compared with the model of an agile organizational structure according to Oestereich and Schröder (2019) and are related to systems theory. It is shown that continuing education organizations have a basic structure that enables them to react quickly to changes in the environment, but in comparison with an agility concept originating from the economy, they reach a limit in the context of a strong customer orientation.

Keywords: Continuing education organizations; agility; agile organizational development; systems theory

1 Einleitung

Ein immer dynamischerer gesellschaftlicher Wandel und dessen Herausforderungen zeigen sich insbesondere in relativ punktuellen Wendepunkten, wie der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 oder der aktuellen Corona-Pandemie, die ad-hoc Umbrüche verursachen und mit einem rasch erhöhten Veränderungsdruck einhergehen. Sgodda (2021) identifiziert für diese *gesellschaftlichen Wendepunkte* bei großer Unterschiedlichkeit auch zentrale Gemeinsamkeiten: „Sie haben globale Ursachen, gesellschaftliche humanitäre Auswirkungen und gehen mit lokalen Herausforderungen, selbstverständlich auch für die (Erwachsenen-)Bildung einher." (Sgodda 2021, S. 42) Gleichzeitig decken die Wendepunkte „Schwachstellen und Dysfunktionen von sozialen Systemen gnadenlos auf" (Gnahs 2021, S. 11), eröffnen jedoch auch einen *neuen* Blick auf „Leistungspotentiale, Bereitschaften und Haltungen" (ebd.). Gesellschaftliche Wendepunkte sind ein Beispiel dafür, dass (Weiterbildungs-)Organisationen zunehmend in systemrelevanten Umwelten agieren, die verstärkt durch *V*olatilität (rascher Wandel), *U*nsicherheit, *K*omplexität und *A*mbiguität (Mehr- und Doppeldeutigkeit) gekennzeichnet sind (vgl. Aulinger 2017). Für Weiterbildungsorganisationen[1] bedeutet das Agieren in dieser sogenannten *VUKA*-Welt, sich „rasch und wirksam auf veränderte Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt einstellen zu können und die Entwicklungszeit für innovative Angebote zu verkürzen" (Dollhausen 2020, S. 18). Die (aktuellen) Reaktionen der Weiterbildungsorganisationen auf diese akuten gesellschaftlichen Herausforderungen zeigen eine grundlegende Fähigkeit zu kreativen Anpassungs- und Entwicklungsprozessen in den Einrichtungen (vgl. Sgodda 2021, S. 42).

Im Kontext einer Organisationsentwicklung, die auf das erfolgreiche Agieren in einer komplexen Umwelt zielt, gewinnt das Konzept der Agilität an Relevanz. Grundlegendes Ziel ist hierbei, die eigenen Handlungsoptionen durch Anpassungsfähigkeit zu erhöhen (vgl. Csar 2020, S. 392). Das Agilitätskonzept basiert auf einer alternativen Form der Hierarchie, die nicht vertikal von oben nach unten, sondern horizontal von innen nach außen verläuft und dabei in Ebenen aufgeteilt ist, die wiederum in einzelne Teams oder Gruppen strukturiert sind (vgl. Baecker 2017, S. 21). Bei genauerer Betrachtung lassen sich im Konzept der Agilität Parallelen zu der besonderen Struktur und der Arbeitsweise von Weiterbildungsorganisationen erkennen. Organisationen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung sind zum einen bereits seit Längerem Umweltbedingungen ausgesetzt, wie sie nun allgemein in der *VUKA*-Welt beschrieben werden. Zum anderen weist die Spezifik ihrer Struktur Formen auf, die es im Konzept der Agilität durch Veränderungsprozesse anzustreben gilt. Als Beispiel sei an dieser Stelle die Beschreibung der Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme genannt (vgl. Weick 2009). Daraus folgend kann die These formuliert werden,

1 Mit Weiterbildungsorganisationen werden in diesem Beitrag vor allem Organisationen fokussiert, die öffentlich sind bzw. öffentlich finanziert werden und primär Erwachsenenbildung respektive Weiterbildung betreiben. Dies soll jedoch nicht ausschließen, dass die hier beschriebenen Strukturen und Ableitungen ebenso für Organisationen in anderen Bildungsbereichen bzw. solche, die sich mit einer beigeordneten Bildungsaufgabe befassen, gelten oder übertragbar sind.

dass Weiterbildungsorganisationen einem agilen Organisationsmanagement gewachsen sind, da ihre besondere Systemstruktur ein agiles Handeln erleichtert bzw. „weil sie [diese Form des agilen Managements] traditionell immer schon betreiben“ (Baecker 2017, S. 22).

Dieser Beitrag fokussiert vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen für Bildungsorganisationen und der oben genannten Ausgangsthese die besondere Struktur von Weiterbildungsorganisationen, die es erleichtert, agil auf Veränderungen zu reagieren. Ausgehend von einem erkennbaren Wandel sowie daraus resultierenden Herausforderungen skizziert dieser Beitrag in einem ersten Schritt, welche spezifischen Charakteristika Weiterbildungsorganisationen in Folge des Wandels aktuell aufweisen. Darauffolgend richtet sich zunächst ein grundlegender Blick auf das Konzept der Agilität, das dann hinsichtlich agiler Organisationsstrukturen konkretisiert und in den Abgleich mit den Strukturen von Bildungsorganisationen gebracht wird.

2 Wandel und Herausforderungen der Weiterbildungsorganisationen

Weiterbildungsorganisationen stehen verstärkt vor den Herausforderungen, die sich aus einer komplexer werdenden Umwelt ergeben. Dies zeigt sich im Besonderen im Wandel der gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Umweltbedingungen, von denen Weiterbildungsorganisationen teilweise direkt betroffen sind. Dollhausen nennt in diesem Kontext eine rasche Veränderung des Weiterbildungsmarktes mit zunehmenden Kund*innenbedürfnissen und Lernvoraussetzungen, ein anspruchsvolleres, aber auch weniger vorhersehbareres Kund*innen- und Beteiligungsverhalten sowie steigende und spezialisierte Anforderungen von öffentlichen und privaten Auftraggebenden, die den Wettbewerbsdruck erhöhen (vgl. Dollhausen 2022, S. 209). In Weiterbildungsorganisationen zeigen sich diesbezüglich zentrale Herausforderungen: Auf der Ebene der Leitung und Führung „entwickelten sich neue Maßgaben für die strategischen Entscheidungen der Einrichtungen“ (Dollhausen 2020, S. 17), die eine erhöhte Eigenständigkeit mit sich bringen, aber auch eine stärkere Einbindung in Abhängigkeits- und Leistungs-Nutzungsbeziehungen mit diversen anderen Einrichtungen im Bildungsbereich, anderen Funktionssystemen (z. B. Wirtschaft) sowie staatlichen und privaten Steuerungsakteuren bewirken. Weiterbildungsorganisationen benötigen in diesem Kontext entsprechende Strukturen, „die eine *flexible Anpassungsfähigkeit* der Einrichtung gewährleisten“ (Dollhausen 2020, S. 17, im Orig. kursiv). Des Weiteren unterliegen Weiterbildungsorganisationen nicht nur einem Ressourcenmangel (Finanzmittel, Personal, räumliche und technische Ausstattung), sondern auch einer stärkeren Abhängigkeit von schwankenden Einnahmen. Dem müsse mit einer stärkeren internen Vernetzung im Kontext des Ressourcen-, Projekt- und IT-Managements begegnet werden. Darüber hinaus zeige sich mit Blick auf die Kund*innen bzw. Teilnehmenden eine größere Marktabhängigkeit, die

einen stärkeren Fokus auf Kategorien wie Kund*innennähe und -zufriedenheit notwendig machen. Eine „gestiegene soziale und kulturelle Heterogenität und Diversität der Bevölkerung beziehungsweise der berechtigte Anspruch auf die Anerkennung und Wertschätzung von unterschiedlicher Herkunft und Lebenswelt“ (ebd., S. 18) stelle die Weiterbildungsorganisationen zudem vor die umfassende Herausforderung, sich organisational und kulturell auf unterschiedlichste individuelle Bildungsinteressen und spezifische (Lern-)Bedürfnisse einzustellen (vgl. ebd.). Schemmann (2020) strukturiert die Herausforderungen mit Blick auf öffentliche Weiterbildungseinrichtungen im Kontext der neuen Steuerung und Governance in

- *methodisch-didaktische Herausforderungen*, die sich aus dem Wandel hin zu selbstgesteuertem Lernen und E-Learning sowie aus der Pluralisierung von Bedarfen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ergeben.
- *zielgruppenspezifische Herausforderungen*, vor allem mit Blick auf Ältere und Geflüchtete, die in den letzten Jahren in einem besonderen Fokus der Einrichtungen standen.
- *bildungspolitische Herausforderungen* durch einen steigenden Einfluss der inter- und supranationalen Ebene, aber auch der Bundes- und Landeseben auf den Weiterbildungsbereich.
- *weiterbildungsstrukturelle Herausforderungen*, in denen eine zunehmende Vernetzungsnotwendigkeit, eine Dynamik auf dem Weiterbildungsmarkt mit einer steigenden Anzahl an Anbietenden sowie eine massive strukturelle Veränderung durch den Einsatz von Instrumenten des Qualitätsmanagements sichtbar werden (vgl. Schemmann 2020, S. 392–394).

3 Weiterbildungsorganisationen und ihre spezifische Struktur

Die Besonderheiten der Weiterbildungsorganisationen können anhand einer systemtheoretischen Betrachtungsweise verdeutlicht werden. Dieser Ansatz bietet sich im Kontext dieses Beitrags besonders gut an, da systemtheoretische Konzepte ebenfalls als Grundlage zur Entwicklung des Agilitätskonzeptes dienten (vgl. Baecker 2017; Dollhausen 2022), das im vierten Teil des Beitrags genauer betrachtet wird. Nachfolgend werden Bezugspunkte zur spezifischen Struktur von Weiterbildungsorganisationen beschrieben, die vor allem im Kontext von Steuerung relevant werden und die Ausgangsüberlegungen für den vergleichenden vierten Teil dieses Beitrags darstellen.

Umweltabhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen

Öffentliche Weiterbildungseinrichtungen wandelten sich im Kontext neuer Steuerungsformen (New Publik Management) seit den 1990er-Jahren von Institutionen zu Organisationen[2], womit sie sich darauf einstellen mussten,

> „dass sie zwar nach wie vor eine gesellschaftlich relevante und bis heute stetig bedeutsamer gewordene Weiterbildungsaufgabe erfüllen, dabei jedoch *als Organisationen* agieren, die die erforderlichen Formen der Ordnung erwachsenenpädagogischer Arbeit in der Auseinandersetzung mit Umweltanforderungen entscheidungsbasiert und strategisch gestalten“ (Dollhausen 2022., S. 205; kursiv im Orig.).

Die Umweltabhängigkeit zeigt sich beispielsweise im Mehrebenenmodell der Weiterbildung nach Schrader (2011), in dem der Einfluss unterschiedlicher Ebenen auf Weiterbildungsorganisationen veranschaulicht wird. Die Weiterbildungsorganisationen sind demnach in der inhaltlich-didaktischen und organisationalen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen abhängig von den Adressat*innen (potenzielle Kund*innen), vom institutionellen Umfeld (z. B. Volkshochschule, Handwerkskammer, betriebliche Bildungsabteilung, private Institute), von nationalen politischen Akteuren (Bund, Länder, Kommune), von inter-, supra- und transnationalen Akteuren (z. B. EU, OECD, UNESCO, Weltbank) sowie von unterschiedlichen Funktionssystemen (Erziehung, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft) (vgl. Schrader 2011, S. 94–102). Die hier beschriebenen Umweltabhängigkeiten sind bedingt bzw. verschärfen sich durch fehlende einheitliche Curricula und das Prinzip der Freiwilligkeit in der Weiterbildung, durch gesetzliche Reglementierung, durch rückläufige Grund- und verstärkte (leistungsorientierte) Drittmittelfinanzierung sowie die Einführung einheitlicher und verpflichtender Qualitätssicherungsinstrumente und -zertifizierungen.

Weiterbildungsorganisationen operieren in der Folge stark umweltabhängig, also mit einer permanenten Außenbeobachtung und einem Abgleich mit der relevanten Umwelt. Zwar werden soziale Organisationen in der Systemtheorie als autopoietische Systeme – also sich selbst durch sich selbst erzeugende Systeme – beschrieben, doch sind sie daher nicht frei von äußeren Einflüssen. So tritt die Organisation selbst als Teilnehmerin an der innergesellschaftlichen Kommunikation auf:

> „Als Empfänger der Kommunikation regeln die eigenen Strukturen der Organisation, durch welche Information man sich irritieren und zu eigener Informationsverarbeitung anregen lässt. Als Absender der Kommunikation trifft die Organisation Entscheidungen darüber, was sie mitteilen will und was nicht“ (Luhmann 2000, S. 52).

Die eingangs beschriebene starke Umweltabhängigkeit als wesentliches Merkmal des gewandelten Weiterbildungsbereichs kann auf Grundlage dieser theoretischen Beschreibungen damit begründet werden, dass die Weiterbildungsorganisationen (mittlerweile) eine Struktur aufweisen, die sich stark von den oben genannten relevanten

2 Das komplexe Verhältnis von Institution und Organisation und der Wandel von Weiterbildungseinrichtungen in diesem Kontext kann im Rahmen dieses Beitrags nur angedeutet werden. Eine differenziertere Darstellung liefern beispielsweise Dollhausen (2022), Klingovsky (2016), Schrader (2011) oder Schäffter (2001).

Umwelten (Teilnehmende, Politik, Markt) irritieren lässt. Ziel ist dabei immer die eigene Autopoiesis, also letztlich das Überleben der Organisation zu sichern.

Weiterbildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme

Das Konzept der losen Kopplung wurde von Weick (2009) mit Bezug auf Bildungsorganisationen formuliert. Demnach sind Bildungsorganisationen als soziale Systeme aus Subsystemen zusammengesetzt, die zwar miteinander gekoppelt sind, wobei jedes Subsystem jedoch ein „gewisses Maß an Eigenständigkeit aufweist und (...) ihre Verbindung als unregelmäßig, schwach in der gegenseitigen Beeinflussung, unwichtig und/oder langsam in der Reaktion beschrieben werden kann" (Weick 2009, S. 88). Mit der Beschreibung des Konzepts von Bausteinen nimmt Weick weiter Bezug zu Simon (1978) und beschreibt damit die Eigenschaft der Zerlegbarkeit oder Zerfallbarkeit lose gekoppelter Systeme, womit einzelne Bausteine (Subsysteme) variabel auf- und wieder abgebaut werden können. Der darin liegende Vorteil wird in der Möglichkeit der Zerlegung komplexer Systeme in einzelne stabile Bausteine gesehen, die je zentrale Bestandteile der Organisation abbilden können und in ihren Operationen unabhängig vom Gesamtsystem bleiben.

Das Konzept der losen Kopplung lässt sich mit Bezug zu Weiterbildungsorganisationen an verschiedenen Punkten verdeutlichen: So lassen sie sich grob in die drei Handlungsebenen Leitung, Planung und Durchführung unterscheiden, die als einzelne Subsysteme verstanden werden können. Die Subsysteme sind zwar miteinander verbunden und in ihrem Zweck aufeinander abgestimmt, in ihren konkreten Handlungen jedoch unabhängig vom jeweils anderen Subsystem: Fällt eines vorübergehend aus, bleiben die anderen operationsfähig. Konkreter lässt sich dies veranschaulichen, wenn die Ebenen der Planung und Durchführung in Programmbereiche und einzelne Angebote gegliedert werden, die jeweils wie einzelne Bausteine abgebaut oder aufgebaut werden können, ohne die Operationsfähigkeit der anderen Teile grundlegend zu beeinflussen.

4 Agilität in Weiterbildungsorganisationen

Das Konzept der Agilität entwickelte sich im Kontext des Problems von nicht-standardisierbaren Produktentwicklungen im Softwarebereich, denen mit einer verstärkten Kund*innennähe entgegnet wurde. Hierin zeigt sich eine komplexer werdende Umwelt, wie sie mittlerweile auf alle Organisationen in der sogenannten VUKA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) zutrifft. Ziel der hieraus resultierenden organisationalen Entwicklungsprozesse war es, „die eigene Arbeit so zu gestalten, dass neben den eigenen Zielen auch die Ziele des Auftraggebers erfüllt werden konnten" (Baecker 2017, S. 20). Die Produkte zeichnen sich entsprechend durch eine wechselseitige und eng mit den Erwartungen und Ansprüchen der Kund*innen *vertaktete* Entwicklung aus. Folgend entwickelte sich „Agilität als Konzept einer holokratischen Organisationsstruktur" (ebd., S. 21), in der ein hohes Maß an Selbstorgani-

sation in Teams, Projekten und Abteilungen, „die im Modus einer prozedural und rhythmisch getakteten Bindung an externe Erwartungen gesteuert [werden]“ (ebd.), vorherrscht. Agilität kann folglich als Reaktion auf eine zunehmend komplexer werdende Welt gesehen werden, die das Ziel verfolgt, die eigenen Handlungsoptionen zu erhöhen (vgl. Csar 2020, S. 392). Damit ergänzt das Konzept der Agilität die Leistungs- und Effizienzorientierung in Organisationen mit der zusätzlich notwenigen Distributions- und Anpassungsfähigkeit. Als zentrale Aufgabe dieser Fähigkeit kann die dynamische und situationsadäquate Verteilung und Gestaltung von Verantwortlichkeiten, Entscheidungen und Kooperationsbeziehungen im Zusammenhang mit der Unvorhersehbarkeit von komplexen und dynamischen Kontexten beschrieben werden (vgl. Oestereich & Schröder 2019, S. 6).

Die Struktur agiler Organisationen

Das Agilitätskonzept geht auf das Konzept einer alternativen Hierarchie bzw. Holokratie zurück (vgl. Simon 1978). In diesem Konzept wird eine organisationale Steuerung beschrieben, die sich horizontal und mit einer Prioritätensetzung von innen nach außen vollzieht. Die Komplexität dieser Systeme gestaltet sich durch eine Unterteilung des Systems in Subsysteme, in denen die subsysteminterne Interaktion stärker ist als die Interaktion zwischen den verschiedenen Subsystemen bzw. zum Gesamtsystem. Komplexe Systeme bestehen folglich aus stabilen Teilsystemen, in die das System *zerfallen* kann, ohne dass die Operationsfähigkeit der einzelnen Teile grundlegend beeinträchtigt wird. Damit sind die Systeme in der Lage, schneller zu evolvieren, können also besser auf (äußere) Entwicklungen durch Anpassung reagieren (vgl. Simon 1978, S. 96–106). Eine holokratische Organisationsstruktur lässt sich nach Robertson (2015) in Form von konzentrischen Kreisen verdeutlichen, die mehrere Ebenen von innen nach außen bilden, auf denen sich die einzelnen Subsysteme respektive Teams oder Gruppen verteilen. Oestereich und Schröder (2019) entwickelten dieses Konzept zum *kollegialen Kreismodell* weiter. Es sei vorweggenommen, dass sie sich hierbei auf Wirtschaftsorganisationen beziehen, in denen das Ziel vorherrscht, einen von Kund*innen bezahlten Nutzen zu erbringen. Folgend wird daher ein Versuch der Übertragbarkeit des Modells auf Weiterbildungsorganisationen unter einer gleichzeitigen systemtheoretischen Perspektive vorgenommen.

Die grundlegende Differenz, die die Organisation formt, ist die zwischen innerer Organisation und Umwelt. Als Umwelt werden diejenigen Akteure genannt, an denen sich die *Führungsrichtung* der organisationalen Steuerung orientiert. An ihr wird die Außenbeobachtung deutlich, durch die sich die Organisation in ihrer Operationsweise irritieren lässt. Für Weiterbildungsorganisationen stellt sich das *Umfeld* – in Orientierung an dem Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) – in Form von Teilnehmenden, anderen (Weiterbildungs-) Organisationen, des Staats sowie inter- und supranationalen Organisationen dar.

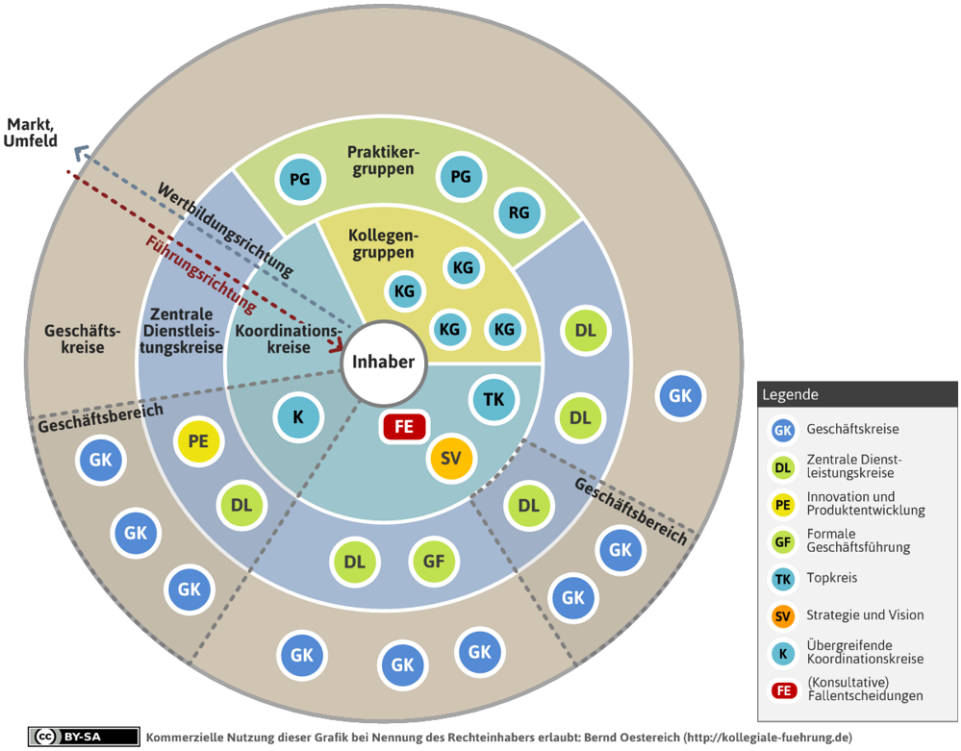


Abbildung 1: Kreismodell der kollegialen Führung (Oestereich & Schröder 2022)

Eine weitere Unterscheidung sehen Oestereich und Schröder zwischen der Organisation und dem *Organisationszweck* (in der Abbildung *Inhaber* genannt). Für öffentliche Weiterbildungsorganisationen kann hier der gesellschaftliche Auftrag genannt werden, der je organisationsspezifisch durch die Mitglieder interpretiert wird und die eigene Arbeit orientiert. Der Organisationszweck als Kern des Kreismodells wird umgeben von zunächst dem *Koordinationskreis*, in dem die organisationsübergreifende Führungs-, Entscheidungs- und Koordinationsarbeit stattfindet. Dieser Kreis spiegelt entsprechend die Leitungs- und zum Teil auch die Programmplanungsebene in Weiterbildungsorganisationen wider. Diesen Kreis umgibt ein weiterer Kreis, in dem sich wiederum kleinere Kreise abbilden, die je unterschiedliche *Dienstleistungen* für die Organisation erbringen und somit indirekt zur Wertschöpfung beitragen. In Weiterbildungsorganisationen können hier die Verwaltungsabteilungen verortet werden. Sowohl im Dienstleistungskreis als auch im Koordinationskreis lassen sich Untergruppen identifizieren, die sich aus Personen zusammensetzen, die ebenfalls auf anderen Ebenen des Kreismodells vertreten sind. Ihr Zweck besteht im kollegialen Austausch (*Praktikergruppen, Kollegengruppen*), in der ebenen- und bereichsübergreifenden Vernetzung (*übergreifende Koordinationskreise* und *zentrale Dienstleistungskreise*) sowie im Zusammenschluss spezialisierter Expert*innen, die projektförmig Innovations- und

Entwicklungsaufgaben übernehmen (*Pools*). Verglichen mit Weiterbildungsorganisationen sind hier beispielsweise Koordinationstreffen oder Jour fixes der Programmbereichsleitungen mit der Einrichtungsleitung zu nennen. Oestereich und Schröder verweisen im Kontext ihres Modells auf den Begriff der kollegialen Führung. In agilen Organisationen zeigt sich keine „zentralistische Führung durch einige exklusive Führungskräfte nach dem Schubprinzip (Push-Prinzip), sondern eine von vielen Kollegen und Kolleginnen nach dem Sogprinzip (Pull-Prinzip) dynamisch und dezentral übernommene Führungsarbeit" (Oestereich & Schröder 2019, S. 32). Hier wird Führung zudem als ein kooperatives Treffen von Entscheidungen definiert, womit sich ein Bogen zum systemtheoretischen Verständnis von Entscheidungen als Ergebnis eines durch mehrere Beteiligte beeinflussten kommunikativen Prozesses spannen lässt (vgl. Luhmann 2000, S. 141–142). In dem äußeren Kreis – Oestereich und Schröder sprechen hier von den *Geschäftskreisen* – findet die direkte Wertschöpfung statt. Dieser Kreis ist durch seine Position an der Organisationsgrenze stark durch die Umwelt beeinflusst. Zudem sind die Geschäfts- bzw. Wertschöpfungskreise stark autonom und orientieren sich in ihren Entscheidungen vor allem durch die Beobachtung der Umwelt. Übertragen auf Weiterbildungsorganisationen formen die Geschäftskreise die direkten Angebote bzw. Lehr-/Lernsettings, in denen sich beispielsweise über die Thematik des jeweiligen Angebots gesellschaftliche und individuelle Bedarfe widerspiegeln. Ebenfalls lassen sich im Kreismodell Geschäfts*bereiche* identifizieren, die sich über alle Kreise und auch in die Umwelt hinein erstrecken, hier aber jeweils nur einen spezifischen Ausschnitt des Kreismodells abdecken. In ihnen zeigen sich einzelne Marktsegmente (vgl. Oestereich & Schröder 2019, S. 106). Für Weiterbildungsorganisationen können diese als Programmbereiche übersetzt werden. Das Kreismodell zeigt, wie weiter oben bereits angesprochen, zwei zentrale Orientierungsrichtungen, die von innen nach außen (*Wertbildungsrichtung*) bzw. von außen nach innen (*Führungsrichtung*) verlaufen.

> „Die Führungsrichtung von außen nach innen ist bei diesem Modell essenziell. Den Einheiten der direkten Wertschöpfung wird die primäre Entscheidungsmacht zugeschrieben. Sie entscheiden über ihre Wertschöpfung (Produkte, Preise, Geschäftsmodelle, Strategien, Lieferanten, eigenes Personal etc.) und (mindestens prinzipiell) über notwendige interne Zulieferleistungen durch Dienstleistungskreise." (ebd., S. 34)

Im Kontext der Nachfrageorientierung von Weiterbildungsorganisationen zeigt sich hier eine weitere Parallele: Mit dem Wandel von Weiterbildungsorganisationen verschiebt sich die traditionelle Angebotsorientierung hin zu einer verstärkten Nachfrageorientierung (vgl. Hippel et al. 2008). Entsprechend lassen sich die beschriebenen Orientierungsrichtungen in der Führung von agilen Organisationen ebenfalls in Weiterbildungsorganisationen identifizieren. Als die Führung orientierende Umwelt treten allerdings nicht nur Akteure des direkten Weiterbildungsmarktes auf, sondern auch politische und gesellschaftliche Akteure verschiedener Ebenen (siehe Kapitel 3), die sekundär bzw. indirekt Einfluss auf den Wertschöpfungskreis nehmen.

In diesem Vergleich eines in der agilen Organisationsentwicklung als sinnvoll betrachteten Führungsmodells mit Weiterbildungsorganisationen wird deutlich, dass Weiterbildungsorganisationen bereits eine Struktur aufweisen, durch die sie ihre Umwelt gut beobachten und auf dortige Veränderungen reagieren können. Vor allem durch den Wertschöpfungsbereich im äußersten Kreis ist eine starke Umweltbeobachtung durch die Kund*innen- bzw. Zielgruppennähe, aber auch durch eine spezialisierte Expertise der professionell Handelnden im eigenen Professionsfeld sichergestellt. In Programmbereiche gegliedert, die von Oestereich und Schröder als Geschäftsbereiche beschrieben werden, können die Umweltbeobachtungen und ggf. daraus resultierende Irritationen in alle weiteren Bereiche der Organisation bis in die Leitungsebene und ggf. auch in den Kern, den Organisationszweck, getragen und hier Veränderungen erreicht werden. Voraussetzung hierfür – so lässt sich vermuten – ist jedoch, dass der äußerste Kreis die Irritationen entsprechend aufnimmt und in die Organisation weiterträgt. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang, inwieweit der äußerste Kreis mit seinem je spezialisierten, aber dadurch auch begrenzten Wahrnehmungsbereich Umweltveränderungen als Irritation wahrnimmt, die die Wertschöpfung nicht direkt oder nur sekundär betreffen. An dieser Stelle würde sich die orientierende Führungsrichtung im Kontext einer bloßen Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenorientierung begrenzen, die in Teilen gesamtgesellschaftliche Bedarfe sowie eine angebotsorientierte pädagogische Arbeit außer Acht lässt. Eine Ansprache von Zielgruppen, die als bildungsfern oder weniger bildungsaffin beschrieben werden, würde beispielsweise auf kurz oder lang nicht mehr erreicht. Für Weiterbildungsorganisationen – so kann abgeleitet werden – darf die Wertbildungsrichtung der organisationalen Steuerung, die sich am Organisationszweck orientiert, der Führungsrichtung mit der Orientierung an der Organisationsumwelt entsprechend nicht nachgeordnet werden, sondern muss zumindest gleichbedeutend Berücksichtigung finden.

5 Fazit

Der Beitrag konnte aufzeigen, welche Parallelen sich in der besonderen Struktur von Weiterbildungsorganisationen und im Konzept einer agilen Organisationsstruktur finden lassen. Beiden sind die dezentrale bzw. alternative Hierarchieform und Verteilung von Verantwortung auf einzelne spezialisierte Teams und Gruppen gemein, die eine verstärkte Orientierung an der organisationalen Umwelt ermöglichen. Ebenfalls kann für beide konstatiert werden, dass die stärkere Außenbeobachtung aus der Notwendigkeit der Anpassungsfähigkeit an externe Bedarfe und Bedürfnisse resultiert.

Die relevante Umwelt der Weiterbildungsorganisationen kann jedoch, anders als bei wirtschaftlich orientierten agilen Organisationen, als wesentlich umfangreicher und komplexer beschrieben werden. Diverse weitere Funktionssysteme, Organisationen sowie gesellschaftspolitische Ebenen nehmen, über die Ebene der Kund*innen respektive Teilnehmenden hinaus, wesentlich Einfluss auf die Weiterbildungsorganisationen. Alke und Graß (2019) verweisen in diesem Kontext beispielsweise auf das in

ihren Forschungsergebnissen deutlich werdende Spannungsfeld der Autonomie im Programmplanungshandeln und konstatieren eine externe Steuerung durch indirekte und direkte Beeinflussung. In öffentlichen Weiterbildungsorganisationen könnten sich Zuständigkeits- und Autonomiebereiche durch kommunal gesteuerte Umstrukturierungsmaßnahmen verändern. Gleichzeitig seien Weiterbildungseinrichtungen zunehmend auf weitere Fördermittel zur Ressourcensicherung angewiesen, die an bestimmte Inhalte und Zwecke gebunden sind (vgl. Alke & Graß 2019, S. 138). Damit scheint es für Weiterbildungsorganisationen nicht ausreichend, die Umweltbeobachtungen auf der Ebene der direkten Wertschöpfung und somit mit Bezug auf eben diese zu belassen, da sie sich nicht nur durch die Umwelt der Teilnehmer*innen irritieren lassen dürfen, um im Ganzen operationsfähig zu bleiben. Neben der Führungsrichtung (von außen nach innen) erscheint für Weiterbildungsorganisationen die parallel laufende Wertbildungsrichtung der Steuerung (von innen nach außen) ebenfalls relevant. Diese legt den orientierenden Fokus auf den Organisationszweck und zeigt sich für Weiterbildungsorganisationen in ihrem öffentlichen Auftrag:

> „Offen sein für alle, unabhängig von den Lernvoraussetzungen und sozialen Verhältnissen, allen Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur ermöglichen, Ort der Begegnung und des sozialen Lernens sein, überall eine Infrastruktur der kommunalen Erwachsenenbildung sicherstellen, sowie unterschiedliche Lernzugänge ermöglichen und vielfältige Lernarrangements schaffen“ (Sgodda 2021, S. 43).

Diese Beschreibung beinhaltet nicht nur eine Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse der Teilnehmenden, also eine gewisse Kund*innennähe, sondern auch eine hohe Bewertung der Angebots-, also Produktqualität. Teilnehmendenorientierung geht in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Hand in Hand mit einer „pädagogischen Qualität von Lern- und Bildungsangeboten“ (Dollhausen 2020, S. 20).

Eine differenziertere Betrachtungsweise der Weiterbildungsorganisationen im Kontext des beschriebenen Agilitätskonzeptes schreibt der Leitungsebene eine zentrale Aufgabe in der Wertschöpfung innerhalb von Weiterbildungsorganisationen zu, die sich entgegen der Modellannahme nicht nur über den äußeren Wertschöpfungskreis von der Umwelt irritieren lässt, sondern selbst aktiv Außenbeobachtung betreibt. Luhmann spricht von einer funktionalen Differenzierung der Organisation, die vor allem für Systeme relevant ist, „die sich primär auf Prozessebene mit laufendem Input und Output auf ihre Umwelt beziehen“ (Luhmann 2020, S. 141). Diese Organisationen erfüllen in ihrem Verhältnis zur Umwelt so verschiedenartige Funktionen, „dass [sic!] sie nicht in einer einzigen Wechselbeziehung rationalisiert werden können“ (Luhmann 2018, S. 168). Die einzelnen relativ selbstständigen Teilsysteme der Organisation erbringen folglich einen je eigenen Beitrag zur Autopoiesis des Gesamtsystems (vgl. ebd.). Das Konzept der Agilität kann damit Ansätze bieten, auf die zunehmenden Umwelt- und Marktabhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen zu reagieren, erreicht jedoch eine Grenze in einer vornehmlich an Kund*innen orientierten Struktur und der Außenbeobachtung als primäre Aufgabe des äußersten Kreises.

Die hier identifizierten funktional über die einzelnen Teilsysteme der Weiterbildungsorganisationen ausdifferenzierten Außenbeobachtungen stellen einen wichtigen Aspekt in der Fähigkeit dar, agil auf Veränderungen reagieren zu können. Für eine weitere Betrachtung können sich hier Fragen der erwachsenenpädagogischen Organisations-, aber auch Professionsforschung hinsichtlich der – sich möglicherweise verändernden – Aufgaben, Funktionen, aber auch Kompetenzen in Bezug auf verschiedene Professionskontexte innerhalb einer Weiterbildungsorganisation ergeben.

Literatur

Alke, M., & Graß, D. (2019). *Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2019 (2). S. 133–141. http://doi.org/10.3278/HBV1902W133.

Aulinger, A. (2017, 15. Februar). *Die drei Säulen agiler Organisationen*. https://steinbeis-iom.de/app/uploads/2016-10-Whitepaper_Die_drei_Säulen_agiler_Organisationen.pdf.

Baecker, D. (2017). *Agilität in der Hochschule*. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 26 (1). S. 19–28. https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/17_1/Baecker.pdf.

Csar, M. (2020). *Agilität als Ziel von Veränderungsprozessen? Über Sinn und Unsinn in der Einführung von Agilität in Organisationen*. In: GIO, 51. S. 391–401. https://doi.org/10.1007/s11612-020-00539-5

Dollhausen, K. (2020). *Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen*. In: Forum Erwachsenenbildung, 53 (3). S. 16–20. https://www.waxmann.com/artikelART104148.

Dollhausen, K. (2022). *Institution, Organisation, „Actorhood" – Bezugspunkte zur Analyse der Steuerung von und in Weiterbildungsorganisationen*. In: M. Alke, & T. C. Feld (Hg.). Steuerung von Bildungseinrichtungen. Springer VS. S. 199–224.

Gnahs, D. (2021). *Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2021 (2), S. 10–19. https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV2102W002/facet/HBV2102W002//////nb/0/category/736.html.

Hippel, A. v., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2008). *Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (5). S. 663–678. https://doi.org/10.25656/01:4370.

Klingovsky, U. (2016). *Von der Institution zur Organisation. Über ein ungeklärtes Verhältnis in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: M. S. Maier (Hg.). Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Beiträge. Springer VS. S. 95–115.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2018). *Schriften zur Organisation 1. Die Wirtlichkeit der Organisation*. Springer VS.

Luhmann, N. (2020). *Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme*. Springer VS.

Oestereich, B., & Schröder, C. (2019). *Agile Organisationsentwicklung*. Handbuch zum Aufbau anpassungsfähiger Organisationen. Vahlen. https://doi.org/10.15358/9783800660773-i.

Oestereich, B., & Schröder, C. (2022, 3. Januar). *Kreismodell. Kollegiale Führung*. https://kollegiale-fuehrung.de/download-material/?downlo ad=5b9af774c597244456945161a766b7b3.

Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The New Management System for a Rapidly Changing World*. Henry Holt & Co.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Schneider Verlag.

Schemmann, M. (2020). *„Und sie bewegen sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung*. In: I. van Acken, H. Bremer, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hg.). Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich. S. 392–403.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. wbv.

Sgodda, R. (2021). *Volkshochschulen in der Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2021 (2). S. 41–49. https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV2102W005/facet/HBV2102W005//////nb/0/category/736.html.

Simon, H. A. (1978). *Die Architektur der Komplexität*. In: K. Türk (Hg.). Handlungssysteme. Studienbücher zur Sozialwissenschaft 35. Westdeutscher Verlag. S. 94–120.

Weick, K. E. (2009). *Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme*. In: S. Koch, & M. Schemmann (Hg.). Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 85–109.

Autorin

Madeline Lockstedt, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W003
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Governance digitaler Plattformen in der Weiterbildung

Matthias Alke

Zusammenfassung

Im Zuge des digitalen Wandels und verstärkt durch die Pandemie etablieren sich in der Weiterbildung digitale Plattformen. Dabei handelt es sich um ein begrifflich unscharfes Konzept, unter dem vielfältige Phänomene subsumiert werden. Im Beitrag werden digitale Plattformen als Organisationskonzept theoretisch bestimmt. Ausgehend von der aktuellen Diskussion zur *Plattformökonomie* der Digitalwirtschaft gibt der Beitrag zunächst einen Überblick zu plattformbezogenen Politiken, Akteuren und organisationalen Feldern in der Weiterbildung, in denen sich die aktuellen Entwicklungen vollziehen. Anschließend werden aus governance-theoretischer Perspektive die sichtbar werdenden Formen der Handlungskoordination sowie die Steuerungsmechanismen untersucht, die von digitalen Plattformorganisationen ausgehen. Der Schwerpunkt wird auf den öffentlichen, gemeinwohlorientierten Weiterbildungsbereich gelegt.

Stichwörter: Weiterbildung; Governance; Volkshochschulen; Verbände; Plattformökonomie

Abstract

In the course of the digital transformation and reinforced by the pandemic, digital platforms are becoming established in continuing education. This is a concept that is conceptually vague and under which a wide variety of phenomena are subsumed. In this article, digital platforms are theoretically defined as an organizational concept. Starting from the current discussion on the platform economy of the digital economy, the article first gives an overview of platform-related policies, actors and organizational fields in further education, in which the current developments are taking place. Then, from a governance-theoretical perspective, the paper examines the visible forms of action coordination as well as the governance mechanisms that emanate from digital

platform organizations. The focus will be on the public, general interest-oriented continuing education sector.

Keywords: Continuing education; governance; public adult education centres; associations; platform economy

1 Einleitung

Digitale Plattformen bilden ein wesentliches organisationales Strukturprinzip der Digitalisierung, die durch verschiedene Steuerungsmechanismen Handlungen von Akteuren regulieren, dauerhaft koordinieren und dadurch soziale Ordnungsbildung hervorbringen. Jedoch wurden digitale Plattformen als organisationales Konzept bislang wenig begrifflich und theoretisch ausbuchstabiert (vgl. Kirchner 2021). Dies spiegelt sich auch in der Weiterbildung wider: So wird hier der Plattformbegriff vor allem in Verbindung mit digitalen Lernumgebungen und Kursmanagementsystemen für synchrone oder asynchrone Weiterbildungsangebote verwendet. Daneben werden auch digitale Weiterbildungsdatenbanken, Buchungs-, Vermarktungs- und Managementsysteme als Plattformen bezeichnet.

Plattformen als umgreifendes Phänomen der Digitalisierung werden in der breiten Öffentlichkeit vor allem unter ökonomischen Gesichtspunkten als *Plattformökonomie* oder *Plattformkapitalismus* diskutiert, worunter neue digitale Formen von Arbeit und Wirtschaft subsumiert werden (vgl. Heiland 2018, S. 130). Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dabei zumeist große, international agierende Unternehmen der Digitalwirtschaft, deren Geschäftsmodelle auf einer oder mehreren vernetzten digitalen Plattformen basieren, z. B. als digitaler Marktplatz, Vermittlungs- und Maklerdienst, Medien-, Vergleichs- oder Bewertungsportal. Im Zuge dieser *Plattformökonomie* haben sich auch digitale Weiterbildungsplattformen als Geschäftsmodell vor allem von privatwirtschaftlichen Bildungsanbietern etabliert. Zudem lässt sich beobachten, dass Weiterbildung als Dienstleistung ebenso von digitalen Plattformunternehmen angeboten und vermarktet wird, teils auch in Kooperation mit Bildungsanbietern (vgl. Grotlüschen 2018). Der Schwerpunkt liegt überwiegend in der beruflichen Weiterbildung und Karriereentwicklung sowie in Fort- und Weiterbildungsangeboten für Betriebe und Unternehmen. Gerade hier besitzen digitale Plattformen als organisationales Prinzip eine weitaus stärkere Relevanz als in der allgemeinen, außerberuflichen Weiterbildung. So lässt sich aus den Ergebnissen der wbmonitor-Umfrage 2019 ableiten, dass Plattformen vor allem von Weiterbildungsorganisationen eingesetzt werden, die insgesamt eine höhere Bandbreite digitaler Medien und Formate aufweisen. Dabei handelt es sich um (Fach-)Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung, berufliche Schulen, privat-kommerzielle und wirtschaftsnahe Anbieter (Kammern, Innungen, Berufsverbände) sowie betriebliche Bildungseinrichtungen. Der Digitalisierungsgrad von Bildungsveranstaltungen bei Volkshochschulen und anderen gemeinnützigen, partikular orientierten Weiterbildungseinrichtungen ist hingegen deutlich geringer ausgeprägt (vgl. Christ et al.

2020, S. 23 f.). Gleichwohl haben für sie in der jüngsten Vergangenheit – verursacht durch die pandemiebedingte kurzfristige Umstellung auf digitale Lernformate – Plattformen deutlich an Relevanz gewonnen.

Durch diesen Bedeutungszuwachs digitaler Plattformen haben sich Akteurskonstellationen und Steuerungsdynamiken in der öffentlich verantworteten, gemeinwohlorientierten Weiterbildung erweitert und verändert: So lassen sich zum einen neue Akteure wie Plattformbetreiber, Bildungstechnologieunternehmen oder Agenturen verzeichnen, die ihre Dienstleistungen (z. B. digitales Bildungsmarketing, digitale Kurskonzepte) an die Organisationen herantragen. Zum anderen geraten sie durch die Zunahme standortungebundener plattformbasierter digitaler Lernangebote in ein neues Wettbewerbsumfeld. Es sind aber nicht nur diese marktwirtschaftlichen Dynamiken, die eine Konkurrenzsituation jenseits regionaler Grenzen hervorbringen, sondern auch Verbände und Trägerorganisationen nehmen steuernd Einfluss auf den gegenwärtigen Digitalwandel (vgl. Sattler 2020; Sgodda 2021). Exemplarisch steht dafür die vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) gegründete Lernplattform *vhs.cloud*, die als Infrastruktur für die Umsetzung von Onlinekursen sowie als Vernetzungs- und Kollaborationsplattform fungiert. Angesichts der gegenwärtigen Etablierung von Plattformen und der skizzierten Steuerungsdynamiken werden Chancen, Risiken, Dilemmata sowie mögliche Alternativen einer *Plattformökonomie* für die gemeinwohlorientierte Weiterbildung und insbesondere für die kommunal verankerten Volkshochschulen diskutiert (vgl. Klemm & Repka 2021; Köck 2021; Schöll 2021). Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, die aktuellen plattformbezogenen Entwicklungen aus einer Governance-Perspektive zu untersuchen und theoretisch einzuordnen. Leitend ist dabei ein analytischer Governance-Begriff, der jenseits eines linearen, staatszentrierten Verständnisses vielfältige Akteure und Formen der sozialen Handlungskoordination in der Weiterbildung umfasst (vgl. Schrader 2008, S. 42). Davon ausgehend werden zunächst die Entwicklung digitaler Plattformen in der Weiterbildung sowie Akteure, Politiken und Koordinationsformen genauer beleuchtet (Kapitel 2). Anschließend werden digitale Plattformorganisationen und ihre immanenten Steuerungsmechanismen theoretisch erschlossen und auf die aktuellen Entwicklungen in der Weiterbildung bezogen (Kapitel 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee (Kapitel 4).

2 Digitale Plattformen in der Weiterbildung: Akteure, Politiken, Koordinationsformen

In erster Linie haben sich digitale (Weiter-)Bildungsplattformen unter marktförmigen Bedingungen als strategisches Handlungsfeld im Kontext internationaler Hochschulen und privatwirtschaftlicher, kommerzieller Anbieter entwickelt. Vor allem die internationale Expansion von MOOCS (Massive Open Online Courses) hat diese Entwicklung in den 2010er-Jahren vorangetrieben, die im deutschsprachigen Hochschulkontext jedoch nicht den Widerhall gefunden hat, wie er teils prognostiziert wurde

(vgl. Hüther et al. 2020). Einflussgebend für die Entwicklung von Bildungsplattformen sind vor allem Unternehmen und Start-ups der sogenannten „EdTech-Branche" (Educational Technologies), die an bildungstechnologischen Innovationen arbeiten. Schmid (2021) konstatiert auf Basis des EY Startup-Barometers 2021, dass die Investitionen in diesen Sektor in Deutschland im internationalen Vergleich (China, USA, UK) nur sehr gering ausgeprägt sind. Zudem hätten sich nur einzelne bestehende Anbieter am digitalen Weiterbildungsmarkt etablieren können, wie z. B. *WBS* oder *SAP-Training*. Führende Weiterbildungsplattformen seien in Deutschland vor allem international agierende Unternehmen wie *Degreed.com* oder *Udacity* (vgl. ebd., S. 34). Da EdTech-Unternehmen prinzipiell auch andere Bildungsbereiche bedienen und vermutlich nur wenige Akteure auf den Weiterbildungsbereich spezialisiert sind, ist eher von fragmentierten Akteurskonstellationen auszugehen.

Plattformpolitiken in der Weiterbildung

Daneben erhalten digitale Weiterbildungsplattformen auch von bildungspolitischer Seite zunehmend mehr Aufmerksamkeit, insbesondere seit Beginn der Corona-Pandemie. Aktuell steht der strategische Ausbau einer *Nationalen Bildungsplattform* für den gesamten Bildungsbereich im Vordergrund, die im August 2020 vom Koalitionsausschuss als Bestandteil der digitalen Bildungsoffensive angekündigt wurde. Es wird darauf abgezielt, bestehende Bildungsplattformen zu einem bundesweit und europäisch anschlussfähigen Plattformsystem zu verbinden und ein möglichst breites Bildungsangebot über einen einheitlichen und niedrigschwelligen Zugang bereitzustellen. Jedoch ist ein solches Vorhaben nicht ganz neu: Bereits 2018 präsentierte der *Arbeitskreis Zukunft der Arbeit der CDU/CSU-Bundestagsfraktion* die Bildungsplattform *MILLA* (Modulares Interaktives Lebensbegleitendes Lernen für Alle), die in der Weiterbildung kontrovers diskutiert wurde.[1] Ziel war es, allen Bürger*innen einen kostenlosen Zugang zu modularen und interaktiven Bildungsangeboten zu ermöglichen. Letztlich blieb es bei einer „innerparteilichen Pilotphase".[2] Im Rahmen der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* im Juni 2019 wurde dann ein Innovationswettbewerb zur Entwicklung modularer, interaktiver Lernplattformen angekündigt, der einen niederschwelligen Zugang zu Weiterbildungsangeboten ermöglichen sollte. In 2021 sind insgesamt 35 Forschungs- und Entwicklungsprojekte gestartet, die im Rahmen des Innovationswettbewerbs mit dem Titel *INVITE – Digitale Plattform berufliche Weiterbildung* ausgewählt wurden und für drei Jahre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden. Die Projekte verorten sich in drei Entwicklungsfeldern: in der Vernetzung bestehender Weiterbildungsplattformen, in der Entwicklung und Erprobung plattformbezogener Innovationen sowie in Lehr-/Lernangeboten, die durch Künstliche Intelligenz (KI) unterstützt werden (vgl. Zaviska & Hemkes 2021, S. 43). Aus den veröffentlichten Projektsteckbriefen geht hervor, dass sich die Projektverbünde überwiegend aus Anbietern der beruflichen Weiterbildung,

1 Dies zeigt u. a. die Diskussion auf der Plattform wb-web: https://wb-web.de/milla-modulares-interaktives-lebensbegleitendes-lernen-fur-alle.html (Zugriff am 06.01.2022).

2 Informationen und Zitat sind der folgenden Internetseite entnommen: https://masterplan.com/cdu (Zugriff am 06.01.2022).

wirtschafsnahen Bildungswerken, (Fach-)Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Plattformbetreibern, Bildungstechnologieunternehmen sowie Fach- und Branchenverbänden, Kammerorganisationen, Akteuren der Wirtschaftsförderung und Einzelunternehmen zusammensetzen. Auch die oben genannten privatwirtschaftlichen Anbieter, die bereits digitale Weiterbildungsplattformen betreiben, sind in einige Entwicklungsprojekte involviert.[3]

Angesichts der eindeutigen bildungspolitischen Schwerpunktsetzung auf berufliche Weiterbildung ist es wenig überraschend, dass Akteure aus dem Spektrum der öffentlich verantworteten Weiterbildung nur marginal vertreten sind. Lediglich das vom DVV koordinierte Projekt *KUPPEL* ist hier verortet. Im Projekt steht die plattformübergreifende, KI-unterstützte Professionalisierung der Digitalkompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung im Mittelpunkt. Dabei werden *vhs.cloud* und der *EULE-Lernbereich* der *wb-web-Plattform*, die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) entwickelt wurde, synergetisch verzahnt. Daneben ist nur in einem der 35 Projektverbünde eine Volkshochschule beteiligt.[4] Gewerkschaftliche, andere partikular orientierte oder freie, gemeinwohlorientierte Einrichtungen, die ebenso Angebote der beruflichen Weiterbildung unterbreiten, sind in den Projektverbünden nicht vertreten.

Volkshochschulverbände als steuernde Akteure

Mit Blick auf die Implementierung digitaler Plattformen im öffentlich verantworteten Weiterbildungsbereich der Volkshochschulen übernehmen vor allem der Dachverband und die Landesverbände eine zentrale steuernde Funktion, von der insbesondere kleine, ressourcenarme Einrichtungen profitieren (vgl. Maier & Rohs 2020). Die *vhs.cloud* bildet den zentralen Bezugspunkt aktueller Entwicklungen und Diskussionen innerhalb der Community der Volkshochschulen. Ausgehend von der Verbandstrategie der *Erweiterten Lernwelten* (2015) und im „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen“ (dvv 2019) als „digitaler Heimathafen“ ausgewiesen, wurde 2018 die *vhs.cloud* auf den Weg gebracht. Sie fungiert als umfassende Lernmanagementplattform zur Umsetzung von Online-Kursen mit verschiedenen Tools, Vernetzungs-, Kollaborations- und Informationsfunktionen für Kursteilnehmende, Kursleitende und Mitarbeitende von Volkshochschulen. Zudem können die Mitgliedseinrichtungen in der *vhs.cloud* eigene Arbeitsbereiche anlegen. Mit Pandemiebeginn haben sich die Registrierungszahlen der *vhs.cloud* quantitativ enorm erhöht: Von Januar 2020 bis Januar 2021 hat sich die Anzahl erstellter Kurse mehr als verzehnfacht und seit Anfang 2021 sind etwa 90 % aller Volkshochschulen registriert

3 Die Projektsteckbriefe sind hier veröffentlicht: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/INVITE_Projektsteckbriefe_Projektstart_Sep_2021.pdf und https://www.bibb.de/dokumente/pdf/INVITE_Projektsteckbriefe_Projektstart_Maerz-Mai_2021.pdf (Zugriff am 06.01.2022).

4 Dabei handelt es sich um die Volkshochschule Pinneberg e. V. im Projektverbund WISY@KI – Dein persönlicher Weiterbildungsscout. Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/INVITE_Projektsteckbriefe_Projektstart_Sep_2021.pdf (Zugriff am 06.01.2022).

(Kohl & Denzl 2021, S. 256).[5] Daneben haben einige Volkshochschullandesverbände eigene Plattformen entwickelt, z. B. regionale Buchungs-, Marketing- oder Vermittlungsplattformen (Bayern, Sachsen, Schleswig-Holstein). Als Bestandteil der verbandlichen Plattformstrategien können zudem die vielfältigen Unterstützungs-, Beratungs- und Fortbildungsangebote für die Nutzung der *vhs.cloud* betrachtet werden (vgl. Maier & Rohs 2020; Sgodda 2021).

Fragmentierte Strukturen und neue Konkurrenzdynamiken

Aus steuerungstheoretischer Sicht lässt sich resümieren, dass die skizzierten plattformbezogenen Akteurskonstellationen und Politiken auf separierte und teils fragmentierte organisationale Felder hindeuten, denen sich Organisationen als zugehörig und legitimationsbedürftig betrachten und innerhalb derer sich Beobachtungs-, Interdependenz- und Machtverhältnisse zwischen den Organisationen (dauerhaft) etablieren (vgl. DiMaggio & Powell 2009). Digitale Bildungsplattformen sind in dieser Hinsicht zunächst als Produkt eines internationalen organisationalen Feldes einzuordnen, in dem sich Akteure wie Bildungstechnologieunternehmen oder große, international agierende kommerzielle (MOOCS-)Anbieter wie *courseria* marktwirtschaftlich koordinieren (vgl. Schmid 2021). Der Bezugspunkt liegt hier stärker bei hochschulischer Bildung, die Grenzen zur Weiterbildung sind jedoch fließend. Zudem zeigen sich Berührungspunkte zu einem überwiegend national geprägten organisationalen Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, das vor allem in den Akteurskonstellationen des BMBF-Innovationswettbewerbs zum Ausdruck kommt. Neben marktwirtschaftlicher Koordination verweisen die Projektverbünde zur Plattformentwicklung auf die Bedeutung von Vernetzung und Kooperation. Auch in den Plattformstrategien der Volkshochschulen als organisationales Feld spiegeln sich diese Koordinationsformen deutlich wider. Zugleich verweisen der hohe Stellenwert der Verbände und deren partizipativer Entwicklungsansatz von Plattformen (z. B. durch Arbeitsgruppen und Pilotprojekte, vgl. Sattler 2020) auf eine gemeinschaftliche Koordinationsform, die durch starke Bindung, geteilte Überzeugungen („Bildung für alle“) und professionelle Ansprüche geprägt ist (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, S. 41). Die Bindung der Mitgliedsorganisationen wird hier auch über die Implementierung einer gemeinsamen Plattform erzeugt. Gleichzeitig geraten diese jedoch in eine neue Wettbewerbs- und Konkurrenzsituation untereinander sowie mit privatwirtschaftlichen Akteuren, die in der Vergangenheit so nicht bestand (vgl. Schöll 2021). Dadurch kommt es zu neuartigen Überlappungen der vormals stärker separierten und teils fragmentierten organisationalen Felder in der Weiterbildung. Mit Blick auf die verbandlichen Plattformstrategien ist zu konstatieren, dass sie einerseits auf die Lösung von Koordinationsproblemen im Zuge des digitalen Wandels abzielen, die von vielen Einzelorganisationen alleine nur schwer bewältigt werden können. Andererseits verändert sich durch die gemeinsamen Plattformen das Verhältnis und die

5 Kohl und Denzl (2021, S. 256) weisen in Bezug auf die vorliegenden Nutzungsdaten der *vhs cloud* darauf hin, dass „die Anzahl erstellter Kurse nicht deren tatsächlichen Nutzung widerspiegelt. In welchem Umfang erstellte Kurse von Teilnehmenden tatsächlich genutzt oder nicht genutzt wurden, lässt sich hier somit nicht aufzeigen“.

Koordination von Mitgliedsorganisationen und Verbänden, da letztere neue (koordinierende) Funktionen übernehmen und teils auch digitale Lernangebote unterbreiten wie z. B. das *vhs-Lernportal* des DVV. Auch hierhin deutet sich eine neue Konkurrenzdynamik zwischen Verbands- und Mitgliedsorganisationen an. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass einige Volkshochschulen eigene digitale Lernplattformen aufgebaut haben, wodurch sie die Verbandsaktivitäten nicht durchweg als Mehrwert betrachten. Aus empirischer Sicht wären hier die wechselseitigen (Legitimations-)Erwartungen zwischen Verbands- und Mitgliedsorganisationen von Interesse und ob die Mitglieder unter Legitimationsdruck geraten, sich an der *vhs.cloud* zu beteiligen.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Bildungsplattformen in der Privatwirtschaft entstanden sind, wirken die skizzierten bildungspolitischen Plattformstrategien indes zeitlich nachgelagert. Durch das politische Investment in die berufliche Weiterbildung wird dieses organisationale Feld als Kontext von Weiterbildungsplattformen stabilisiert. Hier bleibt abzuwarten, welche Steuerungsimpulse von den aktuellen Entwicklungsprojekten auf den Bereich der öffentlichen, gemeinwohlorientierten Weiterbildung ausgehen. Zudem ist es aktuell offen, wie der zentralistisch anmutende Regulierungsanspruch einer *Nationalen Bildungsplattform* angesichts der bereits bestehenden fragmentierten und überwiegend marktförmig ausgerichteten Plattformstrukturen in der Weiterbildung verwirklicht werden kann.

3 Steuerungsmechanismen digitaler Plattformorganisationen

Digitale Plattformen sind durch eine interaktiv angelegte Netzwerk- und Schnittstellenstruktur gekennzeichnet, über die Informationen, Produkte und Dienstleistungen zugänglich gemacht werden. Akteure können in Plattformarchitekturen unterschiedlich konstelliert sein, beispielsweise als Kund*innen oder als gleichzeitige Produzent*innen und Konsument*innen einer Leistung (z. B. *Ebay-Kleinanzeigen*). Je mehr Akteure auf einer Plattform aktiv sind, umso stärker werden Netzwerkeffekte erzeugt, wodurch sich Reputation und potenzieller Nutzen erhöhen (können). Die Basis digitaler Plattformen liegt in cloudbasierten Technologien, die flexibel und dynamisch anpassbar sind sowie einen ort- und zeitunabhängigen Zugriff ermöglichen. Außerdem liegt den meisten Plattformen eine systematische, algorithmische Erfassung und Verwertung von Nutzerdaten zugrunde, „die als ‚neues Öl' das Rohmaterial des Geschäftsmodells darstellen" (Heiland 2018, S. 133). Nutzerdaten bilden somit den Kristallisationspunkt der *Plattformökonomie*, um bestehende Produkte und Dienstleistungen an das Verhalten und die Bedürfnisse anzupassen und weiterzuentwickeln. Erzeugt werden Nutzerdaten u. a. über Bewertungs- und Evaluationssysteme, die Kontroll- und Qualitätsansprüche seitens der Nutzenden erfüllen und dadurch zugleich die Bindung, Attraktivität und letztlich die Reputation der Plattform verstärken sollen.

Organisationen und Digitalisierung zwischen enger und loser Kopplung

Ausgehend von diesen basalen Strukturelementen hat Kirchner (2021) digitale Plattformen als Organisationsform theoretisch genauer konturiert. Die Grundlage bildet ein Verständnis von Organisationen als lose gekoppelte Systeme, wie es Weick (1976) am Beispiel von Bildungseinrichtungen entwickelt hat. Auch in der Weiterbildungsforschung wurde dieser theoretische Ansatz vielfach rezipiert, um die Beschaffenheit und Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen theoretisch bestimmen und erklären zu können (vgl. Hartz & Schardt 2010). Das Konzept der losen Kopplung betont die relative Autonomie einzelner Elemente, die sich verändern oder auflösen können, die in ihrer Wirksamkeit jedoch tendenziell begrenzt bleiben und die Organisation in ihrer Gesamtheit nicht tangieren müssen (vgl. Kuper 2001, S. 92). Anknüpfend an das Theorem von Weick ist anzunehmen, „dass sich Digitalisierung und Organisationen miteinander in einem Wechselverhältnis von fester und loser Kopplung verbinden" (Kirchner 2021, S. 6). Die Gestalt und Funktionsweisen von Organisationen als lose gekoppelte Systeme wandeln sich entlang von sechs Mechanismen der Digitalisierung: Während Verdatung, Vernetzung und Automatisierung eine zunehmend feste Kopplung sozialer Prozesse mit digitaler Technik hervorrufen, bringen Delokalisierung, Delegation und Intermediation einen stärkeren Organisationswandel hervor, da sie die Bindung an Orte, Ressourcen und Ergebnisse auflösen (vgl. ebd., S. 6 f.). Dabei konzentrieren sich diese Mechanismen insbesondere in digitalen Plattformen als soziale Formen, indem sie einerseits Verbindungen ermöglichen, ordnen und kuratieren (durch Verdatung, Vernetzung und Automatisierung), andererseits als „Intermediär die unmittelbare Verantwortung für die delegierten Ressourcen und die vermittelten Ergebnisse" (ebd., S. 8) an andere Elemente (z. B. Nutzer*innen der Plattformen) abgeben. Ausgehend von diesen sechs Mechanismen sind vielfältige Ausprägungen digitaler Plattformorganisationen mit spezifischen engen oder losen Kopplungen denkbar.

Kern, Rand und Schnittstellen als Plattformarchitektur

Des Weiteren bestimmt Kirchner (2021) ein „allgemeines Architekturmuster" (ebd., S. 8) digitaler Plattformorganisationen, bestehend aus Kern, Rand und Schnittstellen, das mithilfe digitaler Technik (z. B. Apps, Websites, Datenbanken) eine spezifische soziale Ordnung (re-)produziert. Den Kern bildet eine formale Organisation (z. B. ein Unternehmen), die wiederum Schnittstellen technologisch definiert und kontrolliert, über die sich Externe (z. B. Nutzer*innen) an den Rand der Plattform koppeln und „damit Teil einer plattform-vermittelten Ordnung [werden], die den Nutzeraktivitäten zugrunde liegt (...), beispielweise in einem sozialen Netzwerk oder auf einem digitalen Marktplatz" (ebd., S. 9). Dabei sind es gegenwärtig vor allem gewinnorientierte Unternehmen, die als „Kernorganisatoren" digitaler Plattformen agieren und Märkte monopolisieren. Insbesondere hierin liegt die Kritik an der *Plattformökonomie*, denn die Kernorganisatoren entscheiden über die Regeln der Plattform, implementieren diese über Schnittstellen und allgemeine Verhaltensregeln, wodurch sie zugleich die Nutzer*innenaktivitäten kontrollieren. Zwar wirken Plattformen oftmals inklusiv,

doch „ein Mechanismus, der eine umfassende Teilhabe oder Entscheidungsrechte der Externen vorsieht, existiert üblicherweise nicht“ (ebd., S. 11). Darin verdeutlicht sich, dass die ökonomisch ausgelegten Plattformorganisationen vornehmlich auf einem hierarchischen Steuerungsansatz basieren. In dieser Hinsicht grenzen sie sich vom Organisationsansatz lose gekoppelter Systeme (Weick) ab, bei dem die gekoppelten Einzelelemente in relativer Autonomie agieren. Daneben existieren Ansätze, die, jenseits von Logiken der Ökonomie und Effizienz, Plattformen als gemeinschaftliches Eigentum betrachten, über die etwa gesellschaftliche Integration, Partizipation und Kooperation ermöglicht werden sollen (vgl. Scholz 2016). Ähnliche Motive spiegeln sich auch in den skizzierten Plattformstrategien der Volkshochschulverbände wider, wenngleich auch hier Vermarktung und effiziente Organisation eine Rolle spielen (vgl. Klemm & Repka 2021).

Monopolstellung von Kernorganisationen und partizipativer Ansatz

Unter Steuerungsgesichtspunkten ist vor allem die Frage relevant, wer als Kernorganisator die Schnittstellen definiert und reguliert. In der Weiterbildung sind dies nicht nur die Anbieter selbst, sondern es sind auch andere Organisationen wie z. B. Bildungstechnologieunternehmen. Im Volkshochschulkontext fungieren aktuell vor allem die Verbände als Kernorganisatoren, die augenscheinlich einen partizipativen Ansatz bei der Plattformausgestaltung verfolgen, indem die Mitgliedsorganisationen die Schnittstellen zu ihren digitalen Kursen selbst verwalten. Angesichts der skizzierten gemeinschaftlichen Koordinationsform ist anzunehmen, dass die Verbände hier entgegen einer prinzipiellen Monopolstellung als Kernorganisator und eines hierarchischen Steuerungsprinzips agieren, um die Autonomie ihrer Mitgliedsorganisationen zu wahren und Verbandsbindung zu erzeugen.

Darüber hinaus beeinflussen die sechs beschriebenen Mechanismen die Art und Weise, wie sich Akteure im Kontext von Weiterbildungsplattformen koordinieren. Aus den Projektsteckbriefen des BMBF-Innovationswettbewerbs lässt sich entnehmen, wie die Mechanismen in den weiterbildungsbezogenen Plattformorganisationen gegenwärtig konstelliert werden. Vernetzung, Verdatung und Automatisierung bilden hier zentrale Bezugspunkte, indem beispielsweise KI-basierte Chatbot- und Assistenzsysteme zur Unterstützung und Weiterbildungsberatung von Adressat*innen entwickelt oder Nutzungsdaten zwecks Matching individueller Lernbedarfe und arbeitsmarktpolitischer, betrieblicher Anforderungen sowie in Bezug auf passgenaue Lernformate und -inhalte algorithmisch erschlossen werden. Auch die Plattformorganisationen im Volkshochschulkontext beruhen auf den skizzierten Mechanismen, indem die Verbände hier intermediäre, kurative Funktionen übernehmen (Intermediation), die Verantwortung für die Umsetzung der digitalen Lernangebote jedoch weiterhin bei den einzelnen Einrichtungen liegt (Delegation). Aktuell wird vor allem die Delokalisierung durch digitale Plattformen diskutiert (Loslösung der festen Kopplung von Organisationen und einem konkreten Ort), denn dadurch verliert das „Territorialprinzip“ der Volkshochschulen an Bedeutung, deren öffentlicher Bildungsauftrag und Finanzierung kommunal eingebettet sind (vgl. Klemm & Repka 2021, S. 58).

Vor diesem Hintergrund bieten die vorgestellten Mechanismen einen Erklärungsansatz, warum sich digitale Plattformorganisationen steuernd auf die Handlungen und Koordinationsanforderungen von kollektiven und individuellen Akteuren in der Weiterbildung auswirken und wie sich diese gegenwärtig verändern. Im Diskurs werden Plattformen selbst als Akteure betrachtet, jedoch „ist ein technischer Determinismus zurückzuweisen, der behauptet oder nahelegt, die Digitalisierung würde automatisch zu dieser oder jener Entwicklung führen“ (Kerres & Buntnis 2020, S. 20). In Bezug auf Plattformen sind zudem Adressat*innen und Teilnehmende der Weiterbildung als Steuerungsakteure zu berücksichtigen, da von ihnen durch Bewertungs- und Evaluationssysteme Netzwerk- und Reputationseffekte ausgehen, die den (Fort-)Bestand digitaler Weiterbildungsplattform legitimieren. Aus Sicht der öffentlich verantworteten und gemeinwohlorientierten Weiterbildung ist zu fragen, welche Adressat*innen tatsächlich über Plattformen erreicht werden und welche nicht.

4 Resümee

Auch wenn bislang empirische Forschungen zu digitalisierungsbezogenen Steuerungsstrukturen, Akteurskonstellationen und ihrem Koordinationsgefüge in der Weiterbildung noch ausstehen, so lässt sich dennoch bilanzieren, dass die skizzierten Mechanismen der Digitalisierung die bestehenden institutionellen und organisationalen Strukturen verändern. Digitale Plattformorganisationen greifen in bestehende Aufbau- und Ablauforganisationen ein und „transformieren interne Beziehungen, aber auch die Verbindungen zur Organisationsumwelt“ (Kirchner 2021, S. 20). Mittel- und langfristig werden sich sowohl die organisationalen Felder in der Weiterbildung als auch die organisationale Formgebung selbst wandeln, auch wenn die Reichweite digitaler Plattformen (jenseits pandemischer Notlagen) aktuell noch nicht abzuschätzen ist. Durch die Erfahrungen in der Pandemie wurde die Notwendigkeit sozialen Austauschs im lokalen Nahbereich jenseits des Digitalen offenkundig. Volkshochschulen haben sich hierzu in ihrer Bedeutung als Bildungs- und Begegnungsorte positioniert (vgl. Sgodda 2021). Gleichzeitig sind plattformbasierte Bildungszugänge zukünftig nicht mehr wegzudenken. Die Einführung digitaler Plattformen stellt jedoch selbst noch keine Innovation dar, auch wenn dies im populärwissenschaftlichen Management- und Organisationsentwicklungsdiskurs zuweilen suggeriert wird. Stattdessen liegt die Herausforderung des Weiterbildungsmanagements darin, jenseits einer einseitigen technologisch-organisatorischen Auslegung Entwicklungsprozesse in den Organisationen anzustoßen, die erwachsenenpädagogisch und mediendidaktisch sinnvoll eingebettete Verknüpfungen und Übergänge zwischen analogen und digitalen Formaten hervorbringen und verstetigen. Dabei wird es auch darum gehen, die skizzierten Steuerungsmechanismen digitaler Plattformorganisation systemisch einzuordnen und auszugestalten.

Literatur

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685.

DiMaggio, P. D., & Powell, W. W. (1983/2009). *Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern*. In: S. Koch, & M. Schemmann (Hg.). Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Springer VS. S. 57–85.

Grotlüschen, A. (2018). *Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter*. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 30. S. 94–155.

Hartz, S., & Schardt, V. (2010). *(Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme*. In: K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hg.). *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. VS Verlag. S. 21–43.

Heiland, H. (2018). Review-Artikel: *Zum aktuellen Stand des Plattformkapitalismus. Industrielle Beziehungen*. In: Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management, 25 (1). S. 128–139.

Hüther, O., Kosmützky, A., Asanov, I., Bünstorf, G., & Krücken, G. (2020). *Massive Open Online Courses After the Gold Rush: Internationale und nationale Entwicklungen und Zukunftsperspektiven*. Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. LCSS Working Papers, Nr. 4. https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/9831.

Kerres, M., & Buntins, K. (2020). *Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 70 (3). S. 11–23.

Kirchner, S. (2021). *Kommt jetzt die Plattformgesellschaft? Grundlagen, Organisationen und Perspektiven in der digitalen Transformation*. Working Paper „Fachgebiet Digitalisierung der Arbeitswelt", Nr. 03. Technische Universität Berlin.

Klemm, U., & Repka, M. (2021). *Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. Volkshochschulen auf dem Weg zur Digitalisierung von Bildung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 71 (2). S. 45–67.

Köck, C. (2021). *Irgendwo, irgendwie, irgendwann? – Überlegungen zur Präsenz (in) der Volkshochschule*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 71 (3). S. 85–92.

Kohl, J., & Denzl, L. (2021). *Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung*. In: S. Widany, E. Reichart, J. Christ, & N. Echarti (Hg.). Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bertelsmann. S. 249–275.

Kuper, H. (2001). *Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (1). S. 83–106.

Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). *Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule*. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hg.). Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Springer VS. S. 12–54.

Maier, U., & Rohs, M. (2020). *Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance? Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz*. In: weiter bilden, 27 (4). S. 39–41.
Sattler, C. (2020). *Ein Crashkurs für den digitalen Wandel in den Volkshochschulen. Mit der vhs.cloud die Krise als Chance nutzen*. In: dis.kurs, 02. S. 26–27.
Schmid, U. (2021). *Verheißungen, Visionen und Realität. Aktuelle Situation und Trends der EdTech-Branche*. In: weiter bilden, 28 (2). S. 32–35.
Schöll, I. (2021). *Entgrenzung, Dematerialisierung und Amazonisierung. Fragen und Anmerkungen zur Digitalisierung in und nach der Pandemie*. In: weiter bilden, 28 (4). S. 53–56.
Scholz, T. (2016). *Platform Cooperativism. Challenging the Corporate Sharing Economy*. Rosa Luxemburg Foundation.
Schrader, J. (2008). *Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell*. In: S. Hartz, & J. Schrader (Hg.). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt. S. 31–64.
Sgodda, R. (2021). *Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 71 (2). S. 41–49.
Weick, K. E. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: Administrative Science Quarterly, 21. S. 1–19.
Zaviska, C., & Hemkes, B. (2021). *INVITE – zur Mitgestaltung eingeladen*. In: weiter bilden, 28 (2). S. 43.

Autor

Matthias Alke, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessor für den Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W004
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Kriterien, Kanäle und Köpfe

Weiterbildung im Wandel: eine Organisationserkundung

Heinke Röbken, Marcel Schütz

Zusammenfassung

Die organisierte Weiterbildung befindet sich in einem vielschichtigen Wandel. Die Umstände dafür gehen teilweise aus managerialen Aktivitäten hervor, sind in hohem Maße aber umweltlich induziert – durch gesellschaftliche, insbesondere wirtschaftliche und arbeitsmarktliche Anpassungen. Veränderte Nachfrage, Digitalisierungstendenzen und demografische Veränderungen beanspruchen die Organisationen des quartären Bildungssektors für eigene Profilierungs- und Entwicklungsprojekte. Dabei verändern sich auch grundlegende Entscheidungskriterien, kommunikative und personelle Muster. Der vorliegende Beitrag soll Möglichkeiten und Begrenzungen der organisatorischen Transformation der Weiterbildung skizzieren. Abschließend werden Zugriffe für das Management von Weiterbildungsorganisationen betrachtet.

Stichwörter: Entscheidungsprämissen; Organisation; Personal; Veränderung; Wandel

Abstract

Organized continuing education is undergoing a multi-layered transformation. The circumstances for this arise in part from managerial activities, but are to a large extent environmentally induced - through societal adjustments, especially economic and labor market adjustments. Changing demand, digitization trends and demographic changes are placing demands on organizations in the quaternary education sector for their own profiling and development projects. In the process, fundamental decision-making criteria, communicative and personnel patterns are also changing. This article will outline the possibilities and limitations of the organizational transformation of continuing education. Finally, access points for the management of continuing education organizations will be considered.

Keywords: Decision premises; organization; personnel; change; transformation

1 Einleitung

Anlässe für Veränderungen in Weiterbildungsorganisationen[1] gibt es viele: Zum einen ziehen die Corona-Krise sowie die digitale Transformation neue Formen der Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen nach sich. Pandemiebedingt mussten in relativ kurzer Zeit rechtliche Vorgaben bedacht sowie didaktische und technische Neuerungen initiiert werden, um dem drohenden Nachfrageeinbruch der Teilnehmenden und den Herausforderungen durch das Homeoffice adäquat zu begegnen. Zum anderen setzt die zunehmende Internationalisierung und Entgrenzung von Bildungsinhalten bzw. -angeboten die Anbieter unter Innovationsdruck (vgl. Jütte 2018; Schneider et al. 2019). Für Weiterbildungsorganisationen stellt sich vor dem Hintergrund des Generationenwechsels die Frage, wie das stark ausdifferenzierte und nach verschiedenen Segmenten (wissenschaftliche Weiterbildung, Volkshochschulbildung, betriebliche Bildung etc.) spezifisch organisierte Fachwissen in angemessener Qualität erhalten, aufbereitet und aktualisiert werden kann. Eine Herausforderung besteht darin, dass die vergleichsweise hohe Fluktuation in der Weiterbildung zeitlich mit einer Phase größeren sektoralen und organisatorischen Wandels zusammenfällt (vgl. Meisel 2019, S. 329). Dazu zählen beispielsweise die zunehmende Digitalisierung von Bildungsprozessen und -organisationen (vgl. Wilmers, Achenbach & Keller 2021), die wachsenden demografischen Herausforderungen für örtliche Träger (vgl. Aldrian, Fließer & Egger 2021), die Gestaltung zeitgemäßer Lernumgebungen (Stang 2016), die Erfordernisse altersgerechter Angebote von Weiterbildung (vgl. Winkler 2015), Kompetenzverschiebungen im Zuge der Digitalisierung (vgl. Umbach et al. 2020) oder die Öffnung akademischer Bildungsangebote für eine breitere gesellschaftliche Nachfrage (vgl. Cendon et al. 2020; Hanft et al. 2016) – um nur einen kurzen kursorischen Eindruck aus dem deutschsprachigen Diskurs zu geben.

Dass auch Weiterbildungsorganisationen zu einschneidenden Veränderungen in der Lage sind, zeigen die Reaktionen vieler Anbieter im Kontext der Corona-Krise (vgl. Christ et al. 2021). Recht flexibel haben berufliche Schulen, Hochschulen, gemeinnützige wie kommerzielle Anbieter auf pandemiebedingte Beschränkungen reagiert, indem sie zumindest einen Teil ihrer Angebote ins Online-Format überführten (vgl. Christ et al. 2021). Sie haben sich damit einer unerwarteten Bewährungsprobe gestellt und sind zu diesem Zweck vom Prinzip des *„lebenslangen“* Lernens von Personen auf das des *„organisatorischen“* Lernens in eigener Sache gewechselt. Andere Einrichtungen, wie z. B. kirchliche Träger, konfrontierten indes größere Schwierigkeiten bei dieser Anpassung (vgl. Christ et al. 2021, S. 21).

Transformationen, die sowohl die Angebots- als auch die Personalstruktur einer Weiterbildungsorganisation betreffen, sind alles andere als trivial. Organisationen sind es gewohnt, auf der Basis von Routinen bzw. Mustern zu operieren, die zwar einerseits Bestandteil ihres Wandels sind, diesen aber zugleich hemmen oder zum

1 Dieser Beitrag bezieht sich insbesondere auf private kommerzielle und gemeinnützige Einrichtungen, Volkshochschulen sowie Einrichtungen in Trägerschaft von gesellschaftlichen Großgruppen, die Weiterbildung als Hauptgeschäftsfeld anbieten und nach Schrader (2019, S. 712) einen Großteil des Anbieterspektrums in der Weiterbildung abdecken.

Stillstand bringen können (vgl. Roehl 2014; Dosdall 2021, S. 57–76). Routinen sind eingebettet in die formalen und informalen Prozesse der Organisation und lassen sich oft nur schwer verändern – und wenn, dann vielmals zunächst eher oberflächlich (vgl. Levitt & March 1988; Meyer & Rowan 1977). Für „Veränderungsträgheit" wird nicht selten die informale oder kulturale Realität einer Organisation verantwortlich gemacht, also Traditionen, Werte und persistente Normvorstellungen (vgl. Kühl 2018, S. 1). Der Generationenwechsel in der Weiterbildung berührt dabei nicht nur das allgemeine personelle Gefüge in den Einrichtungen im Hinblick auf die Unterrichtskapazität, sondern ganz konkret die unmittelbar didaktische Seite bezüglich methodischer Kenntnisse, Grad der Gewöhnung an digitale Techniken und deren flexible Integration (vor allem in Form von Blended-Learning) sowie bezüglich der Bereitschaft zu eigenen Weiterbildungsaktivitäten bei den Unterrichtenden selbst (vgl. Bolten 2018).

In diesem einführenden Beitrag sollen zentrale Veränderungen im quartären Sektor in den Blick genommen werden, um damit ein organisationsspezifisches Verständnis des Wandels in Weiterbildungseinrichtungen zu schärfen. Als Grundlage dafür dient der ursprünglich von Luhmann (2011, S. 222–255) entwickelte Ansatz der *Entscheidungsstruktur in Organisationen* (vgl. in Weiterentwicklung Kühl 2011, S. 102–113). Mit diesem lässt sich zeigen, dass elementare Entscheidungsprämissen den Spielraum jedes Organisationswandels abstecken, diesen aber nicht determinieren (vgl. Schütz 2022). Insbesondere in lose gekoppelten Expertenorganisationen kommt es immer wieder zu Abweichungen, Überraschungen und erzwungenen Elastizitäten, deren Wirkmächtigkeit im Zuge von Transformationsprozessen deutlicher als sonst hervortreten kann.

2 Organisatorischer Wandel in der Weiterbildung aus Entscheidungsperspektive

Betrachtet man die organisierte Weiterbildung, so fällt auf, dass den alltäglichen Einzelentscheidungen übergeordnete *Muster des Entscheidens* vorangehen. Die Entscheidung, neue Weiterbildungsformate zu konzipieren, ist immer schon in ein *Programm* bestehender Angebote einzuordnen. Zielgruppen werden identifiziert, potenzielle Bedarfe und ihre etwaigen Entwicklungspotenziale werden ausgelotet. *Personen* spielen ebenfalls eine wichtige Rolle: Welche fachlichen und im engeren Sinne sozialen Eignungen werden beispielsweise von Dozent*innen gefordert? Schließlich können durch die organisationsinterne *Kommunikation* Entscheidungsmuster identifiziert werden; beispielsweise derart, wie die Zusammenarbeit geregelt ist, einschließlich Abstimmungs- und Feedbackprozessen zwischen Geschäftsführung, Verwaltung und Unterrichtenden – beispielsweise über Dozent*innenkonferenzen, Fachtage, Workshops oder Auftakt- und Abschlussveranstaltungen. Alle solche auf Dauer gestellten Voraussetzungen werden in der Organisationsforschung auch als *Entscheidungsprämissen* bezeichnet. Wir können im Weiteren auch einfach von *Weiterbildungsprämissen*

sprechen. Solche Prämissen, also Regelungs- und Planungsvoraussetzungen, dienen dazu, nicht zu jeder Entscheidungslage mit allem neu anzufangen. Bezogen auf die Weiterbildung heißt das: *Wozu, wodurch* und mit *wem* werden Entwicklungs- und Transformationsprozesse organisatorisch in Gang gebracht? Die Verankerung solcher Voraussetzungen bedeutet nicht, dass Regeln unveränderlich wären. Im Gegenteil – überall dort, wo organisatorischer Wandel stattfindet, sind – reflexiv – auch die zugrunde liegenden Entscheidungsmuster betroffen. Dies lässt sich anhand dreier Stellhebel in der organisierten Weiterbildung präzisieren.

Programmatischer Wandel

Eine zentrale Prämisse jeder Organisation bilden ihre Programme, das heißt die Kriterien – also all das, was grundsätzlich geregelt wird (vgl. Kühl 2011, S. 103–105; Tacke & Drepper, 2018, S. 64 f.). Weiterbildungsorganisationen befassen sich vermehrt mit der Entwicklung von Profilen, also spezifischen Leistungs- und Angebotsstrukturen, die sie günstigenfalls von der Konkurrenz abheben. Im wissenschaftlichen Diskurs wird mit Begriffen wie Profilbildung, Reputation, Corporate Identity oder Unternehmenskommunikation ein Thema diskutiert, das auch für Weiterbildungseinrichtungen von besonderer Relevanz für die langfristige Existenzsicherung ist (vgl. Röbken 2007). Auf Programmebene geht es dabei immer um Zwecke; im Bereich der Weiterbildung sind dies insbesondere Dienstleistungen in Form von Bildungsangeboten. Beabsichtigt eine Einrichtung beispielsweise, ihr Lehrangebot im Blended-Learning-Format anzubieten, so werden technische Umrüstungen und neue Regularien erforderlich. Digitalisierung kann curriculare Veränderungen, Änderungen im Einsatz der Lernmedien, neue Prüfungsformen oder erweiterte Leistungskriterien nach sich ziehen. Zudem stimuliert eine „digitale Agenda einen stärker personalisierten Lernprozess, der sowohl die Lernwirksamkeit erhöhen als auch den Ressourceneinsatz effizienter gestalten soll (vgl. Krüger 2018).

Wandel der Kommunikationswege

Eine weitere Prämisse besteht in den kommunikativen Beziehungen oder *Kanälen*. Darunter fallen *Hierarchie, kollegiale Zusammenarbeit* und *Arbeitsteilung* in Form von Stellen (vgl. Kühl 2011, S. 105–107; Tacke & Drepper 2018, S. 65 f.). Eine bedeutende Entwicklung in der Weiterbildung vollzieht sich mit dem demografischen Wandel. Durch die zunehmende Rekrutierung sogenannter „Digital Natives“ werden die Kommunikationsabläufe zwischen den Expert*innen tendenziell auch informeller, womöglich „persönlicher“ und „lockerer“ empfunden (vgl. Teichmann & Hüning 2018). Ferner können sich Erwartungen in Bezug auf die Kommunikation ändern. Fachkräfte erwarten heute offenkundig mehr Dialog- und Feedbackangebote sowie schmalere Hierarchien (vgl. von Ameln & Wimmer 2016). Hinzu kommt eine „Projektifizierung“ (Kühl 2016, S. 8) des Arbeitens. Projekte in der Weiterbildung haben durch die Verquickung allgemein- und fachdidaktischer, lernpsychologischer, informationstechnologischer sowie (prüfungs-)rechtlicher Domänen und Wissenskulturen oft interdisziplinären Charakter. Das projekthafte Arbeiten wird generell durch

die vorherrschenden Trägerschaften und Beschäftigungsformen, die Förder- und Finanzierungsprogramme mit staatlichen Akteuren sowie die Kooperation verschiedener Einrichtungen forciert.

Wandel der Köpfe und in den Köpfen

Eine dritte Prämisse stellt das Personal selbst dar. Die *Köpfe* der Organisation sind Merkmalsbündel aus *Eignungen und Eigenschaften* (vgl. Kühl 2011, S. 107; Tacke & Drepper 2018, S. 66 f.). Personen können in Weiterbildungsorganisationen als innovative Vordenker*innen hervortreten; sie können sich jedoch auch als Bedenkenträger*innen erweisen. So wird die Frage der Personalauswahl und -entwicklung relevant. Die eher lose Koppelung der Expertisen einer Bildungseinrichtung (vgl. Weick 1976) verlangt Führungskräften viel Moderationsvermögen ab. Da Bildungseinrichtungen letztlich diverse Expertenfähigkeiten – nicht nur eine bestimmte Profession – erfordern, kommt im Hinblick auf die pädagogischen Führungskräfte deren Fachautorität bzw. dem in einer Laufbahn erworbenen Erfahrungs- und Fachwissen eine gewichtige Bedeutung zu (vgl. zur Bedeutung pädagogischer Qualifikationen in der Weiterbildung Wißhak et al. 2020). Der Führungsstil in Bildungsorganisationen ist nach wie vor oft am Primus-inter-Pares-Prinzip orientiert (vgl. Habeck 2015), da Expert*innen für sich individuell hohe Selbstverantwortung reklamieren und die Einflussnahme durch übergeordnete Expert*innen deshalb Fingerspitzengefühl erfordert.

3 Stabilität und Änderung von Entscheidungsprämissen in Weiterbildungsorganisationen

Entscheidungsprämissen sind nicht nur wandelbar, *sie selbst bringen Wandel hervor*. Die Möglichkeiten der Veränderung werden durch den Organisationstyp bedingt. Nach dem Ansatz der Entscheidungsprämissen lassen sich Programme, Kommunikationswege und Personal nur begrenzt mobilisieren, also umstellen, substituieren oder untereinander ersetzen. Wie stellt sich dies in Weiterbildungsorganisationen dar?

Programmatisch setzen regulatorische und curriculare Standards jeder Veränderung Grenzen. Auf klassische Zugangskriterien, Prüfungen und Zertifikate kann auch in einer zunehmend digitalisierten Welt nicht verzichtet werden. Es kann mit digitaler Hilfe aber diversifiziert werden, z. B. in Maßnahmen mit niedrigschwelligem Zugang und in höher zertifizierte Angebote. Hinsichtlich der mediendidaktischen Gestaltung, aber auch der Betreuungsqualität dürfte es weiterhin in den meisten Fällen erforderlich sein, dass die Weiterbildungsorganisation trotz digitaler Angebote Präsenzunterricht und -beratung betreibt, in denen persönliche Betreuung stattfindet. Die Tradition und der Profilzuschnitt einer Einrichtung können aufgrund von Beharrungskräften einer tiefergehenden Modernisierung auch entgegenstehen. Insbesondere für gemeinschaftliche Anbieter in Trägerschaft von Kirchen, Parteien oder

Gewerkschaften, die spezifische Zielgruppen mit besonderem Interaktionsbedarf adressieren, wurden entsprechende Anpassungsschwierigkeiten bereits empirisch belegt (vgl. Christ u. a. 2021). Eine Leitungsaufgabe ist dann darin zu sehen, Bereichsdenken und Parallelpraktiken auszutarieren. Wie alle Bildungsinstitutionen sind Weiterbildungsanbieter mit einer gewissen Fragmentierung, wie schon genannt der ‚losen Koppelung', konfrontiert. Kommt es zu Modernisierungen der Programmatik, stellt sich die Herausforderung, auch die unterschiedlichen Fliehkräfte in Form von Expertisen, Arbeitsstilen und Fachkulturen einzufangen.

In den *Kommunikationsbeziehungen* bestehen ebenfalls Grenzen der Veränderung. Eine flachere Hierarchie, wie sie für viele Weiterbildungsorganisationen mit unterschiedlichen Expertisen besteht, lässt sich nicht in eine „Standardfirma" umbauen, in der die Dozent*innen als Sachbearbeiter*innen geführt würden. Es ist eine Kunst für sich, Weiterbildungseinrichtungen konstant sowohl wirtschaftlich als auch pädagogisch diszipliniert zu führen. Die „lokale Entscheidungsrationalität" – gemeint sind z. B. die jeweiligen Vorstellungen von Qualität und Leistung in den jeweiligen Fächern und Fachbereichen – bleibt zwecks Motivation der Beschäftigten erhalten. Jedoch wird man erwarten dürfen, dass sich das Personal gegenüber Weiterentwicklungen veränderungsoffen zeigt. Die lokalen fachspezifischen Expert*innen können z. B. über didaktische Erfordernisse am besten entscheiden, weshalb sie von den Führungskräften einer Weiterbildungsorganisation beispielsweise in regelmäßiger Absprache mittels Konferenzen und Führungskreisen einbezogen werden können.

Zuletzt die Prämisse *Personal*. Befähigungen in der Weiterbildung werden in der Regel über eine mehrjährige Bildungssozialisation erworben. Bildungsmanager*innen und Dozent*innen haben betriebliche Ausbildungen, Lehrgänge und Trainer*innenqualifizierungen oder/und Berufsakademien, Fachschulen und Hochschulen durchlaufen (vgl. Wißhak et al. 2020). Sie sind in ihren Berufsbiografien gewissermaßen selbst – einst auf der Kund*innenseite – das „Produkt" von Weiterbildungsorganisationen. Über Jahre gereifte Eignungsprofile können nicht einfach ersetzt werden; auch sind diese Personen nicht unbegrenzt verfügbar. Personalknappheit in der Weiterbildung lässt sich nicht einfach durch neue Arbeits- und Lernprogramme kompensieren. Digitalisierungen machen die Rolle der Wissensvermittler*innen auch nicht weniger relevant, sie artikulieren sie eher um, da aus einem klassischen Lehrkörper zunehmend „Lernbegleiter*innen" hervorgehen (vgl. in der Allgemeindidaktik Jürgens & Standop 2010).

4 Zwischen den Zeilen: Informalität in der Weiterbildung

In Weiterbildungsorganisationen, die in hohem Maße durch soziales Handeln, Diskussion und schwer standardisierbare Wissens- und Lernprozesse geprägt sind, lässt sich nicht alles durch formale Regeln ordnen. Organisationen bedürfen praktisch überall einer gewissen informalen Prägung, das heißt einer Elastizität des Entscheidens. Informalität kann übersetzt werden mit Unentschiedenheiten in den Entschei-

dungsspielräumen (vgl. Kühl 2018). Die formalen Entscheidungsprämissen haben insofern informale Entsprechungen.

Während eines Veränderungsprozesses werden beispielsweise eine Reihe *programmatischer Voraussetzungen* geändert, wie unterrichtet und geprüft werden soll. Da die neuen Bestimmungen sich erst an der Wirklichkeit der Praxis messen müssen, entsteht Wildwuchs: Regeln werden großzügig ausgelegt und uminterpretiert; Vergleichbarkeit und Anrechnung von Leistungen erfolgen fallbezogen; kompliziertere Vorgaben werden gemieden oder kreativ angepasst. Nach einiger Zeit normalisieren – bzw. formalisieren – sich die Abläufe wieder und es entstehen neue Ordnungen. Regelungslücken lockern die Formalstruktur auf; sie bieten ein Ventil und bewahren die Organisation vor zu starren Regelwerken.

In den *kommunikativen Beziehungen* kommen während eines Organisationswandels netzwerkartige Dynamiken in Gang. Gerade bei Veränderungsprojekten gedeihen die „Beziehungskisten". Es entstehen Fraktionen und Grüppchen. Man versucht, sich gegenseitig auf die andere Seite zu ziehen; Interessen auch gegen Widerstand durchzusetzen; man bringt alternative Vorschläge ein, nimmt Wind aus den Segeln; diskutiert Sachverhalte immer wieder und bemüht Überzeugungs- und Überredungskünste. Mit dem Ende einer Veränderung schläft dieses Betreiben ein. Eine solche Politisierung kann dazu dienen, Standpunkte zu verdeutlichen und bestenfalls so zu breit akzeptierten Lösungen zu gelangen (vgl. Schütz 2022).

Personalien nehmen auch im informalen Geschehen eine wichtige Rolle ein. Bestimmte Köpfe scheinen bevorzugt, geschont und geschützt zu werden, während andere jedes Mal aufs Neue leer ausgehen. Sympathien und Antipathien sind formal nicht zu regeln. Als wichtige personale Dimensionen treten Kontaktwissen und berufliche Beziehungen (vgl. Baraldi, Corsi & Esposito 1997, S. 130) der oft gut vernetzten Expert*innen hervor, worüber die Organisation nur begrenzt verfügen kann. Von pädagogisch Qualifizierten ist zudem besonderes Geschick zu erwarten, die „heimlichen Spielregeln" eines Arbeitsablaufs zu erkennen und weiterzuentwickeln, um über diese Wissensvorsprünge informale Spielräume zu nutzen.

5 Implikationen für das Bildungsmanagement

Es steht fest, dass die demografische Veränderung der Belegschaften und die fortschreitende Digitalisierung Programme, Kommunikationswege und Personalien im Weiterbildungssektor noch längere Zeit beeinflussen werden. Die folgende Abbildung fasst wesentliche Überlegungen hierzu zusammen:

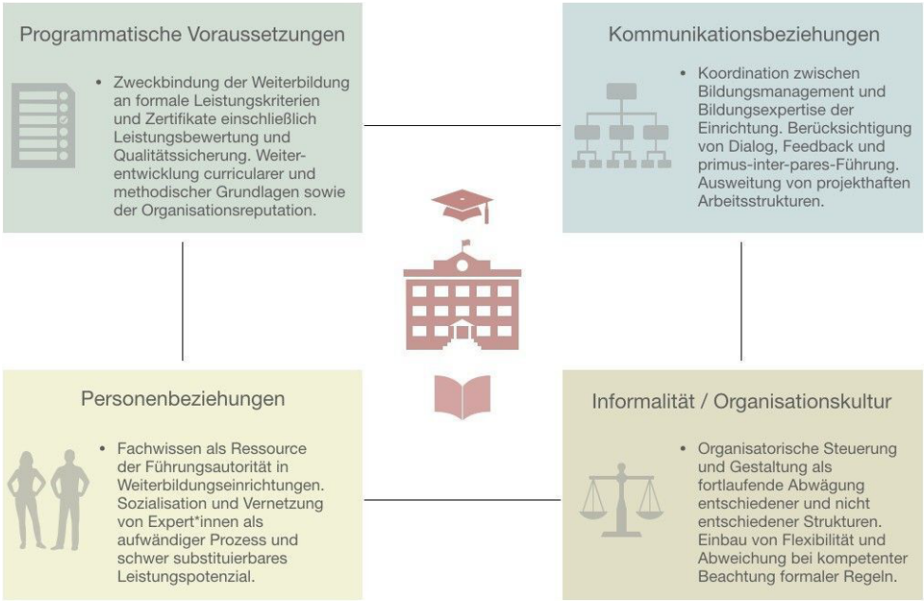


Abbildung 1: Entscheidungs- bzw. Weiterbildungsprämissen und organisatorischer Wandel

Programmatische Entscheidungen werden davon abhängen, ob sie einen Mehrwert für die anvisierte Zielgruppe und das aufgebaute bzw. angestrebte organisatorische Profil bringen. Eine Herausforderung für das Bildungsmanagement bilden die fragmentierte bzw. lose gekoppelte Organisation und die generationsübergreifende, zunehmend wertdifferente Personalstruktur. Eine technologische oder personelle Neuerung lässt sich nicht auf dem Papier implementieren, sondern muss in Bezug auf die Kompatibilität mit der bisherigen Arbeit überprüft werden. Für die Implementierung innovativer Maßnahmen bietet sich in Expertenorganisationen, wozu die Weiterbildung zählt, zudem ein reflexives Monitoring an: Wie beurteilen die Betroffenen die Auswirkungen der Anpassung? Was ist nötig, um die neue Praxis mit Spielräumen zu händeln?

Die Aufgaben der Lehrenden und des Verwaltungspersonals werden sich nicht durch strikt automatisierte computergestützte Arbeitsprozesse ‚wegprogrammieren' lassen. Entscheidet sich beispielsweise ein Bildungsanbieter für die Ausweitung digitaler Lernangebote, so heißt das nicht, dass die Lehrenden damit überflüssig werden. Selbst stark automatisierte, computergestützte Lehr-/Lernprozesse können das Lernergebnis aufgrund des „Technologiedefizits" (Luhmann & Schorr 1982) – also einer fehlenden universell richtigen Lehrmethodik – nicht determinieren. Die Rolle der Lehrenden besteht darin, die durch Digitalisierung entstehenden Abweichungen des Einzelfalls zu nutzen und mithilfe personengebundener Fachlichkeit individuelle Beratung für die Lernenden zu gewährleisten (vgl. Wendet & Manhart 2020, S. 156). Bildung bleibt auch in der digitalen Welt ein Vertrauensgut, das durch seine relative Unbestimmtheit an Expertenwissen gebunden ist (vgl. Evans 2020, S. 281).

Darüber hinaus deutet sich an, dass die Entscheidungsprämisse Personal bzw. das menschliche Leistungsvermögen in Zukunft noch höhere Anforderungen zu bewältigen hat (vgl. von Ameln & Wimmer 2016). Durch eine generelle Zunahme der Binnenkomplexität der Organisation – Intensivierungen beim projekthaften Arbeiten, in der Qualitätssicherung, bei der Organisationsentwicklung etc. – können sich die Mitglieder weniger mit gleichbleibenden Aufgaben begnügen (vgl. von Ameln & Wimmer 2016, S. 13). Passend erscheinen Mitglieder, die die Regelungslücken im Betrieb nutzbringend zu händeln wissen.

In eher informaler Hinsicht können verschiedene Generationen nach Franz (2017, S. 94) als eine Art „Bindeglied in der Relationierung zwischen Organisation und Individuum" interpretiert werden, durch die z. B. wertvolles Erfahrungswissen jenseits formaler Strukturen weitergegeben wird (vgl. ebd.). Auf formaler Ebene werden Weiterbildungsorganisationen bestrebt sein, für intrinsisch motiviertes, qualifiziertes Personal attraktiv zu bleiben. Das bedeutet u. a., dass sich die Organisation auf die größere Heterogenität leistungsmotivational relevanter Erwartungen der Mitglieder einstellt. Während die einen ihre Leistungsbereitschaft an bestimmte Formen der Arbeitszeitregelung und der Arbeitsflexibilität koppeln, sind andere besser über gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen zu motivieren. Schließlich wird die Profilbildung inklusive reputationsbildender Maßnahmen ein relevanter Wettbewerbsfaktor für Weiterbildungsorganisationen bleiben, wenn es darum geht, hoch qualifizierte Mitglieder zu gewinnen (vgl. von Ameln & Wimmer 2016, S. 15).

Speziell im Bildungssektor finden organisatorische Projektierungen starken Anklang. Im Gegensatz zur klassischen Linienorganisation bringen Projekte den Vorteil, dass sich mit ihnen neue Ideen und Impulse erst einmal separat anstoßen lassen, ohne gleich die ganze Organisation zu beanspruchen. Bei erfolgreicher Projektumsetzung können neue Ansätze in den Routinebetrieb überführt werden. Allerdings verkomplizieren die berühmten unklaren Verantwortlichkeiten, wechselnde Aufgaben und Personen zwischen Projekt und Normalbetrieb sowie höhere Arbeitsbelastungen die Arbeit. Regel- und Projektorganisation bedürfen daher einer Professionalisierung des Projektmanagements mithilfe geeigneter Rollen, Methoden und Instrumente des Arbeitens (vgl. Schütz & Röbken 2020; Kalkowski 2017, S. 263).

Literatur

Aldrian, S., Fließer, K., & Egger, R. (2020). *Weiterbildung in Regionen mit Bevölkerungsrückgang: Aufbau eines unterstützenden Lernnetzwerkes durch die Volkshochschule*. Springer VS.

Baraldi, C., Corsi, G., & Esposito, E. (1997). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Suhrkamp.

Bolten, R. (2018). *Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung*. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 32 (Offenheit in Lehre und Forschung). S. 96–107.

Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., & Elsholz, U. (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung offene Hochschulen"*. Waxmann.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter*. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17259.

Dosdall, H. (2021). *Die NSU-Ermittlungen, 1998–2011. Eine organisationssoziologische Perspektive*. Springer VS.

Evans, M. (2020). *Soziale Dienstleistungsarbeit im Spiegel der Digitalisierung: Ein Impuls zur Analyse der Arrangements von Organisation, Profession und Klient*. In: G. Ernst et al. (Hg.). Digitale Transformation. Reihe Dienstleistungsmanagement, Band 5. S. 275–288.

Franz, J. (2017). *Generationenverhältnisse in Organisationen der Erwachsenenbildung: Potenziale für intergenerationelle und organisationale Lernprozesse*. In: J. Franz, O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, & B. Schmidt-Hertha (Hg.). Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung. Verlag Barbara Budrich. S. 89–98.

Habeck, S. A. (2015). *Erwachsenenpädagogische Professionsforschung als theoretischer Rahmen des Berufsfeldes Freiwilligenmanagement*. In: S. A. Habeck (2015). Freiwilligenmanagement. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Springer VS. S. 51–63. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07402-9_3.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Waxmann. In: E.

Jürgens, & J. Standop (Hg.) (2010). Was ist ‚guter' Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Klinkhardt.

Jütte, W. (2018). *Stichwort: Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2). S. 7–9.

Kalkowski, P. (2017). *Projekte (Projektarbeit, Projektmanagement)*. In: H. Hirsch-Kreinsen, & H. Minssen (Hg.). Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. 2. Aufl. Nomos. S. 262–264.

Krüger, L. (2018). *Die Zukunft des eLearnings – Maschinelles Lernen und KI*. In: eLearning Software. https://elearnio.de/zukunft-des-elearnings/.

Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühl, S. (2016). *Projekte führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Springer VS.

Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen: eine sehr kurze Einführung*. Springer VS.

Levitt, B., & March, J. (1988). *Organizational Learning*. In: Annual Review of Sociology, 14 (1). S. 319–338.

Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Suhrkamp.

Meisel, K. (2019). *Herausforderungen an die öffentliche Erwachsenenbildung und strukturelle Ressourcenprob*. In: Hessische Blätter für Volksbildung (4). S. 324–334.

Meyer, John W., & Rowan, B. (1977). *Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony*. In: American Sociological Review, 83 (2). S. 340–363.

Röbken, H. (2007). *Die Rolle der Reputation in der Vermarktung wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: A. Hanft, & A. Simmel (Hg.). Vermarktung von Hochschulweiterbildung – Theorie und Praxis. S. 11–30.

Roehl, H. (2014). *Zwischen nicht mehr und noch nicht. Organisationale Routinen als Grundlage des Wandels*. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Zukunftsfähige Unternehmensführung zwischen Stabilität und Wandel. Sonderheft 68. S. 42–51.

Schneider, M. et al. (2019). *Grenzenlose Weiterbildung und neue Wege in der Forschung. Internationalisierung im Gesundheitswesen*. Springer Gabler. S. 129–138.

Schrader, J. (2019). *Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, und Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: O. Köller et al. (Hg.). Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Klinkhardt.

Schütz, M., & Röbken, M. (2020). *Decision-making between line and project – how does the organization deal with ‚program doubling'?* In: Sociology Insight, 3(2). S. 1–8.

Schütz, M. (2022). *Die Realität der Reform. Über Wahrnehmung und Wirklichkeit der Veränderung von Organisationen*. Springer VS.

Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. De Gruyter.

Tacke, V., & Drepper, T. (2018). *Soziologie der Organisation*. Springer VS.

Teichmann, S., & Hüning, C. (2018). *Digital Leadership – Führung neu gedacht: Was bleibt, was geht?* In: F. Keuper, M. Schomann, L. Sikora, & R., Wassef (Hg.). Disruption und Transformation Management. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19131-3_2.

Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H., & Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess: Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. wbv.

von Ameln, F., & Wimmer, R. (2016). *Neue Arbeitswelt, Führung und organisationaler Wandel. Gruppe. Interaktion. Organisation*. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 47 (1). S. 11–21.

Weick, K. E. (1976). *Educational institutions as loosely coupled systems*. In: Administrative Science Quarterly, 21. P. 1–19.

Wilmers, A., Achenbach, M., & Keller, C. (2021). *Bildung im digitalen Wandel: Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*. Waxmann.

Winkler, K. (2015). *Chancen bedarfsgerechter Weiterbildung älterer Mitarbeiter: Eine empirische Studie zur Situation in einer ländlichen Region Bayerns*. Lang.

Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinger, S. (2020). *Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung*. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 10. S. 103–123.

Dieser Beitrag bezieht sich insbesondere auf private kommerzielle und gemeinnützige Einrichtungen, Volkshochschulen sowie Einrichtungen in Trägerschaft von gesellschaftlichen Großgruppen, die Weiterbildung als Hauptgeschäftsfeld anbieten und nach Schrader (2019, S. 712) einen Großteil des Anbieterspektrums in der Weiterbildung abdecken.

Autoren

Heinke Röbken, Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Professur für Bildungsmanagement.

Marcel Schütz, Dr., Northern Business School Hamburg, Fachbereich Betriebswirtschaft.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W005
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen

Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung

Annabel Jenner

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von gegenwärtigen Anlässen für organisationalen Wandel und damit verbundenen Herausforderungen für das Weiterbildungsmanagement aus. Im Mittelpunkt steht die Gestaltung von Übergängen zwischen organisationalen Veränderungsprozessen und der Professionalitätsentwicklung der Mitarbeitenden. Dabei wird in den Blick genommen, ob und wie Weiterbildungseinrichtungen die Professionalitätsentwicklung ihres lehrenden, planenden, leitenden und verwaltend tätigen Personals durch den organisationalen Kontext beeinflussen. Ziel ist es, Implikationen für das Weiterbildungsmanagement sowie Perspektiven für weitere Forschung aufzuzeigen.

Stichwörter: Weiterbildungsorganisation; Professionalitätsentwicklung; organisationales Lernen; Weiterbildungsmanagement; pädagogisches Personal

Abstract

The article draws on current causes for organizational change and highlights challenges arising for adult education management. It focuses on transitions between organizational change and the professional development of personnel. Against this background, the contribution outlines if and how adult education organizations frame the professional development of their teaching, planning, leading and administrative personnel. The aim is to point out implications for adult education management as well as perspectives for further research.

Keywords: Adult education organization; professional development; organizational learning; adult education management; pedagogical personnel

1 Lernen im organisationalen Wandel – Herausforderungen für das Weiterbildungsmanagement

Es ist ein historisch gewachsenes Charakteristikum von Weiterbildungseinrichtungen, dass sie sich entlang gesellschaftlicher Wendepunkte auf immer wieder neue Anforderungen einstellen (vgl. etwa für den Bereich der Volkshochschulen Sgodda 2021, S. 42). Organisationaler Wandel stellt somit eine kontinuierliche Anforderung an Weiterbildungseinrichtungen dar (vgl. Feld 2010a). Zugleich gelangt die Aktualität und Relevanz des organisationalen Wandels an gegenwärtigen Herausforderungen zum Ausdruck – z. B. im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie hinsichtlich des organisationalen Selbstverständnisses, der strukturpolitischen Verankerung der Weiterbildung sowie des Digitalisierungsschubs (vgl. Sgodda 2021, S. 43–47).

Prozesse organisationalen Wandels werden nahezu selbstverständlich mit Lernanlässen für Weiterbildungseinrichtungen und ihre Mitarbeitenden assoziiert. Allerdings handelt es sich bei individuellen und organisationalen Lernprozessen um unterschiedliche Phänomene (vgl. Zech 2018). Zwar stehen sie in einem rekursiven Zusammenhang, Übergänge erfolgen jedoch nicht selbstverständlich (vgl. Jenner 2018). Für das Weiterbildungsmanagement stellt sich deshalb im Zuge organisationalen Wandels die Herausforderung, inwiefern Weiterbildungseinrichtungen das Lernen und damit verbunden die Professionalitätsentwicklung ihres Personals gezielt unterstützen können.

Organisationen stellen einen rahmenden und prägenden Kontext für erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung dar (vgl. im Überblick Franz 2016a; Franz 2016b; Schicke 2012; Hartz 2004). So wird angenommen, dass die Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals durch die Einbindung in die Weiterbildungseinrichtung mitgeprägt wird. Dies z. B. durch den Einfluss von innerhalb der Einrichtung üblichen Praktiken, durch das dort gelebte Selbstverständnis professionellen Handelns usw. Studien, die jedoch danach fragen, durch welche konkreten Rahmenbedingungen Organisationen die Professionalitätsentwicklung ihrer unterschiedlichen Personalgruppen wie beeinflussen, bilden bisher keinen Fokus der Forschung. Hier setzt der Beitrag an. Er fragt, ob und wie Weiterbildungseinrichtungen die Professionalitätsentwicklung ihres lehrenden, planenden, leitenden wie auch verwaltend tätigen Personals durch den organisationalen Kontext beeinflussen.

Ausgehend von begrifflichen Klärungen wird beleuchtet, wie einerseits das individuelle Lernen der Mitarbeitenden zu organisationalem Lernen beitragen kann (Kap. 2). Der Schwerpunkt liegt sodann auf Studien, die verdeutlichen, wie andererseits Weiterbildungseinrichtungen das Lernen und die Professionalitätsentwicklung ihrer Mitarbeitenden unterstützen können (Kap. 3). Ziel ist es, Gestaltungsmöglichkeiten für das Weiterbildungsmanagement sowie Forschungsperspektiven zu eruieren (Kap. 4).

2 Organisationaler Wandel – Bildungsmanagement – Übergänge zwischen individuellem und organisationalem Lernen

Organisationaler Wandel umfasst neben *geplanten* auch *ungeplante* Veränderungsprozesse (vgl. Feld 2010a). Ansätze organisationalen Lernens begreifen „den organisationalen Wandel nicht nur partiell und zeitlich begrenzt, sondern langfristig und organisationsumfassend" (ebd., S. 60; siehe auch Göhlich 2018a). Sie fokussieren die Gestaltung von Voraussetzungen, die für die Veränderungsfähigkeit der Organisation erforderlich sind, und folgen einer lerntheoretischen Grundlegung (vgl. Göhlich 2018b). Insofern ist der Begriff des organisationalen Lernens spezifischer als jener des organisationalen Wandels. Die Ermöglichung organisationalen Lernens adressiert einerseits als Querschnittsaufgabe alle Mitarbeitenden, andererseits das für entsprechende Voraussetzungen verantwortliche Leitungspersonal (Feld 2010b, S. 95). Die Gestaltung organisationaler Lernfähigkeit lässt sich daher als Aufgabe des Weiterbildungsmanagements verorten.

Während Konsens über einen engen Zusammenhang zwischen dem Lernen der Mitarbeitenden und dem Lernen von Organisationen besteht, ist in den letzten Jahren betont worden, dass dieses Verhältnis näherer Bestimmung bedarf (vgl. z. B. Franz & Schrader 2017, S. 4; aber auch bereits Kuper 1997, S. 141). Dass Übergänge zwischen individuellem und organisationalem Lernen nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden können, verdeutlicht sich unter Zuhilfenahme einer systemtheoretischen Analyseperspektive (vgl. Luhmann 2011): Demnach werden Organisationen als soziale Systeme verstanden, die sich durch die Kommunikation von Entscheidungen bilden und aufrechterhalten. So wird organisationales Lernen als Veränderung der (formalen wie auch informellen) Entscheidungsstrukturen einer Organisation verstanden (vgl. Luhmann 2011; Zech 2018). Individuelle Lernprozesse der Mitarbeitenden erfolgen hingegen auf der Ebene psychischer Strukturen, sodass sie für die Organisation als Kommunikationssystem nicht zugänglich und vom organisationalen Lernen auf der Ebene der Organisationsstrukturen zu unterscheiden sind (vgl. Zech 2018, S. 181). Von diesem Verständnis ausgehend zeigt eine qualitativ-empirische Studie an kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung, wie individuelle Lernprozesse von Mitarbeitenden zur Anregung des Lernens von Organisationen beitragen können (vgl. im Folgenden Jenner 2018). Die Studie beleuchtet innerorganisationale Kommunikationsprozesse, anhand derer das individuelle Lernen der Mitarbeitenden sukzessive zu Anregungen für die organisationsinterne Bearbeitung und schließlich zu organisationalen Lernprozessen führt. Demnach ist erstens zentral, ob individuelle Lernanlässe bzw. individuelles (Erfahrungs-)Wissen der Mitarbeitenden *in die Organisationskommunikation rückgebunden* werden (z. B. durch regelmäßige Besprechungen, kollegialen Austausch, veränderte Arbeitsweisen, angestoßene Ideen usw.). Erst so entsteht die Chance, dass innerhalb der Organisation auf individuelle Lernanlässe bzw. individuelles (Erfahrungs-)Wissen Bezug genommen werden kann. Zweitens ist ausschlaggebend, ob diese Anregungen *weitere Resonanz nach sich ziehen*, indem sie

über das momenthafte Auftreten hinaus in der Organisationskommunikation antizipiert, analysiert und dahingehend bewertet werden, ob sie als Veränderungsanlässe weiterverfolgt oder abgelehnt werden sollen. Auf diese Weise werden von den Mitarbeitenden angestoßene Anregungen so weit kommunikativ weiterverarbeitet, dass die organisationale Entscheidungsbildung auf sie Bezug nehmen kann. Somit kann die Organisation drittens sowohl *Entscheidungen über strukturelle Veränderungen als auch Entscheidungen gegen Veränderung zugunsten des Bestandserhalts* etablierter Strukturen treffen. Organisationales Lernen hat stattgefunden, wenn die Organisation durch die Weiterverarbeitung der von ihren Mitarbeitenden angeregten Veränderungen neue Entscheidungsstrukturen einrichtet, bestehende Strukturen verändert oder aber Strukturen zum Erhalt des Bestehenden etabliert (vgl. ebd.).

Für das Weiterbildungsmanagement lassen sich aus diesen Befunden praktische Anhaltspunkte ableiten (im Folgenden angelehnt an ebd., S. 265–267). So können Kommunikationsformate zielführend sein, die den Mitarbeitenden Raum und Anlass zum Einbringen ihres (Erfahrungs-)Wissens oder für die Thematisierung im Arbeitskontext erlebter Lernanlässe bieten. Damit diese nicht anschließend „verhallen", kann z. B. unter Beteiligung entscheidungsbefugter Personen abgewogen werden, ob und welche Anregungen wie weiterverfolgt werden sollen, welche weiteren Personen einzubeziehen sind und welche Chancen und Grenzen in Bezug auf die Resonanz innerhalb der Einrichtung zu erwarten sind. Durch Reflexionsgelegenheiten können zudem Hürden während der Umsetzung ggf. daraufhin abgewogen werden, ob und wie diese abgebaut werden können oder ob eine Anpassung der Veränderungserwartungen mit Blick auf die Einrichtungsziele sinnvoller erscheint.

Während dies zeigt, wie Weiterbildungseinrichtungen organisationale Lernfähigkeit in Bezug auf Anregungen ihrer Mitarbeitenden ermöglichen können, stellt sich im Zuge organisationalen Wandels in einer komplementären Perspektive die Herausforderung, wie Weiterbildungseinrichtungen das Lernen ihrer Mitarbeitenden unterstützen können.

3 Organisationale Strategien der Professionalitätsentwicklung als Ausgangspunkt für das Lernen des Personals in Weiterbildungseinrichtungen

Das Lernen der Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen wird vor allem durch Forschung zur Professionalität und Professionalitätsentwicklung beleuchtet (vgl. Gieseke 2018). Dadurch verschiebt sich der Blick nun spezifischer auf das Lernen im Zusammenhang beruflicher Professionalitätsentwicklung im Sinne einer individuellen „berufsbiographisch verankerte[n] Kompetenzaufschichtung und -vertiefung" (Seitter 2009, S. 12). Zugleich ist Professionalitätsentwicklung eng verknüpft mit gesellschaftsstrukturellen Prozessen der Verberuflichung und Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldes (vgl. Nittel 2000). Dabei kommt den Organisationen, die dieses Tätigkeitsfeld konstituieren, zentrale Bedeutung zu. Hingegen

wird die organisationale Einbettung der individuellen Professionalitätsentwicklung des Personals innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Meisel 2009) erst durch vereinzelte Studien beleuchtet. Dies, obwohl gezeigt werden konnte, dass sich die Professionalität pädagogischer Arbeit durch den rahmenden Kontext von Organisationen (mit-)konstituiert (vgl. Schicke 2012). Auch bei Hartz (2004) erklärt sich Professionalität, indem die Bedeutung individueller berufsbiografischer Aneignungsprozesse im Kontext der Organisation für die Akzeptanz und Umsetzbarkeit betrieblicher Modernisierungsstrategien herausgearbeitet wird. Des Weiteren schließt Franz (2016b) eine empirische Untersuchung an Arbeiten an, welche die Bedeutung von Organisationen für die kollektive Herausbildung eines professionellen Verständnisses über das Lehren aufzeigen (vgl. im Überblick Franz 2016a; Franz & Schrader 2017). Sie untersucht, wie Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung „als Kontexte auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen [...] sowie auf das Verständnis von professionellem Handeln" (Franz 2016b, S. 20) einwirken. Im Fokus steht dabei die Analyse organisationaler Lehrkulturen, die sich für die didaktische Professionalität der Lehrenden sowie ein gemeinsam geteiltes Lehrverständnis der unterschiedlichen Beschäftigtengruppen als empirisch relevant erweisen (vgl. ebd.). Während oben genannte Studien explizit auf die Relevanz des organisationalen Kontextes für individuelle Professionalitätsentwicklung abstellen, lassen sich weitere, vornehmlich implizite Anhaltspunkte in Studien zur Professionalitätsentwicklung des lehrenden, planenden, leitenden und verwaltend tätigen Personals identifizieren.

Im Vordergrund der Forschung zur Professionalität des erwachsenenpädagogischen Personals stehen die *Lehrenden*. Da sie unmittelbar am Lehr-/Lerngeschehen beteiligt sind, wird ihre Professionalität als Voraussetzung „gelingender" Lehr-/Lernprozesse verstanden (vgl. Strauch et al. 2020, S. 91). Auf die Professionalität ihrer Lehrenden können Weiterbildungseinrichtungen auf verschiedene Weise Einfluss nehmen (vgl. hierzu bereits Jenner 2022, i. E.): z. B. mittels Rekrutierungsverfahren zur Einbindung professionell geeigneter Lehrender (vgl. Schneider 2019), durch die Nutzung verbandseigener Fortbildungsformate (vgl. Ehses & Slusarek 2020), die Etablierung professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Herbrechter et al. 2018) sowie mittels Hospitationen (vgl. Schlutz 2009). Überdies sind Maßnahmen festzustellen, anhand derer Weiterbildungseinrichtungen die digitalen Kompetenzen Lehrender unterstützen (vgl. Christ et al. 2020, S. 31 f.). Somit sind verschiedene Strategien bekannt, wie Weiterbildungseinrichtungen die Professionalitätsentwicklung ihrer Lehrenden organisationsseitig unterstützen.

Die Kompetenzanforderungen des *hauptamtlich planenden Personals* sind Gegenstand zahlreicher Studien (vgl. von Hippel 2019, S. 114 f.). Auch haben sich in der Praxis Berufseinführungen für Planende etabliert (vgl. Krüger et al. 2020; Klinger 2020). Allerdings stehen die Kompetenzen Planender bisher gegenüber jenen der Lehrenden weniger im Fokus der Forschung (vgl. von Hippel 2019, S. 114 f.). Mit dem KomPla-Kompetenzmodell für Planende hat von Hippel (ebd.) hierzu einen Vorstoß erzielt. Trotz der tragenden Rolle des hauptamtlich planenden Personals für Programm- und Angebotsplanung (vgl. Fleige et al. 2019) gelangen Meisel und Sgodda

(2018a, S. 1467 f.) zu der Einschätzung, dass dieses lange kaum im Fokus systematischer Personalentwicklung stand. Hierin bestehe inzwischen jedoch eine zentrale Aufgabe des Weiterbildungsmanagements (vgl. ebd., S. 1467 f.). Die „Förderung der Lernfähigkeit des Personals" (ebd., S. 1467) erfolge durch Personalentwicklungsmaßnahmen wie „die Personalwahl, die Personalführung, die Fortbildung des Personals, die Arbeitsplatzgestaltung und die Teamentwicklung" (ebd., S. 1468). Wie Weiterbildungseinrichtungen die Lernfähigkeit des planenden Personals darüber hinaus im Organisations*alltag* unterstützen können – z. B. im Rahmen der oben genannten Arbeitsplatzgestaltung oder durch Job-Rotation (vgl. Meisel & Sgodda 2018b, S. 408) – ist bislang indes wenig untersucht.

Das professionelle Handeln der *Leitungskräfte* ist aufgrund ihrer Verantwortung für die Entwicklung der Gesamteinrichtung untrennbar mit der Gestaltung organisationalen Wandels verbunden. In der Förderung der organisationalen Entwicklungsfähigkeit wird ein zentrales Element des Leitungshandelns gesehen (vgl. Feld 2010b; Feld 2009). Auch die Unterstützung individueller Lernprozesse von Mitarbeitenden sowie kollektiver Lernprozesse von Gruppen bzw. Teams wird als Aufgabe organisationspädagogischen Leitungshandelns verstanden (vgl. Schröer 2018). Obgleich die Professionalität des Leitungspersonals hierbei einen zentralen Stellenwert einnimmt, liegen erst punktuell Fortbildungsangebote für Leitungskräfte in der Weiterbildung vor (vgl. Herbrechter 2018, S. 125 f.). So konstatiert Herbrechter (vgl. ebd., S. 126), dass vor allem Fortbildungen zur Sensibilisierung für institutionelle Einflüsse auf das Leitungshandeln ausstehen. Ein weiteres Desiderat bestehe hinsichtlich der Relevanz des professionellen und berufsbiografischen Hintergrundes von Leitungskräften für ihr jeweiliges Leitungshandeln (vgl. ebd., S. 124 f.).

Während Fortbildungsbedarfe des *Verwaltungspersonals* schon vor einiger Zeit in den Blick genommen wurden (vgl. von Hippel & Tippelt 2009; Dietsche 2006), sind Verwaltungskräfte bis heute in der Weiterbildungsforschung unterrepräsentiert (vgl. Franz & Scheffel 2017; jedoch: Dietsche 2015). Franz und Scheffel (2017) gehen der Zusammenarbeit zwischen Verwaltungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden nach und identifizieren Voraussetzungen für ein Ineinandergreifen administrativer und pädagogischer Aufgaben. Die Autorin und der Autor (vgl. ebd., S. 21) begreifen *Strukturbedingungen für Zusammenarbeit* (z. B. überlappende Arbeitszeiten), *Austauschprozesse* zur Information des Verwaltungspersonals und Sicherung dessen Auskunftsfähigkeit gegenüber Externen sowie die *Ausgestaltung der Zusammenarbeit innerhalb hierarchischer Einrichtungsstrukturen* als Ausdruck organisationsgebundener Professionalität in dem oben genannten Verständnis nach Schicke (2012). Somit stellt sich die Zusammenarbeit zwischen Verwaltungskräften und anderen Beschäftigtengruppen als Modus einer organisationalen Einbettung der Professionalitätsentwicklung dar. Dies legt nahe, auch andere Konstellationen der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Beschäftigtengruppen dahingehend zu untersuchen.

Die Studien beleuchten, wie Weiterbildungseinrichtungen die Professionalitätsentwicklung ihrer Mitarbeitenden organisationsseitig unterstützen können. Dabei erscheinen die Lehrenden bisher stärker berücksichtigt als die übrigen Beschäftigten-

gruppen, obgleich Anhaltspunkte zur organisationalen Unterstützung auch ihrer Professionalitätsentwicklung erkennbar wurden.

4 Perspektiven für Praxis und Forschung der Weiterbildung

Die Analyse hat einerseits gezeigt, wie Organisationen Lernfähigkeit gegenüber den von ihren Mitarbeitenden angeregten Veränderungen entwickeln können. Andererseits wurde beleuchtet, wie Weiterbildungseinrichtungen das Lernen und die Professionalitätsentwicklung ihrer Mitarbeitenden unterstützen können. Für die Praxis des Weiterbildungsmanagements wurden so verschiedene Ansatzpunkte zur Gestaltung von Lerngelegenheiten für die unterschiedlichen Beschäftigtengruppen in den Blick gerückt. Sie zeigen, dass organisationsbezogene Professionalitätsentwicklung auch „jenseits" klassischer Fortbildungsformate und mitunter eingebettet in den Organisationsalltag, das heißt arbeitsintegriert, erfolgt. Festzustellen ist zugleich, dass arbeitsintegrierte Lernformen sowie die organisationale Einbettung von Professionalitätsentwicklung erst in Ansätzen Gegenstand der Weiterbildungsforschung sind. Dabei fehlt es vor allem an einer Differenzierung hinsichtlich der Anforderungen an eine organisationale Unterstützung der Professionalitätsentwicklung unterschiedlicher Beschäftigtengruppen. Eine Aufarbeitung dieser Perspektive könnte für die Praxis des Weiterbildungsmanagements insofern gewinnbringend sein, als damit interne Gestaltungsmöglichkeiten einhergehen. Schließlich können damit verbundene Personalentwicklungskonzepte möglicherweise auch zur einrichtungs-, träger- oder verbandsgetragenen Professionalisierung gegenüber bildungspolitischen Akteuren beitragen (vgl. Meisel & Sgodda 2018b). Vor diesem Hintergrund erfahren folgende theoretische und empirische Anschlüsse in der Forschung Relevanz.

In *theoretischer Hinsicht* bieten sich zum einen Konzepte zum arbeitsintegrierten Lernen und zur Gestaltung lernförderlicher Arbeitsstrukturen an, die bereits im Fokus berufs- und wirtschaftspädagogischer sowie organisationspädagogischer Forschung stehen (vgl. Dehnbostel 2018; Sausele-Bayer 2018, S. 609). In der Weiterbildungsforschung werden diese bislang wenig aufgegriffen (zum arbeitsplatznahen Lernen von Lehrenden vgl. jedoch Herbrechter et al. 2018). Lernen im Prozess der Arbeit beschreibt u. a. das arbeitsintegrierte informelle bzw. non-formale Lernen der Organisationsmitglieder im Zuge der Ausübung beruflicher Handlungsvollzüge (vgl. Dehnbostel 2018). Deshalb rücken die Organisationsstrukturen unter dem Gesichtspunkt ihrer Lernförderlichkeit bzw. lernhinderlicher Arbeitsbedingungen in den Blick (vgl. ebd.). In entsprechenden Konzepten könnte ein fruchtbarer Zugang liegen, um die in den organisationalen Alltagsvollzug eingebettete Professionalitätsentwicklung auch des hauptamtlichen Personals stärker in den Blick zu nehmen. Potenzial für Anschlussforschung liegt zum anderen in Perspektiven, die eine organisationale Sozialisierung von Mitarbeitenden in Anlehnung an Konzepte zur beruflichen Sozialisation beschreiben (vgl. Hof & Förster 2018). Diese schlagen vor, die Relevanz von

Organisationen für die „Veränderung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen – und damit für die Gestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen zu berücksichtigen“ (ebd., S. 171). Damit ließe sich an die von Franz (2016b, S. 221) aufgezeigte Relevanz informeller Sozialisationsprozesse von Lehrenden im Organisationskontext auch in Bezug auf weitere Beschäftigtengruppen anschließen.

In *empirischer Hinsicht* hat sich in der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Beschäftigtengruppen (vgl. Ehses & Käpplinger 2020; Goeze & Stodolka 2019) bereits ein erster Ansatz gezeigt, um alltägliche Prozesse des gemeinsamen Arbeitens hinsichtlich der organisationalen Einbettung von Professionalitätsentwicklung zu ergründen. Schließlich lassen sich in einem zweiten Ansatz Anhaltspunkte für eine eng mit der Organisation verbundene Professionalitätsentwicklung in Konzepten zum Qualitätsmanagement ausmachen (vgl. Egetenmeyer & Käpplinger 2011). Diese Perspektive basiert auf einem Verständnis, nach dem Prozesse des Qualitätsmanagements mit organisationalem Lernen und dem Lernen der Mitarbeitenden verknüpft sein können (vgl. Hartz 2018). Zugleich wird argumentiert, dass die durch Qualitätsmanagement fokussierten Formalstrukturen den alltäglichen Umgang der verschiedenen Beschäftigtengruppen im Hinblick auf ihre Arbeit an den Voraussetzungen für die Qualität in Lehr/-Lernangeboten nicht erschöpfend abbilden (vgl. Jenner 2022, i. E.). Vorgeschlagen wird daher eine binnendifferenzierende Perspektive, unter der die (Zusammen-)Arbeit unterschiedlicher Beschäftigtengruppen an der Entwicklung von Qualitätsvoraussetzungen für Lehr-/Lernangebote untersucht wird (vgl. ebd.). Dabei tritt die Organisation als rahmender Kontext zur Orientierung der Mitarbeitenden bei der Arbeit an der Kernaufgabe von Weiterbildungseinrichtungen – der qualitätsbezogenen Ermöglichung von Lerngelegenheiten für Erwachsene – in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Diese Perspektive schließt an die aufgezeigten Fragen einer organisational eingebetteten Professionalitätsentwicklung des pädagogischen Personals an.

Literatur

Christ, J., Koschek, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wb monitor Umfrage 2019*. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685. (22.12.2021).

Dehnbostel, P. (2018). *Lernen im Prozess der Arbeit als Gegenstand der Organisationspädagogik*. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 579–591.

Dietsche, B. (2006). *Fortbildung für Verwaltungsmitarbeitende in Weiterbildungseinrichtungen*. In: U. Heuer, & W. Gieseke (Hg.). Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Verlag TextWeinberg. S. 185–227.

Dietsche, B. (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Springer VS.

Egetenmeyer, R., & Käpplinger, B. (2011). *Professionalisation and quality management: Struggles, boundaries and bridges between two approaches*. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2 (1). Pp. 21–35.

Ehses, C., & Käpplinger, B. (Hg.). (2020). *Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4. S. 5–8.

Ehses, C., & Slusarek, M. (2020). *Professionalisierung von Kursleitenden. Zur Konzeption einer landesweiten Fortbildungsreihe und den notwendigen Kontexten zur Qualitätsstärkung*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4. S. 64–73.

Feld, T. C. (2009). *Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung*. In: W. Seitter (Hg.). Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. VS Research. S. 37–53.

Feld, T. C. (2010a). *Organisationaler Wandel als Thema der Erwachsenenbildung*. In: K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hg.). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. VS Research. S. 45–63.

Feld, T. C. (2010b). *Entwicklung von Organisationen als organisationspädagogische Gestaltungsaufgabe*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. S. 83–98.

Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). (Hg.). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. utb.

Franz, J. (2016a). *Organisationspädagogische Lehr- und Lernforschung*. In: R. Tippelt, & B. Schmidt-Hertha (Hg.). Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften. 4. überarb. und aktual. Aufl. S. 1035–1052. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_45.

Franz, J. (2016b). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. wbv.

Franz, J., & Scheffel, M. (2017). *Zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung – eine empirische Analyse der Perspektive von Verwaltungskräften*. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40. S. 9–23. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0083-3.

Franz, J., & Schrader, J. (2017). *Editorial*. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40 (1). S. 1–7. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0085-1.

Gieseke, W. (2018). *Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In: R. Tippelt, & A. von Hippel (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. 6. überarb. und aktual. Aufl. S. 1051–1069.

Goeze, A., & Stodolka, F. (2019). *Das Personal als Ressource für Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4. S. 354–364.

Göhlich, M. (2018a). *Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 365–379.

Göhlich, M. (2018b). *Lerntheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 139–150.

Hartz, S. (2004). *Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*. VS Verlag.

Hartz S. (2018). *Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 567–578.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. wbv.

Herbrechter, D., Hahnrath, E., & Kuhn, X. (2018). *Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenen-/Weiterbildung? Ein narratives Review.* In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 41. S. 85–105.

Hippel, A. v. (2019). *Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2. S. 111–121.

Hippel, A. v., & Tippelt, R. (Hg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Beltz.

Hof, C., & Förster, J. (2018). *Sozialisationstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 163–174.

Jenner, A. (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung*. Springer VS.

Jenner, A. (2022, i. E.). *Qualität von Lehr-Lern-Prozessen als Steuerungsproblem in Weiterbildungsorganisationen: Anregungspotenziale der Systemtheorie*. In: M. Alke, & T. C. Feld (Hg.). Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung. Springer VS.

Klinger, M. (2020). *Vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1. S. 99–104.

Krüger, J., Robak, S., & Dust, M. (2020). *Professionalisierung an biografischen Übergängen – Das Traineeprogramm der niedersächsischen Erwachsenenbildung 2017–2019*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1. S. 82–89.

Kuper, H. (1997). *Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form*. In: D. Lenzen, & N. Luhmann (Hg.). Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Suhrkamp. S. 115–146.

Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. VS Verlag. 3. Aufl.

Meisel, K. (2009). Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In W. Seitter (Hg.). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. VS Research. S. 233–246.

Meisel, K., & Sgodda, R. (2018a). *Weiterbildungsmanagement*. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (6., überarb. und aktual. Aufl.). Springer Reference Sozialwissenschaften. S. 1457–1472.

Meisel, K., & Sgodda, R. (2018b). *Betriebliche und verbandliche Personalentwicklung bei unvollendeter Professionalisierung am Beispiel der Münchner Volkshochschule*. In: R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hg.). Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Springer VS. S. 399–420.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. wbv.

Sausele-Bayer, I. (2018). *Personalentwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 607–618.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. wbv.

Schlutz, E. (2009). *Lernen Erwachsene heute besser (unterstützt) als früher? – Pädagogische Qualität vor alten und neuen Herausforderungen*. In: C. Dehn (Hg.). Pädagogische Qualität. Einflussfaktoren und Wirkmechanismen. Expressum. S. 20–36.

Schneider, D. (2019). *Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen*. wbv.

Schröer, A. (2018). *Führung als Gegenstand der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 479–490.

Seitter, W. (2009). *Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss*. In: Ders. (Hg.). Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. VS Research. S. 11–16.

Sgodda, R. (2021). *Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2. S. 41–49.

Strauch, A., Alberti, V., & Schneider, M. (2020). *Professionelle Handlungskompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung anerkennen mit dem GRETA-PortfolioPlus*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1. S. 90–98.

Zech, R. (2018). *Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik*. In: M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS. S. 175–186.

Autorin

Annabel Jenner, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE).

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W006
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

„Übergänge“ als Gestaltungs- und Bearbeitungsaufgabe für das organisationale Bildungsmanagement

Ein Interview mit Prof. Dr. Klaus Meisel[1]

Timm C. Feld, Sebastian Lerch

Zusammenfassung

Das Interview thematisiert an der Schnittstelle zwischen theoretischer Durchdringung und praktischer Realisierung die Möglichkeiten und Grenzen der bewussten Gestaltung von Wandel- und Übergangsprozessen in Weiterbildungsorganisationen. Angesprochen werden verschiedene den Wandel evozierende Einflussfaktoren auf die Einrichtungen, aber auch Handlungs- und Reaktionsoptionen des organisationalen Weiterbildungsmanagements.

Stichwörter: Wandel; Bildungsmanagement; Digitalisierung; Generationenwechsel

Abstract

The interview addresses the possibilities and limits of consciously shaping change and transition processes in continuing education organizations at the interface between theoretical penetration and theoretical realization. Various factors influencing the institutions and evoking change are addressed, as well as options for action and reaction of the organizational management of continuing education.

Keywords: Change; education management; digitalization; generation change

Herr Meisel, wir möchten mit Ihnen ein Gespräch führen über den organisationalen Wandel, Übergänge sowie über die Möglichkeiten und Grenzen der bewussten Gestaltung von Wandel- und Übergangsprozessen. Bevor wir allerdings die organisatio-

1 Das Interview wurde am 05.10.2021 geführt.

nale Perspektive aufgreifen, eine persönliche Frage. Sie haben ja lange am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung gearbeitet, waren zudem Honorarprofessor an der Philipps-Universität Marburg und dann ca. 15 Jahre Managementdirektor an der Münchner Volkshochschule. Seit Ende 2020 sind Sie im Ruhestand. Wie haben Sie diesen Übergang für sich selbst erlebt und gestaltet?

Klaus Meisel: Rückblickend kann ich mir selbst sagen: Gut gemacht. Ich habe die verschiedenen Tätigkeiten langsam ausschleichen lassen – wohlgemerkt nicht meine Aufgaben als Managementdirektor an der Münchner Volkshochschule. Meine universitären und wissenschaftlichen Aktivitäten habe ich in den letzten Jahren bereits schrittweise reduziert. Andere Funktionen und Ehrenämter habe ich nach und nach in neue gute Hände übergeben. Nur die Arbeit als Managementdirektor, gerade auch während der Pandemie, die konnte und wollte ich nicht ausschleichen lassen. Aber auch hier hat eine Übergabe an meinen Nachfolger trotz der widrigen Umstände geklappt. Insofern ist alles gut. Mir fehlen allerdings bestimmte Arbeitszusammenhänge. Als ich vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung weggegangen bin, hat mir die Bibliothek gefehlt. Jetzt nach meinem Ausscheiden aus der Münchner Volkshochschule fehlen mir bestimmte kommunikative und kooperative Zusammenhänge. Dieses „Im-Team-Wirken" und sehen, wie sich Dinge entwickeln, und die Erfolge auch gemeinsam feiern zu können, das fehlt mir schon etwas. Was mir aber nicht fehlt, ist die Verantwortung. Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume sind an Verantwortung gebunden. Erst im Nachhinein habe ich gemerkt, wie sehr die Verantwortung für Finanzen, für Organisation, für das Personal, für den Erfolg der Einrichtung doch auch auf mir gelastet hat. Das vermisse ich nicht. Der Übergang führte zudem zu neuen Erfahrungen, viel mehr Zeit für die Familie und die Natur sowie ganz neuen Tätigkeiten – auf alle Fälle zu einem anderen, bewussteren Umgang mit Zeit. Also zusammengefasst: Alles ist gut.

Lassen Sie uns den Blick jetzt auf die organisationale Ebene lenken, also auf die Einrichtungen der Weiterbildung. Die Corona-Pandemie haben Sie bereits kurz angesprochen. Sie haben selbst noch in einer Verantwortungsposition miterlebt, wie Einrichtungen ihr Programmangebot stark reduzieren oder gar ganz schließen mussten, und wir sehen heute, zwei Jahre danach, dass die Corona-Pandemie immer noch nicht ausgestanden ist. Wie schätzen Sie die Lage der Einrichtungen der Weiterbildung ein, unter der Perspektive von jahrelangem Krisenmodus?

Da muss man schon unterscheiden, an welche Einrichtungen man denkt. Es gab ja im Vorfeld der Pandemie bereits privatwirtschaftliche Online-Einrichtungen, für die war die Pandemie, um es fast etwas zynisch auszudrücken, ein Gewinn, da ihr Geschäftsmodell tragfähig war und zudem erweitert werden konnte. Andere Einrichtungen, z. B. aus dem kirchlichen Bereich, die hatten oder haben meiner Kenntnis nach zumindest keine Existenzprobleme, weil sie von den Trägern unterstützt werden. Sorgen, zum Insolvenzgericht gehen zu müssen, muss man sich dort nicht machen. Und

für den Bereich der öffentlichen Weiterbildung sieht es unterschiedlich aus. Ich war z. B. vor einiger Zeit an einer hessischen Kreisvolkshochschule und hatte dort die Gelegenheit, mit einigen Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch zu kommen. Als jemand, der in der bayerischen Volkshochschularbeit tätig war, merkte ich, dass es von Bundesland zu Bundesland erhebliche Unterschiede gibt. In Hessen sind die Volkshochschulen als kommunale Einrichtungen fest in der Kommune verankert. Das gibt einen relativ hohen Grad an Sicherheit und Planbarkeit. Natürlich macht man sich perspektivisch auch dort Sorgen, wie es mit der kommunalen Finanzlage weitergeht, ob man ausreichende kommunale Unterstützung in der Krisen- und Nachkrisenzeit erhält und welche Folgen das für die Volkshochschulen hat. Aber in anderen Bundesländern, in denen ein großer Teil der Einrichtungen noch als eingetragener Verein oder als GmbH organisiert ist, da ist die Unsicherheit erheblich größer. In den Jahren vor der Pandemie haben die Volkshochschulen viele Herausforderungen erfolgreich bewältigt. Angefangen von der Entwicklung innovativer Lehr- und Lernarrangements über die Gewinnung neuer Zielgruppen bis hin zu den enormen Bildungs- und Unterstützungsleistungen im Zuge der Migrationsströme nach 2015. Flexibel wurden die Kapazitäten für das Deutschlernen erheblich erweitert. Schnell wurde die qualitativ gute Integrationsbildung ausgebaut. Die Kommunen spürten und konnten wahrnehmen, was sie an ihren Volkshochschulen haben. Alles Punkte, bei denen man auch sehen kann, wie flexibel die Organisationen der Volkshochschule sind.

Und dann erwischt einen diese Pandemie im Grunde genommen in einer fundamentalen Art und Weise, und zwar auch in Bezug auf das Selbstverständnis: Einrichtungen, die von sich aus immer in ihren Leitbildern „Wir sind offen für alle“ proklamierten und dies auch lebten und plötzlich überhaupt nicht mehr offen sein konnten, geraten in eine Krise. Und in der Krisensituation zeigt sich, wie fragil das öffentliche Weiterbildungssystem ist und wie fragil viele einzelne Einrichtungen sind.

Woran machen Sie das fest?

Diese Fragilität lässt sich an einigen Merkmalen verdeutlichen. Nehmen wir als erstes Beispiel die Wirtschaftlichkeit. Volkshochschulvertreter*innen sagen gerne über sich selbst „Wir arbeiten wirtschaftlich“. Es ist gut, wenn man mit Steuergeldern und Geldern der Teilnehmenden wirtschaftlich vernünftig umgeht. Die Wirtschaftlichkeit geht vielfach aber so weit, dass die Einrichtungen von den Kostendeckungsbeiträgen leben. Das heißt, ein Kurs muss im Schnitt mehr Erträge, als die Kosten für den Dozent oder die Dozentin ausmachen, erwirtschaften. Wenn sie aber jetzt plötzlich in einem Unterrichtsraum von 50 Quadratmetern statt 16 bis 18 Teilnehmende nur noch 10 Teilnehmende unterbringen dürfen, dann können sie die Kurse zwar noch laufen lassen, aber sie machen im Grunde genommen mit jedem Kurs wirtschaftlich gesehen ein Minus, weil ihnen ein großer Teil des Kostendeckungsbeitrags wegfällt. Und diese Zusammenhänge haben sogar einige in der Kommune, einige Kämmerer doch überrascht, weil die das so genau bislang gar nicht durchblickt hatten. Ein zweiter Faktor, der die Fragilität bedingt, ist die Abhängigkeit von fremden Räumen. Die

volkshochschuleigenen Räume reichen bekannterweise meist nicht für das breite Programm aus. Also werden Raumsynergien in der Kommune genutzt, in Schulen oder anderen kommunalen Einrichtungen. Nun ist es in den Jahren vor der Pandemie schon so gewesen, dass bei vielen politischen Entscheidungsträgern ein doppeltes Missverständnis vorhanden war: Zum einen, dass Schule eine reine Vormittagsveranstaltung sei, und zum anderen, dass Volkshochschule nur abends stattfinden würde. Beides stimmt aber so natürlich nicht. Schule ist eine Ganztagesveranstaltung und Erwachsenenbildung ist eine Ganztages-, Wochen-, Wochenend- und eine Ganzjahreseinrichtung.

In der Pandemie muss sich die Volkshochschule am eigenen Hygienemanagement ausrichten und an den Anforderungen, die an die Nutzung der Fremdräume gestellt sind. Nicht selten haben Schulen den Zugang für externe Nutzende einfach komplett dichtgemacht.

Ich möchte noch ein weiteres Beispiel nennen, an dem ich die Fragilität der öffentlichen Erwachsenenbildung festmache: die Situation der Dozentinnen und Dozenten. In der Pandemie sind Tausende von freiberuflichen Dozentinnen und Dozenten – die die Lehrtätigkeit an Volkshochschulen als eine für ihren Lebensunterhalt bedeutsame Einnahmequelle haben – in eine materielle Not gekommen. Diese freiberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden in nahezu allen Förderprogrammen schlichtweg vergessen. Diese Personen werden an ihrer Lehrtätigkeit sowieso nicht reich, nun hatten sie im Notfall keine wirkliche Absicherung.

Ein letztes Beispiel für die Fragilität der öffentlichen Erwachsenenbildung: Zu Beginn der Pandemie stand in fast allen staatlichen Infektionsschutzrichtlinien ausdrücklich, dass die berufliche Bildung unter Einhaltung bestimmter Vorgaben stattfinden kann, während die Allgemeinbildung trotz eines guten Hygienemanagements der Einrichtungen abzusagen war. Ich hatte und habe ein großes Verständnis für das präventive Hygienemanagement. Die vorgenommene scheinbar selbstverständliche bildungspolitische Prioritätensetzung irritiert mich gleichwohl. Das verdeutlicht meines Erachtens auch, wie fragil das Verständnis und die Relevanz von Erwachsenenbildung für bildungspolitische Entscheidungsträger ist. Diese bereits vor der Corona-Pandemie vorhandene, nicht immer wahrgenommene Fragilität wurde in der Pandemie noch einmal erheblich verstärkt.

Sie haben Eingangs auf das Online-Lernen hingedeutet. Vielfach wird die Corona-Pandemie auch als „Digitalisierungsbeschleuniger“ bezeichnet, also als ein externer Einflussfaktor, der dazu führt, dass das Kompetenzniveau, in den Einrichtungen digitale Bildungsangebote anzubieten und zu realisieren, steigt. Wir sehen auf unterschiedlichen Ebenen vielfältige Aktivitäten dazu, angefangen vom Manifest zur digitalen Transformation vom Deutschen Volkshochschulverband über einschlägige Fortbildungsprogramme für die Kursleitenden bis hin zu bildungspolitischen Absichtserklärungen und Förderprogrammen. Darüber hinaus steigerte die Praxis ihre digitalen Angebote enorm. Befinden wir uns also gerade im finalen Übergang zur digitalen Wei-

terbildung, bei der ein immer größer werdender Programmanteil online angeboten wird?

Zahlreiche Einrichtungen mussten quasi von heute auf morgen Online-Angebote auf die Beine stellen. Die Corona-Pandemie löste daher also durchaus eine gemeinsame Lernentwicklung aus, bei der Dozentinnen und Dozenten sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsam lernen mussten. Sie mussten erlernen, wie die technische Anwendung funktioniert, welche didaktischen Konzepte passen, dass sich die Kommunikation verändert, auch eingeschränkt wird, und dass der Präsenzunterricht eben nicht eins zu eins übertragen werden kann. Es sind eine enorme Energie und viel Kreativität freigesetzt worden und auch eine hohe Toleranz im Umgang miteinander wurde gelebt. Vieles würde man im Nachhinein sicher anders machen, aber insgesamt hat es in vielen Einrichtungen zu einem erheblichen Innovationsschub geführt. Was vorher konzeptionell angedacht worden war, wurde plötzlich mit enormer Geschwindigkeit realisiert. Für die Gesamtorganisation war das eine wichtige Erfahrung, wie schnell so ein Transformationsprozess ablaufen kann, natürlich mit Vor- und Nachteilen.

Bei den ganzen Erfolgen, die wir in Bezug auf die realisierten Online-Settings gesehen haben, haben wir auch wahrgenommen, was den Menschen gefehlt hat. Das haben die Teilnehmenden auch direkt an uns adressiert. Ich kann mich an eine ältere Teilnehmerin erinnern, die mich angerufen und zu mir gesagt hat: „Wissen Sie, was die Volkshochschule einem bedeutet, merkt man erst, wenn sie nicht mehr da ist“. Präsenz – auch das ist eine meiner Krisenerfahrungen – hat eine eigene, unverzichtbare Qualität. Wir diskutieren interessanterweise doch auch aktuell für die Schule und sogar Universität, wie wichtig das Präsenzlernen ist. Das gilt für die Erwachsenenbildung ebenso. Wir haben doch nicht nur Erfolge mit den Online-Angeboten gehabt, sondern waren beispielsweise auch direkt mit der digitalen Spaltung der Gesellschaft konfrontiert. Uns sind doch auch Teilnehmendengruppen weggebrochen. Viele akzeptierten diese Lernform als Übergangs-, aber nicht als Dauerlösung. Im Übrigen haben wir auch eine Reihe erfolgreicher Kursleiter*innen verloren. Einen finalen Übergang, wie Sie es in der Frage formulierten, sehe ich überhaupt nicht. Es geht nicht um ein „Entweder-oder“, sondern tatsächlich eher um eine Erweiterung und auch Kombinationsform von Lehr- und Lernangeboten. Das Wegbrechen von Teilnehmendengruppen wäre vielleicht ein zu lösendes Problem gewesen, wenn wir nach einem halben Jahr wieder hätten vollständig öffnen können. Dann wären die meisten wahrscheinlich mit Freuden wiedergekommen. Sie haben ja immer angerufen und uns gefragt „Wann geht es weiter, wann kann ich meinen Kurs wieder vor Ort machen?“. Nach einer so langen Zeit mit mehreren Öffnungen und Schließungen, den vielen Einschränkungen und Unsicherheiten, da ist mehr verloren gegangen. Da wurden Teilnahmekontinuitäten und enge Verbindungen gekappt und diese wiederaufzubauen, das wird eine enorme Herausforderung sein, für die wir sicherlich mehrere Programmhalbjahre benötigen. Wir haben über das Online-Lernen sicherlich auch neue Zielgruppen gewonnen, die vorher nicht an der Volkshochschule waren, weil sie

an der Volkshochschule gar keine Online-Settings erwartet haben. Diese Gruppen sehen für sich in ihrer Lebenssituation Vorteile des Online-Lernens. Der Aspekt des unmittelbaren sozialen Zusammenseins mit – so nennt man das heute wohl – körperlicher Präsenz spielt bei diesen Gruppen eine eher nachgeordnete Rolle. Eine zukünftige Herausforderung liegt deshalb darin, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederzugewinnen, die wir verloren haben, und die Teilnehmergruppen, die wir gewonnen haben, wenn es möglich ist, auch an die Volkshochschule zu binden.

Was bedarf es, um diese Herausforderung zu meistern?

Zunächst einmal bedarf es Investitionen. Für mich ist es auch nicht untypisch, dass bei allen bildungspolitischen Digitalisierungspakten auf Bundes- und Landesebenen, die beschlossen wurden, die allgemeine Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt wird. Wir wissen, dass die Fördermittel aus dem Digitalprogramm für die Schulen bei Weitem nicht vollständig abgerufen wurden. Ich hätte mir nur wenige Prozent dieser Fördermittel des Digitalpakts Schule für die Erwachsenenbildung gewünscht. Das Geld wäre innerhalb von einem Monat abgerufen und sinnvoll eingesetzt worden. Auch hier sieht man die bildungspolitische Vernachlässigung von Erwachsenenbildung. Wir brauchen also Investitionen in die digitale Infrastruktur, allerdings sind das keine Einmal-Investitionen. Die Technik muss gepflegt werden, die Lehrenden müssen stetig qualifiziert werden und die Vermarktung muss zum Teil über andere Kanäle erfolgen. Der Aufbau digitaler Kompetenzen bei den Mitarbeitenden verlangt nach einer kontinuierlichen Personalentwicklung, mit dem hauptberuflichen und dem freiberuflichen Personal. Und ich bin überzeugt, dass wir ein bestimmtes Personal brauchen mit Spezialqualifikationen. Aber auch das kostet eben kontinuierlich Geld.

Im Kern geht es um die Frage, was können wir realisieren und auf was wollen wir nicht verzichten? Was hat sich als überflüssig erwiesen und was ist unabdingbar? Die Einrichtungen sind dabei – wenn ich das richtig beobachtet habe –, sich den Möglichkeitshorizont der zukunftsorientierten erweiterten Lernwelten praktisch zu erarbeiten. Viele Menschen gehen aber deshalb zur Volkshochschule, weil sie etwas lernen wollen und dabei in einem direkten, persönlichen Austausch mit Dozierenden und anderen Teilnehmenden stehen wollen. Sie möchten auch ein unmittelbares soziales Erlebnis, das im Übrigen auch motivierend und lernförderlich ist. Also: Bei allen Erweiterungen der Lernwelten bleibt deshalb die Weiterentwicklung der Präsenzkultur eine Daueraufgabe. Eine Präsenzkultur ist in einer Gesellschaft, in der immer mehr Lebenswelten durch Digitalisierungsprozesse durchdrungen werden, womöglich hochmodern.

Lassen Sie uns noch mal auf den Aspekt von Übergängen zurückkommen, den Sie am Anfang in Bezug auf den eigenen biografischen und den organisationalen angesprochen haben. Es ist spannend, dass Sie im Prinzip auch über das Gestalten von Übergängen gesprochen haben. Was jetzt in Ihren Ausführungen auffällt, ist, dass der

Faktor Zeit eine entscheidende Bedeutung hat. Manchmal hat man Zeit, um sich auf Übergänge vorbereiten zu können, zu planen und z. B. bestimmte Arbeiten vorher ausschleichen zu lassen. Manchmal kommt der Übergang aber auch ad hoc, fast brutal, und es muss alles sehr schnell gehen. Wie gelingt es, als Organisation mit solchen Voraussetzungen gut umzugehen und alle Übergänge gut zu meistern?

Es kommt darauf an, dass wir versuchen, und das ist vielen Kolleginnen und Kollegen meiner Beobachtung nach auch gut gelungen, die Organisation präventiv flexibel zu halten. Die Organisation muss entsprechend ausreichend in die Weiterbildung der Belegschaften, in die eigene Personalentwicklung investieren. Wenn eine gewisse Offenheit für Veränderung präventiv vorhanden ist, dann gelingt die Gestaltung von Übergängen umso besser. Strukturell ist die Offenheit im Übrigen in kleineren Einrichtungen häufig sowieso vorhanden, weil sie dort ganz viele pädagogische Zehnkämpferinnen und Zehnkämpfer haben. Die Leitungen betreuen neben der Führung der Einrichtung einen Programmbereich, die pädagogischen Mitarbeitenden wechseln im Bedarfsfall zwischen den Bereichen und damit zwischen unterschiedlichen Themenfeldern. Die Verwaltungsmitarbeitenden sind nicht nur in einem Teilbereich der Verwaltung tätig, sondern übernehmen die Anmeldung, arbeiten mit der Verwaltungssoftware, unterstützen die Veranstaltungsorganisation usw. Wenn solche Mischarbeitsplätze vorhanden sind, ist eine hohe Flexibilität der Organisation präventiv eher vorhanden. Hier haben wir eher das Problem der strukturell vorgegebenen Überlast. Vielleicht kann diese perspektivisch mit Kooperationen in regionalen VHS-Verbünden reduziert werden.

Sie haben in einem anderen Kontext einmal davon gesprochen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen zu selbstlernenden Systemen weiterentwickeln sollten, was ja auch in die Richtung geht, dass sich die Organisationen präventiv flexibel halten müssen. Befinden wir uns also gerade in einem Übergang zu einer anderen Art von öffentlicher Weiterbildungsorganisation, quasi einer agilen Organisation, von der man zurzeit so viel hört, oder geht es letztendlich doch eher vielmehr „nur“ um die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeitenden?

Man muss immer selbst lernen. Das ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Jeder Mensch lernt selbst und ich glaube auch, dass die Organisationen der Weiterbildung über die Veränderungen in der Umwelt, über die Veränderung der Nachfrage, über die neuen Themen, die aufkommen, über die Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen usw. immer auch lernten oder lernen mussten, was Lernprozesse ihrer Mitarbeitenden voraussetzt. Da die Menschen im Regelfall freiwillig an der Erwachsenenbildung teilhaben, müssen die Organisationen den Adressat*innen offen gegenüberstehen. Das heißt, es stellen sich immer die Fragen: „Was brauchen Menschen?“, „Welche Bildungsinteressen haben die Menschen?“. Es gibt eigene Selbstverständnisse der Einrichtungen und der pädagogischen Mitarbeitenden, die dann in Planungsprozessen zu berücksichtigen sind, und es gibt gesellschaftliche relevante The-

men, solche Themen, für die man Bildungsinteressen und Lernmotivation er- und aufschließen muss. Wenn die unterschiedlichen Perspektiven miteinander in einem vernünftigen Verhältnis stehen, dann ist eine Organisation schon selbstlernfähig und selbstlernkompetent.

In den letzten zwanzig Jahren, in denen wir in der Erwachsenenbildung über Bildungsmanagement diskutiert haben, hat sich auch etwas an dem Führungsverständnis in den Einrichtungen geändert. Da wird aus meiner Sicht jetzt viel professioneller gearbeitet. Eine Einschränkung muss erwähnt werden. Mancherorts wird dann mit einer falsch verstanden Professionalität gearbeitet, wenn sich das Management eindimensional an betriebswirtschaftlichen Kategorien orientiert. Das Bildungsmanagement in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen hat sich m. E. immer an der zentralen Aufgabe auszurichten, möglichst vielen Menschen Bildungsmöglichkeiten und Wege zu erfolgreichem Lernen zu ermöglichen.

Was heißt überhaupt agiles Management? Das heißt doch in unserem Arbeitsfeld, dass man beweglich, aber nicht offen für jeden Unfug ist. Da braucht man Spaß und Motivation, auch mal an neue Sachen heranzugehen, bei denen man eben noch nicht zu 100 Prozent weiß, was dabei rauskommt. Aber man braucht wegen der pädagogischen Verantwortung auch eine professionelle Qualitätshaltung. Agiles Management bedeutet für mich also mehr als eine gedankliche Beweglichkeit, planerische Veränderungsoffenheit und eine innovative Umsetzungsbereitschaft.

Ein bisschen ist damit ja auch ein positives Potenzial der Corona-Pandemie angesprochen, wenn wir das mal so bezeichnen dürfen. Die von außen auf die Weiterbildungsorganisation einwirkende Störung bewirkt, dass nicht nur darauf reagiert wird, sondern dass sich etwas im Inneren entwickelt, wie das pädagogische Selbstverständnis, die Reflexionsnotwendigkeit und die Haltung gegenüber grundsätzlichen und schnellen Veränderungen?

Hierzu vielleicht ein Beispiel, woran ich das festmache: Als die Einrichtungen in bestimmten Phasen der Pandemie ganz geschlossen waren, da hätte man ja schnell sagen können „Ja, ist doch toll, endlich haben wir mal weniger zu tun“ oder „Jetzt ist der Stress mal weg“. Den schlimmsten Stress, den ich in meinem Berufsleben bei den Kolleginnen und Kollegen erlebt habe, war aber dieses permanente unsichere und vermeintlich unproduktive Arbeiten. Also ständig Kurse absagen, Leute hinhalten, Menschen enttäuschen, Veranstaltungen verschieben und neu planen, Kursdaten aktualisieren, ohne zu wissen, ob dies notwendig war. Das alles macht nicht nur wenig Spaß, es zermürbt. Ich habe selten so viele erschöpfte Kolleginnen und Kollegen erlebt wie in der Pandemie. Da habe ich unsere Art von Professionalität, die wir in der Erwachsenenbildung leben, wieder neu schätzen gelernt. Es ist nämlich etwas Gutes, wenn keiner darauf Lust hat, Kurse abzusagen. Denn das zeigt den großen Wunsch nach realisierter Bildung und gelungenen Bildungsveranstaltungen, nach Erfolgserlebnissen für die Teilnehmenden, aber natürlich auch für die Mitarbeitenden. Die hohe Identifikation mit der Aufgabe wurde deutlich. Mit den Krisenerfahrungen wur-

den in vielfacher Hinsicht die Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis und die Reflexionsfähigkeit angeregt. In der Krisensituation bleibt natürlich wenig Zeit, sich damit in den Teams systematisch zu beschäftigen. Ich hoffe, dass wir bald in eine Situation kommen, in der sich die Kolleginnen und Kollegen den hierfür notwendigen Raum schaffen können.

Wir haben mit der Digitalisierung, der Corona-Pandemie oder der agilen Organisation bereits ein paar für die Organisation relevante Übergangsphänomene angesprochen. Ein weiteres großes Thema war in den letzten Jahren der Generationenwechsel in den Einrichtungen, der individuelle und organisationale Übergangsprozesse auslöst, die es seitens des Bildungsmanagements zu bearbeiten gilt. Wie sehen Sie diese Entwicklung?

Wenn ich das richtig sehe, haben die Volkshochschulen die Phase des großen Personalwechsels hinter sich. Es gab Berufskohorten, die in den 1970er- und 1980er-Jahren in der Volkshochschule eingestellt wurden. Aufgrund eines sich eher verengenden Arbeitsmarkts in der Erwachsenenbildung wurden sie in den Einrichtungen auch älter. Das heißt übrigens aber nicht automatisch, dass sie unflexibel wurden. Daher mussten nicht wenige Einrichtungen in den letzten Jahren einen großen Personalwechsel innerhalb kurzer Zeit verkraften. Das ist ein Wandel mit positiven und negativen Aspekten, da tun sich Chancen zur Weiterentwicklung der Organisation auf, aber man musste auch erfahren, dass über viele Jahre aufgeschichtete Kompetenzen verloren gegangen sind. In einigen Einrichtungen waren deshalb – zumindest meinem Eindruck nach – auch erhebliche Friktionen zu verkraften. Ich überspitze jetzt mal bewusst: Jeder kennt diesen Typus einer bereits seit über 30 Jahren an der Volkshochschule angestellten Verwaltungsmitarbeiterin, die höchst engagiert und flexibel ihre Arbeit verrichtet. Wenn der Hausmeister krank ist, geht sie abends in die Volkshochschule, räumt auf und schließt zu. Und wenn am Wochenende jemand anruft und sagt „Hier fehlt etwas im Raum“, dann sagt sie nicht „Ich habe jetzt Wochenende“, sondern sie fährt hin und das Problem wird geklärt. Heute haben wir auch Kolleginnen und Kollegen – das meine ich anerkennend –, für die die Work-Life-Balance ein Teil ihres Lebensstils ist. Sie bewirken damit auch viel Positives: Weil sie häufig auf ihre Zeit besser achten, weil sie eine sinnvolle Art von Arbeitsökonomie beherrschen. Vielleicht noch ein Hinweis auf einen anderen Aspekt des Generationswechsels. Nicht wenige pädagogische Mitarbeitenden meiner Generation sind von einem stark aufgeladenem normativem Bildungsverständnis, das auf gesellschaftliche Veränderung zielt, geleitet. Jüngere Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls einen hohen Qualitätsanspruch an ihre pädagogische Planungsarbeit haben, sehen das – so mein subjektiver Eindruck und wahrscheinlich auch viel zu pauschalisierend – häufig etwas „cooler“, möglicherweise schätzen sie die Reichweite von Bildungswirkungen realistischer ein. Solche unterschiedlichen Perspektiven und ausgeprägten Selbstverständnisse können einer Einrichtung auch guttun, wenn es in geeigneter Form gelingt, sich damit gemeinsam auseinanderzusetzen. Für die Steuerung der Einrichtun-

gen, für das Bildungsmanagement, ergibt sich daraus die Herausforderung, die unterschiedlichen Ausprägungen zu reflektieren und daraus Folgerungen abzuleiten.

Kommen wir zum Schluss unseres Gesprächs auf die Post-Corona-Zeit und die dann anstehenden Herausforderungen zu sprechen. Wenn Sie resümieren und zudem ein bisschen in die nähere Zukunft blicken: War es das jetzt erst einmal? Oder kommen dann die nächsten großen Herausforderungen und die nächsten für die Organisation bedeutsamen Wandlungs- und Übergangsprozesse?

Eine wichtige Aufgabe wird es in der nächsten Zeit sein, das Programmprofil der öffentlichen Erwachsenenbildung wieder in gewohnter Breite aufzustellen. Ich rede jetzt nicht über die Lernformate, sondern überhaupt über das thematische und inhaltliche Programmprofil. Es gibt Bereiche wie die Fremdsprachen, die konnten noch einigermaßen, zumindest temporär, gut in Online-Angeboten abgebildet werden. Aber Bereiche wie beispielsweise die kulturelle Weiterbildung, insbesondere wenn es um das praktisch-kulturelle Gestalten geht, konnten nur sehr eingeschränkt durchgeführt werden. In der nächsten Zukunft wird es also darum gehen, dass durch die Corona-Pandemie eingeengte Programmprofil wieder zu erweitern und die gesamte thematische Breite und Tiefe des Programms wiederzuerlangen.

Für die weitere Organisationsentwicklung gilt es, das richtige Maß zu finden, mit Blick auf die vorhandenen Ressourcen ein geeignetes Veränderungstempo zu gehen, die Mitarbeitenden mitzunehmen, das Bewährte nicht nur zu erhalten, sondern weiterzuentwickeln und mit Neuem zu erweitern – das waren und bleiben die zukünftigen Daueraufgaben.

Wir werden aber diesen Herausforderungen nicht unter den jetzigen Bedingungen vollständig gerecht werden können. Wir werden mit der jetzigen Honorarhöhe nicht mehr dauerhaft die gut qualifizierten und hoch motivierten Dozentinnen und Dozenten halten können. Der Fachkräftemangel, so ist zu befürchten, wird auch in der Erwachsenenbildung ankommen. Im Vergleich zu den anderen Bildungssektoren ist die öffentliche Erwachsenenbildung chronisch unterfinanziert. Alleine schon die Tatsache, dass die Corona-Pandemie die Existenz einiger Einrichtungen gefährdet und dies in keinem anderen Bildungsbereich in diesem Ausmaß der Fall ist, ist irritierend. Kein Kindergarten, keine Schule und keine Hochschule muss ernsthaft darüber nachdenken, ob die Arbeit nach der Pandemie fortgesetzt werden kann, dagegen einige Einrichtungen der Erwachsenenbildung schon. Von daher wird die fachpolitische Arbeit der Verbände mit dem Ziel einer Verbesserung der finanziellen Ausstattung von großer Bedeutung sein. Der beschriebenen Fragilität muss entgegengesteuert werden.

Und noch etwas scheinbar Selbstverständliches, Generelles zum Schluss. Wir müssen uns vom Gedanken verabschieden, fertig zu sein. Das gilt für jeden Einzelnen und jede Einzelne, aber auch für die Organisation. In einer sich verändernden Gesellschaft kann die Entwicklung einer Einrichtung, die auch in Zukunft offen für

alle sein will, nie abgeschlossen sein. Das ist banal und zugleich immer wieder herausfordernd.

Vielen Dank für das Gespräch!

Interviewer

Timm C. Feld, Dr., Leitung der Volkshochschule der Stadt Wetzlar.

Sebastian Lerch, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W007
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Das Team zählt – Kurs halten bei personellen Übergängen

Ein Praxisbericht

Markus Bassenhorst

Zusammenfassung

Seit den 1970er-Jahren werden Einrichtungen der Erwachsenenbildung maßgeblich durch ihr hauptberuflich pädagogisches Personal geprägt. Meist sind diese Fachkräfte über Jahrzehnte für ihre Organisation tätig. Mit ihrem Erfahrungswissen gestalten sie das Profil, die Strukturen und die Organisationskultur der Bildungseinrichtung nachhaltig mit. Die strukturellen und strategischen Konsequenzen, die sich aus dem Ausscheiden dieser Wissensträger*innen ergeben, betreffen alle Bereiche einer Organisation. Um die personellen Übergänge mit einem neuen, meist heterogen aufgestellten Team erfolgreich zu gestalten, braucht es neben den gängigen Werkzeugen des Managements ein Bewusstsein für die mit dem Wechsel einhergehenden Herausforderungen und ein hohes Maß an kollegialem Miteinander.

Stichwörter: Volkshochschule; Personal; Personalmanagement; Übergänge; Agilität

Abstract

Since the 1970s, adult education institutions have been significantly shaped by their full-time educational staff. In most cases, these professionals have worked for their organizations for decades. With their knowledge and experience, they have a lasting influence on the profile, structures and organizational culture of the educational institution. The structural and strategic consequences that result from the departure of these experts affect all areas of an organization. In order to successfully manage the personnel transitions with a new, mostly heterogeneous team, an awareness of the challenges associated with the change and a high degree of collegial cooperation are required in addition to the usual management tools.

Keywords: Adult education; human resources; human resource management; transitions; agility

1 Einleitung

Die Volkshochschule Erlangen (vhs) hat seit mehr als fünf Jahren eine bemerkenswert hohe Zahl personeller Übergänge zu gestalten. Dabei handelt es sich zum einen um Nachbesetzungen altersbedingt ausscheidender Mitarbeiter*innen, zum anderen um die Besetzung neu geschaffener Stellen. Die in diesem Beitrag formulierten Thesen basieren auf den hieraus resultierenden Erfahrungen. Sie sind bewusst subjektiv gehalten, lassen sich für eine überaus heterogene Landschaft der Weiterbildungseinrichtungen doch kaum verbindliche Aussagen formulieren. Die hier beschriebenen Erfahrungen wollen vielmehr zur Diskussion anregen, wie personelle Übergänge beim pädagogischen Personal erfolgreich gestaltet werden können.

Die vhs Erlangen ist eine kommunale Einrichtung, deren Leistungsumfang bis 2019 stark angestiegen ist. Die Zahl der jährlichen Buchungen wuchs von 2009 bis 2019 um mehr als 30 % auf 45.000 Teilnahmen an. Auch die Zahl der freiberuflich tätigen Lehrkräfte erhöhte sich innerhalb einer Dekade um 35 % auf 990 Personen. Umfasste das fest angestellte Team im Jahr 2009 neben der Amtsleitung und der Geschäftsführung fünf pädagogische und vier verwaltende Mitarbeiter*innen, waren es zehn Jahre später bereits zwölf pädagogisch verantwortliche Fachkräfte und neun Verwaltungsmitarbeiter*innen. Trotzdem muss die verfügbare Personalressource aufgrund des ebenfalls gewachsenen Veranstaltungsvolumens und der gestiegenen Komplexität der Aufgabenerfüllung als zu gering betrachtet werden. Meist verantwortet je eine Person einen Programmbereich. Vertretungsregelungen können im pädagogischen Bereich kaum realisiert werden, was in der Komplexität der Fachbereiche und der hohen Arbeitslast des Personals begründet liegt. Als kommunal getragene Einrichtung hat die vhs ihren Personalbedarf im städtischen Stellenplan zu beantragen, was eine kurzfristige Personalanpassung schwierig macht. Die Bewilligung von Stellen hängt vom politischen Willen ab und die Rahmenbedingungen, etwa die finanzielle Eingruppierung der Stellen, sind vom personalwirtschaftlichen Gesamtgefüge der Stadtverwaltung abhängig.

So fanden in den vergangenen sechs Jahren zahlreiche Neu- und Nachbesetzungen sowohl in der Verwaltung als auch im pädagogischen Bereich der Volkshochschule statt: 2016 ging die Amtsleitung nach knapp 20 Jahren in den Ruhestand. Die Stelle wurde erst 2017 nachbesetzt. Von 2017 bis 2021 schieden vier pädagogische Mitarbeiter*innen altersbedingt aus, von denen drei Personen jeweils länger als 30 Jahre an der vhs Erlangen gearbeitet hatten. In den kommenden drei Jahren werden auch die Verantwortlichen für die Programmbereiche Beruf und Sprachen altersbedingt ausscheiden. Der für den Sprachenbereich verantwortliche Pädagoge war dann mehr als 35 Jahre lang für die Erlanger vhs tätig.

2 Personelle Übergänge und Verlustpotenziale

Die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen hatten das Profil der Einrichtung und damit ihre Struktur, die Strategie und die Organisationskultur der Volkshochschule über viele Jahre nachhaltig geprägt. Die Vorbereitung ihrer Nachbesetzung machte insbesondere die drohenden Verluste deutlich, die es zu minimieren galt. Beispielhaft sollen in einem ersten Schritt die Partnerschaften mit Kursleitungen und Organisationen sowie die Wissenssicherung beschrieben werden.

Kaum eine Volkshochschule gleicht einer anderen. Sie ist geprägt durch ihre Trägerschaft, die urbane oder ländliche Verortung, ihr Aufgabenportfolio und schließlich durch ihr hauptberufliches pädagogisches Personal. Themen, die den Pädagog*innen der Erlanger vhs am Herzen liegen, waren im Laufe ihres Berufslebens an der vhs erfolgreich ausgebaut worden. Versierte Kursleitungen wurden gewonnen und als verlässliche Partner*innen über Jahre hinweg eingesetzt. Beispielsweise wurde an der vhs Erlangen der Unterricht in Deutscher Gebärdensprache über mehrere Jahre ausgeweitet und fand landesweite Beachtung. An anderer Stelle wurden Kooperationen mit Migrant*innenvereinigungen und Literaturkreisen vertieft, Veranstaltungsreihen verstetigt und auch hier gemeinsame Projekte realisiert, die über die Stadt hinaus positiv wahrgenommen wurden.

Oft hatten die Programmbereichsverantwortlichen mit ihren freiberuflichen Kursleitungen viele Jahre eng zusammengearbeitet. Das Ausscheiden der Mitarbeiter*innen war auch für diese ein Einschnitt und einige Kursleitungen entschieden sich, nun auch „in Rente“ zu gehen. Die Fachbereiche verloren innerhalb kurzer Zeit Fach- und Erfahrungswissen, profilierte Persönlichkeiten, kompetente Kursleitungen und in der Folge auch deren Teilnehmer*innen. In großen Programmbereichen mit einer hohen Zahl an Lehrkräften war es kaum möglich, zeitnah eine persönliche Bindung zwischen der neuen Programmbereichsleitung und den Kursleitungen aufzubauen. Eine wichtige Rolle kam in der Folge den Verwaltungskräften zu, die die jeweiligen Fachbereiche betreuten. Sie stehen aufgrund ihres Aufgabenportfolios in stetem Kontakt mit den Kursleitungen, sind vertraute Ansprechpartner*innen und kennen deren Motivationen und Bedürfnisse gut. Deutlich wurde: Es sind in vielen Fällen die zugeordneten Verwaltungskräfte, die bei personellen Wechseln Kontinuität wahren und bei der Einarbeitung eine wichtige Rolle spielen. Ein personeller Übergang im pädagogischen Bereich ist daher nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern in hohem Maße auch auf der Verwaltungsebene zu planen.

Die vhs Erlangen gestaltet ihr Programm gemeinsam mit vielen Akteuren der Stadtgesellschaft und pflegt weit über 100 Partnerschaften mit städtischen Stellen, Organisationen und Initiativen. Diese Partnerschaften sind aus dem persönlichen Engagement der pädagogischen Fachkräfte erwachsen und durch gemeinsame Projekte über einen langen Zeitraum vertieft worden. Mit den Neubesetzungen konnten nicht alle Partnerschaften aufrechterhalten werden, waren sie doch stark an die Persönlichkeit der ausscheidenden pädagogischen Kraft gebunden. Deutlich wurde: Dort, wo konkret inhaltlich und mit pädagogischer Zielrichtung zusammengearbeitet wurde

und dies auch mit schriftlichen Kooperationsvereinbarungen unterlegt war, bestanden die Partnerschaften weiter fort. Dort, wo die Zusammenarbeit auf mündlichen Zusagen und Sympathie der Akteure zueinander beruhte, wurde es schwierig. Hier musste schließlich die Leitung der Volkshochschule eingebunden werden, um gemeinsam mit der neuen Kraft die Zusammenarbeit zu prüfen und teils auch kontrolliert zu reduzieren. In der Folge wurden für fortbestehende und neue Kooperationen schriftliche Kooperationsvereinbarungen angestrebt, in denen Zielsetzungen, Rechte, Pflichten und ggf. auch Prozesse für alle Partner festgelegt wurden. Die dadurch erreichte Klarheit und Transparenz hilft der nachfolgenden Person bei der Übernahme der Partnerschaften und dient als Basis für die Zusammenarbeit.

Das enorme Fachwissen und der Erfahrungsschatz der ausscheidenden Pädagog*innen war in Ermangelung eines standardisierten, kontinuierlichen Wissenssicherungsprozesses und aufgrund sehr individueller Arbeitsweisen der Personen schwer zu erhalten. Zwar wurden viele Informationen in einem stadtweit eingeführten Datenmanagementsystem, den digitalen Speichermedien der vhs und auch analog abgelegt, doch waren diese Informationen und Ablageorte subjektiv gewählt worden und für Dritte nur bedingt in einem Gesamtkontext zu verstehen. Das über viele Jahre gesammelte Wissen an die nachfolgende Kraft zu übertragen, war außerdem dadurch erschwert, dass es bei einigen Wechseln keine zeitliche Überlappung und somit keine direkte Einarbeitung der nachfolgenden Fachkraft gab.

Für zwei neue Mitarbeiterinnen, die nicht von ihren Vorgängerinnen eingearbeitet werden konnten, wurden daher sogenannte „Wissenslandkarten“ erstellt. Ziel war die Strukturierung und Dokumentation der für die Nachfolge relevanten Wissensbereiche. Über mehrere Treffen hinweg wurden, unterstützt durch einen externen Moderator, in strukturierten Gesprächen Dokumente sowie Wissensgebiete analysiert und schließlich in digitalen Mindmaps dokumentiert. Das Reduzieren der Verästelung der umfangreichen Mindmaps ermöglichte einen guten Überblick über die Gestaltung der Arbeitsbereiche, während das Auffächern der Mindmap konsequent zu der gesuchten Information und spezifischen Details führen sollte. Diese Dokumentationen wurden den Nachfolgenden als großformatiger Ausdruck, in digitaler Version und als Fließtext zur Verfügung gestellt. Die Wissenslandkarten wurden von den neuen Mitarbeiterinnen im Nachgang jedoch als wenig hilfreich bewertet. Das im Alltag benötigte Faktenwissen, im Gesundheitsbereich etwa die Bezugsquellen von Trainingsgeräten, oder relevante Absprachen mit Kursleitungen waren nur in Teilen hinterlegt und auch komplexere Zusammenhänge konnten nicht abgebildet werden. Die Wissenslandkarten reihten sich schließlich in die bereits existierende Sammlung digitaler und analoger Dokumentenablagen ein.

Auch bei den Übergangsprozessen, in denen die neue Kraft durch ihre Vorgängerin über mehrere Wochen eingearbeitet werden konnte, waren Umfang und Komplexität der Informationen herausfordernd. Zwar erwies es sich als großer Vorteil, dass die neue Person von der ausscheidenden Mitarbeiterin den Partner*innen und Kursleitungen persönlich vorgestellt und empfohlen werden konnte und so eine vertrauensvolle Weiterarbeit erleichtert wurde, doch war die Menge der aufzunehmenden

Informationen enorm groß. Die Eindrücke mussten vom Einzuarbeitenden „gefiltert“ werden, um das Erfahrene sinnvoll einordnen und überblicken zu können. Dies hatte schließlich zur Folge, dass erst spät wichtige Details als solche erkannt, aber nicht erinnert wurden. Tiefere Zusammenhänge waren nicht gleich erkannt worden und in der Folge die etablierten Prozesse nicht vollumfänglich plausibel.

Deutlich wurde: Trotz umfangreicher, in Mindmaps verschrifteter Informationen und trotz einer mehrwöchigen Einarbeitung durch die ausscheidende Kraft war der Übertrag des Wissensschatzes an die neuen Mitarbeiter*innen lückenhaft. Als überaus hilfreich wurde von den Nachfolger*innen hingegen der enge, oft informelle Austausch mit dem vorhandenen Team benannt. Hilfreich waren auch die eingeführten Patenschaften für neue Mitarbeiter*innen, die das Kennenlernen des vhs-Teams beförderten. Als wertvolle Unterstützung wurden wieder die Verwaltungskräfte hervorgehoben, die sowohl die jeweiligen Partnerschaften als auch organisatorische Details kannten.

Für den aktuell anstehenden Wechsel der Programmbereichsleitung für berufliche Bildung wurde auf Wissenslandkarten verzichtet und stattdessen mittels eines digitalen Notizbuches von der ausscheidenden Mitarbeiterin über einen längeren Zeitraum und gemeinsam mit der ihr zugeordneten Verwaltungskraft eine umfassende Dokumentation vorbereitet. Da auch in diesem Fall keine Überschneidung zwischen ausscheidender Pädagogin und ihrer Nachfolge realisiert werden konnte, wird eine pädagogische Mitarbeiterin des bestehenden Teams zusätzlich in den Programmbereich Beruf eingearbeitet. Der späteren Nachfolge stehen diese pädagogische Fachkraft, die Verwaltungskraft und die Dokumentation für die Einarbeitung zur Verfügung.

Die Menge des notwendigen Wissens und die Komplexität der Zusammenhänge in einer Weiterbildungseinrichtung können nur in Teilen durch Werkzeuge der Wissenssicherung oder durch mehrwöchige Übergaben vermittelt werden. Vielmehr braucht es strukturiert abgelegte Dokumente, eine kontinuierliche Pflege der verschriftlichten Prozesse, Raum und Zeit für einen intensiven Austausch mit dem verbleibenden pädagogischen und verwaltenden Personal und eine große Offenheit aller Mitarbeiter*innen, die neue Kraft willkommen zu heißen.

3 Vorbereitung personeller Neubesetzung

Damit sich neue Mitarbeiter*innen gut in der neuen Organisation einfinden können, ist eine größtmögliche Übersichtlichkeit und Transparenz in Bezug auf die Organisationsstruktur, die Prozesse, Zielsetzungen und aktuellen Entwicklungen zu schaffen – eine schwierige Aufgabe in einer sich ständig verändernden Einrichtung. Grundsätzlich existieren Geschäfts- und Dienstanweisungen, die für alle Mitarbeiter*innen der Stadtverwaltung gelten, doch geben diese kaum einen Einblick in die Organisationsprozesse der vhs.

Im Rahmen ihres Qualitätsmanagements beleuchtet und verbessert die vhs Erlangen stetig ihre Strukturen und Prozesse. In regelmäßigen Abständen werden zentrale und unterstützende Prozesse analysiert und in einer Prozesslandkarte grafisch dargestellt. Organigramme beschreiben personelle Zusammenhänge, detaillierte Kennzahlenverläufe geben Auskunft über die Entwicklungen in den Arbeitsbereichen. Es existieren ein gemeinsam entwickeltes Leitbild und eine schriftlich festgehaltene Vision für die Arbeit der vhs. Die strategischen Ziele und dazugehörigen Maßnahmen sind ebenso verschriftet wie auch die Ergebnisse verschiedener Stärken-Schwächen-Risiken-Chancen-Bewertungen (SWOT-Analysen). Diese im partizipativen Prozess erstellten Dokumente geben neuen Mitarbeiter*innen Orientierung und laden zur aktiven Mitgestaltung der Einrichtung ein.

Der detaillierten Beschreibung der Organisation folgt eine umfassende Analyse zukünftiger Themen- und Aufgabengebiete im Vorfeld der Nachbesetzung. Eine ausschließliche Weiterführung der bisherigen Arbeitsschwerpunkte würde den sich ständig verändernden Bedarfen und auch der neu auf der Stelle zu platzierenden Person nicht gerecht werden. Hier ist die Einrichtungsleitung in der Verantwortung, die Kriterien für die Besetzungsentscheidung umsichtig vorzubereiten. Die aktuell anstehende Neubesetzung des Programmbereichs Beruf an der vhs Erlangen zeigt die Herausforderungen recht gut auf: Traditionelle Unterrichtsbereiche, wie etwa die Vermittlung von Grundlagenwissen in der EDV, verzeichnen eine sinkende Nachfrage. Berufliche Fort- und Weiterbildung wird in der Region von vielen weiteren Anbietern realisiert. Es stellt sich die Frage, ob der Bereich neue Tätigkeitsfelder erschließen oder sich auf die Vermarktung beruflich verwertbarer Kurse anderer Fachbereiche fokussieren soll. Mit welchem Profil lässt sich dieser Programmbereich zukunftsfähig aufstellen?

Schließlich ist noch der Verbleib von Aufgaben zu klären, die von der Fachkraft übernommen worden waren, ohne in Zusammenhang mit dem pädagogisch-fachlichen Arbeitsbereich zu stehen. So wurden der ausscheidenden Kraft im Laufe der Jahre sogenannte Querschnittsaufgaben zugedacht, die manchmal nach inhaltlicher Nähe, meist aber nach Interesse, Neigung oder verfügbarer Zeitressource übertragen wurden. Mit der Neubesetzung ist die Sinnhaftigkeit dieser Zuordnungen zu prüfen und nicht selten kommt es zu einer Neustrukturierung. Hier eine Reduzierung von Komplexität in den Zuständigkeiten zu erreichen, gestaltete sich an der vhs Erlangen äußerst schwierig, zumal alle Kolleg*innen bereits andere Querschnittsaufgaben innehatten.

Schließlich wurde eine Arbeitsplatzbeschreibung mit den Tätigkeitsbereichen, Handlungsspielräumen und Verantwortlichkeiten erstellt. Diese ist die Grundlage für die Erstellung der Stellenausschreibung und dient schließlich der neuen Fachkraft als Referenz für die an sie gestellten Anforderungen.

Exkurs zu Besetzungsentscheidungen

Im Zuge der vielen Abwägungen im Rahmen des Auswahlprozesses tauchte die Frage auf, welcher Altersgruppe bei Bewerber*innen gleicher Eignung der Vorrang gegeben

werden sollte. Mit der Entscheidung für junge Fachkräfte verbindet sich oft die Hoffnung, durch sie junge Kursleitungen zu akquirieren, die der Schlüssel zu jüngeren Zielgruppen sein könnten. Der drohenden Überalterung des vhs-Klientel könnte so entgegengewirkt werden. An der vhs Erlangen entschied man sich jedoch gegen eine grundsätzliche Verjüngung des pädagogischen Teams. Will die vhs alle Altersgruppen der Gesellschaft erreichen, braucht es auch alle Lebensalter im pädagogischen Team der vhs. Der Fokus wurde auf die Schaffung eines „Mehrgenerationen-Teams“ mit vielfältigen Perspektiven und Erfahrungshintergründen gelegt, zum einen, um den methodisch-didaktischen Diskurs im Team zu bereichern, zum anderen, um Kursleitungen und Zielgruppen verschiedener Lebensalter für die vhs zu gewinnen.

4 Personelle Übergänge als Gewinn für die Einrichtung

Die neuen Mitarbeiter*innen veränderten merklich die Organisationskultur der vhs. Alle Neuen gaben an, dass ihnen eine gute Arbeitsatmosphäre und die enge Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen sehr wichtig seien. Eine Mitarbeiterin erklärte sogar, dass die spürbar gute Arbeitsatmosphäre an der vhs ausschlaggebend für ihre Stellenzusage war. Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist insbesondere bei Jüngeren deutlich ausgeprägter, als es bei den langjährigen Mitarbeiter*innen der Fall war. Angebote der Leitung, die Arbeitsstunden zu erhöhen, wurden von den Neuen teilweise abgelehnt. Spürbar ist auch die selbstbewusste Forderung nach mehr Mitbestimmung, Sinnhaftigkeit und einem wertschätzenden Dialog auf Augenhöhe mit der Leitung. Schließlich wurde eine große Offenheit gegenüber agilen Strukturen spürbar.

Exkurs zu Agilität in der Stadtverwaltung

Der Wunsch neuer Mitarbeiter*innen nach agilen Arbeitsweisen ist für eine Bildungseinrichtung, die sich selbst als lernende Organisation begreift, grundsätzlich zu begrüßen. Die vhs Erlangen als Dienststelle der Stadtverwaltung gerät hierbei jedoch spürbar an ihre Grenzen. So zeichnen sich eine Stadtverwaltung und ihre Dienststellen durch eindeutige Zuordnungen und Zuständigkeiten aus. Sie sind durch klar gegliederte Hierarchien strukturiert. Kontinuität, rechtliche Verbindlichkeit und verlässliche, fehlerfreie Prozesse prägen das Selbstbild der Stadtverwaltung. Agiles Management hingegen tendiert zu flachen Hierarchien, besticht durch Flexibilität und beruht auf „Fehlerfreundlichkeit“. Die vhs steht hier aufgrund ihrer (notwendigen) Flexibilität immer wieder in einem Spannungsverhältnis zwischen angestrebter Agilität und verordneter Kontinuität. Methoden des agilen Managements finden in der vhs dennoch ihren Platz und werden da, wo möglich, in die Abläufe der Organisation integriert. Sie forcieren die aktive Auseinandersetzung mit den Organisationsstrukturen und fördern die Zusammenarbeit verschiedener Arbeits- und Themenbereiche.

5 Gemeinsam ins Handeln kommen

Neues Personal hat an der vhs neben den fachlichen Herausforderungen eine Vielzahl von einrichtungsspezifischen Strukturen, Prozessen und Gegebenheiten kennenzulernen. Beispielhaft soll die komplexe Einarbeitung in die zentrale Datenbank genannt werden, die sowohl alle Kursplanungen, Kund*innen- und Dozent*innendaten, Honorarjournale, Entgeltberechnungen und eine Vielzahl weiterer Parameter umfasst. Aus dieser werden schließlich die Inhalte von Printprodukten, Websites und Veranstaltungskalendern exportiert. Fehlerhafte Eintragungen führen zu Störungen im Organisationsprozess. Für diese standarisierten Prozesse existieren derzeit mehrere Schulungen, die von Mitarbeiter*innen der vhs durchgeführt werden. Diese Einführungen stellen jedoch nur einen sehr kleinen Teil des Einarbeitungsprozesses dar und viele Fragestellungen kommen erst im Arbeitsalltag auf. Und wieder sind es die Verwaltungskräfte, die aufgrund ihrer Tätigkeit im Kursmanagement ihre Kenntnisse an das pädagogische Personal weitergeben.

Um auch in der pädagogischen Arbeit zu einem konstruktiv agierenden Team zusammenzuwachsen, braucht es gemeinsame Diskurse, gemeinsames Handeln und eine stetige Reflexion des eigenen Tuns. Insbesondere im heterogenen Team der vhs Erlangen, das sich aus Personen mit verschiedenen Lebensaltern, kulturellen Hintergründen und auch unterschiedlichen Professionen zusammensetzt, sind der stetige Austausch über die organisatorische Realisierung des Programmangebots sowie die Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragestellungen wichtig: Die gemeinsame Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der Frage, wie professionelles pädagogisches Handeln in der praktischen Arbeit gelingen kann, verbindet die Fachbereiche der Volkshochschule miteinander. Dennoch gestaltet es sich aufgrund der Fülle organisatorischer Themen schwierig, diesen Diskursen ausreichend Raum zu geben, insbesondere seit Beginn der Pandemie.

6 Übergänge gestalten in Zeiten der Covid-19-Pandemie

Die Strategie, personelle Übergänge durch klare Strukturen, Transparenz und die enge Zusammenarbeit aller Mitarbeiter*innen gelingen zu lassen, wurde durch die Covid-19-Pandemie jäh gebremst. Klausurtagungen und regelmäßige Treffen aller Mitarbeiter*innen mussten abgesagt werden oder digital stattfinden. Festivitäten, wie etwa zu Jubiläen und Arbeitserfolgen, sowie Zusammenkünfte, die das betriebliche Miteinander fördern, konnten kaum mehr gefeiert werden. Dennoch entwickelte sich ein kraftvolles Engagement aus dem Team heraus, um digitale Programmangebote voranzutreiben. In der Auseinandersetzung mit digitalen Lernplattformen, der Qualifizierung von Kursleitungen für den virtuellen Unterricht oder der Verbesserung von Anmelde- und Durchführungsprozessen brachten sich alle Mitarbeiter*innen hoch motiviert ein und ließen die vhs innerhalb weniger Monate ein umfangreiches digitales Bildungsangebot mit mehreren hundert Kursen und Veranstaltungen vorhalten.

Trotz aller Erschöpfung, die sich aufgrund der Pandemie bei allen eingestellt hatte, wurden durch diese Leistung der Zusammenhalt der Kolleg*innen und der fachliche Diskurs nachhaltig gestärkt.

7 Schlussbetrachtungen

Personelle Übergänge sind in Weiterbildungsorganisationen in immer kürzeren Abständen zu erwarten. Variierende Erwerbsbiografien, Neueinstellungen aufgrund neuer Arbeitsfelder und das Bedürfnis nach individueller Lebensgestaltung lassen lange Beschäftigungsverhältnisse über mehrere Jahrzehnte unwahrscheinlicher werden. Personelle Übergänge erfordern jedoch auch viel Kraft und Zeit aller Mitarbeitenden. Eine gut strukturierte Einrichtung mit einer wertschätzenden Organisationskultur kann diese Übergänge gewinnbringend meistern. Es gibt nicht das eine Werkzeug, welches personelle Übergänge gelingen lässt. Vielmehr braucht es einen guten Fahrplan für die Einrichtung und eine nachhaltige Willkommenskultur für neue Mitarbeiter*innen.

Schließlich braucht es eine positive und vorausschauende Grundhaltung der Mitarbeiter*innen: Im Ausscheiden langjähriger Kolleg*innen darf nicht nur einen Verlust gesehen werden. Im personellen Übergang muss auch eine Chance für die Weiterentwicklung der Einrichtung erkannt werden. Auch die neuen Kräfte werden Themen und Projekte an der vhs etablieren, die ihnen „ganz persönlich“ am Herzen liegen. Mit diesen werden sie das Profil der Einrichtung nach innen und außen prägen. So strebt die vhs Erlangen danach, die Errungenschaften der früheren Mitarbeiter*innen nicht aufzugeben, neuen Prägungen den notwendigen Raum zu geben und gleichzeitig in ihrer pädagogisch-organisatorischen Substanz zu stärken. Zentral bleibt aber die Vertiefung des kollegialen Austauschs – organisatorisch, fachlich und ganz besonders zwischenmenschlich.

Autor

Markus Bassenhorst, seit 2017 Direktor der Volkshochschule Erlangen.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 17th February 2022.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W008
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Digitale Transformation

Bildungsmanagement an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz

Maresa Getto, Ulrike Maier, Mareike Schams

Zusammenfassung

Das Bildungsmanagement an Volkshochschulen (vhs) steht im Zuge der digitalen Transformation vor neuen Herausforderungen. Wie sieht dieser Wandel genau aus? Wie können die Volkshochschulen dabei unterstützt werden? Die Autorinnen haben dazu sechs Thesen entwickelt:

1. Die vhs muss sich verändern. Aber auch weiterhin Ort der Begegnung sein.
2. Der digitale Transformationsprozess ist eine Querschnittsaufgabe.
3. Die Corona-Pandemie hat den Digitalisierungsschub beschleunigt.
4. Nicht alle Volkshochschulen können den Veränderungsprozess im gleichen Tempo mitmachen.
5. Die Volkshochschulen profitieren von ihrer bundesweiten Infrastruktur.
6. Der Landesverband hat eine wichtige Funktion.

Stichwörter: Digitale Transformation; Bildungsmanagement; Projektarbeit; Organisationsentwicklung; Digicircles

Abstract

Education management at adult education centers (vhs) is facing new challenges in the wake of the digital transformation. What exactly does this transformation look like? How can adult education centers be supported in this process? The authors have developed six theses on this subject:

1. vhs must change, but must also continue to be a place of encounter.
2. The digital transformation process is a cross-sectional task.
3. The corona pandemic has accelerated the digitalization push.
4. Not all adult education centers can keep up with the change process at the same pace.
5. Adult education centers benefit from their nationwide infrastructure.
6. The state association has an important function.

Keywords: Digital transformation; education management; project work; organizational development; digicircles

1 Einführung

Weiterbildung für alle – das ist der große Auftrag der Volkshochschulen. Wie können aber Volkshochschulen diesem in Zeiten der Digitalisierung gerecht werden? Wie können sie der digitalen Spaltung der Gesellschaft entgegenwirken? Wie müssen sich die Einrichtungen verändern, um mit der digitalen Transformation selbst mitzuhalten – oder sie gar mitzugestalten? Müssen sie sich überhaupt verändern? Wir sagen ja! Aber wo stehen die Volkshochschulen derzeit? Und was kann ein Verband tun, um seine Volkshochschulen in diesem Prozess zu begleiten und zu unterstützen? Wir haben dazu im Folgenden sechs zentrale Thesen aufgestellt, die sich aus unserer praktischen Arbeit mit den Volkshochschulen ergeben:

2 Grundthesen: Digitale Transformation an Volkshochschulen

These 1: Die vhs muss sich verändern. Aber auch weiterhin Ort der Begegnung sein.

Auf der Mitgliederversammlung des Verbands der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V. (Landesverband) 2019 haben die Volkshochschulen das Positionspapier „Schöne digitalisierte Welt?! Wir sind dabei!“ verabschiedet, in dem es heißt:

> „Gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation sowie berufliche Qualifikation hängen heute vielfach davon ab, ob Menschen medienkompetent sind und sich kritisch und verantwortungsvoll im Internet bewegen können. Grundlage der Nutzung ist dabei ein selbstbestimmtes und sozialverantwortliches Handeln. Gemäß unserem *Bildungsauftrag als öffentliche Bildungsträger* sind wir gleichermaßen motiviert und verpflichtet, dazu einen wesentlichen Beitrag zu leisten.“

Die Digitalisierung hat seitdem insgesamt einen viel größeren Stellenwert in den Volkshochschulen eingenommen. Sie nutzen die Chance, flexibel auf neue Bedarfe zu reagieren, zu experimentieren, ohne dabei verlässliche Arbeitsstrukturen aufzugeben. Zugleich bleiben sie Orte der Begegnung, um den Menschen u. a. niedrigschwellig den Zugang zu digitalen Medien zu ermöglichen, aber auch um ihre auf Präsenzkurse bauende Stammkundschaft nicht zu verlieren.

Doch in Folge der Lockdowns in der Corona-Pandemie sowie der Einführung von Hygiene- und Schutzkonzepten standen die Volkshochschulen massiv vor der Herausforderung, Alternativen zum herkömmlichen Präsenzunterricht anzubieten. Sie haben, auch im Verbund untereinander, verstärkt Online-Kurse regional und überregional angeboten und etabliert.

Es ist davon auszugehen, dass viele dieser Online-Angebote und Kooperationen auch nach der Pandemie fortgeführt und in Zukunft bei entsprechender Nachfrage weitere Angebotsfelder im Online-Markt erschlossen werden.

Dies bedeutet für die Volkshochschulen und ihre Landesverbände eine Systemveränderung, die nur gelingen kann, wenn das Bildungsmanagement angemessen darauf reagiert und die Veränderung aus einer eigenständigen Logik der Erwachsenenbildung heraus gestaltet. Es geht sowohl um eine Bestandserhaltungs- als auch um eine Progressionsstrategie hin zu einer agilen Organisation. In einer agilen Organisation arbeiten beispielsweise interdisziplinäre Teams selbstorganisiert in Projekten zusammen. Die Teamzusammensetzung ist je nach Projektziel flexibel. Das bedeutet für die Volkshochschulen ein Aufbrechen der alten Fachbereichsstrukturen. Erste Volkshochschulen setzen dies bereits um.

Die Bestandserhaltungsstrategie hat ebenfalls ihre Berechtigung, um den Anspruch der Volkshochschulen „Bildung für alle" zu realisieren. Hier ist die Aufgabe, durch eine bessere Kunden- und Nachfrageorientierung sowie systematische Qualitätsentwicklung bestehende Strukturen weiterzuentwickeln. Auch für den Präsenzunterricht werden neue Formate und neue Orte entstehen.

Das soziale Miteinander bleibt auf jeden Fall wichtiger Pfeiler der Bildungsarbeit an Volkshochschulen:

> „Digitale Transformation an den [...] Volkshochschulen ist längst im Gange, aber dies alles geschieht vor dem Selbstverständnis der Volkshochschule als Begegnungsort. Auch in der Zukunft sind Volkshochschulen weiterhin als Orte des gegenseitigen Kennenlernens angelegt. Das Miteinander zeichnet diesen Lernort besonders aus. Digitalisierung ist eine Erweiterung, soll aber das grundsätzliche Wesen von Volkshochschule nicht dekonstruieren." (Stelzl 2021, S. 73)

Die Ergebnisse einer Marktforschungsstudie aus Schleswig-Holstein des Instituts IPSOS im Frühjahr 2021 zeigen, dass die traditionelle Zielgruppe der Volkshochschulen Online-Angebote nur als Ersatzlösung sieht, wenn vhs-Angebote pandemiebedingt nicht in Präsenz stattfinden können. Diese Zielgruppe muss im Bildungsmanagement der Bestandserhaltungsstrategie berücksichtigt werden.

These 2: Der digitale Transformationsprozess ist eine Querschnittsaufgabe.

Die digitale Transformation betrifft die Volkshochschulen als ganze Organisation, nicht nur den Lehr-/Lernprozess. Eine grundlegende Überprüfung und ggf. Änderung von Strukturen, Arbeitskultur und Schlüsselprozessen ist erforderlich:

> „Mit der digitalen Transformation ist auch ein *Wandel der Arbeits- und Lernkultur* verbunden, der veränderte Wertevorstellungen mit sich bringt. Diese Veränderung beeinflusst die Strategie (das Geschäftsmodell, Produkte etc.), die Struktur (Aufbau- und Ablaufstruktur) und damit die Führung und das Management von Organisationen. Darüber hinaus hat sie Einfluss auf die Kompetenzanforderungen der Beschäftigten und bedarf einer organisationalen Fähigkeit zum agilen Arbeiten und Lernen." (k. o. s. 2019, S. 14)

Im digitalen Wandel benötigen Volkshochschulen als Organisationen die Fähigkeit, ständig auf sich verändernde Umweltbedingungen zu reagieren. Die Mitarbeiter*innen müssen in der Lage sein, selbstorganisiert und kreativ Probleme zu bearbeiten. Im ersten Lockdown hat sich gezeigt, dass in vielen Einrichtungen die unter Zeitdruck entstandene Umstellung von Präsenz- auf Online-Angebote von den Mitarbeiter*innen gesteuert wurden, die über die größte digitale Kompetenz verfügten – unabhängig von traditionellen Hierarchien. Häufig war Experimentieren gefragt. Expertenwissen und digitale Kompetenzen der „Vorreiter*innen" kamen zum Zug und brachten die Einrichtungen ganz im Sinne von agilen Organisationen weiter.

> „Die von der Digitalisierung ausgelösten grundlegenden Veränderungen bedingen einen organisationalen und pädagogischen Wandel, der neue Ansätze der Führung und Personalentwicklung erfordert. Um als Organisation agiler und flexibler zu werden, sind flachere Hierarchien und die Delegation von Entscheidungskompetenz notwendig. Ein Modus des Ausprobierens und das Lernen der Organisation werden u. a. durch eine vertrauensbasierte, lernorientierte Fehlerkultur und transformationale Führungselemente begünstigt." (DVV 2019, S. 5)

Die digitale Transformation kann nur gelingen, wenn sich die Leitungskräfte von Volkshochschulen verantwortlich fühlen. Folgt man jedoch der Annahme, dass Volkshochschulen zu *agilen Organisationen* werden müssen, muss eine neue Führungskultur etabliert werden, die den Mitarbeiter*innen Freiräume für Innovationen gibt, Verantwortung überträgt und auf Vertrauen basiert.

k.o.s. beschreibt den agilen/autonomen Führungsstil folgendermaßen: „[Die] Führung legt Ziel und Handlungsrahmen fest. MA handeln in dem Rahmen autonom [...] MA organisieren sich nach einem Kodex selbst." (k. o. s. 2021, S. 30)

These 3: Die Corona-Pandemie hat den Digitalisierungsschub beschleunigt.

Nicht erst seit der Corona-Pandemie ist das Thema Digitalisierung für die Volkshochschulen wichtig und zukunftsweisend. Bereits 2009 hatte der Landesverband die ersten E-Trainer*innen qualifiziert, um die Lernplattform Moodle in den vhs-Kursen zu nutzen und Blended-Learning-Kurse durchzuführen. Moodle wurde vom Landesverband zentral gehostet und den Volkshochschulen zur Verfügung gestellt. Entsprechende Angebote in den Programmheften der Volkshochschulen wurden jedoch kaum nachgefragt.

Mit der vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) erarbeiteten *vhs.cloud* kamen im Jahr 2018 weitere Möglichkeiten, um Kurse online zu begleiten. Der Landesverband bietet seitdem vhs.cloud-Schulungen für die Kursleiter*innen und vhs-Mitarbeiter*innen an. Der Umfang des Einsatzes digitaler Lernmethoden war jedoch vor Corona gering und stand nicht im Vordergrund der strategischen Ausrichtung der Volkshochschulen. Volkshochschulen als Orte der Begegnung zeichneten sich durch Präsenzkultur aus. Während des Lockdowns in der Corona-Pandemie waren die Präsenzkurse ausgesetzt. Im Frühjahr 2020 zeigte sich, dass die *Umstellung der Präsenz- auf Online-Kurse* hohe Anforderungen an die Technik, den organisatori-

schen Ablauf, die Flexibilität der Programmverantwortlichen und die Qualifikation der Kursleiter*innen stellt.

„Dabei muss berücksichtigt werden, dass es weniger individuelle Versäumnisse der Volkshochschulen sind, die sich bisher zu wenig um das Thema der Digitalisierung gekümmert haben, sondern es oftmals auch an den Rahmenbedingungen liegt.“ (Maier & Rohs 2020)

Insgesamt änderte sich die Situation im Laufe der Jahre 2020/2021 und auch Volkshochschulen, die bisher kritisch der Digitalisierung gegenüberstanden, sehen zunehmend die Chancen:

- Teilnehmer*innen können von überall, ohne lange Wegezeiten an den Angeboten der vhs partizipieren. Die vhs gewinnt damit neue Zielgruppen und es entstehen neue „virtuelle“ Orte der Begegnung.
- Überregionale Kooperationen machen es möglich, Online-Angebote anderer Volkshochschulen mit ins Programm zu nehmen und so attraktive Themen anzubieten, die von einer einzelnen vhs nicht zu finanzieren sind.
- Durch die Nutzung der vhs.cloud können die Inhalte gezielt auf individuelle Lernbedarfe der Teilnehmer*innen abgestimmt werden.
- Mit Lernmanagementsystemen und digitaler Verwaltung wird die Bildungsorganisation effizienter gestaltet. So kann beispielsweise die digitale Erfassung der eigenen Sprachkompetenz durch ein Online-Angebot helfen, sich für das richtige Niveau eines Sprachkurses anzumelden.
- Durch digital gestützte Lernformen kann ein besserer Lernerfolg für die Teilnehmer*innen entstehen, weil die mediale Vielfalt unterschiedliche Lerntypen bedient.

Unterstützung erhalten die Volkshochschulen – wie die gesamte Weiterbildung – in der Digitalisierung durch die *Kultusministerkonferenz* (KMK).

> „Gerade die COVID-19-Pandemie, in der aus der Not heraus in kurzer Zeit vielfältige digitale und digital gestützte Bildungsangebote entwickelt werden mussten, zeigt sehr deutlich die Bedarfe für eine gelingende digitale Transformation des Weiterbildungsbereichs, ebenso jedoch die Innovationskraft der Weiterbildungspraxis. Es bedarf eines geeigneten Miteinanders von Weiterbildungsformaten auf Grundlage der Stärken von analogen, digitalen und hybriden Ansätzen. Ersichtlich wurde in diesem Zusammenhang insbesondere, dass die notwendige digitale Infrastruktur und Ausstattung der Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung in der Fläche noch nicht vorhanden ist.“ (KMK 2021)

Anknüpfend an die von der Bundesregierung im Februar 2021 gestartete „Initiative Digitale Bildung“ und an das von der KMK im Mai 2021 vorgelegte Positionspapier zur „Initiative *Digitale Weiterbildung*“ stellt der DVV weitergehende Forderungen für eine digitale Weiterbildungsoffensive aus Sicht der Volkshochschulen. Er fordert beispielsweise für das Handlungsfeld „Digitale Infrastruktur und Ausstattung“ die Einrichtung eines Fonds zur Förderung der digitalen Infrastruktur für die Weiterbildungseinrichtungen, Beratungs- und Vernetzungsstellen für die Organisationsentwicklung, Auf- und Ausbau digitaler Lernplattformen mit Verknüpfung zur nationalen Bildungs-

plattform und bürgernahe „Digitale Informations- und Beratungszentren“ in den Weiterbildungseinrichtungen (DVV 2021).

These 4: Nicht alle Volkshochschulen können den Veränderungsprozess im gleichen Tempo mitmachen.

Im Landesverband sind 63 Volkshochschulen zusammengeschlossen. Die Vielzahl an Volkshochschulen ist verbunden mit einem breiten Spektrum von Unterschieden der einzelnen Standorte, sowohl in Bezug auf personelle und finanzielle Ressourcen als auch auf Organisations- und Infrastruktur. Die Rechtsformen der Trägerschaften von rheinland-pfälzischen Volkshochschulen unterscheiden sich in Vereine und kommunale Einrichtungen. Die finanzielle Situation der Volkshochschulen hängt stark von der Förderung und den Zuschüssen vor Ort ab.

Darüber hinaus werden die Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz über das Weiterbildungsgesetz gefördert, es regelt auch die Personalförderung. Einer vhs mit über 50.000 Weiterbildungsstunden gewährt das Land Rheinland-Pfalz die Förderung von vier hauptberuflichen pädagogischen Fachkräften, im Vergleich dazu einer vhs mit 20.000 Unterrichtsstunden nur eine hauptberufliche pädagogische Fachkraft. Einige Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz werden ehrenamtlich oder in Personalunion geführt, während in anderen Volkshochschulen aufgrund des Personalschlüssels beispielsweise jeder Fachbereich einzeln besetzt ist.

Neben den klassischen Fachbereichen zeichnet sich seit dem letzten Jahr ein *neuer übergreifender Bereich „Online-Lernen“* ab. Bereits fünf Volkshochschulen verfügen in diesem Bereich über eine*n eigene*n Mitarbeiter*in. Die neuen Stellen laufen unter den Labels: „Stabstelle Digitalisierung“, „Pädagogische*r Mitarbeiter*in für Digitalisierung und Erweiterte Lernwelten“, „Leiter*in des Programmbereichs vhs.cloud und Online-Lernen“ oder „Referentin für Digitalisierung“.

In anderen Volkshochschulen schließen sich Mitarbeiter*innen und teilweise auch Kursleiter*innen fachbereichsübergreifend in Arbeitskreisen „Digitalisierung“ oder „Digitale Teilhabe“ zusammen und bündeln Erfahrungen aus den unterschiedlichen fachlichen Lehrsettings. Vor- und Nachteile, technische Möglichkeiten und methodisch-didaktische Konzeptionen für neue Formate werden hier diskutiert und entwickelt.

Digitale Lehr- und Lernangebote sind oft engmaschig mit dem flächendeckenden Ausbau von Breitband und Mobilfunk, aber auch den Auflagen des Datenschutzes sowie der Förderung neuer digitaler Innovationen verbunden. Es gibt in einigen Gemeinden und Standorten noch immer keine stabile Internetverbindung bzw. kein öffentliches WLAN für Mitarbeiter*innen, Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen. Eine Bedingung, ohne die digitale Lehrszenarien nicht möglich sind.

Andere Volkshochschulen können auf eine gut ausgestattete Infrastruktur setzen, die durch kompetentes Personal administriert wird. Durch direkte Ansprechpartner*innen und kurze Kommunikationswege sowie Fortbildungen im Team werden alle Beteiligten bedarfsgerecht im Transformationsprozess abgeholt und mitgenommen. Neue innovative Formate, die gelungenes Lernen zukunftsfähig gestalten, kön-

nen erprobt werden. Es muss Spielraum für zielgruppenspezifische Formate geben, deren Parameter flexibel sind, um Weiterbildung für jede*n zu ermöglichen.

Für (Kreis-)Volkshochschulen stellt sich zudem die Herausforderung der Raumkapazitäten. Nicht alle verfügen über ein eigenes Gebäude mit eigenen Räumen, eigener Infrastruktur und eigenen Ansprechpartner*innen. Teilweise werden für vhs-Kurse die Klassenräume von Schulen außerhalb der regulären Schulzeiten genutzt. Aber obwohl diese Räume vielerorts auf dem aktuellsten Stand der Technik sind und über Tablets, Smartboards, WLAN etc. verfügen, dürfen diese für die Weiterbildungskurse der vhs teilweise nicht genutzt werden.

Durch diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen wird die Spanne zwischen den Volkshochschulen immer breiter, einige gerade kleinere Volkshochschulen drohen im Digitalisierungsprozess abgehängt zu werden. Hier unterstützt der Landesverband mit gezielter Förderung und Infrastruktur, beispielsweise technischer Ausrüstung zum Ausleihen.

These 5: Die Volkshochschulen profitieren von ihrer bundesweiten Infrastruktur.

Der DVV hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit und den fachlichen Austausch der bundesweit knapp 900 Volkshochschulen zu fördern sowie Grundsätze und Leitlinien zu entwickeln. Von dieser gemeinsamen Arbeit, den bundesweiten Absprachen, Projekten und Entwicklungen profitieren die einzelnen Volkshochschulen auch bei der digitalen Transformation.

Schon 2015 ging der DVV mit der Strategie „Erweiterte Lernwelten“ an den Start, um den digitalen Wandel als programmatische Herausforderung anzugehen. Im Fokus stand dabei die digitale Erweiterung der Lernsettings. Bundesweit schlossen sich Volkshochschulen zu sogenannten „Digicircles“ zusammen, um eigene digitale Lernprojekte zu entwickeln und umzusetzen.

Gemeinsam verabschiedete der DVV mit seinen Mitgliedseinrichtungen 2019 das „Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen“. Anknüpfend und eng verzahnt mit der Strategie „Erweiterte Lernwelten“ wendet sich der Blick damit auf die Organisation als Ganzes und wirft die Frage auf: Was bedeutet die vhs-Leitlinie „Offenheit, Begegnung und Vielfalt“ in einer digitalen, vernetzten Gesellschaft, die von hoher Entwicklungsdynamik, Unsicherheiten, Komplexität und Ambiguität geprägt ist?

Zukunftsweisend war in diesem Entwicklungsprozess die *Einführung der vhs.cloud* im Jahr 2018. Die gemeinsame virtuelle Lern- und Arbeitsumgebung hat den Anspruch, die vielfältige Arbeit der Volkshochschulen zu vernetzen, gleichzeitig aber auch eine vollumfängliche und rechtssichere Plattform für vhs-Mitarbeiter*innen, Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen zur Verfügung zu stellen. Inzwischen hat die vhs.cloud über 1 Million User*innen. Teil dieser vhs.cloud-Community sind knapp 46.500 vhs-Kursleiter*innen, 13.000 vhs-Mitarbeiter*innen und 945.000 Kursteilnehmer*innen. Inzwischen arbeiten 808 Volkshochschulen bundesweit mit der vhs-cloud (Stand November 2021).

Gerade in der Corona-Pandemie konnten die Volkshochschulen auf die bestehende Infrastruktur und die bereits erworbenen Kompetenzen zurückgreifen. Auf allen Ebenen waren die vorhandenen Strukturen ein Wettbewerbsvorteil. Kurzfristig boten der Landesverband und der DVV zahlreiche Online-Fortbildungen für die vhs.cloud an. Kurse können so schnell online durchgeführt werden, Fachkonferenzen und Fortbildungen finden in der vhs.cloud als Videokonferenzen statt.

Bundesweite Austauschforen bieten Programmplaner*innen zusätzlichen Input auf fachlicher Ebene, wie z. B. bei den Praxistreffen Kulturelle Bildung, den beiden Fachtagen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) des Bundesarbeitskreises Politik – Gesellschaft – Umwelt. „Treffpunkt Marke“ oder „Treffpunkt Recht“ in der vhs.cloud bieten regelmäßig kleine Workshops zu unterschiedlichen Themenfeldern an. Die Mitgliederzahlen steigen stetig. In der vhs.cloud bilden sich auch in Eigeninitiative *Netzwerkgruppen*, in denen vhs-Mitarbeiter*innen zu den unterschiedlichsten Themen diskutieren und Ideen für die eigene Praxis entwickeln. Die Netzwerkgruppe vhs.online nutzt die Cloud zur Vernetzung von Volkshochschulen und zur konkreten gemeinsamen Vermarktung von Online-Angeboten. Insgesamt hat diese Vernetzung zu einer ganz neuen Vertiefung der bundesweiten Zusammenarbeit von Volkshochschulen geführt.

Der *vhs-Kursfinder* ist die gemeinsame Kurs-Suchmaschine der Volkshochschulen. Der DVV bündelt hier Kursangebote aus ganz Deutschland und ermöglicht eine einfache und komfortable Suche nach vhs-Kursen – bundesweit wie regional. Das stärkt die Volkshochschulen im Ranking der Suchmaschinen und auch gegenüber Mitbewerbern.

These 6: Der Landesverband hat eine wichtige Funktion.

Um den Veränderungsprozess zu unterstützen, bedarf es Angebote des Bundes- und Landesverbands und fester Ansprechpartner*innen, die zentral auf die Bedürfnisse der Volkshochschulen mit deren Mitarbeiter*innen sowie die Anforderungen und Strukturen vor Ort reagieren und eingehen können.

Eine wichtige Instanz für die Entwicklung einer digitalen Strategie sind die *Digicircles*. Volkshochschulen haben sich in regionalen Verbünden zusammengeschlossen, um praxisnah digital gestützte Kurskonzepte und innovative Lernangebote zu entwickeln und zu erproben, den Prozess zu reflektieren und Erfolgsfaktoren herauszuarbeiten.

In Rheinland-Pfalz haben sich drei Digicircles etabliert: Pfalz, Rheinhessen und Nord. Sie werden vom Verband dauerhaft begleitet und moderiert. Jeder Digicircle hat hierbei die Möglichkeit, eigene Strategien zu entwickeln und Angebote auszuarbeiten, die gut zur Region und ihrer Bevölkerung passen, damit die Menschen dort an Bildung partizipieren können und so auch die Möglichkeit haben, den gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten. Daraus sind bereits Formate wie der überregionale digitale Fotokurs und -wettbewerb „Menschen in der Region in Aktion“ entstanden, ein vierwöchiger Online-Tai-Chi-Selbstlernkurs auf der Lernplattform vhs.cloud und das landesweite Streaming-Angebot für Online-Kochkurse „lecker locker selbstgemacht“.

Durch das gemeinsame Erarbeiten und Erproben innovativer digitaler Lernformate, den Austausch über Best-Practice-Beispiele verschiedener Kurse, Informationen durch Expert*innen und den fachlichen und kollegialen Austausch über die bundesweite Lern- und Austauschplattform vhs.cloud können Mitarbeiter*innen Medien- und digitale Kompetenzen erwerben und ausbauen (vgl. Goertz 2019, S. 3).

In den Treffen der Digicircles wie in den alltäglichen Arbeitsprozessen wird deutlich, wie wichtig der regelmäßige Austausch ist. Im April 2020 startete der Landesverband daher den „vhs.talk", der seither wöchentlich in der vhs.cloud für die vhs-Programmverantwortlichen stattfindet. Im vhs.talk berichten Programmverantwortliche von Best-Practice-Beispielen zur Digitalisierung. Zusätzlich findet einmal im Monat ein Webinar „vhs goes digital" für vhs-Mitarbeiter*innen statt, in dem es konkrete Tipps für die Digitalisierung der Lehre und Arbeitswelt gibt.

*Ein*e ständige*r Ansprechpartner*in für die Volkshochschulen* zu allen Fragen rund um die vhs.cloud, zur technischen Ausstattung und zur didaktisch-methodischen Organisation von digitalen Lernangeboten konnte der Landesverband mit der *zusätzlichen Stelle für den Bereich Digitalisierung* schaffen. Diese Querschnittsaufgabe wird seit 2019 im Rahmen der Digitalstrategie der Landesregierung durch das Ministerium für Arbeit, Soziales, Transformation und Digitalisierung gefördert und unterstützt.

Die Digitalbeauftragte konnte dank der gezielten Beratung und internen Fortbildungen auf der bundesweiten Lern- und Kommunikationsplattform vhs.cloud schnell Unterstützung für die Einrichtungen leisten. Sie betreut auch die verschiedenen vom Land geförderten *Projekte*, in denen die Volkshochschulen Erfahrungen in der digitalen Lehre sammeln, ihre Kompetenzen in digitalen Abläufen und Geschäftsprozessen stärken und auch ihr Marketing über neue Kanäle für andere Zielgruppen öffnen können. So konnte im Rahmen eines landesgeförderten Projektes der Instagram-Kanal „vhs.rlp" eingeführt werden, in dem sich landesweit Volkshochschulen mit Content beteiligen.

Seit 2021 wurde mit dem Projekt „Moderne Lernformate ermöglichen – überall und jederzeit" eine weitere *medienpädagogische Beratungsstelle* an der vhs Andernach eingerichtet. Sie unterstützt die Mitarbeiter*innen an den Volkshochschulen im nördlichen Rheinland-Pfalz bei der Umsetzung digitaler Lernangebote.

Eine zentrale Dienstleistung des Landesverbands sind *umfangreiche Bildungsangebote für die Mitarbeiter*innen und die Kursleiter*innen der Volkshochschulen*, die gezielt auf die neuen Ansprüche eingehen und digitale Lehrkompetenz vermitteln. Blended-Learning-Formate, synchrone und asynchrone Online- oder Hybrid-Formate spielen zunehmend eine wichtige Rolle. So können orts- und zeitunabhängige sowie zielgruppenspezifische Angebote erstellt werden. Die neue Lehrrolle, der virtuelle Lernraum, das didaktische Lehrsetting, die Form der Gruppenzusammensetzung, online oder onsite, stellt Kursleiter*innen vor ganz neue Dimensionen der Lehrpraxis.

3 Fazit

Die Förderung aktiver gesellschaftlicher Teilhabe für alle Menschen war schon immer Kern des kommunalen Bildungsauftrags von Volkshochschulen und ist es auch in der zunehmend digitalisierten Gesellschaft. Damit Volkshochschulen diesem Bildungsauftrag in einer digital vernetzten Gesellschaft gerecht werden können, müssen sie sich auch als Organisationen verändern.

Die aufgezeigten Herausforderungen und Veränderungsprozesse der Volkshochschulen machen eine Systemveränderung notwendig. Hier sind in den Einrichtungen vor allem die Führungskräfte gefragt. Sie müssen Leitlinien setzen und dann – durch agiles Arbeiten – Freiräume zum Erproben und Neugestalten zulassen. Herkömmliche Organisationsstrukturen und Fachbereichsdenken werden dabei zunehmend aufgebrochen.

Nicht alle Volkshochschulen sind hier auf dem gleichen Entwicklungsstand, einige Vorreiter zeigen schon Möglichkeiten auf, von denen andere Volkshochschulen profitieren können. Anderen Volkshochschulen fehlen bislang Ressourcen und Infrastruktur. Bei all diesen einschneidenden Veränderungen können und müssen DVV und Landesverband die einzelnen Volkshochschulen unterstützen und begleiten, damit Volkshochschulen weiterhin mit einem hohen Professionalisierungsgrad, zukunftsorientiert und dennoch flächendeckend Weiterbildung anbieten können.

Literatur

DVV (2019). *Manifest zur digitalen Transformation der Volkshochschulen*. https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php.

DVV (2021). *Initiative Digitale Weiterbildung. Umrisse einer digitalen Weiterbildungsoffensive für Deutschland aus Sicht der Volkshochschulen*. 21.05.2021. https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/digitalisierung/vhs-digitalisierungsoffensive.php.

Goertz. L. (2019). *Evaluation im Projekt „Erweiterte Lernwelten“*. Bericht für Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (internes Dokument). S. 3.

KMK (2021). *Positionspapier zur Initiative Digitale Weiterbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.09.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_10_05-Initiative-Digitale-Weiterbildung.pdf.

k.o.s. GmbH (2019). *Smartboards sind keine digitale Strategie*. Handreichung für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung. https://weitergelernt.de/wp-content/uploads/2019/11/Handreichung_DigitaleStrategie_fuer_Bildungsorganisationen.pdf.

k.o.s. GmbH (2021). *Workbook digitale Strategie*. https://www.kos-qualitaet.de/wp-content/uploads/2021/09/cl_workbook-digitalestrategie_2021.pdf

Maier U., & Rohs, M. (2020). *Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance in weiter bilden*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2020. S. 40.

Otto, B. (2021). *Wo es auch langfristig eine Nachfrage für digitale Bildungsangebote gib*. Ergebnisse einer Marktforschungsstudie aus Schleswig-Holstein. In: dis.kurs, 2/2021. S. 10 f.

Stelzl, B. (2021). *Corona als Turbo der Digitalisierung?* In: Volkshochschulen in Berlin, Journal 1/2021. S. 73.

vhs-Landesverband Rheinland-Pfalz (2019). *Schöne digitalisierte Welt?! Wir sind dabei!* Die Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. www.vhs-rlp.de/landesverband/veranstaltungen-des-landesverbandes/2019-mitgliederversammlung.

vhs-Verband Baden-Württemberg (2018). *Digitalisierung der Volkshochschulen*. Leitfaden (internes Dokument).

Autorinnen

Maresa Getto, Referentin im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.

Ulrike Maier, Referentin im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V.

Mareike Schams, Referentin im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e. V., seit 03/2022 stellvertretende Verbandsdirektorin.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 17.02.2022 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 17th February 2022.

WOCHEN SCHAU VERLAG

Ihr Fachverlag für politische Bildung

Bildungsfreistellung als bildungspolitisches Instrument wird kontrovers diskutiert. Diese Studie weist erstmals aus einer subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive Effekte der Mehrfachteilnahme an politischen und beruflichen Bildungsfreistellungsveranstaltungen nach. Befragt wurden 25 Personen, die Veranstaltungen der politischen und beruflichen Bildung besuchten. Wirkungen zeigen sich in veränderten Einstellungen und Haltungen zum (lebenslangen) Lernen ebenso wie in erweiterter Urteils- und Kritikfähigkeit und in Bildungsaufstiegen einiger Teilnehmenden.

ISBN 978-3-7344-1382-7, ca. 664 S., € 59,90
erscheint voraussichtlich im August 2022
Subskriptionspreis bis 31.08.2022: € 47,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1383-4, € 58,99

ISBN 978-3-7344-1198-4
280 S., € 32,90

ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80

ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90

ISBN 978-3-7344-0412-2,
176 S., € 19,80

ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80

ISBN 978-3-7344-0998-1
384 S., € 39,90

ISBN 978-3-7344-0725-3
272 S., € 29,90

ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80

ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80

Die Reihe
NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG
wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Barbara Menke, Wibke Riekmann und Benedikt Widmaier.

Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.

www.wochenschau-verlag.de @Wochenschau_Ver @wochenschau.verlag @wochenschau_verlag

BEM in Unternehmen und Organisationen umsetzen

Regina Richter (Hg.)

Das Betriebliche Eingliederungsmanagement

25 Praxisbeispiele

An 25 Praxisbeispielen wird gezeigt, wie die juristischen Vorgaben des BEM im Unternehmensalltag für individuelle Lösungen genutzt werden können. Schwerpunkte sind die Wiedereingliederung nach psychischen Erkrankungen und die aktuelle Rechtsprechung.

wbv.de/personalentwicklung

2022, 340 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7154-1
Auch als E-Book

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)
Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2022 (2)
DOI: 10.3278/HBV2202W009
ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de

Nachruf – Rezension

Nachruf: Günther Dohmen

Martha Friedenthal-Haase

Günther Dohmen, Pädagoge, Schriftsteller, bildungspolitischer Akteur, engagierter Demokrat, Weltbürger und Weltreisender der Erwachsenenbildung, ist am 14. Januar 2022 im 96. Lebensjahr in Tübingen gestorben.

Wollte man versuchen, Günther Dohmens Werk und Wirken durch Kurzformeln zu charakterisieren, so würden wohl Begriffe wie „selbstgesteuertes“ und „lebenslanges Lernen“, „Medienverbund“ und „Fernstudium“, „Offenheit und Integration“ und „Lernende Region“ fallen. Nicht fehlen dürften „Bürgerbildung für die Demokratie“, „Bildung für Europa“ und „internationale Bildung“. Seine Leitideen hat er aus einer gründlichen Kenntnis der „Großen Texte“ entwickelt, der Texte einer humanistischen Philosophie und Theorie der Bildung sowie der der Literatur und der Geistesgeschichte. Wollte man seine Persönlichkeit als Hochschullehrer, als Kollege und als verantwortlicher Zeitgenosse knapp bezeichnen, so wären wohl die Spannweite seiner Interessen und Kenntnisse, die Tiefe und Weite seiner Bildung, sein Sinn für Poesie und für verantwortete Praxis, die Unabhängigkeit seines Denkens, seine Achtung vor dem Lernstreben eines jeden Menschen, seine Toleranz und Rücksichtnahme gegenüber dem anderen und sein Vertrauen in den „Bildungstrieb“ eines jeden Menschen zu nennen. Keineswegs fehlen dürfte der Hinweis auf eine ungewöhnliche Tatkraft sowie auf seinen Willen und Mut zu Reformen – nicht nur kleinen, sondern auch groß angelegten Reformen. Am Rande erwähnt seien seine Abneigung gegen jedweden autoritären Führungs- und Lehrstil, seine Ungeduld mit unbegründeten Routinen des Denkens und Handelns, mit umständlichen bürokratischen Prozeduren sowie anmaßendem Gebaren aller Art.

In einem ersten Ansatz zu einer Charakterisierung mögen solche Kurzformeln erlaubt sein; sie sagen jedoch nur wenig, wenn nicht auch über Entwicklung, Leistung und Leben im Einzelnen berichtet wird. Günther Dohmen wurde am 8. April 1926 in Heidelberg als Sohn eines Arztes geboren. Beides, der Ort der Herkunft wie auch der Beruf des Vaters, haben für seine Entwicklung eine Bedeutung gehabt: Heidelberg als Stätte des freien Geistes und der Musen, nach deren Flügelschlag er immer Sehnsucht verspürte, das väterliche ärztliche Tun als Vorbild für die Praxis des Helfens, für

das Ethos, etwas in Ordnung bringen, etwas reformieren zu wollen, damit ein besseres Leben möglich wird. Prägend wurde die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, in dem Dohmen als Flakhelfer und Sanitäter überlebte. Im Jahre 1945 konnte er ein neues Leben beginnen, mit großem innerem Aufschwung, endlich frei von der mörderischen Nazidiktatur und frei zu kritischer Neubesinnung. Sein Studium in Heidelberg von 1946 bis 1951 stand unter den Zeichen des Neubeginns und des Aufbaus. Die Freiheit, seinen ausgreifenden geistigen Interessen zu folgen, bot ihm diese Universität, die noch unberührt von den vielen Vorschriften und Formeln der späteren Studienreformen war. Ein wissensdurstiger, wacher Geist konnte sich damals alle Fächer aussuchen, zu denen es ihn hinzog – das waren die Germanistik, die Geschichte, die Anglistik, die Philosophie und die Pädagogik – und konnte bei den bedeutendsten Lehrern seiner Wahl hören, wie etwa bei dem Philosophen Karl Jaspers, einem der Impulsgeber für Dohmens späteres Wirken.

Einem anderen Impulsgeber, einem universellen Geist, widmete er seine (nach dem ersten Staatsexamen für das Höhere Lehramt ausgearbeitete) umfangreiche, 324 Seiten starke Dissertation über „Die Bedeutung des ‚poetischen Bildungstriebs' für das Selbstverständnis Goethes". Mit der Erarbeitung des Konzepts eines „Bildungstriebs" hatte Dohmen ein Lebensthema gefunden, das er in späteren Jahren auf kreative, überraschende und moderne Weise abwandelte als ein zündendes Moment seiner Reformvorhaben, bei denen es immer darum ging, die Voraussetzungen für die Entfaltung des Selbstbildungsstrebens zu schaffen.

Bevor die Reformen auf der Höhe seines Lebens zu nennen sind, ist jedoch die sich immer wieder ereignende Verflechtung dieser Biografie mit Wendepunkten der deutschen Geschichte anzusprechen. Dohmen war nicht nur ein intensiv forschender, sondern ein politisch engagierter Student, der AStA-Vorsitzender in Heidelberg und Vorsitzender der verfassten Studentenschaft für die Länder Baden und Württemberg wurde. Als solcher erweckte er die Aufmerksamkeit von Konrad Adenauer, der wissen wollte, wie die aktive Jugend denkt, ihn zu Gesprächen einlud und dann veranlasste, dass dieser Repräsentant der deutschen Studentenschaft vom 1. September 1948 bis zum 8. Mai 1949 als Beobachter an den Beratungen des Parlamentarischen Rats teilnahm. Die Entstehung des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in den verschiedenen Stadien miterlebt zu haben, war für Dohmen ein unverlierbarer Eindruck, ein bleibender Fundus seines politischen Denkens und seines lebenslangen Engagements für die Demokratie.

Nur summarisch sei im Weiteren über die Etappe seiner Entwicklung nach der Promotion berichtet. Nach einer vierjährigen Phase als Studienrat und Fachleiter für Politische Bildung folgten Jahre der Lehrtätigkeit als Dozent und Lehrbeauftragter in Karlsruhe, Heidelberg und Tübingen, wo er sich 1963 für Erziehungswissenschaft habilitierte. Es folgten Professuren an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Reutlingen und schließlich die Berufung an die Universität Tübingen 1966. Mit seiner Habilitationsschrift, einer historischen Untersuchung über den deutschen Bildungsbegriff und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule (1964 in zwei Bänden publiziert), hat er ein bildungshistorisches Standardwerk vorgelegt.

Für Dohmen war ein Erkenntnisziel erreicht, das ihn auf einen neuen Weg führte. Fortan galt sein theorie- und praxisgeleitetes Interesse an der Reform der Bildung nicht mehr der Institution der Schule und dem Lernen im Kindes- und Jugendalter, sondern dem außerschulischen Bereich und dem Lernen im ganzen Lebenslauf. Von nun an stand im Zentrum seines Wirkens die Erwachsenenbildung. Von großer Fülle sind seine Projekte, Aufgaben und Leistungen in diesem neuen Gebiet und nur Weniges davon kann als Beispiel herausgehoben werden. Zum Wichtigsten darunter gehört die 1967 gelungene Gründung des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF), das er bis 1979 leitete und in dem er Projekte für ein neues Lernen im Medienverbund realisierte. Große Breitenwirkung kam dem von Dohmen initiierten Funkkolleg zu, dessen Materialien in der Bundesrepublik gelesen wurden – im Rahmen eines regulären Studiums oder auch unabhängig davon in individuellem Selbststudium. In verschiedener Hinsicht bahnte das DIFF neue Wege und erprobte neue Ansätze, unter denen das von Jost Reischmann in der Forschung begleitete „Zeitungskolleg" genannt sei, ein Ansatz des Wissensangebots, informell und beiläufig im Zuge der täglichen Zeitungslektüre zu rezipieren. Nicht „Krücken" für die Bildung, sondern „Brücken" für ein neues Lernen wollte Dohmen bauen und nahm vieles von dem vorweg, was heute, zumal in den Zeiten der Pandemie, zunehmend allgemein als überlebenswichtig erkannt wird, nämlich einem jeden Menschen medienvermittelt eine hochwertige Bildung zu ermöglichen, unabhängig von den Schranken von Zeit und Raum. Dabei ging es ihm um die förmliche Anerkennung des individuellen informellen Lernens durch die Institutionen und ihre „Gatekeeper" auf dem Weg zu Berufszielen, Erfolg, persönlicher Bestätigung und wirkungsvoller gesellschaftlicher Beteiligung.

Das Jahr 1979 bezeichnet den Beginn eines neuen Vorhabens: das Projekt der Weiterentwicklung von Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin. Nach Ablehnung eines Auslandsrufs (nach Klagenfurt in Österreich) erhielt er 1979/80 durch die Universität Tübingen die Gelegenheit, am Institut für Erziehungswissenschaft (II) einen eigenständigen Arbeitsbereich „Erwachsenenbildung/Weiterbildung" zu gründen, wo er im Zeitraum von 1980 bis 1994 eine anregende Lehrtätigkeit entfaltete. Stets bereichert durch bildungspolitische und pädagogisch-andragogisch praktische internationale Zusammenarbeit entwickelte er das Fach weiter, auch dadurch, dass er drei seiner Mitarbeiter zur Habilitation führte.

Dohmens bildungspolitische, verbandspolitische und internationale Tätigkeit als Experte und Berater von Bundesministerien und Parlamentsausschüssen, als Vorstandsmitglied in führenden Fachverbänden, im Deutschen Volkshochschulverband, als Ghostwriter für Bildungspolitiker verschiedener parteipolitischer Richtung, als Akteur auf der großen Bühne der Erwachsenenbildung, u. a. im Europarat, bei der OECD und durch Mitgliedschaft in der deutschen UNESCO-Kommission, kann in ihrer Wirkung kaum überschätzt werden. Eine eigene Chance zu kulturpolitischem Wirken im nationalen Kontext wurde Günther Dohmen durch die deutsche Wiedervereinigung eröffnet. Seine „Thesen zur deutsch-deutschen Volkshochschulkooperation" von 1990 sind Ausdruck seines politischen Weitblicks und unermüdlichen Ein-

satzes für die Erhaltung der Volkshochschulen im Osten und einen innerdeutschen kulturellen Wandel auf der Grundlage gegenseitigen Respekts.

Eine Vorstellung von dem Reichtum seines praktischen und wissenschaftlichen Wirkens kann ein Blick auf die Auszeichnungen und Ehrungen vermitteln, von denen nur einige genannt seien, wie die Verleihung des UNO-Preises für seine Arbeit „Die Aufgabe der Erziehung bei der Förderung internationalen Verstehens“ 1955, die Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die britische „Open University“ 1981, die Wahl in die „International Adult and Continuing Education Hall of Fame“ 1999, die verschiedenen Ehrenbürgerschaften und Ehrenvorsitze, die Verleihung der Ehrennadel des Landes Baden-Württemberg und des Bundesverdienstkreuzes I. Klasse am Bande. Anlässlich seines 65. Geburtstags haben Kollegen, Freunde und Schüler ihn durch eine heute noch sehr lesenswerte Festschrift mit dem bezeichnenden Titel „Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin“ geehrt.

Seine Tatkraft blieb ihm lange erhalten, die umfangreiche Liste seiner Veröffentlichungen und Beteiligungen, sei es durch Vorträge, Entwicklungsprojekte und Beratung, wuchs nach der Emeritierung weiter. In seinen letzten Lebensjahren wandte er sich einem „Altershobby“ zu, der politisch-didaktischen Poesie, indem er Denkanstöße eingängig in Reimen präsentierte und in dieser verblüffenden Form weiterhin ein kluger Kommentator des Zeitgeschehens war. Jede Erwähnung der einen Leistung scheint eine andere ungerechtfertigt in den Schatten zu stellen. Jedoch darf eine für ihn charakteristische Altersleistung, in der sich fachliches Können anspruchsvoll und zugleich massenmedial, dabei menschlich gewinnend, noch einmal in einem großen Zusammenhang vermittelt, nicht übergangen werden. Es sind die 2005 erstmals und später wiederholt ausgestrahlten Fernsehsendungen „Stationen der Pädagogik“, in denen Dohmen im Gespräch mit Walter Flemmer die großen Denker der Pädagogik mit ihren Texten vorstellte: darunter Comenius und Pestalozzi, Rousseau und Humboldt, Goethe und Schleiermacher, Herbart und Herder. Alle 13 Sendungen sind sehenswert, hörenswert und einzigartig charakteristisch für Günther Dohmen, dessen Ideen fortleben, dessen sich stets erneuernder origineller Beitrag jedoch fehlen wird – im Fach der Erziehungswissenschaft, im Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in der politischen Bildung und weit darüber hinaus.

Rezension

Hans-Werner Sinn (2021). Die wundersame Geldvermehrung: Staatsverschuldung, Negativzinsen, Inflation. Herder.

Udo Freier

In der Publikation von Hans-Werner Sinn geht es um die Ausweitung der Geldmenge in der Eurozone durch zunehmende Verschuldung, ein aktuelles Problem der Wirt-

schaftspolitik. Dies soll hier kurz in seiner Relevanz für die Erwachsenenbildung beleuchtet werden.

Wer ist der Autor? Im Ranking der bekanntesten und einflussreichsten Ökonomen rangiert Prof. Hans-Werner Sinn seit Jahren unter den ersten zehn; von 1999–2016 war er Präsident des ifo Instituts für Wirtschaftsforschung.

Welche aktuelle politische Brisanz das Thema hat, zeigt beispielsweise die Auseinandersetzung der Parteien bei der letzten Bundestagswahl, wo die Frage nach der Aufhebung oder Beibehaltung der Schuldenbremse grundsätzliche Unterschiede zwischen den Parteien gezeigt hat. Das Ergebnis schließlich war eine Richtungsentscheidung der Wählerinnen und Wähler.

Dass es mit dem Wirtschaftswissen unserer Jugendlichen und Erwachsenen schlecht bestellt ist, hat jüngst wieder die Tagesschau berichtet: 44 % der befragten jungen Erwachsenen konnten mit dem Begriff Inflationsrate nichts anfangen, 31 % konnten nicht erklären, was eine Aktie ist. Dieses Beispiel zeigt, welche Aufgabe die rund 900 Volkshochschulen als wichtigster Träger der Erwachsenenbildung bei der Vermittlung von Wirtschaftswissen haben. Davon später mehr.

Worum geht es in dem Buch? Schulden können in einer Volkswirtschaft sinnvoll sein, wenn damit Investitionen getätigt werden, die ein Land zukunftsfähiger machen, beispielsweise durch die Gewinnung von Solarenergie oder durch neue Verkehrswege. Oder auch, um Gefahren abzuwenden, beispielsweise Folgen der Corona-Epidemie. Dabei wird neues Geld geschaffen, die Geldmenge vergrößert sich, was in Maßen kein Problem ist. Durch die sehr unterschiedlichen politischen Präferenzen der 19 Euroländer und die äußerst komplexe Konstruktion des Euro mit seinen verschiedenen Verschuldungsmechanismen können aber damit für die Gegenwart und besonders für die Zukunft erhebliche Risiken auf die EU-Staaten zukommen. Gemeint sind hier Unterstützungsprogramme von mehreren Billionen Euro. Die Gefahren durch diese neuen Schulden werden aber je nach politischer Couleur in den einzelnen EU-Staaten sehr unterschiedlich oder auch gar nicht gesehen. Hier eine These des Autors:

Die südlichen EU-Länder präferieren – im Gegensatz zu den nördlichen EU-Ländern – eine großzügige Geldbeschaffung durch Staatsverschuldung über die EU zur Lösung ihrer binnenwirtschaftlichen Probleme (z. B. die Corona-Hilfen). Der Widerstand der deutschen Bundesbank und der nördlichen Euroländer ist durch den EU-Austritt Großbritannien schwächer geworden. Hinzu kommt, dass Politiker*innen oft dazu tendieren, neue Staatsausgaben mit Schulden statt mit Steuern zu finanzieren, weil so die Belastung für die Bürger und Bürgerinnen nicht mehr unmittelbar spürbar wird. Dazu kommen beliebte, sehr oft schuldenfinanzierte Wahlversprechungen und Wahlgeschenke.

Durchschauen die Menschen diese Zusammenhänge? Womit wir wieder bei den Aufgaben der Erwachsenenbildung wären. Welche Folgen hat die zunehmend ausufernde Verschuldung innerhalb der EU? Die Schuldenlast muss zurückgezahlt werden von Bürgerinnen und Bürgern, die sich gegen die neuen Schuldenaufnahmen nicht wehren können, da sie noch gar nicht geboren sind. Zukünftige Generationen,

die dann aus einer viel kleineren Zahl von Berufstätigen bestehen, die gleichzeitig neben der Schuldentilgung auch eine immer größere Zahl von Rentnerinnen und Rentnern mit immer längerer Rentenbezugsdauer zu unterhalten haben. Die Zahl der Berufstätigen wird bei einer Geburtenrate von zurzeit 1,5 Kindern pro Frau weiter abnehmen. Notwendig wären aber 2,1 Kinder für eine mindestens gleichbleibende aktive Bevölkerungszahl! Gleichzeitig müssen beispielsweise die Substitution für den billigen Atom-, Gas- und Kohlestrom und weitere Maßnahmen zum Klimaschutz finanziert werden, was eine weitere Generationenaufgabe bedeutet.

Ein Leitgedanke der Allgemeinen Weiterbildung ist „Menschen in ihrer Handlungs- und Urteilskompetenz zu stärken und ihnen aktive gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und Kompetenzen im Sinne einer zukunftsfähigen Gestaltung der Gesellschaft zu fördern“ (DVV, 2021). Hierzu sind große Anstrengungen durch die Träger von Erwachsenenbildung erforderlich. Es wäre hier völlig unzureichend, politische Sachverhalte nur deskriptiv-hermeneutisch zu vermitteln. Das Buch von Prof. Sinn zeigt, wie eine notwendige kritische Auseinandersetzung aussehen kann, die Mängel und Widersprüche in unserer Gesellschaft offenlegt und zum Nachdenken zwingt. Nur eine solcher Diskurs kann zu einer verantwortlichen „zukunftsfähigen Gestaltung“ befähigen. Dem Buch „Die wundersame Geldvermehrung“ ist in der politischen Erwachsenenbildung ein größtmöglicher Erfolg zu wünschen.

Literatur

DVV (2021, 23. März). *Volkshochschulen fordern ganzheitliches Verständnis von Weiterbildung: Lebenslanges Lernen gilt nicht nur für den Beruf. Langjähriger DVV-Direktor als Vorbild der Weiterbildung ausgezeichnet* [Pressemeldung]. https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/weiterbildungstag-vhs-fordern-ganzheitliches-verstaendnis-von-weiterbildung.php

Bedingungsfaktoren für die Teilnahme an Bildungsurlaub

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

In der Dissertation wird „Bildungsurlaub" als Forschungsfeld erschlossen. Basierend auf einer empirischen Studie verbindet die Autorin Aspekte aus der Forschung zur Weiterbildungspartizipation mit Befunden zur Beteiligung an Bildungsurlaub.

wbv.de/eblbl

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 41
2021, 424 S., 69,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6217-4
E-Book im Open Access

Herausforderung lebenslanges Lernen

Chistiane Schiersmann
Beraten im Kontext lebenslangen Lernens
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 1. A. 2022. 177 S.
ISBN 978-3-8252-5826-9
€ 19,90 | € (A) 20,50 | sfr 26,90

- didaktisierte Darstellung des Grundlagenwissens mit Übungen und Leitfragen
- entspricht den Studienmodulen in der Erwachsenenbildung
- praxisorientierter Wissenstransfer und Begleitung von Lehrveranstaltungen

Die Gestaltung von Bildungs- und Berufsbiografien in einer globalen Wissensgesellschaft ist von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Brüchen gezeichnet. Bei daraus resultierenden Orientierungsbedürfnissen kann Beratung unterstützen. Dieses Lehrbuch zeichnet ein zugleich theoretisch fundiertes wie praxisorientiertes Bild von professioneller Beratung im Kontext lebenslangen Lernens.

Auf Basis verschiedener theoretischer Ansätze erläutert das Buch Optionen für die Gestaltung des Beratungsprozesses. Zudem diskutiert es Kompetenzanforderungen an Beratende sowie Fragen der Professionalisierung und des Qualitätsmanagements von Beratung.

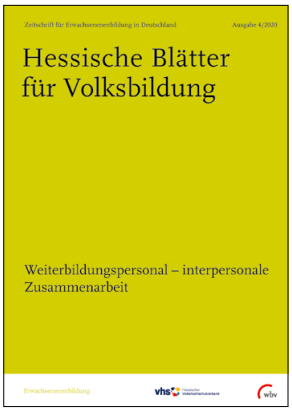
utb.

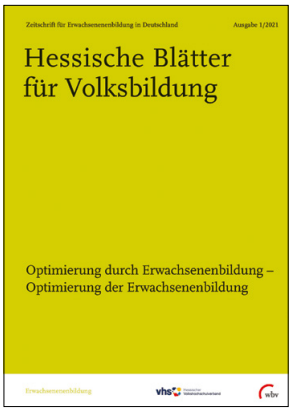
utb.de | utb. Lesen. Lernen. Verstehen

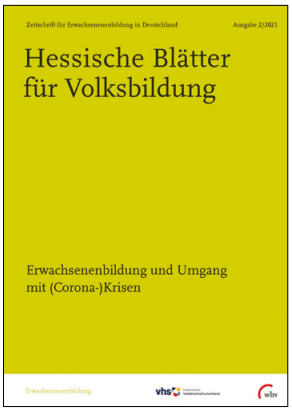
Fehlt eine Ausgabe?

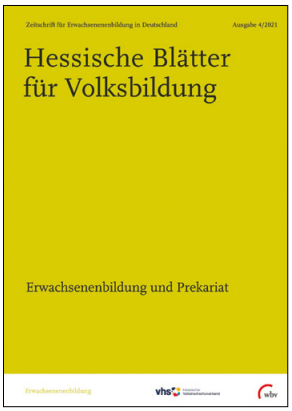
Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de

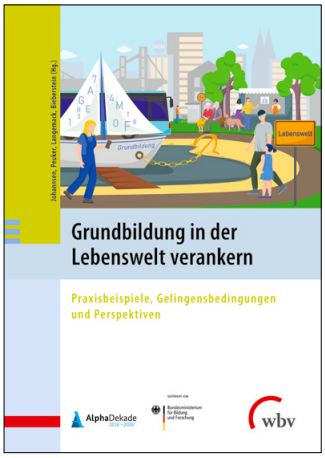








Aufsuchende Bildung gestalten



Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack, Andrea Bieberstein (Hg.)

Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven

Besser verstehen, selbstständiger entscheiden, mitgestalten – das wünschen sich gering Literalisierte. Der Sammelband enthält Erfahrungsberichte zur aufsuchenden Bildung für alle, die in der Alphabetisierung und Grundbildung arbeiten und entscheiden.

wbv.de/alphabetisierung

416 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7150-3
E-Book im Open Access