5. DIE-Forum Weiterbildung

Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en)

Thesenpapiere zu den Beiträgen

2. – 3. Dezember 2002
Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Februar 2003

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en). Thesenpapiere zu den Beiträgen. 2. – 3. Dezember 2002, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/die03_01.pdf
Dokument aus dem Internet-Service Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Inhaltsverzeichnis

Prof. Dr. Ortfried Schäffter, Weiterbildungsorganisationen – Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Umwelt? 3

Dr. Karin Dollhausen, Wie können sich Weiterbildungsorganisationen auf die Zukunft einstellen? – Verbesserung und Innovation als organisationale Lernstrategien in der Weiterbildung 10

Dr. Wendelin Sroka, Transnationale Dimensionen der Weiterbildung 11

Johannes Sauer, Thesen zur „Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en)" 12

Stefan Brée, Die Zukunft der Weiterbildung als ästhetisches Experiment 14

Prof. Dr. Klaus Harney, Anerkennungsbeziehungen zwischen Organisation und Arbeit.....15

Sylvia Kade, Alternde Institutionen - Wissenstransfer im Generationswechsel 18

Dr. Gabriele Maier, Innovationen in der Praxis der Personalentwicklung 21

Paul Edelson, Ph.D., Strategy Formation in Virtual Education: The Case for Dynamic Incrementalism 22

Paul Edelson, Ph.D., Strategiebildung in der virtuellen Bildung: Argumente für dynamischen Inkrementalismus (Deutsche Version) 24

Ulrich Iberer, Mit Neuen Medien gewinnen - Potenziale kleiner Bildungseinrichtungen für aktive Organisationsentwicklung 25

Richard Stang, Neuen Medien als Dimension von Organisationsentwicklung 26

Dipl.-Ing. Bernd Lutz, Erlebnislernen im dreidimensionalen Raum 27

Axel Sedlack, Das Zentrum für Information und Bildung in Unna 28

Dr. Monika Kil, Entwicklungs- und Forschungsbedarfe 30

Prof. Dr. Ortfried Schäffter,
Weiterbildungsorganisationen – Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer gesellschaftlichen Umwelt?
Einführungsbeitrag

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

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

Erwachsenenpädagogische Organisationspolitik
Bildungsorganisation wird zunehmend als wirksamer Einflussbereich gesellschaftlicher Gestaltung und Zukunftsfähigkeit erkannt. Im Sinne von Organisationspolitik wird hier gegenwärtig ein neues Politikfeld zwischen individualisierten Lebenslagen und anonymen Makrostrukturen erschlossen. Entscheidungen über geeignete Organisationsstrukturen, über organisationsgebundenes Handeln und über die Entwicklung lernförderlicher Organisationskulturen müssen daher als Ausdruck einer sich pädagogisch akzentuierenden „Organisationspolitik" verstanden werden. In diesem Politikfeld erhalten Bemühungen um Organisationsentwicklung eine umfassendere Bedeutung: Es geht nicht um die eine oder andere betriebliche Reorganisationsmaßnahme, mit der veraltete Regelungen und Verfahren auf den neuesten Stand gebracht und durch die der finanzielle Aufwand verringert werden soll. Natürlich ist auch dies ein wichtiger Beweggrund und oft auch der vordergründige Anlass. Eingebettet sind die Veränderungsbemühungen jedoch in einen weit grundsätzlicheren Transformationsprozess, nämlich in den Wandel von öffentlich verantworteter Weiterbildung und von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten.

Eine erwachsenenpädagogische Sicht auf das Organisatorische
Die nun auch in der Weiterbildung zu beobachtende Verlagerung der Aufmerksamkeitsrichtung von den (politischen) Makrostrukturen hin zu Fragen der Organisationsentwicklung hat zunächst in Wirtschaftsunternehmen ihren Ausgang genommen, sich in öffentlichen Dienstleistungsbereichen wie dem Gesundheitssystem, aber auch bei staatlichen Dienstleistern fortgesetzt und erreicht nun mit der Akzentsetzung auf „Verwaltungsreform" auch das öffentliche Bildungssystem. Der gesellschaftliche Strukturwandel trifft die Institutionen der Erwachsenenbildung also relativ spät und dies zu einer Entwicklungsphase, wo er bereits deutlich mit Erfahrungen aus anderen Funktionsbereichen imprägniert ist. Dies ist die heutige Ausgangslage, in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung mit der Organisationsfrage konfrontiert werden. Nicht zuletzt aufgrund eines ökonomischen Drucks muss man sich dieser Herausforderung stellen. In dieser Situation wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen und nicht mehr aus externen Aufgabenzuschreibungen der einen oder anderen (ökonomischen oder sozialpolitischen) Spielart. Fragen der Organisation von Erwachsenenbildung berühren fraglos den Kern des bisherigen professionellen Selbstverständnisses. Notwendig wird ein Wechsel in der Problembeschreibung: Statt fertige organisationstheoretische Deutungen an das Weiterbildungssystem heranzutragen, die in anderen Funktionssystemen entwickelt wurden und von ihnen geprägt sind, wird die Ausarbeitung einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie erforderlich. Es geht dabei um die Sichtung bisheriger organisationstheoretischer Deutungen im erkenntnisleitenden Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriebildung. Nur so werden Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung *als pädagogische Organisationspolitik* erkennbar, in der sich gesellschaftliche

Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung von Einrichtungen konzeptionell verknüpfen lassen. Will man in Zuge weitgehend offener Transformationsprozesse die gesellschaftlich verfügbaren Optionen und Gestaltungsmöglichkeiten realistisch wahrnehmen, so verlangt dies ein verschärftes Bewusstsein für strukturelle Differenzen.
Aus der Perspektive des Weiterbildungssystems gesehen bedeutet dies, dass bei Versuchen der Neuorientierung Anleihen an andere Funktionssysteme nicht durch unvermittelte Übertragung politischer oder ökonomischer Strukturen auf pädagogische Organisation gemacht werden können.

I. Das spezifisch Pädagogische der Weiterbildungsorganisation im Binnenverhältnis

Betrachtet man die Weiterbildungsorganisation als ein vernetztes System sich wechselseitig ergänzender Positionen auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen des Bildungsmanagements, des Programmplanungshandelns, der Angebotsentwicklung, der Veranstaltungsgestaltung sowie der administrativen Handlungsanteile quer zu den Ebenen, so wird nachvollziehbar, dass keine der Einzelpositionen innerhalb einer Einrichtung einen spezifisch pädagogischen Charakter in Anspruch nehmen kann, sondern dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang das Pädagogische aller Teilbereiche ermöglicht (bzw. verhindert). Nicht einzelne, herausgehobene Berufspositionen und deren Tätigkeitsmerkmale sind daher als pädagogisch zu bezeichnen, sondern erst die Gesamtheit einer Weiterbildungsorganisation in ihrem vernetzten Zusammenspiel erfüllt – sofern es ihr überhaupt gelingt – eine spezifisch pädagogische Funktion: Sie koordiniert und verknüpft unterschiedliche Einzeltätigkeiten, um 1. Lernanlässe zu ermitteln, diese 2. in Form von Bildungsangeboten aufzugreifen und zusammen mit den Teilnehmern 3. in Lernprozesse umzusetzen, die es 4. schließlich in fördernden Kontexten zu begleiten gilt. Veranstaltetes Lernen wird damit als mehrstufige Prozessstruktur auf mehreren didaktischen Handlungsebenen erkennbar.
Es ist daher wenig sinnvoll, das „Pädagogische" substantiell zu bestimmen und es dabei einer und nur einer Funktionsstelle zuzuordnen. Das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation folgt aus dem planvollen Gewähren ihrer Leistung: Und die ist das nicht zufällige, sondern intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmer. An der Gewährleistung dieser Gesamtfunktion sind alle Teilbereiche und fachliche Handlungskontexte in zwar unterschiedlicher, aber jeweils besonderer Weise beteiligt.
Mit diesem Definitionsvorschlag erscheint Organisation nicht mehr nur als ein äußerliches Attribut, das dem Pädagogischen hinzugefügt wird. Es ist gerade das Spezifische einer Struktur, die sich als eine besondere Verknüpfung funktional differenzierter Arbeitsbereiche konstituiert und dabei in ihrem relevanten Zusammenspiel erst das „Pädagogische" herstellt. Falls dies misslingt, so ist ohne weiteres denkbar, dass diese Variante von Organisation mögliche andere Funktionen zu erfüllen vermag, z.B. Sicherheit und Ordnung oder ökonomischen Surplus, nur ist sie in diesen Fällen irgend etwas, nur eben keine *pädagogische* Organisation. An diesem Gelingen oder Misslingen des Pädagogischen sind alle Teilbereiche aus ihrer spezifischen Fachperspektive beteiligt; sie erfüllen daher aus sehr unterschiedlichen Kompetenzen heraus jeweils eine „pädagogische Funktion" im Rahmen ihrer Gesamtorganisation. In einer systemischen Sicht erscheint es daher pedantisch und entwertend, wenn man einigen Teilbereichen weniger „pädagogische Bedeutung" zumessen will, als anderen und z.B. nur der „Lehrtätigkeit" eine Priorität des „Pädagogischen" zuerkennt. Damit soll jedoch keineswegs die Unterschiedlichkeit der beteiligten Relevanzbereiche unterschlagen werden.

Kontextwissen und Relationsbewusstsein

Ganz im Gegenteil verlangt die funktionale Arbeitsteiligkeit moderner Organisationen von den Beteiligten eine doppelte Sichtweise, nämlich: das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und das Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein).
Das hier angesprochene Spannungsverhältnis lässt sich mit einem facettenreich zusammensetzten Mosaik vergleichen: einerseits ist jeder einzelne Puzzle-Stein in seiner besonderen Unverwechselbarkeit zu beachten – z.B. in seiner farblichen Nuancierung und manchen unscheinbaren Details. Nur aufgrund seiner jeweiligen Besonderheit kann jeder der Puzzle-Steine den ihm gemäßen Platz, seinen besonderen „Stellenwert" im „Rahmen" eines Gesamtbildes erhalten. Andererseits verweist jeder Puzzle-Stein bereits aufgrund seines besonderen Profils, also aufgrund seiner Schnittkanten und Grenzflächen zu den anderen Steinen auf seinen Platz im Gesamtbild.

Relationsbewusstsein bezieht sich auf diesen übergeordneten Zusammenhang, der das Besondere der Teilelemente nicht aufhebt, sondern ihrer Verschiedenheit einen aus der Teilfunktion heraus erkennbaren umfassenden Sinn gibt.
Kontextwissen ist das inhaltliche Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen allerdings über sich selbst hinaus weisen. Relationsbewusstsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete institutionelle Sinnzusammenhänge.

II. Das spezifisch Pädagogische der Weiterbildungsorganisation im Außenverhältnis

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

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

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

Organisation als Familienbetrieb: Identität durch Ausgrenzung von Ungewohntem

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

Die beiden Spielarten sind gewiss überzeichnete Extremformen, dennoch finden sie tendenziell als tieferliegendes Spannungsverhältnis ihren Ausdruck in gegensätzlichen *„Organisationskulturen" von Bildungsträgern* mit ihren jeweils entsprechenden Leitungskonzepten, Formen der internen Zusammenarbeit und Führungspersönlichkeiten.

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

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

Umweltoffenheit bei Organisationen

Produktive Umweltoffenheit setzt immer auch die Fähigkeit zur Grenzsetzung und den Schutz vor Fremdbestimmung voraus. Zugespitzt lässt sich sagen, dass die Attraktivität eines Kooperationspartners für andere weniger durch *Gleichartigkeit,* sondern durch seine charakteristische *Verschiedenheit* vom Partner entsteht. *Produktive Zusammenarbeit lebt daher von kennzeichnenden Differenzen auf der Basis einer zugrunde liegenden Übereinstimmung.* Eine wichtige Voraussetzung für interne und externe organisatorische Zusammenarbeit besteht daher in der Erkennbarkeit und in der Wertschätzung des besonderen Profils der jeweils anderen Person, Gruppe oder Institution. Dies wiederum verlangt eine selbstbewusste Verdeutlichung des jeweiligen Anders- seins, das heißt, Klärung auch dessen, was jemand *nicht* ist bzw. *nicht* zu leisten vermag. Eben dies schwingt in dem Begriff Profil mit: es geht nicht nur um das Ausfüllen einer *inneren* Gestalt, sondern wesentlich um die Schnittkante, um die Kontrastlinie zum anderen. Grenzen sind daher immer auch Kontaktflächen. Je deutlicher die Grenze, desto konkreter werden Anknüpfungsmöglichkeiten erkennbar. Das kommunale Bildungswerk als Einzeleinrichtung (im Gegensatz zur Kommune als gesellschaftlicher Institution) sollte sich daher auch aus Interesse am eigenen Profil nicht für alles, was es in ihrem Einzugsbereich an Bildungserwartungen gibt. zuständig fühlen. Sie sollte auch nicht unter dem Anspruch stehen, alles zu können. Die Vielfalt ihrer Arbeitsformen wird vielmehr für Außen- stehende, für neue Adressaten sowie für mögliche Kooperationspartner erst dann als *Leistung* erkennbar, wenn sie sich vor dem Hintergrund ausgeschlossener Möglichkeiten in ihrer besonderen Eigentümlichkeit unterscheiden lässt. Eine Einrichtung, die sich gezwungen glaubt, alles bieten zu müssen, leistet in Bezug auf ihr erkennbares Außenverhältnis zu wenig spezifisch Anschluss- fähiges.

Spiegel und Echo

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

Es ist dann für Teilnehmer weitgehend unbedeutend, ob sie einen Spanisch-Kurs, einen Jazz-Tanzworkshop oder einen Gesprächskreis bei einer kirchlichen Familienbildungsstätte, bei einem alternativen Anbieter oder in der Volkshochschule besuchen. Wenn sogar Räume im gleichen regionalen Bildungszentrun1 benutzt werden und die beliebte Kursleiterin gleichzeitig an verschiedenen Einrichtungen identische Angebote macht, wird es weitgehend uninteressant, wer die Veranstaltung organisiert hat, solange nur die Preise stimmen. Unter solchen Bedingungen führt Kooperation zu Diffusion, zu Grenzauflösung.

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

In Bezug auf die *interne Organisation* führt es zu *einer* weitgehenden Übernahme externer Erwartungsstrukturen und Aufgabendefinitionen. Dies zeigt sich unter anderem daran. dass vielfach Mitarbeiter eines spezialisierten Aufgabenbereichs mit relevanten Außengruppen einen engeren fachlichen Kontakt haben und sich mit ihnen über pädagogische Fragen besser verständigen können, als mit dem Kollegen eine Tür weiter, der zum Beispiel nicht Datenverarbeitung, sondern interkulturelle Zielgruppenarbeit macht. Beide wiederum kommen mit der Kollegin von der Gesundheitsbildung nicht klar, die sich jedoch pädagogisch-fachlich hervorragend mit ihren externen beruflichen Bezugsgruppen verständigen kann.

Die Weiterbildungseinrichtung spiegelt damit als Organisation nicht nur in ihrer zersplitterten Programmstruktur, sondern vor allem in ihren *internen Kommunikations- und Kooperationsproblemen* die im Umfeld entstehenden Ausdifferenzierungen und den Zerfall in multiple Teilwelten wider. Hierdurch macht sie die Widersprüchlichkeit ihrer Umwelt zwar als „demokratisches Forum“ strukturell öffentlich, dennoch kann sie dabei nicht mehr als eine

Projektionsfläche für Außenerwartungen bieten und keine lernförderliche *Integrationsmöglichkeit* entwickeln.

Spiegelnde Umweltoffenheit ist daher als organisatorisches Prinzip immer nur so lange produktiv, wie es eine Einrichtung mit einer überschaubaren, nicht zu widersprüchlichen Umwelt zu tun hat. Nur dann kann sie die externen Erwartungsstrukturen in ihren Organisationsformen aufnehmen, ohne sich in ihrer *internen Verarbeitungskapazität* zu überfordern. Diese Situation ist aber in den Bildungswerken immer seltener gegeben.

Im Zuge eines Übergangs von einer überschaubar strukturierten Umwelt zu gestörten oder zu turbulenten Umweltverhältnissen werden daher Bemühungen um unmittelbare Verknüpfungen mit einzelnen Umweltereignissen immer problematischer, weil jeder Versuch einer Widerspiegelung notwendigerweise zu einer überfordernden Hereinnahme gesellschaftlicher Verwirrung und turbulenter Entwicklungen führt. Bei jeder gesellschaftlichen Veränderung wird aufs neue der Ruf nach zusätzlichen internen Arbeitsbereichen oder nach Sonderprogrammen laut: Organisiertes Lernen verliert auf diese Weise seine Konturen, die Weiterbildungsinstitution „franst aus". Hieraus entsteht das heutige paradoxe Strukturproblem vieler großstädtischer Bildungswerke: Je sensibler und effektiver die Einrichtung auf die wachsende Umweltkomplexität reagiert und die verschiedensten Bildungsinteressen in ihrem Programm zu berücksichtigen versucht, um so mehr überfordert sie unter den heutigen turbulenten Umweltbedingungen ihre interne Verarbeitungskapazität und schwächt dadurch die Möglichkeiten der internen Zusammenarbeit. Mit dem Nachlassen ihrer konzeptionellen Gestaltungsfähigkeit reduziert sie sich auf das Administrative und wird hierdurch unattraktiv für innovative Kooperationspartner.

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

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

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

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

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

Institutionsbezogene Selbstklärung
Der seit einiger Zeit einsetzende Perspektiv-Wechsel hin zur Klärung interner Prioritäten (Reflexive Wende) zeigt sich auch in den nicht abreißenden Diskussionen um die pädagogische Identität von Weiterbildungsinstitutionen. Ganz offenbar drückt sich darin ein Bedarf an einer *institutionsbezogenen Selbstvergewisserung* aus, der sich keineswegs nur auf verbands- und berufspolitische Verlautbarungen beschränkt. Ganz im Gegenteil lässt sich beobachten, dass derartige übergreifende Stellungnahmen und Positionspapiere erst dann von den Mitarbeitern richtig wahrgenommen und wertgeschätzt werden, wenn sie in den Zusammenhang mit einer personen- und erfahrungsbezogenen Reflexion der Bildungspraxis gestellt und aus dieser Sicht gelesen und erläutert werden. An dem allenthalben zu beobachten- den Bedarf an institutioneller Selbstvergewisserung in bezug auf die spezifischen Stärken der Bildungsarbeit zeigt sich, dass es sich bei dem gegenwärtig einsetzenden Strukturwandel im Innen/Außen-Verhältnis um einen weitverzweigten und tiefgreifenden Prozess der Umorientierung handelt, der in allen Aufgabenbereichen einer Einrichtung und in allen didaktischen Entscheidungssituationen nach praktischer Realisierung verlangt: angefangen bei der Gestaltung der einzelnen Lehr/Lernsituation, über Veranstaltungsplanung und Entwicklung integrativer Angebotskonzepte bis hin zur Programmgestaltung und Außenvertretung der Weiterbildungseinrichtung. Überall besteht Klärungsbedarf in Bezug auf übereinstimmende Entscheidungskriterien und Wertsetzungen.

Die Frage nach dem Spezifischen der eigener Bildungseinrichtung und des Bildungsangebots wird daher nicht nur von der Leitungsebene hergestellt und kann von dort aus auch nicht für alle Mitarbeiter praxisrelevant beantwortet werden. Statt dessen ist es wichtig, das Selbstverständnisfragen immer aus der Perspektive und mittelbarer Betroffenheit formuliert und auf diesen Verständniszusammenhang bezogen bleiben. Erst dann wird es in nachfolgenden Schritten möglich, zu einer Verständigung in bezug auf übereinstimmende Bewertungen zu kommen. Vorher jedoch wirken allgemeine Aussagen zum institutionellen Selbstverständnis immer etwas aufgesetzt und stilisiert, was auch daran liegt, dass sie meist für den externen Gebrauch, das heißt für bildungspolitische Auseinandersetzungen formuliert werden. Hier ist noch viel *Übersetzungsarbeit* zwischen den verschiedenen Arbeits- und Erfahrungsbereichen von Weiterbildungsorganisation zu leisten, die durch neuere Formen institutionsbezogener Fortbildung praktisch umzusetzen wären. Dies wäre als pädagogisch angeleitete Organisationsentwicklung zu konzipieren.

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

Kontakt:
Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät IV
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Geschwister-Scholl-Straße 7
10099 Berlin-Mitte
Tel: +49 30 2093-4139
E-Mail: Ortfried.Schaeffter@rz.hu-berlin.de
http://www.hu-berlin.de

Dr. Karin Dollhausen,
Wie können sich Weiterbildungsorganisationen auf die Zukunft einstellen? –Verbesserung und Innovation als organisationale Lernstrategien in der Weiterbildung

Themenblock 1 „Zukunft. „Zukunft"! Zukunft? – Drei Antworten auf eine Herausforderung"

Dr. phil. Karin Dollhausen, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V., Abt. Fortbildung und Beratung; Arbeitsschwerpunkt: Organisationsberatungs- und –entwicklungsforschung in der Erwachsenenbildung

Die Frage, wie sich Weiterbildungsorganisationen heute auf zukünftige Anforderungen einstellen können, ist insbesondere für öffentliche Weiterbildungsorganisationen von zentraler Bedeutung. Die fortschreitende Deregulierung staatlicher Bürokratien und damit einhergehend der Rückgang öffentlicher Förderung einerseits und das Vordringen privatwirtschaftlicher Bildungsanbieter anderseits fördern die Erwartung, dass die Ermöglichungsbedingungen öffentlicher Weiterbildungsorganisationen zukünftig viel stärker noch als bisher von den Einrichtungen selbst geschaffen werden müssen.

Wie, in welchen konkreten Formen dies geschehen kann, ist derzeit kaum abzuschätzen. Dennoch lassen sich aus der organisationstheoretischen Diskussion über organisationales Lernen Hinweise darauf finden, wie sich Organisationen auf die Zukunft einstellen *können*.

Nach einer kurzen Skizzierung der Zukunftsproblematik stellt der Beitrag in Anlehnung an die Forschungsergebnisse des amerikanischen Organisationswissenschaftlers James March zwei typische organisationale Lernstrategien, „Verbesserung" und „Innovation" vor. Das Augemerk liegt dabei auf typischen Vor- und Nachteilen dieser Lernstrategien. Hieran anschließend wird in zugespitzter Weise aufgezeigt, welche Gestalt diese organisationalen Lernstrategien in Weiterbildungsorganisationen annehmen können.

Dieses Wissen in Rechnung gestellt, sind Weiterbildungsorganisationen heute herausgefordert, ihr Lernen im Blick auf eine ungewisse Zukunft zu organisieren.

Literaturhinweise:
March, J. G. (1991): Exploration and Exploitation in Organizational learning, in: Organization Science (2), S. 71-87; March, J. G. (1999): The Pursuit of Organizational Intelligence, Malden; March, J.G. (2001): „Wenn Organisationen wirklich intelligent werden wollen, müssen sie lernen, sich Torheiten zu leisten!", in: Bardmann T.M./Groth, T. (Hg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung, Wiesbaden, S.21-33

Kontakt:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Tel: +49 228 3294-303
Fax: +49 228 3294-4303
E-Mail: dollhausen@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de

Dr. Wendelin Sroka,
Transnationale Dimensionen der Weiterbildung
Themenblock 1 „Zukunft. „Zukunft"! Zukunft? – Drei Antworten auf eine Herausforderung"

Dr. Wendelin Sroka, Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis der Universität Leipzig

Bildungssysteme unter Einschluss des Weiterbildungssektors sind in Europa traditionell eingebettet in nationalstaatlich geprägte kulturelle Kontexte. Heute stellt die Internationalisierung der Lebensverhältnisse die Einrichtungen der Weiterbildung vor spezifische Herausforderungen.

Dieser Beitrag lenkt den Blick auf

- die Internationalisierung der Weiterbildungsmärkte,
- das Anregungspotenzial von Entwicklungen der Weiterbildung im Ausland,
- die Perspektiven eines „europäischen Bildungsraums",
- die Rolle grenzüberschreitender Netzwerke der Weiterbildung,
- die Herausbildung „internationaler Kompetenzen" bei Weiterbildnern.

- Der Beitrag stützt sich auf die Beobachtung aktueller Entwicklungen der Weiterbildung im Kontext des Internationalen Monitoring „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen". Das Monitoring wird seit Juli 2001 im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin, vom Zentrum zur Erforschung und Entwicklung pädagogischer Berufspraxis (ZpB) der Universität Leipzig durchgeführt. Es ist Bestandteil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Entwicklungs- und Forschungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung".

Kontakt:
Universität Leipzig
Zentrum zur Erforschung und
Entwicklung pädagogischer Berufspraxis
Karl-Heine-Str. 22b
04229 Leipzig
Tel: +49 341 97-31571
E-Mail: sroka@uni-leipzig.de
http://www.uni-leipzig.de/~zpb/monitoring.htm
http://www.abwf.de

Johannes Sauer,
Thesen zur „Zukunft der Weiterbildungsorganisation(en)"
Themenblock 1 „Zukunft. „Zukunft"! Zukunft? – Drei Antworten auf eine Herausforderung"

Johannes Sauer, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin

I. Zur Lage

1. Institutionen und Organisationen sind Hilfsinstrumente zur Lebensgestaltung des Menschen, nicht Selbstzweck (A. Gehlen).
2. Weiterbildunginstitutionen und -organisationen müssen deshalb ihre Aufgabe, ihr „Kerngeschäft" kontinuierlich neu definieren und weiterentwickeln.
3. Weiterbildungseinrichtungen unterliegen derzeit einem tiefgreifenden strukturellen Wandel, wie zahlreiche empirischen Daten belegen. Dieser Strukturwandel kann und darf nicht mit dem Argument verniedlicht werden, es handele sich ja nur um temporäre konjunkturelle Schwankungen.
4. Die aktuellen Krisenerscheinungen im Weiterbildungssystem sind Hinweis darauf, dass Weiterbildung und Weiterbildungseinrichtungen nicht hinreichend fundiert begründet sind und neue Grundlagen brauchen. Eine neue „realistische Wende" ist gefordert.

II. Zur Zukunft

5. Die Lernnotwendigkeiten nehmen derart zu, dass die Vorstellung von „Weiterbildung als Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase" (Dt. Bildungsrat) nicht mehr hinreichend ist.
6. Die Gesellschaft benötigt den souveränen Lerner. Die traditionelle Weiterbildung dagegen hat sich auf den abhängigen Lerner konzentriert. Die Erfahrungen im Transformationsprozess der neuen Länder als extremste Lernherausforderung für eine ganze Bevölkerung demonstrierten die eingeschränkte Bedeutung traditioneller institutioneller Weiterbildung.
7. Die Pluralisierung der Lernformen ist eine unvermeidliche Folge der Ausdifferenzierungs-, Spezialisierungs- und Individualisierungs-Tendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft. Dies erfordert den Übergang von traditionellen Lehrkulturen zur neuen Lernkulturen.
8. Zur Forderung nach neuen Lernkulturen gibt es keine Alternative. Die Bestandteile von Lernkulturen sind Geflechte unterschiedlicher, aber gleichwertiger Formen von „Lernen im Prozess der Arbeit", „Lernen im sozialen Umfeld", „Lernen in Einrichtungen" und „Lernen im Netz". Sie sind Erfordernisse der Praxis.
9. Innerhalb der neuen Lernkulturen müssen sich Weiterbildungseinrichtungen als lehrzentrierte Institutionen einen neuen Stellenwert suchen. Eine staatlich orientierte Perspektive analog zu Schule und Hochschule entspricht nicht den neuartigen Anforderungen an das kontinuierliche Lernen.

Die Transformationen von Weiterbildungseinrichtungen zu Lerndienstleistern sind also unvermeidlich. Strukturkonservative Positionen gefährden die Zukunft von Weiterbildungseinrichtungen. Die Infrastrukturen des neuen, lebensbegleitenden kontinuierlichen Lernens werden nicht primär durch die Weiterbildungseinrichtungen, sondern durch Betriebe und Organisationen, Regionen, die korporativen Fachebenen und den Arbeitsmarkt in seiner unterschiedlichen Verfasstheit gesetzt.

III. Gestaltungsrahmen neuer Lernkulturen

Akteure / Lern-form	Region	Betrieb	Korporative Fachebene	Arbeits-markt	Bund/ Land
Lernen in der Arbeit					
Lernen im sozial. Umfeld					
Lernen in Einrich-tungen					
Lernen im Netz					

Kontakt:
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Hannoversche Straße 30
10115 Berlin
Tel: +49 30 28540-5202
Fax: +49 30 28540-5270
E-Mail: Johannes.Sauer@BMBF.BUND400.de
http://www.bmbf.de

Stefan Brée,
Die Zukunft der Weiterbildung als ästhetisches Experiment
Themenblock 1 „Zukunft. „Zukunft"! Zukunft? – Drei Antworten auf eine Herausforderung"

ArtSet Hannover

Organisatorischer Gestaltwandel in der Erwachsenenbildung bedeutet Anpassung an Veränderungen der Umwelt und die Bedürfnisse von Lernenden. Zukunftskompetenz ist Responsefähigkeit als Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit von Bildungsorganisationen auf gesellschaftlichen Wandel. Eine Organisation lernt, wenn sie Beobachtungsunterscheidungen, die einst zur Abgrenzung nötig waren, wieder in ihr eigenes System reintegriert. Mit anderen Worten: Eine Weiterbildungsorganisation muss Bedarfe durch Wandel und Lernende wahrnehmen und die eigene Perspektive verstehen können, um gestaltend reagieren zu können. Wie kann man diese Kompetenz lernen? Gewiss nicht nur als ein formales Wissen, als eine rein rational-kognitive Erkenntnis oder als ein moralischer Vorsatz. Dies gilt allemal, wenn die Lehrenden als Teil eines pädagogischen Systems sich selbst als Lernende verstehen. Lernen bedeutet Umweltoffenheit und Strukturveränderung, es ist mehr als die Summe von Teilen. Zukunftskompetenz entwickelt sich beim Experimentieren mit den Potentialen und Grenzen von Veränderung, beim Reflektieren von eigenen Widerständen und Routinen sowie beim Sensibilisieren von Wahrnehmungsweisen und Haltungen des Lernens von Subjekten und Organisationen.

In dem Beitrag wird ein Seminarmodell skizziert, welches das Lernen des Lernens auf ästhetisch-künstlerische Weise, als kreative und multimediale Methode sinnlich erfahrbar macht und mit Lernenden werkstattartig erprobt. Handlungsweisen von Organisationen und ihre System-Umwelt-beziehungen werden hier in einer ästhetischen Form rekonstruiert und von den Teilnehmenden mehrphasig gestaltet. Diese mehrdimensionale Erfahrung bildet die Probleme lernender Organisationen nicht einfach nur äußerlich ab oder bleibt ein Selbsterfahrungstrip mit subjektiver Beliebigkeit. Der ästhetische Seminarprozess macht subjektiv lustvoll Differenzen in der Wahrnehmung und beim Handeln als verborgene Routinen und Strukturen von Organisationen erlebbar und zeigt Alternativen auf. Das geschieht im systematischen Wechsel von Theorie und Praxis, von sinnlicher Erfahrung innerhalb der ästhetischen Prozesse mit kognitiven Reflexionen über die Logik von Weiterbildungsorganisationen und Umweltveränderung.

Nach einer theoretischen und visuellen Einführung werden die Zuhörer Gelegenheit haben, sich aktiv von der Wirkung dieses Ansatzes zu überzeugen. The proof of the pudding is in the eating. Unter dem Motto: *Seinen wir realistisch und versuchen wir das Unmögliche* wird der Widerstand gegen eine erhebliche Veränderung gewohnter Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erprobt.

Kontakt:
ArtSet Institut
Ferdinand-Wallbrecht-Str. 17
30163 Hannover
Tel: +49 511 909 698 30
Fax: +49 511 909 698 55
E-Mail: kontakt@artset.de
http://www.artset.de

Prof. Dr. Klaus Harney,
Anerkennungsbeziehungen zwischen Organisation und Arbeit

Themenblock 2 „Alternde Organisationen – Wissensorganisation unter Erneuerungsdruck“

Prof. Dr. phil. Klaus Harney, geb. 1949, Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Weiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum. Studium der Sozialwissenschaften und Pädagogik und Promotion an der Ruhr-Universität-Bochum 1970–1978. Assistent am Lehrstuhl für Berufs- Wirtschaftspädagogik 1975–1982. Professuren an den Universitäten Frankfurt/M. (1982–1994) und Trier (1994–1997).Forschungsaktivitäten, Historische Berufsbildungsforschung, Strukturen betrieblicher Weiterbildung, Professionalisierung in der Weiterbildung, Modernisierung der Berufsbildung, Arbeit und Qualitätsmanagement.

Die Thematik der Anerkennung der Arbeit hat in Deutschland eine in der Geschichtsphilosophie begründete lange Tradition. Ich möchte dennoch keine philosophischen Ausführungen machen, sondern auf einen Punkt hinweisen, der dieser Tradition entstammt, und der zugleich praktische Bedeutung für den Zusammenhang von Generation und Arbeit in Organisationen hat. Es geht hierbei um die Beziehung zwischen Herrschaft und Knechtschaft, die ja nur bei einer oberflächlichen Übernahme der OE-Sprache als in den modernen Arbeitsbeziehungen nicht mehr existent beschrieben werden kann.

Eine strukturelle Betrachtung führt zu der Einsicht, dass auf der Seite der Herrschaft die Anerkennungsressourcen und auf der Seite der Knechtschaft die Arbeitsleistung in der Gesellschaft aufgehoben ist. In der Hegelschen Gegenüberstellung von Herrschaft und Knechtschaft geht es nicht um ein simples Gefolgschaftsmodell, sondern darum, dass zwischen dem Prozess der Arbeit und seiner über sprachlich vermittelte Spiegelungen laufenden Anerkennung unterschieden wird. Durchgesetzte Praktiken der Spiegelung begrenzen den Raum, in dem die Anerkennung der Arbeit von Menschen sozial möglich ist. Der Mechanismus der Unterwerfung und des Gehorsams, den die Spiegelungen erzeugen, kommt durch ihren kollektivierenden Charakter zustande. Man kann sie sich nicht aussuchen, sondern benötigt sie nicht nur, um anderes und andere zu benennen, sondern man benötigt sie auch zum Aufbau des eigenen arbeitsbezogenen Selbstbewusstseins: Spiegelungen müssen zugleich als Selbstbespiegelungen in Anspruch genommen bzw. übernommen werden: denn auch die individuelle Person kann ja nur auf die in ihrem gesellschaftlichen Milieu kursierenden Begriffe, Regeln und Bedeutungen zurückgreifen, um sich selbst sich selbst gegenüber darzustellen.

Die Spiegelungen vermitteln sich heute über Begriffe wie Wissensmanagement, Organisationslernen, Teamfähigkeit, Flexibilität etc. Die Begriffe ändern sich im Zuge des Generationenwechsels wie auch der Veränderung wirtschaftlicher und arbeitsinhaltlicher Rahmenbedingungen. In der Regel geht mit dem Generationenwechsel ein Verjungungsanspruch der Sprache einher, in der Arbeitsprozesse gespiegelt und dadurch unter dem Gesichtspunkt der Anerkennung kommuniziert werden können. Mit der Durchsetzung neuer Sprachspiele erkämpfen sich die Jüngeren ihr Territorium im grundsätzlich knappen Raum der Zirkulation von Anerkennungshandlungen. Sie auratisieren dadurch das Jung-Sein. Das Territorium der Älteren stellt eine Art Gegenbewegung dar: Es neigt dazu, die früheren Prozesse der Bildung und Ausbildung wie auch die Rolle der Erfahrung ihrerseits zu auratisieren und die Relevanz gerade solcher Kompetenzen zu relativieren, deren „natürlicher“ Erwerb (wie z.B. der IT-Kompetenz) den Jüngeren vorbehalten ist. Allerdings handelt es sich hier auf beiden Seiten um ein Spiel der Knechte, die die Anerkennung des Herren zu ihren Gunsten verteilen bzw. auf sich ziehen möchten.

Die anerkennungsbezogenen Sprachspiele sind Sprachspiele, die der konkreten Arbeit gegenüber immer abstrakt sind: Sie haben ihren Platz zunächst im gesellschaftlichen Raum, dann im organisatorischen Raum, in die die Arbeit jeweils eingestellt ist. In beiden Fällen repräsentieren sie die Arbeit nach außen, wobei die Gesellschaft der abstrakteste, die Organisation im Hinblick auf Unternehmens- und Betriebsverhältnisse ein relativ konkreter, der Arbeit selbst gegenüber aber auch noch abstrakt bleibender Bezugspunkt ist.

Gesellschaftlich übernehmen die Angabe von hierarchischen Stellungen, die Angabe von Gehältern und von Berufen die Repräsentation der Arbeit nach außen. Während man sich mit Berufen einen Namen nach außen hin machen, also Zuschreibungen und Images auch durch Nicht-Experten auf sich ziehen kann, während Berufe also auf Parties grundsätzlich kommunikationsfähig sind, ist die Kenntnis über Menschen, die sich in betrieblichen Arbeitsprozessen bewähren, an eine Art Insidertum gebunden, das an die Menschen gekettet bleibt, die es teilen. (Beschäftigte neigen oft dazu, nach Feierabend sich in dem Sinne wieder der Arbeit auszusetzen, dass sie befreundete KollegInnen anrufen, um dann eine oft extensive Umwandlung von alltäglichen Betriebsereignissen in konversationsfähige Erzählungen vorzunehmen. Hier findet offensichtlich das individuelle Arrangement einer psychoökonomisch ausgleichenden Spiegelung statt, die aber nur unter Insidern möglich ist, die sich den gleichen Gefallen tun. Alle anderen würden über kurz oder lang Zeichen der Ungeduld erkennen lassen.) Dieses Insidertum ist gemessen am Beruf namenlos. Insider wissen die Bedeutung, den Anforderungsreichtum und den Rang von Betriebs- und Arbeitsplatzbedingungen einzuschätzen. Im Rahmen des Insidertums von Betriebsverhältnissen kommt es zu vielfältigen Überlappungs- und Substitutionsbeziehungen zwischen Berufen - beispielsweise Meistern, die als Techniker eingesetzt werden oder Technikern, die gemeinsam mit Meistern das Personal der Arbeitsvorbereitung bilden etc. Insider konstruieren aus dem betrieblichen Einsatzort von Berufsinhabern noch einmal berufsinterne Hierarchien, die für einen Außenstehenden nicht ohne weiteres einsehbar sind. Relativ zum Beruf ist der Bereich der betrieblichen Arbeit eine namenlose Sphäre. Aus der Innenperspektive ist er das jedoch gerade nicht. Der organisatorischen Raum führt an die Arbeit näher heran. Er konstruiert bereits den Insider, der seine Betriebserfahrung Betriebsfremden – z.B. dem Ehegatten – nicht mehr vermitteln kann. Aber auch die Organisation bleibt gegenüber dem Arbeitsprozess abstrakt. Sie stattet den Arbeitsprozess mit Benennungen aus, die der Koordination und Motivation im Betrieb dienen. Generell ist der organisatorische Raum derjenige, der die Verschiedenartigkeit der Arbeitsvollzüge wie in einer Art Gegenbewegung aufeinander bezieht und sie dadurch kommandiert. Die in ihm gepflegte Sprache ist eine Sprache der Bezugnahme, der Bennennung, der Abgrenzung und der mitgliedschaftlichen Moral.

Mit dem Eintritt in die verschiedenen Ebenen der Abstraktion und Benennung ist die Arbeit der Herrschaft unterworfen. Auch die Autonomiesprache der OE-Praxis ändert daran nicht nur nichts, sondern stellt eine machtheischende Sprache dar, die den Prozess der Herstellung von Folgebereitschaft (bzw. in der alten Sprache der Geschichtsphilosophie: der Herstellung von Herrschaft und Knechtschaft) aktiv vorantreibt. An diesem strukturellen Sachverhalt kann man nichts ändern. Gute Führungskräfte zeigen jedoch durch reflexives Kommunizieren, dass sie den Sachverhalt und damit ihre Rollen – als Wächter der Organisation und der Nicht-Arbeit – kennen. In der Regel lassen sich Menschen dadurch beeindrucken, und zwar zu Recht: das allerdings nur, wenn es sich bei ihnen ihrerseits um intelligente Knechte handelt. Der Kampf um die Anerkennung als Knecht, der sich u.a. in generationenspezifischen Benennungen bemerkbar macht, setzt die Abstraktionen, in denen die Herrschaft verkörpert wird, voraus. Der Knecht spiegelt sich im Herren – und umgekehrt, wie jung oder alt beide auch immer sein mögen: In Verteilungskonflikte um die Anerkennung in Organisationen übersetzte Unterschiede zwischen Jüngeren und Älteren sind Ausdrucksformen einer gemeinsam geteilten Spiegelung. Erst die reflexive Markierung dieses geteilten Verhältnisses ermöglicht es, der Differenz von alt und jung Lernmöglichkeiten, zumindest aber Möglichkeiten einer über die Wechselseitigkeit von Auratisierungsprozessen hinausgehenden variantenreicheren, die Geschichtlichkeit von Altersgrenzen und Generationenlagen begreifenden Kommunikation abzugewinnen.

Literaturhinweise:

Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung, Stuttgart 1998
Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge (zus. mit Stefanie Hartz und Markus Weischet), Recklinghausen 2001 (= Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Analysen zur Aus- und Weiterbildung, Bd. 1)
Der Beruf als Input der Weiterbildung, In: Klaus Harney/ Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten, Weinheim/Basel 1999 (= 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 273-288 (zus. mit Sabine Geselbracht und Markus Weischet)

Steuerungsprobleme im beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik, Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktueller Berufsbildungspolitik, In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), 3, S. 731-751
Zwischen Arbeit und Organisation – Grenzen des Qualitätsmanagement, In: Grundlagen der Weiterbildung 11 (2000), 3, S. 285–288
Beruf, Organisation und Aneignung. Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft, In: Thomas Kurtz (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen 2001, S. 149–178 (zus. mit Stefanie Hartz)
Zur empirischen Fundierung von Marketing- und Planungswissen in der Weiterbildung, In: Grundlagen der Weiterbildung 12 (2001), 3, S.127-130 (zus. mit Mechthild Hovemann und Rainer Hüls)
Reflexionsprobleme im „Beratungssystem", In: Supervision 3/2001, S.27–32 (zus. mit Sylvia Rahn)
Herausgabe (zus. mit Christian Barthel): Wissen und Arbeit zwischen öffentlicher Verwaltung und betrieblichem Management, Recklinghausen 2002 (= Forschungsinstitut für Arbeiterbildung: Analysen zur Aus- und Weiterbildung, Bd. 2)

Kontakt:
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44780 Bochum
Telefon: +49 234 3224-565
Fax: +49 234 3214-542
E-Mail: Klaus.Harney@ruhr-uni-bochum.de
http://www.ruhr-uni-bochum.de

Sylvia Kade,
Alternde Institutionen - Wissenstransfer im Generationswechsel
Themenblock 2 „Alternde Organisationen – Wissensorganisation unter Erneuerungsdruck“

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Planung und Entwicklung“ des DIE, Projekt „Alternde Institutionen“

1. Alter ist eine soziale Konstruktion
Die Alterung der Institutionen ist nicht zwangsläufige Folge der demographischen Entwicklung bzw. des Arbeitsmarktes; sie ist auch ein hausgemachtes Problem der Institutionen im Weiterbildungs- und Sozialsystem, das durch die Beschäftigungspolitik reproduziert wird. Die Alterung der Personalstruktur ist Resultat der *„geschlossenen Chancenstruktur“*, die für eine ganze Generation den natürlichen Generationswechsel blockiert und die Chancen ungleich auf die Generationen verteilt hat: Charakteristisch ist die *Doppelung der Laufbahnstruktur* der gemeinsam gealterten Stammbelegschaft auf unbefristeten Stellen, die für die Kontinuitätssicherung der Kernfunktionen zuständig ist, und der temporär auf befristeten Stellen beschäftigten jüngeren Randbelegschaft, die für Innovationen zuständig ist.

2. **Alter wird in alternden Institutionen als Thema tabuisiert**
Der Generationsdiskurs ist in Organisationen von ähnlicher Bedeutung wie der Geschlechterdiskurs. Doch untersagt das in formalen Organisationen geltende *Prinzip der Chancengleichheit*, das durch Leistung reguliert wird, eine Attributierung nach Alter und Geschlecht: Alter wird institutionell dethematisiert und individualisiert. De facto sind die Chancen zwischen den Altersgruppen und den Geschlechtern ungleich verteilt: *Altern in der Institution ist männlich, Verjüngung und Befristung sind weiblich.*

3. Mit dem alternden Personal altern die Programme mit
Seit den 90er Jahren kündigt sich ein Innovationsstau in den alternden Institutionen des öffentlichen Dienstes und der öffentlich geförderten Organisationen an: Mit dem alternden Personal altern die Programme mit. Im Schnitt werden *„von 50-Jährigen für 50-Jährige“* Programme konzipiert*. Von Alterungsproblemen sind vor allem wissensbasierte Organisationen betroffen*, die unter einer „gesteigerten Innovationsverpflichtung“ stehen: Kernprodukt der Wissensarbeit ist die (1) Herstellung, (2) Verarbeitung und (3) Verbreitung von Wissen, dessen *„Endprodukt Wissen ist“*. Eine Folge der veralteten Programme ist, dass die Nachfrage der Jüngeren schwindet und der Nachwuchs in den Mitgliedsorganisationen fehlt. Modernisierung muss deshalb die Programmatik einbeziehen, und den Wissenstransfer auf alle Steuerungsebenen ausweiten.

4. Erst unter Modernisierungsdruck wird der Innovationsstau zum Problem
Doch erst seitdem sich der Modernisierungsdruck als Ökonomisierungsdruck auf die Institutionen des staatlich alimentierten Bildungs- und Sozialbereichs ausweitete, die bisher nicht vom Markt abhängig waren, wird der Innovationsstau zum Problem. Seit den 90er Jahren verschärft sich der Konkurrenzdruck auf dem globalisierten Markt durch Vermarktlichung der öffentlichen Förderung und den Durchbruch neuer Technologien. *Seither konkurrieren zunehmend öffentlich geförderte Institutionen der Weiterbildung und des Sozialsystems mit den Privaten auf staatlichen Fördermärkten:* Einrichtungen der Weiterbildung werden auf dem „Projektemarkt“, Sozialverbände auf dem „Sozialmarkt“ aktiv, auf dem sie mit den Privaten um Fördertöpfe konkurrieren.

5. Innere Modernisierung folgt den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit
Die wissensbasierten Organisationen müssen mit den alternden Belegschaften den Prozess der inneren Erneuerung vollbringen. Innere Erneuerung bedeutet Reorganisation durch Wissenstransfer auf den Systemebenen der Lenkungs-, Laufbahn- und Lernstruktur. Der Prozess der internen Reorganisation folgt den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit: Sie setzt an der Außenseite des Systems, an den *marktzugewandten Grenzflächen zur externen Umwelt* an. Der Imageentwicklung kommt Vorrang vor der Programmentwicklung, der Laufbahnentwicklung vor der Kompetenzentwicklung,

der Förderung von Performanz vor der Weiterentwicklung fachlicher Kompetenzen zu. Reorganisation bedeutet *Internalisierung des Marktes* in die Organisation. Die internen Steuerungskontexte der *Bürokratie* (Abflachen der Hierarchie/Dezentralisierung), der *Mitgliedschaft* (interner Service/Arbeitsmarkt), des *Marktes* (Interner Markt/Outsourcing) und der *Selbststeuerung* (Budgetverantwortung teilautonomer Gruppen) werden nach Prinzipien der Kosten-Leistungs-Rechnung reorganisiert.

6. Die Dominanzkultur der Älteren bestimmt den Generationsdiskurs

Ältere rekrutieren Ältere, die dem gleichen Generationsmilieu ("Stallgeruch") entstammen und weniger Einarbeitungskosten verursachen als die berufsunerfahrenen Novizen. Eine systematische Berufseinführung der Novizen findet nicht statt, berufliche Sozialisation erfolgt durch *Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen*. Doch auch das Wissen der Jüngeren ist bereits zum Zeitpunkt des Berufseintritts überholt: Folge des überalterten Lehrpersonals an Hochschulen ist die Obsoleszenz des vermittelten Wissens, dessen Aktualität vielfach Jahrzehnte zurück liegt.

7. Mitarbeiter verändern aktiv ihre Laufbahnstrategien als Antwort auf Flexibilisierung

Grundregel in der Organisation ist die *Reziprozität von Leistungs- und Anerkennungsbeziehungen*, das Tauschmodell äquivalenter Leistungen, das sich in Verträgen materialisiert, aber auf Vertrauen basiert („Eine Hand wäscht die andere"). In alternden Institutionen werden materielle Gratifikationen zunehmend durch *„symbolische Anerkennungsbeziehungen"* wie Einweihen in Interna, Zuweisen von Sonderaufgaben, Förderung der Qualifizierung ersetzt. Mitarbeiter nehmen die *Prozessierung der Laufbahn* durch die „geschlossene Chancenstruktur" *nicht passiv* hin. Werden die Erwartungen *enttäuscht*, ändern sie ihre Laufbahnstrategien und entziehen Loyalität und Leistung, die *nicht mehr im Dienste der Organisation* sondern im *Eigeninteresse* eingesetzt wird. Eine Folge der Flexibilisierung ist die *Überlastung* der für Kontinuitätssicherung in Kernfunktionen zuständigen *Älteren* sowie ein erheblich gestiegener Koordinationsaufwand aufgrund der Fluktuation. Eine andere Folge ist die *eingeschränkte Produktivität* auf Seiten der *Jüngeren*, die nach Alternativen zu den prekären Arbeitsverhältnissen ohne Zukunftsperspektive suchen.

8. Performanz- vor Kompetenzentwicklung, Produkt- vor Prozessorientierung

Die *Internalisierung des Marktlogik* hat auch die *Wissensproduktion* erreicht: Um „unsichtbare" Wissensarbeit beobachtbar, kontrollierbar und messbar zu machen, wird von Mitarbeitern die *Selbstobjektivierung* ihrer Kompetenzen erwartet. Der Selbstdarstellung auf der Performanzebene kommt Vorrang vor der Kompetenzentwicklung für den Karriereweg zu. Mit der Wissensökonomie setzen sich die *Produkt- vor der Prozessorientierung*, die *Aufwertung der Schriftlichkeit* vor der *Mündlichkeit* von Leistungen, die Formalisierung der *Wissensdistribution* vor der *Wissenszirkulation, der virtuelle Fernkontakt vor dem kommunikativen Direktkontakt* durch. An Mündlichkeit gebundene Leistungen der Beratung, Fortbildung, Organisations- und Personalentwicklung geraten unter Legitimationsdruck, die Qualität nachzuweisen.

9. Die „Generationsfalle" zwingt zur Selbstdarstellung und zum Konkurrenzverzicht

Der Graben zwischen den Generationen ist *strukturell bedingt*, nicht altersabhängig: Ältere verfügen aufgrund langer Zugehörigkeit und Erfahrung über einen deutlichen Performanzvorsprung gegenüber Jüngeren in temporär befristeten Stellen, denen die sozialen *Ressourcen* des Vertrauens, der Anerkennung durch die Leitung, der kollegialen Zuarbeit, der externen Vernetzung und Reputation im Feld durchweg fehlen. Ihnen werden aufgrund eines *„Vertrauensvorbehalts"* als befristeten *„unsicheren Kantonisten"* Leistungen und langfristige verantwortliche Funktionen vorenthalten, soweit keine tragfähige Gegenleistung erwartet wird. Neueinsteiger müssen die *„Generationsfalle"* überwinden: Die *„Solidarregel"* nötigt zu einem Konkurrenzverzicht unter Gleichaltrigen, zugleich aber fordert die *„Performanzregel"* zu einem Nachweis überlegener Leistung auf, um Anerkennung zu gewinnen und die Karriere voranzubringen. Wer Leitungsnähe sucht oder aufsteigt, verliert seine Zugehörigkeit zu den Peers.

Kontakt:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
http://www.die-bonn.de

Dr. Gabriele Maier,
Innovationen in der Praxis der Personalentwicklung

Themenblock 2 „Alternde Organisationen – Wissensorganisation unter Erneuerungsdruck“

Dr. Gabriele Maier, Studium der Pädagogik und Gerontologie mit anschließender Promotion. Ausbildungen in systemischer Organisationsberatung, Themenzentrierter Interaktion und Transaktionsanalyse. Consultant bei der incon ag – Unternehmensberatung im Bereich HR-Management - in Taunusstein.
Arbeits- und Beratungsschwerpunkte im Geschäftsfeld, Strategische Personalentwicklung: Potenzialanalyse, Zielgruppenorientierte Kompetenzentwicklung, Altersintegratives Personalmanagement, Coaching, Nachfolgeplanung

Bei einer ungünstigen Konstellation in bezug auf die Personaldemografie besteht die Gefahr, dass wesentliche Teile des unternehmensspezifischen Wissens ausschließlich an ältere Erfahrungsträger gebunden sind und dieses Know-how dem Unternehmen schließlich verloren geht, wenn die Träger dieses Wissens das Unternehmen in absehbarer Zeit aus Altersgründen verlassen werden. Insbesondere die mangelnde Transparenz bzw. Verfügbarkeit des kaum systematisierten und formalisierten ‚impliziten Wissens‘, das in hohem Maße individualisiert das Urteilen und Handeln steuert und von der Person als selbstverständlich erachtet wird (bspw. über Kundenbeziehungen), gefährdet die Effizienz eines effektiven Wissensmanagements und somit die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Während diese Perspektive in vielen Unternehmen bislang noch zu wenig berücksichtigt und damit Erfahrungswissen keine angemessene Bedeutung erfährt, fokussieren Unternehmen ausschließlich die Integration neuen Wissens und die Entwicklung von Innovationen mittels jüngerer Mitarbeitergruppen. Die damit verbundene Entwertung von Erfahrungswissen sowie der Ausschluss älterer Mitarbeiter von Innovationen führt langfristig nicht nur zu einem Auseinanderdriften der Generationen, sondern verhindert nachhaltig die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen.

Wird Erfahrungswissen durch Innovationswissen obsolet? Wie wird mit alters- und generationsspezifischen Dominanzkulturen umgegangen? Welche Möglichkeiten des intergenerativen Wissenstransfers im unmittelbaren Arbeitskontext können von Unternehmen eingesetzt werden? Welche Möglichkeiten bieten klassische Instrumente der Personalentwicklung wie individuelles Coaching, Potenzialanalysen und Mitarbeitergespräche? Welcher Voraussetzungen bedarf es, um generationenspezifische Kompetenzen erfolgreich zu nutzen und zu integrieren?

Inhalte des Beitrags

- Kompetenzentwicklung und Wissensorganisation mit alternden Belegschaften
- Felder altersintegrativer Personal- und Organisationsentwicklung
- Voraussetzungen für die erfolgreichen Implementierung
- Erfahrungen aus der Praxis in Unternehmen

Kontakt:

incon ag
Grillparzerstraße 42
D-65232 Taunusstein
Tel: +49 6128 9260-23
Fax: +49 6128 9260-60
E-Mail: maier@icon.net
http://www.icon.net

Paul Edelson, Ph.D.,
Strategy Formation in Virtual Education: The Case for Dynamic Incrementalism
Themenblock 3 "Organisation und Neue Medien"

Dr. Paul Edelson is Dean of the School of Professional Development at the State University of New York at Stony Brook. He has published five books on aspects of adult and continuing education, among them one published by the DIE ("Weiterbildung in den USA") - and over 100 papers/presentations. His research interests include organizational theory, communications, and leadership.

The growing widespread acceptance for e-learning by the public, including national governments, argues for the continued expansion for this dynamic facet of collegiate level instruction. The question remains, however, of how to approach this sector best. What are the best planning strategies to follow in developing virtual learning programs? This paper presents an overview of critical strategy formation issues in education with a special focus on those pertaining to e-learning.

The administration model, whose strategy colleges and universities typically follow, is hierarchical, bureaucratic, and labor intensive and thus ill-suited for the fast-paced changing world of virtual education. Characteristics of the entrepreneurial model, on the other hand, include real-time opportunistic response, reliance upon self-generated revenue, localized decision making, relative absence of hierarchy, small size, and a strong, cohesive culture supportive of risk-taking behavior. Smaller organizations and programs which have had to adapt an alternative approach to strategic planning, tend to follow this model.

The viability of entrepreneurial organizations is sustained by a strategy formation model, the principal quality of which is the assumption of plasticity in the organization's interaction and ability to influence its external environment. Successful players in e-learning follow these features. Even more so, promising programs in e-learning all display "dynamic incrementalism", a strategy that describes an organization's effective dialectical relationship with its environment.

Adult education managers occupy a middle ground between an academic and an administrative function. For strategy formation in continuing education to be successful, it must be precisely attuned to the realities, constraints, and opportunities that abound. The intellectual planning capital developed by continuing education leaders is a superb resource, a strategic tool par excellence for the task at hand.

Literaturhinweise:
Christensen, Clayton M.: The Innovator's Dilemma. New York: HarperBusiness, 2000; Drucker, Peter F.: Management Challenges for the 21st Century. New York: HarperBusiness, 1999; Gladwell, Malcolm: The Tipping Point. New York: Little Brown, 2002; Kanter, Rosabeth Moss, Kao, John & Wiersma, Fred: Innovation. New York: HarperBusiness, 1997; Mintzberg, Henry: The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: The Free Press, 1994; Noble, David F.: Digital Diploma Mills. New York: Monthly Review Press, 2001; Van der Heijden, Kees: Scenarios. New York: John Wiley, 1996

Kontakt:
School of Professional Development / Teacher Education / Distance Education
State University of New York at Stony Brook
Stony Brook
NY 11794-4310
USA

Tel: +1 631 6327-051
Fax: +1 631 6329-046
E-Mail: pedelson@notes.cc.sunysb.edu

http://www.sunysb.edu/spd/

Paul Edelson, Ph.D.,
Strategiebildung in der virtuellen Bildung: Argumente für dynamischen Inkrementalismus (Deutsche Version)

Zunehmend akzeptieren die Öffentlichkeit und Entscheidungsträger auf nationaler Ebene E-Learning und begründen damit die weitere Expansion dieses dynamischen Bereiches der akademischen Bildung. Doch welche Planungsstrategien sollte man bei der Entwicklung virtueller Lernangebote verfolgen?

Colleges und Universitäten wenden in der Regel ein administratives Modell an, das hierarchisch, bürokratisch und arbeitsintensiv ist und damit schlecht zu der sich schnell wandelnden Welt des virtuellen Lernens passt. Zu den Charakteristika des unternehmerischen Modells hingegen gehören flexible Reaktionen auf Veränderungen, Abhängigkeit von eigenen Einnahmen, vor Ort getroffene Entscheidungen, flache Hierarchien, geringe Größe und eine Kultur, die risikofreudiges Verhalten unterstützt. Kleinere Organisationen und Programme folgen oft diesem Modell.

Die Lebensfähigkeit des unternehmerischen Modells wird durch ein Strategiebildungsmodell gestützt, das davon ausgeht dass die Interaktion der Organisationen steuerbar ist und dass sie ihre externe Umwelt beeinflussen können. Darüber hinaus zeigen erfolgversprechende Programme im E-Learning „dynamischen Inkrementalismus“, eine Strategie, die die effektive dialektische Beziehung einer Organisation mit ihrer Umwelt beschreibt.

Führungskräfte der Erwachsenenbildung besetzen eine Stellung zwischen einer wissenschaftlichen und einer administrativen Position. Damit Strategiebildung in der Weiterbildung erfolgreich ist, muss sie den Realitäten, Grenzen und Chancen, denen diese unterworfen ist, präzise angepasst werden. Die Planungskompetenz, die Leiter von Weiterbildungseinrichtungen entwickeln, bildet eine zentrale Grundlage für die beschriebene Aufgabe.

Ulrich Iberer,
Mit Neuen Medien gewinnen - Potenziale kleiner Bildungseinrichtungen für aktive Organisationsentwicklung
Themenblock 3 „Organisation und Neue Medien“

Ulrich Iberer, Dipl.-Pädagoge (Univ.), freier Medienpädagoge an der Volkshochschule Amberg-Sulzbach

Neue Medien zwingen Bildungseinrichtungen zu massiven Veränderungsprozessen hinsichtlich Auftreten (Öffentlichkeitsarbeit), interner und externer Kommunikation sowie Angebotsstruktur und Bildungsinhalte. Im Beziehungsgeflecht zwischen Veranstaltungsteilnehmern, Dozenten und Bildungsorganisation setzen neue Medien Standards. Immer schneller werdende Innovationszyklen fordern sowohl die persönlichen Kompetenzen des Mitarbeiterstabs wie auch die technische Infrastruktur der Einrichtung.

Kleinere Bildungseinrichtungen außerhalb der Ballungszentren stehen dabei vor einem scheinbar unlösbaren Dilemma: Einerseits verschlingen Investitionen in Soft- und Hardware moderner Informations- und Kommunikationssysteme große Summen, andererseits verfügen diese Organisationen wie z. B. Volkshochschulen zumeist nur über geringe personelle, materielle und finanzielle Ressourcen.

Jedoch können auch kleinere Bildungseinrichtungen mit Neuen Medien gewinnen, wenn sie ihre spezifischen Stärken zu nutzen wissen: Mitarbeiternetzwerke von hauptamtlichen, nebenberuflichen, freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitern bergen Potenziale, die mit dem und für den Einsatz Neuer Medien geweckt werden.

Erfolgreiche Lösungsansätze und Gestaltungsmethoden für die Organisationsentwicklung kleiner Bildungseinrichtungen können sein:

- Win-Win-Kooperationen mit Fachspezialisten (Synergienutzung)
- Bottom-up-Strategie v. a. in Einführungs- und Experimentierphasen
- Initiieren kreativer Projekte mit *eigenen* Ressourcen
- Kooperationen, Vernetzung und (grenzüberschreitende) Lernpartnerschaften
- „Von der Hand in den Mund“: leicht handhabbare Tools zur Optimierung von Informationsnetzen
- Leicht realisierbare Plattformen zur Vernetzung unterschiedlicher medialer Lernprojekte
- Qualitätssicherung durch individuelle, motivierende Formen der Mitarbeiterqualifizierung (Qualitätszirkel, Learning on the job usw.), Dokumentationssysteme und intelligente, nachhaltige Investitionspolitik
- Optimierung und Beschleunigung von Arbeitsprozessen in der Programmplanung mit Hilfe neuer Medien

Kontakt:
Obere Gartenstraße 3
92237 Sulzbach-Rosenberg
Tel: +49 9661 87 63 75
Fax: +49 9661 80 297
E-Mail: ui@iberer.de
http://www.iberer.de
http://www.vhs-as.de

Richard Stang,
Neuen Medien als Dimension von Organisationsentwicklung
Themenblock 3 „Organisation und Neue Medien“

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Planung und Entwicklung“ des DIE, zuständig für die Bereiche „Kultur und Medien“; Leiter der abteilungsübergreifenden Projektgruppe „Neue Medien des DIE“.

Neue Medien, Organisationsentwicklung, Innovationsmanagement

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat mit dem Projekt „Mediale Innovationen und deren Auswirkungen auf die Organisation von Weiterbildung (MIA)“ den Fokus auf die Fragestellung gerichtet, wie sich die Neuen Medien auf die Organisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirken.
Zentrale Fragestellungen dabei waren:

- Wie werden die Neuen Medien in Weiterbildungseinrichtungen genutzt?
- Welche Auswirkungen hat der Einsatz der Neuen Medien auf die Organisation der Einrichtungen?
- Welche Faktoren bestimmen den Umgang mit den Neuen Medien in Weiterbildungseinrichtungen?
- Wie könnten Ansätze für eine medienorientierte Organisationsentwicklung gestaltet sein?

Die Untersuchung dieser Fragestellungen konzentriert sich dabei auf die Volkshochschulen als größtem Träger der Weiterbildung in Deutschland. Dimensionen der Analyse sind unter anderem die *technische Infrastruktur, das Angebot, Dienstleistung, Kooperation und Konkurrenz, Neue Medien und Organisationsentwicklung* und *die Situation in ausgewählten Einrichtungen.*
Ingesamt bietet die Untersuchung eine erste Grundlage für die Analyse der Frage, wie sich die Neuen Medien auf die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen auswirken. In diesem Vortrag geht es darum, einige ausgewählte Aspekte des Einsatzes Neuer Medien in Volkshochschulen anhand der empirischen Untersuchung darzustellen und auf einige Problemfelder hinzuweisen, die es in Zukunft sowohl durch weitere Untersuchungen als auch durch die Entwicklung von Umsetzungskonzepten zu bearbeiten gilt. Folgende Fragestellungen lassen sich hier exemplarisch festhalten:

- Wie kann eine professionsadäquate Betreuung der technischen Infrastruktur gewährleistet werden?
- Welche internen Organisationsstrukturen zur Weiterentwicklung im Bereich Neue Medien werden benötigt?
- Wie können die Neuen Medien stärker für die Organisationsentwicklung genutzt werden?
- Wie könnte eine medienorientierte Organisationsentwicklung gestaltet sein?
- Wie lässt sich ein gezieltes Innovationsmanagement in den Einrichtungen realisieren?

Literaturhinweise:
Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000; Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven, Frankfurt a.M.: DIE, 1999.

Kontakt:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Tel: +49 228 3294-254
Fax: +49 228 3294-4254
E-Mail: stang@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de

Dipl.-Ing. Bernd Lutz,
Erlebnislernen im dreidimensionalen Raum

Themenblock 4 „Vorweggenommene Zukunft – Organisationsinnovationen“

Dipl.-Ing. Bernd Lutz, Mitarbeiter am Fraunhofer Institut für Graphische Datenverarbeitung, Abteilung „Virtuelle und Erweiterte Realität“; Arbeitsbereiche „Wissensvermittlung mit Virtueller und Erweiterter Realität“ und „Virtuelle Kulturgüter“.

Einsatz von Virtueller und Erweiterter Realität in der Lehre. Das *Cybernarium* als innovativer Lernort für unterschiedliche Themen. Präsentation von neuen Entwicklungen von Virtueller und Erweiterter Realität.

Lange Zeit wurde die Technologie der Virtuellen Realität nur in der Forschung oder in der Industrie genutzt. Stark sinkende Computerpreise und die weitergehende Entwicklung der Technik ermöglichen heutzutage neue Einsatzgebiete für diese Technologie. Eine ähnliche Entwicklung ist auch für die Erweiterte Realität zu erwarten. Beide Technologien bieten ein enormes didaktisches Potenzial, da die Benutzer komplexe Sachverhalte ausprobieren und selbst erleben können. Daher bietet sich ein Einsatz in der Aus – und Weiterbildung an.

Bisher gibt es für die Öffentlichkeit kaum Möglichkeiten diese Technologien zu erleben und ihr Potenzial zu erfahren. Ziel des geplanten Cybernariums ist es diese Technologien der Öffentlichkeit zugänglich und erlebbar zu machen. Dabei verfolgt das Cybernarium zwei Ziele: zum einen sollen die Technologien genutzt werden um komplexe Wissensinhalte, z.B. aus den Bereichen Geschichte, Kunst oder Naturwissenschaften, auf neuartige und unterhaltsame Weise zu vermitteln, zum anderen sollen den Besuchern aber auch die eingesetzten Technologien erläutert werden. Hierzu ist u.a. eine enge Zusammenarbeit mit Schulen, Universitäten und weiteren Bildungseinrichtungen geplant.

Literaturhinweise:

Johannes Behr, Torsten Fröhlich, Christian Knöpfe, Bernd Lutz, Stefan Müller, Markus Roth: Cybernarium Days 2002 Proving Virtual and Augmented Reality In A Public Exhibition, in Proceedings Cyberworld, 2002

Hrsg: Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Dr. E.h. Encarnação, José: Dr. Stefan Müller, Torsten Fröhlich, Bernd Lutz, Claudia Lux, Jan Specht: Cybernarium - A VR Edutainment park, in: Computergraphic topics, Darmstadt, 2001, Vol 13

Kontakt:

Fraunhofer IGD
Fraunhoferstr. 5
D-64283 Darmstadt
Tel: +49 6151 155-264
Fax: +49 6151 155-196
E-Mail: blutz@igd.fhg.de
http://www.igd.fhg.de/igd-a4
http://www.cybernarium.de

Axel Sedlack,
Das Zentrum für Information und Bildung in Unna
Themenblock 4 „Vorweggenommene Zukunft – Organisationsinnovationen“

Axel Sedlack ist Kulturdezernent, Rita Weißenberg Bereichsleiterin Weiterbildung der Stadt Unna.

Der Ort:

Die Stadt Unna baut ab Dezember 2002 auf dem Gelände der ehemaligen Lindenbrauerei ein Zentrum für Information und Bildung (ZIB). Inhaltlich, organisatorisch und räumlich werden die Volkshochschule, die Stadtbibliothek, das Stadtarchiv und der Kulturbereich zusammengeführt. Städtebaulich entsteht dadurch ein markanter innerstädtischer Funktionsort, für das Freizeit-, Weiterbildungs- und Kulturangebot in der Stadt:

Ein Bürgeramt des Wissens, Erlebnisraum, Treffpunkt, Info-Markt, Ort des Lernens mit allen Sinnen, ein kultureller und sozialer Ort.

Die Idee:

- Modernisierung der Weiterbildung
  Angesichts der Differenziertheit und der Globalisierung gesellschaftlicher Entwicklungen erlangt der Zugang zu Informationen und Wissen immer größere Bedeutung. Für die Weiterbildung heißt das:
  - Korrespondenzen zwischen den Lebenswelten herzustellen
  - Zugänge zu schaffen und Schwellen abzubauen
  - Partizipation zu ermöglichen und Mitwirkung und Einmischung zu fördern,

  damit die Menschen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten für die Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse behalten bzw. neu gewinnen können.

- Vermittlung von Medienkompetenzen:

Für die Kommunen besteht die Aufgabe u.a. darin, der Spaltung zwischen denen, die Zugriff zu den Wissensportalen und Kompetenzen haben und denen, die diese Entwicklung aus eigenem Vermögen nicht folgen können, entgegen zu wirken. D.h.:

- öffentliche Zugangsmöglichkeiten zu den multimedialen Informations- und Kommunikationstechnologien zu sichern,
- die Vermittlung von Medienkompetenz zu fördern
- sowie den kreativen Umgang mit den neuen Medien anzuregen.

- Gleichklang von „alten“ und „neuen“ Medien:

Das Zentrum für Information und Bildung wird der virtuellen Welt großen Raum einräumen. Ebenso wird es Erfahrungswelten bereit stellen für die eigene sinnlich-kulturelle Tätigkeit. Es wird daher weder pro-medial noch anti-medial ausgerichtet sein, sondern markiert die Schnittstelle zwischen virtuellem und realem Leben in der Wechselwirkung zwischen „Sinnenreich und Cyberspace“.

- Selbstgesteuertes Lernen

Das Zentrum für Information und Bildung bietet einen Rahmen für verschiedene Angebote zum selbstgesteuerten Lernen. Dabei findet auch das Lernen in der eigenen Organisation eine neue Bedeutung. Das ZIB wird sich so zu einem Lerntreff entwickeln mit Selbstlerninseln und der Einrichtung eines zentral gelegenen Selbstlernbereichs.

- Vernetzung und Konzentration der Ressourcen

Mit der Zusammenführung von 4 städtischen Einrichtungen entsteht ein Nukleus für ein Netzwerk, das mit weiteren Institutionen zum Thema „Lernen und Lernkultur in Unna“ aufgebaut wird. Das ZIB kann damit zum Mittelpunkt für ein regionales Netzwerk für (Weiter-)Bildung innerhalb des Modellprojekts „Lernende Regionen“ werden.

Die Umsetzung:

- Die Architektur

Der architektonische Grundgedanke geht von der Vorstellung aus, eine sozial-kulturelle Begegnungsstätte entstehen zu lassen, im Sinne von „Treffpunkt“ oder „Marktplatz“. Das heißt, eine transparente und einsehbare Fassadengestaltung (Schaufenstercharakter) sowie ein Innenbereich, lichtdurchflutet mit außergewöhnlichen Raum- und Blickbeziehungen.

- Organisation- und Personalentwicklung

Das Selbstverständnis als neue, gemeinsame Organisationseinheit bietet Chancen, bestimmte Bereiche gemeinsam zu entwickeln, wie z. B.:

- Information und Service
- die Einrichtung institutionsübergreifender Dienste (Marketing, Sponsoring),
- die gemeinsame Organisation de Verwaltungsbereichs.

Kontakt:

Fachbereich 3 - Kultur und Kulturpflege, Weiterbildung
Burgstr. 22
59423 Unna
Tel: +49 2303 103-410
Fax: +49 2303 103-475
E-Mail: stadt-unna-weiterbildungkultur@t-online.de
http://www.unna.de

Dr. Monika Kil,
Entwicklungs- und Forschungsbedarfe

Dr. phil. Dipl. päd. Monika Kil, Organisationsforschung, Institut für Erwachsenenbildungsforschung (IfEB) FB 12 Universität Bremen

Ziel ist es, Entwicklungs- und Forschungsbedarfe aus Sicht der Organisations(-entwicklungs)-forschung zu skizzieren. Es wird versucht, die Diskussionen und offenen Fragen während der Tagung bereits mit einzubeziehen.

Literaturhinweise:
Kil, Monika/Meisel, Klaus (2002): Organisationsforschung: Ergebnisse für die Erwachsenen-bildungspraxis. Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, Nr. 47, Kap. 8.130, S. 1-32.
Kil, Monika (im Druck): Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen
- Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung, Reihe Theorie und Praxis, Bielefeld 2003

Kontakt:
Universität Bremen
Institut für Erwachsenenbildungsforschung (IfEB)
Bibliothekstraße
28359 Bremen
Tel: +49 231 5312-848
Fax: +49 231 5313-280
E-Mail : ifeb@monikakil.de
http://www.uni-bremen.de