

Von der Rechtsformänderung zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung

1. Warum dieses Buch?

1.1 Das Thema

Dieser Band beschäftigt sich mit bestimmten Formen von Organisationsveränderungen, die, das ist die leitende Annahme, in bestimmter Hinsicht für die aktuelle Situation von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland charakteristisch sind. Die Kennzeichnung „charakteristisch“ bedeutet nicht, dass diese Organisationsveränderungen schon so zahlreich wären, dass sie die Praxis der Weiterbildung bereits prägten, sondern vielmehr, dass sie bedeutungsvolle neue Tendenzen deutlich werden lassen.

Diese neuen Tendenzen lassen sich als vielfach empfundene Notwendigkeit beschreiben, Weiterbildungseinrichtungen umzugestalten, damit sie trotz vielfacher Umweltveränderungen überlebensfähig bleiben. Dabei geht es um eine neue Qualität der Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen, die zwischen institutionellem Wandel und Organisationsentwicklung angesiedelt sind. Begrifflich lässt sich in diesem Kontext unterscheiden zwischen Organisationsentwicklung, die ihren Fokus per definitionem auf die Veränderung und Optimierung der organisationsinternen Prozesse und Abläufe legt, und institutionellem Wandel im Sinne der Herausbildung neuer institutioneller Ordnungen bei veränderten gesellschaftlichen Funktionserfordernissen (Göhler 1996). Die Strategien der Organisationsgestaltung in diesem Zwischenbereich werden anhand von exemplarischen und authentischen „Fällen“ in ihren zentralen Aspekten dargestellt und verdeutlicht.

Es lassen sich vier unterschiedliche Typen derartiger Organisationsveränderungen identifizieren, die mit einem entsprechenden Orientierungsbedarf für Verantwortliche einhergehen.

1. Die **Veränderung der Rechtsform** wird virulent für kommunale und von großen Trägern bzw. Verbänden unterhaltene Weiterbildungseinrichtungen. Die unterschiedlichen Optionen der verschiedenen

rechtlichen Verfassungen sind einerseits wenig bekannt, andererseits werden sie vielfach als „Problemlöser“ überschätzt. Hier gibt es Orientierungsbedarf, denn jenseits von Unkenntnis und Überschätzung ist die Fähigkeit gefragt, eine realistische Einschätzung der Potenziale, aber auch Begrenzungen der Rechtsform für eine zukunftsfähige Entwicklung der jeweiligen Einrichtung vorzunehmen.

2. Die **Fusion** von unterschiedlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen einer Kommune – aber auch beispielsweise der Kirchen – gilt als Weg, um Synergieeffekte zu erzielen ohne Leistungen zu reduzieren. Hier kommt es darauf an, den für Fusionen charakteristischen Auseinandersetzungs-, Klärungs- und Unterstützungsbedarf der betroffenen Einrichtungen managen zu können.
3. Umfassende Marktveränderungen verlangen bestehenden Weiterbildungseinrichtungen mittlerweile häufig **Neupositionierungen** ab, die Veränderungen nach innen wie auch nach außen – im Verhältnis zu den Kunden – nach sich ziehen. Diese Prozesse werden als komplex und unübersichtlich wahrgenommen. Hier werden Wege der Strukturierung und Unterstützung benötigt.
4. Bildungs- und regionalpolitische Entwicklungen und Programme, die lebenslanges Lernen umsetzen wollen, fordern einen Funktionswechsel von Bildungseinrichtungen, die sich in Netzwerken zusammenschließen und dabei ihre Profile deutlich schärfen sollen. Weiterbildungseinrichtungen können dies zum Beispiel durch die Koordination und **Trägerschaft dieser Netzwerke** unter Beweis stellen. Wie Koordination als Netzwerkmanagement gestaltet werden kann, ohne dass sich die Weiterbildungseinrichtung in diesen Aufgaben verfängt, ist gerade für die meist kleinen Weiterbildungseinrichtungen eine offene Frage.

1.2 Ziele und Zielgruppen

Der vorliegende Band greift die Fragestellungen und Orientierungsbedarfe auf, die sich in diesen Prozessen der Organisationsgestaltung herauskristallisiert haben, um diejenigen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen, zu unterstützen. Zielsetzung dieses Bandes ist es,

- Erfahrungswissen und ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, Hintergründe zu erschließen und damit Orientierungen in einem unübersichtlichen Feld zu vermitteln;
- praktische Handlungsanregungen durch exemplarische Fälle und erläuternde Materialien zu geben;
- Betroffene und Gestaltende von Organisationsveränderungen für die anstehenden Entwicklungsanforderungen zu sensibilisieren und zu qualifizieren;

- einen Beitrag dazu zu leisten, dass Weiterbildungseinrichtungen auch angesichts gravierender Umweltveränderungen ihre Funktion erfüllen und ihre Qualität verbessern können.

Für wen ist dieses Buch gedacht? Das Buch richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen, an

- alle Personen in Weiterbildungseinrichtungen, die als Leitende oder Mitarbeitende an entsprechenden Organisationsveränderungen schon jetzt mitwirken oder in nächster Zeit mitarbeiten werden,
- an Beratende in derartigen Veränderungsprozessen,
- an alle Akteure in Verbänden und Politik, die die Rahmenbedingungen des Weiterbildungsbereichs mitgestalten und damit auch Bedingungen für die Organisationsveränderungen beeinflussen.

1.3 Warum „Fallbeschreibungen“?

Wir präsentieren die unterschiedlichen Varianten der hier beschriebenen Organisationsgestaltungen als „Fälle“ bzw. als Fallbeschreibungen und nicht in Form eines einheitlichen deskriptiven oder analytischen Textes. Damit orientiert sich der vorliegende Band an einer noch vorläufigen Kasuistik relevanter Veränderungen, von denen Weiterbildungseinrichtungen betroffen sind bzw. die sie als gestaltende Akteure in einem unübersichtlichen und empirisch wenig erforschten Feld mit vollziehen.

Üblicherweise wird in der Erziehungswissenschaft unterschieden zwischen *Fallarbeit*, die auf die Lösung eines Praxisproblems abzielt und zu diesem Zweck alle erreichbaren Informationen zusammenträgt, bündelt und interpretiert (Fatke 1997) und *Fallstudien* bzw. *Fallanalysen* als Form der wissenschaftlichen Erhebung, Analyse und Interpretation mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung bzw. Erkenntnis- und Theoriegenerierung (Fatke 1995 und 1997; Bude 1988; Flick 2000; Bohnsack 2000). *Falldarstellungen* und *Fallgeschichten* werden allerdings häufig zur bloßen Illustration theoretischer oder wissenschaftlicher Aussagen benutzt, so dass „Neuartiges erst gar nicht in den Blick gelangen kann“ (Fatke 1997, S. 63).

Im Kontext dieses Buches haben die Fallbeschreibungen die Funktion, das „Neuartige“ der realen Veränderungen in den Blick zu rücken. Sie sind also so legitimiert, wie auch jede praktischen Fallarbeit legitimiert wird (Fatke 1997, S. 62; Bohnsack 2000).

Fallbeispiele erzählen von einzigartigen Konstellationen und repräsentieren Individualität, in dieser Hinsicht ist jeder Fall einzigartig. Sie enthalten aber auch

ein Verallgemeinerungs- und Transferpotential. Wissenschaftliche Fallstudien bearbeiten einen Einzelfall unter der Perspektive, darin „Typisches im Individuellen“ zeigen zu können, vorausgesetzt, dass es „um eine präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ geht (Faltermaier 1990, S. 211, zit. nach Fatke 1997, S. 63; Bohnsack 2000, S. 155). Fallstudien arbeiten demzufolge die strukturellen Elemente eines Falles heraus, so dass das Individuelle als prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen bzw. theoretischer Erkenntnis erscheint, an Theorien anschlussfähig wird bzw. diese detailliert, ergänzt und verändert.

Die hier versammelten Fallbeschreibungen orientieren sich nicht an dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse von Fallstudien, wohl aber an dem Ziel, die jeweilige Gesamtsituation darzustellen, strukturelle Elemente herauszuarbeiten sowie erste Verallgemeinerungen vorzunehmen und den Lesenden plausibel und nachvollziehbar zu machen.

Die Falldarstellungen haben dabei den Vorzug, dass sie

- konkrete Praxis(ausschnitte) zeigen,
- reale Erfahrungen aus der Perspektive derjenigen wiedergeben, die in den beschriebenen Situationen unter Handlungszwängen standen,
- authentische Problemlösungen präsentieren,
- keine normativen Setzungen vornehmen, sondern am praktisch Möglichen entlang argumentieren,
- Erfahrungen im Hinblick auf Verallgemeinerung und Transfer reflektieren.

2. Warum diese Fälle?

Die Auswahl der Fälle wurde von einem qualitativen Forschungsinteresse angeleitet. Sie stand dabei im Kontext der bildungspolitischen Programmförderung zum lebenslangen Lernen, zu Kompetenzentwicklung und Lernkulturen, die Organisationsentwicklung und Organisationsveränderungen explizit in ihr Repertoire zu fördernder Bereiche und Themen aufgenommen hat. Dabei wurden zunächst die Themen gesichtet, die Weiterbildungseinrichtungen beeinflussen und verändern wie z. B. selbstorganisiertes Lernen, Neue Lernkulturen, informelles und lebensbegleitendes Lernen, Kompetenzentwicklung statt Qualifikationslernen, Lernen von kollektiven Einheiten wie Unternehmen, Organisationen und Regionen.

Häufig unterhalb der Ebene der geförderten Programmschwerpunkte, aber auch explizit wie im Programm „Lernende Regionen“, sind neue bzw. innovative „Organisationsformen“ verlangt und unterstützt worden wie Netzworkebildungen

und Zusammenschlüsse in der Region. Dort – wie auch im BLK-Programm „Lebenslanges Lernen“ – wurden Profilschärfungen einzelner Einrichtungen und von Einrichtungsverbünden in Richtung lebenslanges Lernen gefordert, es wurden Kooperationsverbünde entwickelt, die quer über die einzelnen Bildungssegmente hinweg neue Ordnungen herstellen, z. B. Kooperationen zwischen den Bereichen Ausbildung/Arbeitswelt/Universität oder zwischen institutionalisierter Weiterbildung/außerschulischer Weiterbildung/Schule, um die Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen durchlässiger zu machen und damit die Übergänge zu erleichtern.

Ein Ergebnis der vielfältigen Modellprogramme stellt die Erkenntnis dar, dass die bisherigen Organisationsformen der Weiterbildungseinrichtungen häufig nicht mehr den Zukunftstrends entsprechen. So müsse sich das Selbstverständnis besonders von beruflichen Weiterbildungseinrichtungen in Richtung „Bildungsdienstleistung“ entwickeln (Busse u. a. 2005; Schüßler 2006). Damit werden auch die überkommenen Organisationsstrukturen der Bildungsträger in Frage gestellt (vgl. Busse u. a. 2005). Die internen Organisationsstrukturen sind auf das Ziel konzentriert, das „kursförmige Normalgeschäft“ abzuwickeln. Angebote, die Support für neue Lehr- und Lernformen beinhalten, die beratungsförmige Produkte vertreiben und Lerndienstleistungen bereitstellen, benötigen auch anders strukturierte interne Geschäftsprozesse (Dietrich/Herr 2005), die mehr Flexibilität, Kundenorientierung und eine individualisiertere Leistungsentwicklung ermöglichen (Busse u. a. 2005). Innovationsbemühungen in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen zielen auf die Optimierung von Strukturen des allgemeinen organisationalen Handelns, auf verbesserte Angebotsentwicklungsprozesse (Bedarfsklärung als Voraussetzung, Dialog mit den Nutzern, Produktentwicklungsteams zur Verankerung von Innovationen) und auf einen dabei entstehenden Bedarf an Organisationskulturentwicklung (innovationsförderliche Leitbildentwicklung, Team- und Personalentwicklung) (Schäffter u. a. 2005).

Schon in den dokumentierten Erfahrungen und Erkenntnissen der Modellprogramme und -projekte ist eine Tendenz hervorgetreten, die den Ausgangspunkt für die hier vorgenommene Auswahl der Fälle und ihrer Themen darstellte. Organisationsentwicklungsprozesse, die noch vor zehn Jahren typischerweise einzelne, interne Strukturen und Prozesse veränderten und etwa bei Leitungswechseln oder vor Qualitätsprozessen initiiert wurden, gestalten sich aktuell immer häufiger als komplexe, mehrschichtige Wandlungsprozesse, die die bisherigen Grenzen von Organisationsentwicklung überschreiten (Schäffter/Küchler 2006). Und sie führen in einer bemerkenswerten Anzahl von Fällen dazu, dass die bisherigen Organisationskonfigurationen z. B. von Kommunen, Verbänden oder auch von einzelnen Einrichtungsverantwortlichen als Ganze in Frage gestellt werden. Damit

rücken grundlegendere Fragen der Organisationsgestaltung in den Blickpunkt. Vor diesem Hintergrund haben wir eine Auswahl von thematischen Schwerpunkten getroffen, die dieser Bedingung entspricht, wobei wir sowohl empirische Indikatoren und Untersuchungen aber auch Berichte „aus der Praxis“ berücksichtigten. Darauf basierend haben wir eine „Strategie des gezielten Sampling“ (Patton 1990, S. 169, zit. nach Flick 2000, S. 87) angewandt, nämlich „gezielt besonders typische Fälle auszuwählen – also Fälle, in denen das Verhältnis von Erfolg und Scheitern oder der Verlauf besonders typisch für den Durchschnitt oder die Mehrzahl der Fälle ist. „Hier wird das Feld von innen heraus, aus dem Zentrum, erschlossen“ (Patton, ebd., S. 87).

Dabei speist sich jeder Überblick über das Feld der Weiterbildungsorganisationen, auch der hier zugrunde gelegte, aus einer praktischen Kenntnis, ist doch die Weiterbildung insgesamt charakterisiert durch ihren geringen Institutionalisierungsgrad, die Pluralität ihrer Strukturen und durch ihre – sogar noch zunehmende – Unübersichtlichkeit (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, BMBF 2003). So scheint es sinnvoll zu sein, sich von der Hypothese leiten zu lassen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen – analog den Entwicklungen im gesamten Bereich der Weiterbildung – in ihren Entwicklungen, Gestaltungsformen und Chancen immer weiter ausdifferenzieren (Schöll 2006; Meisel 2006).

Die Themen der Fallberichte wie auch ihre Akzentsetzungen markieren jeweils auch einen zukünftigen Forschungsbedarf, da empirisches Material im Hinblick auf Weiterbildungsorganisationen nur in Ausschnitten (vor allem im Bereich des Angebots) sowie selektiv auf bestimmte Träger fokussiert vorhanden ist (Volkshochschul- und Verbund-Statistik, Umfragen des Wuppertaler Kreises, wbmonitor¹) und nur selten durch empirische Studien ergänzt wird (z. B. WSF 2005). Nicht jedes der hier behandelten Themen lässt sich demzufolge aus der empirischen Materiallage gleichermaßen begründen bzw. herleiten. In Abwandlung eines die qualitative Forschung begründenden Kernsatzes lässt sich auch hier feststellen: Nicht alles ist repräsentativ, aber es ist sicherlich für diesen Bereich relevant.

In ihrer Zusammenstellung verdeutlichen die Fälle die Breite derjenigen gestaltenden Organisationsstrategien, die sich zur Bewältigung der neuen Herausforderungen für Einrichtungen der Weiterbildung eignen: veränderte Formen der rechtlichen Verfasstheit, ein neuer Zuschnitt von Einrichtungen, komplexe Strategien, mit denen eine Neupositionierung auf dem Markt gelingen kann, und schließlich die Institutionalisierung von Kooperationsformen.

1 wbmonitor (Weiterbildungsreferenzsystem Weiterbildungsmonitor). URL: www.bibb.de/de/11920.htm (Stand: 02.05.2007)

2.1 Rechtsformänderung

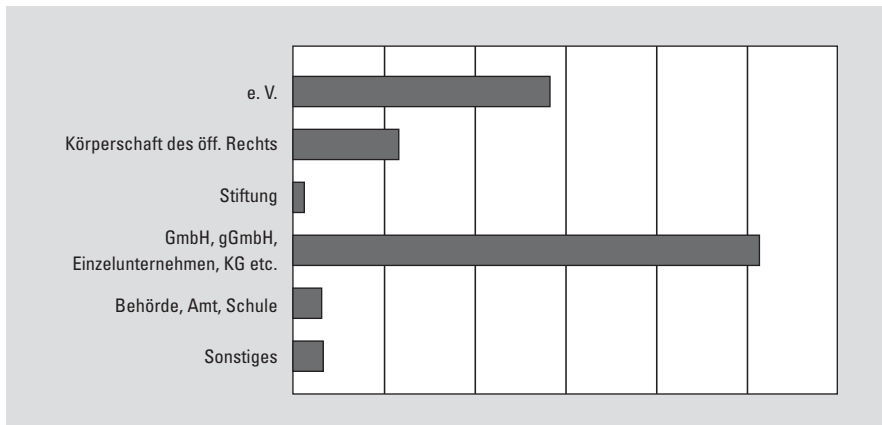
2.1.1 Hintergrund

Die Rechtsform von Weiterbildungseinrichtungen ist wenig empirisch untersucht und nur selten in Studien erfasst. Eine Ausnahme bildet die folgende Übersicht (Abb. 1) aus der Untersuchung „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005, S. 37). Die Studie hat erstmalig ein „Kataster von Weiterbildungseinrichtungen“ entwickelt und erprobt, mit dem es möglich ist, bei der Untersuchung bestimmter Fragestellungen eine repräsentative Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen zu treffen. Nicht überraschend zeigt sich in der Breite des Feldes, dass privatrechtliche Rechtsformen in der Mehrzahl sind, gefolgt von der Rechtsform des eingetragenen Vereins, der sowohl für „quasi-öffentliche“ Einrichtungen wie die VHS wie auch für private Weiterbildungsvereine möglich ist.

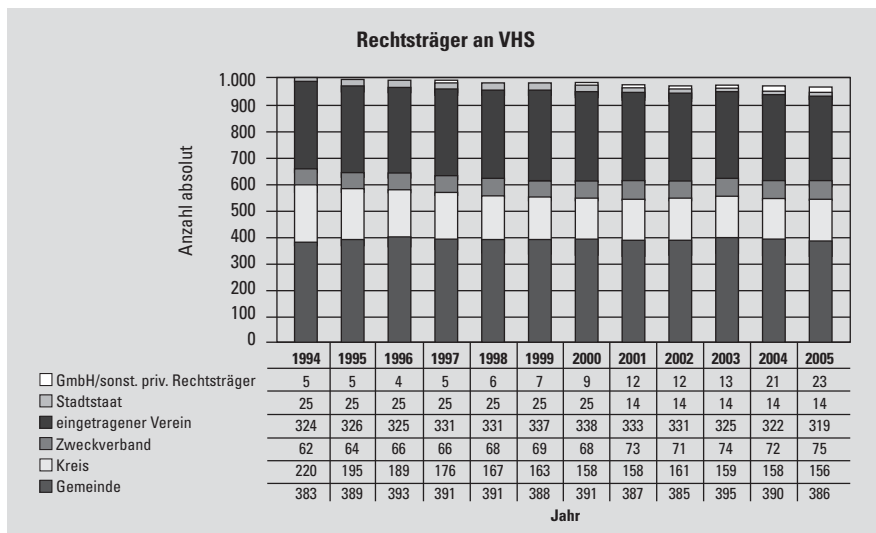
Der Wechsel der Rechtsform stellt sich für die verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlich komplex dar. Untersucht man die Fragestellung, ob und inwiefern Rechtsformwechsel eine übliche und im Feld verbreitete Strategie für die Bewältigung von Umweltveränderungen von Weiterbildungseinrichtungen darstellen, ist man – von den Angaben der VHS Statistik und Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung abgesehen – auf mehr oder weniger aufschlussreiche Praxisberichte angewiesen.

Die jährliche Datenerfassung und Datenauswertung bei der VHS-Statistik schärft dabei den Blick für neue Entwicklungen. So hat die Auswertung für das Jahr

Abb. 1: Rechtsform von Weiterbildungsträgern



Quelle: WSF 2005, Abb. 3 (es wurde eine weite Definition von „Weiterbildungsträger“ zugrunde gelegt)

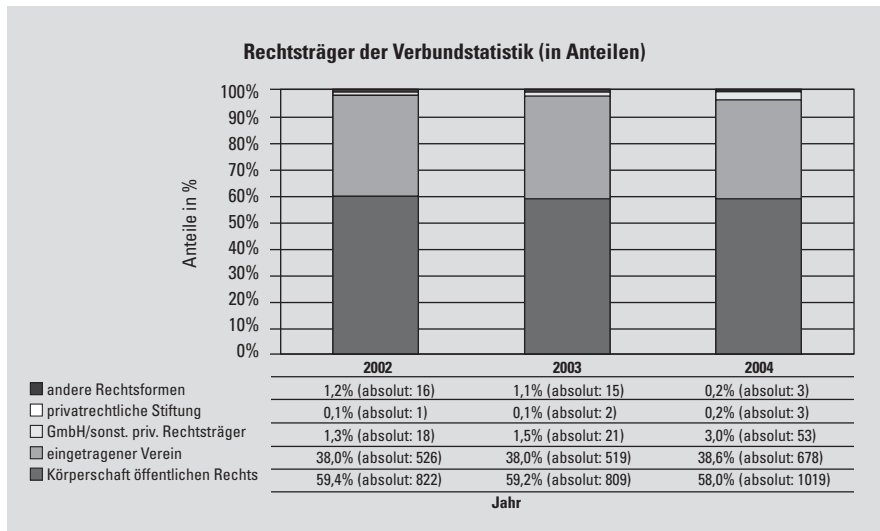
Abb. 2: Rechtsträger an Volkshochschulen

Quelle: Volkshochschulstatistik des DIE

2005 ergeben, dass nunmehr „jede 42. Volkshochschule in Trägerschaft einer GmbH oder in sonstiger privater Trägerschaft (e.V. ausgenommen) (agiert). Es handelt sich keineswegs mehr um eine Randerscheinung“ (Pehl/Reichart/Zabal 2006, S. 4). Oder anders ausgedrückt: Es gibt 23 Volkshochschulen, die in der Rechtsform einer GmbH oder in sonstiger privater Trägerschaft geführt werden und die sehr unterschiedlich nach Bundesländern verteilt sind: Fünf in Baden-Württemberg, zwei in Bayern, neun in Niedersachsen, zwei in Rheinland-Pfalz, zwei in Sachsen, zwei in Schleswig-Holstein und eine in Brandenburg (vgl. zur Übersicht der Rechtsträger an Volkshochschulen Abbildung 2).

In der Verbundstatistik (Reitz/Reichart 2006), die Daten zu den Trägern integriert und ausgewertet², zeigen sich für 2004 folgende Zahlen: 58,0 Prozent der einbezogenen Einrichtungen sind als Körperschaft des öffentlichen Rechts geführt, in der Form eines eingetragenen Vereins existieren 38,6 Prozent, 3,0 Prozent werden als GmbH (inklusive gGmbH) oder als sonstiger privater Träger geführt, in einer nicht weiter aufgeschlüsselten anderen Rechtsform und als privatrechtliche Stiftung je 0,2 Prozent (Abb. 3).

² Träger sind der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), der Deutsche Volkshochschulverband (dvv) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Weitere Informationen zur Institutionenstatistik am DIE unter www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp (Stand: 26.04.2007) oder in Pehl/Reichart/Zabal 2006, S. 108 ff.

Abb. 3: Rechtsträger von Einrichtungen, die an der Verbundstatistik teilnehmen

Quelle: Verbund Weiterbildungsstatistik des DIE

In der Verbund- wie auch in der VHS-Statistik zeigt sich also ein immerhin signifikanter Anstieg der nicht traditionellen Rechtsformen wie GmbH, privatrechtliche Stiftungen oder sonstige private Rechtsträger. Wenn diese Entwicklungen im Bereich der traditionellen Weiterbildungsinstitutionen, die staatlich anerkannt und teilweise finanziell gefördert werden, sichtbar zunehmen, kann dies zumindest als ein Indiz dafür gewertet werden, dass eine stärkere Mischung von „Staat und Markt“ stattfindet und dass im Gegensatz zu früher häufiger Überlegungen im „Feld“ vorhanden sind, ob die bisherige Rechtsform noch die zukünftig angemessene Verfassung darstellt.

Für den VHS-Bereich als den am längsten und detailliertesten in Statistiken erfassten Trägerbereich besteht seit den 1990er Jahren verstärkt die Option und/oder der Zwang, sich neu zu orientieren, entweder aus eigenem Interesse an einem erweiterten Handlungs- und Verantwortungsspielraum oder als abgeleitetes Interesse, das durch die Bedürfnisse des Trägers angestoßen wurde. So konnte Otto noch 1993 feststellen: „Im praktischen Vollzug ohne nennenswerte Bedeutung, aber im Hinblick auf innovative Überlegungen zum Rechtsstatus und zur Organisation der Volkshochschule wichtig, sind bisher kaum erprobte Rechtsformen: Die selbständige Kommunalanstalt, die Stiftung und die gemeinnützige GmbH“ (Otto 1993, S. 162). Die Volkshochschulen mit einem unüblichen Rechtsstatus konnten in dieser Zeit noch an einer Hand abgezählt werden,

und die ersten Praxisberichte über Veränderungen erregten in der Fachszene große Aufmerksamkeit.

Wenn Schuldt (2006) die Auswahl einer passenden Gesellschaftsform diskutiert, dann erfolgt dies in einer Perspektive, in der Rechtsformwechsel als selbstverständlich möglich erscheinen. Dabei beurteilt er die Auswahl unter der Frage, ob sie zur sinnvollen Zusammenführung von Zuständigkeiten und Verantwortung beiträgt, der Klarheit und Stringenz der Entscheidungs- und Handlungsstrukturen und der Professionalisierung der Führung und Leitung dient (vgl. Schuldt 2006, S. 18).

2.1.2 Fallbeispiel

Das Fallbeispiel, das von Dietrich Burggraf beschrieben wird, setzt nicht an dem Abwägungsprozess an, welche Rechtsform unter welchen Umständen sinnvoll ist, sondern an einer bereits getroffenen Entscheidung. Die VHS Braunschweig bewegte sich von einem Institut in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins in eine städtische Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH). Die zentrale Hypothese des ehemaligen Geschäftsführers der VHS Braunschweig ist, dass sich die – vielfach erhoffte – erhöhte Wirtschaftlichkeit nicht aus einer bloßen Rechtsformänderung ergibt, „sondern aus entsprechender Geschäftspolitik der Geschäftsführung in Abstimmung mit den Gesellschaftern sowie aus dem Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der erfolgreichen Zusammenarbeit von Management und Beschäftigten“ (s. Burggraf in diesem Band, Kap. 1). Die Rechtsformveränderung ergab sich, so lässt sich aus dem Beispiel herauslesen, aus der Notwendigkeit, eine versäumte Modernisierung der inneren Strukturen der Volkshochschule und ihres Angebots unter deutlich verschärften Konkurrenzbedingungen und Finanzierungsproblemen nachzuholen. Die Vorteile und Grenzen der möglichen Rechtsformen werden unter Hinweis auf das Schlüsselkriterium der „erhöhten Ressourcenverantwortung“ diskutiert. Die bedeutungsvollen Phasen werden dargestellt unter Verweis darauf, dass sich Rechtsform und das (neu entwickelte) Unternehmenskonzept produktiv ergänzen.

Inwieweit allerdings eine erhöhte Ressourcenverantwortung und eine konsequente Ergebnisorientierung tatsächlich möglich sind, entscheidet sich nach Meinung des Autors weniger auf der Ebene von Rechtsformen, den Regelungen des Handelsgesetzbuches oder der Kommunalpolitik und der Kommunalaufsicht sondern vielmehr auf der Ebene des alltäglichen Aushandelns von Arbeits- und Detailfragen.

Analytisch betrachtet geht es in dem Fallbeispiel nicht primär um die Nachzeichnung tatsächlicher Prozesse, sondern um die Herausarbeitung der entscheidenden Kriterien. Relevant etwa ist die Frage: Unter welchen Bedingungen ist die Rechtsform GmbH eine sinnvolle Option? Für diesen Reflexionsprozess liefert das Fallbeispiel vielfältiges Material.

Die Darstellung vereinigt in einer plausiblen Nachzeichnung der Prozesse Aspekte, die für viele öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen und die handelnden Akteure von hoher Bedeutung sind: die Identifikation mit einem Selbstverständnis als „öffentlicher kommunaler Weiterbildungseinrichtung“, die auch unter schwierigen Bedingungen notwendige und mögliche Beteiligung der Mitarbeitenden und den Versuch, auch unter den aktuellen finanziellen Bedingungen an einem gesellschaftlich legitimierte Bildungsauftrag festzuhalten. Der Reiz der Darstellung liegt bei aller Emphase auch darin, dass die Umsetzungsprobleme nicht verschwiegen werden oder unter abstrakten Bezeichnungen verschwinden: Von der Spaltung der Mitarbeiter in die Gruppe derjenigen, denen es zu langsam und der Gruppe der anderen, denen es zu schnell ging, ist die Rede, ebenso von dem Rückgriff auf das „Konstrukt des betrieblichen Bündnisses“, mit dem auf einen erheblichen Rückgang öffentlicher Mittel reagiert werden musste. Ergänzt wird die Darstellung durch die Perspektive des Betriebsrates, der als Fazit seiner Erfahrungen die Überschrift wählte: Von Gratwanderungen in zerklüfteter Weiterbildungslandschaft.

Die einzelnen Phasen des Rechtsformwechsels und der Entwicklung und Optimierung eines Unternehmenskonzepts der VHS Braunschweig werden in das idealtypische Modell eines Change-Prozesses eingeordnet. Dies stellt den Versuch dar, die konkreten Erfahrungen in ein abstrakteres Handlungsmodell einzubetten und damit zu verallgemeinern.

Informative Materialien ergänzen die Falldarstellung. Sie vergleichen z. B. Rechtsformen, informieren über die Handlungsschritte bei der Gründung einer GmbH, enthalten eine Checkliste zur Ressourcenverantwortung und stellen die relevanten Fragen zusammen, auf die bei der Veränderung der kommunalen Einrichtung VHS zu achten ist.

2.2 Fusion

2.2.1 Hintergrund

Fusionen im Weiterbildungsbereich sind keine neue Erscheinung. Bemerkenswert allerdings ist die Konjunktur des in der Betriebswirtschaft viel gebrauchten Begriffs „Fusion“, der unschärfere Termini wie „Zusammenlegung“, „Kooperation“ oder „Zusammenschluss“ abgelöst hat. Auch wenn zur Zeit eine überbordende Dominanz betriebswirtschaftlicher Kategorien als Symptom einer unzulässigen Ökonomisierung bzw. Überformung von Bildung und Weiterbildung beklagt wird, sei an dieser Stelle doch darauf hingewiesen, dass die Verwendung des Begriffs Fusion es ermöglicht, Anschluss an die Differenzierungen zu gewinnen, die die Betriebswirtschaft bei den Zusammenschlüssen privatwirtschaftlicher Organisationen oder auch im so genannten Bereich des „Public Management“ bereits vorgenommen hat. Der dort fokussierte Blick auf die Kontexte, Struktur-

und Organisationsformen von Fusionen stellt ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, das, wie auch unser Fallbeispiel zeigt, für die Analyse von Weiterbildungsfusionen eine sinnvolle Anwendung finden kann.

Veränderungen als Anlass für Fusionsprozesse sind in einem gewandelten Verständnis der Organisation öffentlicher Leistungen (*new public management*) zu sehen, das Auswirkungen auf mehreren Ebenen hat: Vielfach führt es in Kommunen und Kreisen zur Zusammenlegung von Bildungs-, Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen zu kommunalen „Fachbereichen“ oder zu kombinierten Instituten oder anderen Formen institutionalisierter Kooperation. Das Ausmaß derartiger Fusionen besonders im öffentlichen Bereich (Huber/Jansen/Plamper 2004) kann aufgrund der mangelhaften Datenlage nur geschätzt, aber nicht exakt quantifiziert werden. Indikatoren für eine zunehmende Aktualität und Brisanz von Fusionsprozessen öffentlicher Einrichtungen sind die zahlreichen gewerkschaftlichen Internetforen und Internetinformationen oder auch das Vorkommen des Stichwortes „Fusion“ auf Tagungen, Workshops und Seminaren. In all dem zeigt sich die gewachsene Erkenntnis, dass Fusionen nicht nur einen politischen Konsens erfordern, sondern auch einer Unterstützung durch gezieltes „Vor-, Durchführungs- und Nachbereitungsmanagement“ bedürfen. Sie entfalten nur dann einen „Synergieeffekt“, wenn ein entsprechend gewandeltes Aufgabenverständnis entwickelt und mit neuen, adäquateren Organisationsstrukturen verbunden wird.

Die historische Dimension von „Fusionen“ in der Weiterbildung zeigt sich beim Blick auf die Gemeinde- und Kreisreformen in den 1960er und 1970er Jahren. Damals reduzierten die westdeutschen Länder die Anzahl ihrer Gemeinden und Kreise und in diesem Zusammenhang wurden auch die jeweiligen kommunalen und Kreisvolkshochschulen zusammengelegt. In den neuen Bundesländern wiederholten sich ähnliche Prozesse von Mitte bis Ende der 1990er Jahre, vereinzelt treten sie aber auch heute noch auf, besonders in finanzschwachen Regionen. Ein Charakteristikum der Fusionen in den Gemeinden und Kreisen ist darin zu sehen, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht Initiator der Prozesse sind und häufig erst verzögert und mühevoll in die Rolle eines Akteurs hineinwachsen.

Ein plastisches Beispiel für die Kombination von politischer Strukturveränderung (als Folge der Kreisgebietsreform) mit einem Entwicklungsprozess, der die Funktionsrollen von Leitung und pädagogischen Mitarbeitern unter heftigen Veränderungsdruck setzt, wird in der Fallstudie „Von der Zusammenlegung zur Auseinandersetzung“ beschrieben. Aus dem äußeren Anlass der politisch beschlossenen Zusammenlegung zweier Volkshochschulen versucht die Leiterin, eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe zu formulieren, um das mühevoll erworbene Selbstverständnis der Einrichtung zu konsolidieren. Hinterrücks setzt sich jedoch der Zwang zur auch internen Strukturveränderung durch. Diese führt zu einer neuen Rollendefinition der unterschiedlichen Funktionsgruppen, weil sich das alte Team keine neue, erweiterte Struktur von Rollen und Aufgaben denken kann, sondern versucht, an den alten Mustern einer internen Kerngruppe festzuhalten (vgl. von Küchler 1997, S. 42).

Zusammenschlüsse aus Gründen der gemeinsamen Trägerschaft, Angliederungen aus Gründen der finanziellen Knappheit, „Konzernbildungen“, in denen bisher unabhängig operierende Einrichtungen zusammengeschlossen werden, fanden und finden in allen Erwachsenenbildungs-, Weiterbildungsbereichen und Trägerstrukturen statt. Viel diskutiert, allerdings wenig schriftlich beschrieben und noch weniger theoretisch ausgewertet sind die zur Zeit sich vollziehenden zahlreichen „Fusionen“ kirchlicher Einrichtungen und von Weiterbildungseinrichtungen.³

2.2.2 Fallbeispiel

Im Beispiel vom „Zentrum für Information und Bildung“ (ZIB) in Unna, das von Rita Weißenberg und Axel Sedlack beschrieben wird, geht es um die Zusammenlegung von Bibliothek, Kulturamt, Archiv, Volkshochschule, verwaltungsinterner Fortbildung und i-Punkt (Stadtinformation) und deren „Umbau“ zu einem regionalen Informations- und Kompetenzzentrum. Aus sechs bisher eigenständigen Einrichtungen wird eine Einheit ZIB mit nun drei Bereichen: Weiterbildung (Bibliothek, VHS, verwaltungsinterne Fortbildung), Kultur (Kulturamt, Museum, Stadtarchiv) und Verwaltung (bisher Teil der einzelnen Institute/Einrichtungen).

Es wird ein Fusionsprozess dargestellt, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er kein additives Zusammenschließen mehrerer Weiterbildungseinrichtungen beinhaltet, sondern eine Fusion bestehender kommunaler Einrichtungen – mit einer Vision für ein neues „Gebilde“. Diese neue Organisation sollte nach außen neue Angebote entwickeln und neue Adressatengruppen ansprechen und nach innen geeignetere und effizientere Arbeitsprozesse erarbeiten.

Die Fusion war zwar „von oben“, von den Kommunalpolitikern mitinitiiert, wurde aber ebenso von allen beteiligten organisatorischen Ebenen und Einrichtungen und ihren Akteuren mitgestaltet und mitgeprägt. Bemerkenswert ist der Umsetzungsprozess, weil er unter vielerlei Aspekten gut gelungen erscheint. Es wurden verschiedene Arbeitsformen miteinander kombiniert: Expertenanhörungen, interne Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch, Diskussionen mit Bürger/innen, Diskussionen mit anderen Einrichtungen vor Ort. Dabei wurde eine neue organisatorische Konzeption erarbeitet und unter anderem mit Hilfe von mehreren „Beratungsprozessen“ durch unterschiedliche Beratungsunternehmen modifiziert. Die Ziele wurden realistisch gesetzt, und auch die Zeitvorstellung orientierte sich an einer angemessenen, d. h. langfristigen Umsetzungs- und Ergebnisvorstellung, die überdies von den Akteuren im Verlaufe des Prozesses

³ Einen guten, wenn auch sehr kleinteiligen Überblick über die auftretenden Struktur-, Kooperations- und Kommunikationsprobleme, die bei der Fusion von Kirchengemeinden auftreten und auch die erwachsenenbildnerische Arbeit beeinflussen, und darüber hinaus strukturelle Parallelen zu den Fusionsprozessen der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungseinrichtungen aufweisen, vermittelt das Projekt www.notwendiger-wandel.de (Stand: 08.05.2007).

veränderten Erwartungen angepasst wurde. Eine zentrale Prämisse war für den Erfolg überaus bedeutsam: Der häufig im Zusammenhang von Fusionen erwähnte und ebenso häufig verfehlte „Synergieeffekt“ wurde nicht auf eine Kosteneinsparung enggeführt, sondern auf einen „Mehrwert“ besserer Leistung, besserer „Kundenorientierung“ und eines besseren Erfüllens der Selbstverpflichtung bezogen, zu einer demokratischen Teilhabe und Gestaltungskompetenz aller Bürger und Bürgerinnen beizutragen.

Das geschilderte Beispiel bezieht seine Überzeugungskraft weniger aus einer analytischen Perspektive auf verallgemeinerbare Prozesse und Wendepunkte bei Fusionen als vielmehr aus der Schilderung eines konkreten Beispiels, dessen Aspekte den Eindruck nahe legen, dass hier von wahrhaft „guter Praxis“ berichtet wird. Nun mag eingewendet werden, für die gegenwärtigen Fusionsprozesse könne diese Schilderung kein Vorbild sein, weil die Beispielinrichtung über überdurchschnittlich gute Voraussetzungen und Rahmenbedingungen verfügte. Wir gehen demgegenüber aber davon aus, dass Beispiele guter Praxis auch eine Orientierungs- und Qualifizierungsfunktion für die Praxis übernehmen können. Woran, wenn nicht an ihnen, soll man sich als Betroffene/r von Zusammenschlüssen orientieren, wenn die Perspektive einer Fusion am Horizont erscheint?

Die Darstellung eines gut gelungenen Fusionsprozesses kann aus unserer Perspektive einen beträchtlichen Beitrag dazu leisten, gerade unter dem Druck politischer Fusionsprozesse Erwartungen der Beteiligten so zu strukturieren, dass sie angemessene und förderliche Ansprüche an einen Fusionsprozess stellen lernen.

In der Kommentierung „Was man tun und was man unterlassen sollte“ von Hans-Joachim Scholdt werden verallgemeinerbare Empfehlungen für die Durchführung von Fusionen aus der Perspektive eines an dem Prozess beteiligten Beraters ausgesprochen und es wird auf unterschiedliche Formen von Fusionen hingewiesen, eine Einteilung, die dazu beitragen kann, den an einer Fusion Beteiligten zu einer realistischeren Betrachtung des jeweiligen Typus von Fusion zu verhelfen, mit dem sie es zu tun haben (werden). Weitere Einsichten können durch den Blick auf die in der Betriebswirtschaft mittlerweile vorliegenden Systematisierungen des Managens vor, während und nach einer Fusion gewonnen werden.

2.3 Neupositionierung

2.3.1 Hintergrund

Die Thematik des völligen Umbruchs von Bildungs- und Weiterbildungslandschaften ist für die Zeitgenossen der letzten 20 Jahre in zwei Varianten aufgetreten: zum einem im Kontext der Transformation Ostdeutschlands vor und nach der deutschen Vereinigung zu Beginn der 1990er Jahre und zum anderen im Kontext

der Umbrüche eines vollständig gewandelten Marktes durch den beträchtlichen Rückgang der Maßnahmemittel der Bundesanstalt für Arbeit kurz nach Beginn des neuen Jahrtausends. Ohne an dieser Stelle die vielfältigen Erfahrungen und die theoretisch folgenreichen Reflexionsprozesse nachzeichnen zu wollen, soll doch darauf hingewiesen werden, dass diese Prozesse in vielerlei Hinsicht das Bewusstsein von der Gestaltbarkeit und dem Gestaltungsbedarf von Organisationen auch in der Weiterbildung geschärft haben und der Anlass waren, über die Notwendigkeit von unterstützenden beraterischen Interventionen zu reflektieren.

Informationen zu den Folgen der Neugestaltung des SGB für die berufliche Weiterbildung liefert der Weiterbildungsmonitor (wbmonitor), der als Weiterbildungsreferenzsystem angelegt ist. Er befragt seit 2001 zunächst ca. 3.000, seit 2003/2004 ca. 4.500 Anbieter von beruflicher Weiterbildung in der Regel ein- bis zweimal jährlich zu wechselnden Schwerpunkten. Interessant für die hier behandelte Fragestellung sind die Ergebnisse des Jahres 2004 zum Thema „Weiterbildung im Umbruch – Strukturen und Strategien“. Der wbmonitor listete mögliche Strategien auf, mit denen Weiterbildungseinrichtungen auf die gegenwärtigen Herausforderungen reagieren können. Aus der Liste der 17 möglichen zu wählenden Strategien sind die fünf am häufigsten genannten die folgenden:

1. Intensive Betriebskontakte (genannt von 83,5 %)
2. Kooperationsaktivitäten mit anderen Einrichtungen (82,8 %)
3. Maßgeschneiderte Angebote, z. B. für Personen und Betriebe (81,8 %)
4. Offensive Marketingaktionen und Werbung (77,7 %)
5. Erschließung neuer oder Verlagerung bei den Zielgruppe (74,3 %)

Die Frage fünf des wbmonitors geht darauf ein, welche Aspekte aus der Perspektive der Weiterbildungseinrichtung bzw. ihres Managements problematisch sind und wie sie gewichtet werden: Als sehr problematisch werten 18,5 Prozent mit Blick auf das Angebot die derzeitigen rechtlichen Rahmenbedingungen, 15,8 Prozent die Kosten und Finanzierung, 12,5 Prozent die Umorganisation der eigenen Einrichtung. Der Trend für die Umsatzentwicklung 2004 zeigte: Nur 214 Einrichtungen (12,3 Prozent) erwarteten ein positiveres Ergebnis als im Vorjahr, 569 ein ungefähr gleiches und 773 (44,6 Prozent) ein geringeres Umsatzergebnis. Die durch den Wuppertaler Kreis⁴ für 2005 erhobenen Ergebnisse weisen in die gleiche Richtung. Die Mehrheit der dort organisierten Institutionen hat in 2004

4 Die Mitglieder des Wuppertaler Kreises erzielen zusammen einen Jahresumsatz von ca. 1,1 Milliarden Euro. Mit insgesamt knapp 10.000 eigenen Mitarbeitern und ca. 40.000 freien Dozenten führen sie jährlich an 860 Standorten mehr als 80.000 Veranstaltungen durch. Von den Mitgliedern haben 47 Institute an der diesjährigen Verbands-Umfrage teilgenommen.

und 2005 zum Teil erhebliche Umsatzeinbußen hinnehmen müssen und wird gegenüber dem Vorjahr weiteres Personal und Standorte abbauen.

Die referierten Ergebnisse sind Indikatoren dafür, dass in den letzten Jahren ein für die berufliche Weiterbildung merkbarer Abbau von Personal, Umsätzen und Unterrichtsstunden erfolgt ist. Diese Entwicklung verlief parallel in beiden Segmenten, denn auch in der allgemeinen Weiterbildung z. B. bei den Volkshochschulen gab es einen deutlichen Rückgang der Angebote im Bereich der beruflichen Bildung, ob im offenen oder im geförderten Angebotsbereich (Pehl/Reichart/Zabal 2006, S. 5).

Für unseren Kontext interessant ist nun, dass die Weiterbildungseinrichtungen diese „Umfeldveränderungen“ mit variationsreichen Strategien beantworteten. Während in den 1990er Jahren eher einzelne Strategien dominierten wie z. B. die Differenzierung des Angebotsspektrums, die Erschließung von Wirtschaftlichkeitsreserven der Einrichtung oder die Professionalisierung des Marketings⁵, werden heute eher kombinierte Strategien angewandt.⁶ Diese beziehen sich auf:

- interne Veränderungen struktureller Art – wie z. B. die Umorganisation der eigenen Einrichtung,
- die Veränderung des Angebots – wie z. B. die Erschließung neuer Zielgruppen und das „Maßschneidern“ von Angeboten für Personen und Betriebe,
- die generelle Ausrichtung und Positionierung der Einrichtung auf dem Markt – z. B. durch die Intensivierung der Betriebskontakte,
- die verstärkte Kooperation mit anderen Einrichtungen.

„Neupositionierung“ ist kein disziplinärer Fachbegriff, sondern eine deskriptive Kategorie. Damit wird darauf verwiesen, dass Veränderungen auf mehreren Ebenen erfolgen müssen, um eine neue Position auf dem Markt zu erreichen. Und es wird aufmerksam gemacht auf die Komplexität eines solchen Unterfangens. In zahlreichen bildungspolitisch motivierten Veränderungsvorhaben sind Weiterbildungseinrichtungen dabei begleitet und unterstützt worden, sich entlang der „Transformationswirren“ neu aufzustellen und damit den veränderten

5 Welche Themen und Strategien damals in den Mittelpunkt des Interesses rückten, zeigt die Titelliste der „Studientexte“ des DIE, einer Reihe, die in den 1990er Jahren entwickelt wurde und eine hohe Verbreitung erzielt(e). Damals erschienen Bände zu Wirtschaftlichkeit, Corporate Identity, Weiterbildungsmarketing, Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsentwicklung und Leitung von Weiterbildungseinrichtungen.

6 Auch dieser Trend lässt sich anhand der Reihe „Studientexte für Erwachsenenbildung“ nachvollziehen, werden doch bei der Neuauflage der Titel aus den 1990er Jahren heute mehrere Themen von damals in einem Band gemeinsam aktualisiert (z.B. „Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity“ – vgl. die aktuellen Titel unter www.die-bonn.de/st, Stand: 30.04.2007).

Kompetenzanforderungen der Teilnehmenden in ihren beruflichen und sozialen Bezügen wie auch an sich selber gerecht zu werden.

2.3.2 Fallbeispiel

Der Beitrag von Frank Glowitz und Udo Buschendorf vereinigt drei Aspekte: Die Neupositionierung durch neue Geschäftsfelder und Standorte, die Neupositionierung durch die Entwicklung einer neuen Angebotsstruktur und die pädagogische Neupositionierung, in dem Fall die Erarbeitung eines neuen pädagogischen Leitbildes und Selbstverständnisses.

Die Aufzählung der drei zentralen Aspekte macht auch vorstellbar, dass es sich um einen länger dauernden Prozess handelt, der diesmal aus der Perspektive von systemisch arbeitenden Organisationsberatern geschildert wird, die die betroffene Weiterbildungseinrichtung mit spezifischen Schwerpunktsetzungen bei den jeweiligen Prozessen begleitet und beraten haben. Ausgangspunkt des Fallbeispiels ist die Analyse der Branche – Bildung und Weiterbildung im Gesundheitsbereich – die durch die Veränderungen der bisher bestehenden Institutionenstruktur die im Zentrum stehende Einrichtung nötigt, sich strategisch neu zu positionieren und ihr „Kerngeschäft“ neu zu definieren. Damit schafft sie die Basis für eine wiederhergestellte Leistungsfähigkeit und ist in der Lage, sich durch die Übernahme anderer Einrichtungen und die Erarbeitung neuer Geschäftsfelder eine tragfähige Marktposition zu schaffen.

Dabei zeichnen die Autoren nach, dass eine Neupositionierung durch Übernahmen und/oder Diversifikation nicht nur Auswirkungen auf Marketing und Public Relations einer Weiterbildungseinrichtung hat, sondern immer auch Wirkungen in Bezug auf die Organisation und ihre Mitarbeiter. Diese Koppelung von Veränderungen an der Schnittstelle zum Markt mit gleichzeitiger Veränderungsnotwendigkeit im Inneren der Organisation ist originäre strategische und operative Aufgabe des Managements, die durch Beratung unterstützt werden kann.

Unter drei Leitvorstellungen erfolgten die Entwicklungen der pädagogischen Neupositionierung: Es ging zum einen um die Integration von Elementen selbstgesteuerten Lernens in die Curricula, zum zweiten um die Etablierung eines eigenen Fachbereichs „Fort- und Weiterbildung“ mit entsprechenden organisatorischen Strukturen und zum dritten um die Veränderung des Zugangs zu kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und die damit implizierte Veränderung der Akquisitionspraxis, der Produktentwicklung und der Anforderungen an das Lernen der Mitarbeitenden. Daran schließt sich die Darstellung eines Modells an, mit dem die Leistungsentwicklung im Dialog mit den KMU verbessert werden kann.

„Leistungsentwicklung im Dialog“ setzt bei den Prinzipien des Dialogs nach den „MIT Prinzipien“ an und übersetzt sie für die „Schnittstellenproblematik“ der Kommunikation zwischen Weiterbildungseinrichtung und KMU mit ihren unterschiedlichen Organisations- und Kommunikationskulturen.

Eine zweite Ebene der Darstellung bilden die Prinzipien der systemischen Beratung, der methodische Umgang mit „Unternehmenskultur“ bzw. die Art ihrer Präzisierung, der Einsatz von Selbstreflexion und der „Spiegelung“ als Instrument zur Feststellung und Bearbeitung von „Widerständen im Prozess“ und deren Verortung in theoretischen Konzepten, die Darstellung der Methode des Dialogs. Damit wird für den Lesenden einsichtig, mit welchem methodischen und konzeptionellen Repertoire systemische Beratung arbeiten kann.

2.4 Netzwerkträgerschaft

2.4.1 Hintergrund

Netzwerke gelten mittlerweile als eine immer erfolgreichere Organisationsform in der Weiterbildung. Jede/r Professionelle hat es heute in irgendeiner Form mit Netzwerken zu tun, ob als freiberuflich Lehrender, der unter anderem auch aus seinem sozialen Netzwerk die Teilnehmenden für die Veranstaltungen gewinnt, die er durchführt, ob als Pädagogisch-Planender, der auf höchst unterschiedliche Netzwerke zurückgreift, die mit den planenden, disponierenden Aspekten seiner Rolle zusammenhängen, ob als Leitungsperson, die Netzwerke unter dominant strategischen Perspektiven unterhält und die Weiterbildungsorganisation darin einbindet.

Die Popularität des Netzwerkbegriffs ist nicht internen weiterbildungsspezifischen, sondern gesamtgesellschaftlichen und globalen Entwicklungen und dem Aufgreifen durch unterschiedliche Disziplinen zu verdanken. Den bedeutendsten Anteil daran hatten die Entwicklungen der Informationstechnologie, die das Alltagsverständnis von „Netzen“ prägen: vom IT-Netzwerk mit Berufsbezeichnungen wie „Netzwerkadministrator“ über Netzwerke der Kommunikationsbranche – Telefon-Netze – bis hin zum Inbegriff des Netzes, dem Internet. Netzwerke ermöglichen offensichtlich geeignetere Reaktionen auf Komplexität als andere Strukturen.

Moderne Netz- und Netzwerkvorstellungen konzeptualisieren diese als dezentrale bzw. polyzentrische Strukturen mit eigener Entwicklungslogik und (technologisch) strukturdeterminierter Selbststeuerung, die sich von zentralisierten Strukturen mit hierarchischer Spitze und linearer Entwicklungslogik unterscheiden. Diese Struktureigenschaften erklären, dass Netzwerke immer wieder auch im Sinne basisdemokratischer Bewegungen als Manifestationen der Gegenkultur

verstanden werden wie einerseits bei den „Neuen sozialen Bewegungen“ oder andererseits bei der technologischen Avantgardekultur, die sich rund um das Internet entwickelt hat und die sich dort z. B. gegen staatliche Kontrollen bzw. Eingriffe wendet.

Netz als Bestandteil des Begriffs Netzwerk impliziert – folgt man der Definition von J. Barnes – einen Wechsel des Bezugspunktes, bleibt es doch unentschieden, ob sich die Wahrnehmung an dem „Gerät mit Maschen orientiert, mit denen Fische gefangen werden oder ob das Bild umgekehrt wird und ein Netz als Ansammlung zusammengeschürter Löcher erscheint“ (Barnes, zit. nach Wolf 2000, S. 100). Exner/Königswieser schreiben zu Netzwerken: „Es ist schwierig, sie begrifflich auf den Punkt zu bringen, sie entziehen sich trivialer Steuerung. Gerade deshalb sind sie geheimnisvoll, energetisch geladen und wirkungsvoll“ (Exner/Königswieser 2000, S. 1).

Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit betrachtet die Soziologie Netzwerke u. a. im Anschluss an die umfangreichen empirisch-theoretischen Untersuchungen von M. Castells. „Netzwerkgesellschaft“ (2001) wird zur „Signatur der Epoche“. Netzwerk wandelt sich zu einem interdisziplinären Begriff, zu einem Schlüsselbegriff empirischer Forschung in unterschiedlichen Feldern und Disziplinen, zu einer bestimmten Forschungsmethode „Netzwerkanalyse“. Mit dieser Ausweitung des Verwendungskontexts einher geht ein Verlust des alternativen Sinnhorizonts des Begriff und möglicherweise seines innovativen Potenzials.

In der Weiterbildung wurden Netzwerkkonzepte und -vorstellungen populär zum einen im Anschluss an die Neuen sozialen Bewegungen, die sich seit den 1970er Jahren konstituierten und Anliegen einer sozial- und geschlechtergerechten, ökologischen, partizipativen und interkulturellen Gesellschaftsentwicklung aufgriffen und damit auch die Themen und Adressaten der Erwachsenenbildung ausweiteten. Zum anderen spielten Methoden und Konzepte der Sozialarbeit und -pädagogik eine beträchtliche Rolle, mit denen seit den 1980er Jahren versucht wurde, eine Neuorientierung der sozialen und psychosozialen Praxis abseits eines institutionalistisch verengten und hierarchiegebundenen Kontroll- und Steuerungsparadigmas durchzusetzen. Bis Mitte der 1990er Jahre häufen sich dann auch in der Weiterbildung die Publikationen zu „Netzwerken“ und „Netzwerkarbeit“, die bereits existierende Netzwerke, deren Arbeitsstil und Differenz zu anderen Kooperationsformen thematisieren und damit sowohl einer fachbezogenen Reflexion unterziehen als auch zu ihrer Verbreitung als möglicher Arbeitsform beitragen. Die Thematisierung von Netzwerken konzentrierte sich in dieser Periode auf „soziale Netzwerke“ und auf wahrnehmbare Vernetzungsformen in der Erwachsenenbildung bzw. auf die Deutung von Erwachsenenbil-

dung insgesamt als „Netzwerk des Lernens“, prototypisch ist die Bilanzierung dieser Perspektive in Brödel 2004.

Einen besonderen Schwerpunkt bilden seit einiger Zeit regionale Netzwerke, die aus variierenden Motivlagen heraus unterschiedliche und eben auch auf Bildungs- und Weiterbildung spezialisierte Akteure in Netzwerke einbinden. Die bildungspolitischen Programme der letzten Jahre haben diesen Trend aufgegriffen und ihm zusätzliche Schubkraft verliehen (z. B. Lernende Regionen, BLK Programm Lebenslanges Lernen, Lernkultur Kompetenzentwicklung).

Im Mittelpunkt des bildungspolitischen Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ steht das Bemühen, die für das lebenslange Lernen notwendigen Rahmenbedingungen auf- bzw. auszubauen. Strukturell geht das Konzept davon aus, über die Vernetzung möglichst vieler bildungsrelevanter Akteure neue und vor allem durchlässige Strukturen zu schaffen, die den Bedürfnissen und Lebensumständen der Lernenden entgegenkommen. Verlangt wird dabei ein prozessuales Bildungsverständnis und ein Überwinden bildungssektoraler Grenzen.

Zwei Aspekte heben die dort initiierten und geförderten Netzwerke von früheren und den Netzwerkdiskussionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung ab. Zum einen werden Netzwerke gleichsam von oben strategisch geplant und initiiert, sie konstituieren sich also nicht selber bzw. nur teilweise aus dem Kontext einer bestimmten Praxis und einer gemeinsam definierten Zweckbestimmung heraus. Zum anderen handelt es sich um bereichsübergreifende Netzwerke, sie umfassen bildungs- und weiterbildungsrelevante Akteure, begrenzen sich aber nicht auf die bekannten Zuschnitte und Grenzen der Bildungsbereiche.

Das von uns ausgewählte Fallbeispiel entstammt diesem Kontext und bezieht sich auf „strategisch initiierte Netzwerke“. Sie stellen eine neue Organisationsform sui generis dar. Die Organisationsform „Netzwerk“ steht im Mittelpunkt, es geht also nicht um die Integration des Netzwerkes in eine bestehende Organisationsform in Gestalt einer Weiterbildungseinrichtung. Es gehört zu den Optionen von Weiterbildungseinrichtungen, Netzwerke zu managen. Weiterbildungseinrichtungen stellen mit 34 Prozent den häufigsten Einrichtungstyp in dem Programm „Lernende Regionen“ (Nuissl u. a. 2006, S. 61). Über das Erbringen (zusätzlicher) Leistungen des Netzwerks und die Gestaltung von Kooperations- bzw. Netzwerkbeziehungen kann sich die Einrichtung als kompetenter Akteur des lebenslangen Lernens profilieren.

Definition „Netzwerkmanagement“

„Im funktionalen, nicht im institutionellen Sinne, bezeichnet [...] Netzwerkmanagement die Praktiken, mit denen der Versuch unternommen wird, eine Netzwerkentwicklung und damit die Strukturierung des polyzentrischen Systems regionales Netzwerk reflexiv zu steuern. Wir gehen somit davon aus, dass das Netzwerkmanagement eine Schlüsselfunktion hinsichtlich der Netzwerkentwicklung einnimmt. Dies betrifft sowohl den Aufbau und die Konsolidierung von (Vertrauens)Beziehungen der Akteure untereinander als auch die inhaltliche Arbeit zur Realisierung der Querschnittsaufgaben, Teilprojekte und Maßnahmen.“ (Dobischat/Stuhldreier/Düsseldorf 2006, S. 70)

2.4.2 Fallbeispiel

Sibylle Klingebiel schildert die Erfahrungen mit dem Netzwerkmanagement einer Lernenden Region, das zwar an eine Weiterbildungseinrichtung angebunden, jedoch nicht in die Einrichtung integriert war. Inhaltlich und formal war die Geschäftsführerin der Einrichtung in die Projektleitung eingebunden, ein Teilprojekt und die Querschnittsaufgabe Bildungsberatung wurden von zwei weiteren Projektmitarbeiter/innen koordiniert. Das Netzwerk bildete also eine eigene Organisation, die geschickt mit der Weiterbildungseinrichtung verknüpft war. Das Handeln und die Inbetriebnahme des Netzwerks werden von der Autorin in einem Referenzrahmen verortet, der sich einerseits aus den durch das Programm vorgegebenen Rahmenbedingungen ergibt und andererseits durch den Ansatz der Ermöglichungsdidaktik, an der sich das Handeln des Netzwerkmanagements orientiert. Durch die Einführung des didaktischen Ansatzes knüpft die Autorin an die Traditionen der „Netzwerkarbeit“ als nicht hierarchisch strukturierte, auf der Selbstbestimmung der Akteure und der Verteilung von Ressourcen basierenden Arbeitsweise an. Sie entgeht also der Gefahr einer rein technokratisch und instrumentell verengten Netzwerkarbeit, die wenig Chancen hat, dauerhafte Strukturen durch Win-win-Situationen aufzubauen. Zugleich „modernisiert“ sie Netzwerkarbeit durch den selektiven und realistischen Gebrauch von Instrumenten und Verfahrensweisen und die Anpassung an den Förderkontext. Eine zentrale Rolle spielten dabei die gemeinsam vorgenommenen Selbstevaluationen der Netzwerkarbeit, deren Methoden und Arbeitsweisen zusätzlich an einem inhaltlichen Beispiel dargestellt werden.

Untypisch für einen reinen Erfolgsbericht werden in diesem „Fall“ als charakteristische Schlüsselsituationen der Netzwerkarbeit das Starten des Netzwerks, das Verarbeiten von Rückschlägen und die Stabilisierung der Arbeit ausgewählt. Im Anschluss an die jeweiligen Schlüsselprozesse werden Handlungsempfehlungen gegeben, die erkennbar aus den praktischen Erfahrungen stammen und sehr praxistauglich sind – gleichzeitig aber mehr sind als „Praxistipps“. So soll offenbar im Netzwerk nicht alles mit jedem diskutiert werden: *„Nicht alle Netzwerkpartner sind gleich.“* Die Partner sollten zielorientiert und sinnvoll einbezogen werden.

Strukturierte Überlegungen zur Unterschiedlichkeit der Partner sollten angestellt, belegt und dokumentiert werden.“ Auf diese Weise kann eine sinnvolle Balance zwischen Transparenz und Effektivität hergestellt werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Brödel, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld
- Bude, H. (1988): Der Fall und die Theorie. Zum erkenntnislogischen Charakter von Fallstudien. In: Gruppendynamik, H. 19, S. 421–427
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin/Bonn (Reihe Bildungsreform 7)
- Busse, J. u. a. (2005): Bildungsträger werden Bildungsdienstleister. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld (Reihe Wirtschaft und Bildung 37)
- Castells, M. (2001): Die Netzwerkgesellschaft. Opladen
- Dietrich, St./Herr, M.(Hrsg.) (2005): Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld (Reihe Perspektive Praxis)
- Dobischat, R./Stuhldreier, J./Düsseldorff, Ch. (2006): Netzbildung und Netzwerkstruktur. In: Nuissl u.a. (a.a.O.), S. 59–88
- Exner, A./Königswieser, R. (2000): Wenn Berater in Netzen werken. In: Organisationsentwicklung, H. 3, S. 22–29
- Fatke, R. (1995): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41, S. 675–680
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 56–68
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. 5. Aufl., Reinbek
- Göhler, G. (Hrsg.) (1996): Institutionenwandel. In: Leviathan, Sonderh. 16, S. 7–17
- Huber, A./Jansen, S.A./Plamper, H. (2004): Public Merger. Strategien für Fusionen im öffentlichen Sektor. Wiesbaden
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
- Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Küchler, F., von (1997): Erfahrungen aus Beratungsprozessen – Chancen und Risiken. In: DIE Materialien für Erwachsenenbildung 10, Organisatorischer Wandel an Volkshochschulen. Frankfurt
- Meisel, K. (2006): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 198–205
- Nuissl, E u. a. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze – Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Otto, V. (1993): Rechts- und Organisationsformen der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 156–164
- Patton, M.Q. (1990): Qualitative Evaluation und Research Methods. 2. Aufl. London
- Pehl, K./Reichart, E./Zabal, A. (2006): Volkshochschul-Statistik. 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf (Stand: 08.05.2007)
- Reitz, G./Reichart, E. (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf (Stand: 02.05.2007)
- Schäffter, O. u. a. (2005): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Verbundprojekts „Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte zur Förderung der Innovationsfähigkeit von

- beruflichen Weiterbildungseinrichtungen“ im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ des Projekts „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Schäffter, O./Küchler, F. von (im Druck): Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung
- Schöll, I. (2006): Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtung und hier insbesondere der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 225–237
- Schuldt, H.-J. (2006): Management, Haushalt und Controlling in der Weiterbildung. In: Krug, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Neuwied, S. 1–59
- Schüßler, I. (2006): Erwachsenenbildung als Lerndienstleistung? In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Baltmannsweiler, S. 234–248
- Wolf, H. (2000): Das Netzwerk als Signatur der Epoche? In: Arbeit, H. 2, S. 95–104
- Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 08.05.2007)