

SOZIALWISSENSCHAFT

Karin Dollhausen,
Ekkehard Nuisl von Rein (Hrsg.)

Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“?

Befunde aus der Weiterbildung

Deutscher Universitäts-Verlag

1. Auflage Juli 2007

Alle Rechte vorbehalten

© Deutscher Universitäts-Verlag | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Frauke Schindler / Dr. Tatjana Rollnik-Manke

Der Deutsche Universitäts-Verlag ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.duv.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: Regine Zimmer, Dipl.-Designerin, Frankfurt/Main
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-8350-6042-5

Inhalt

Karin Dollhausen

Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der
erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung?1

Ekkehard Nuißl von Rein

Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion17

Johannes F. Hartkemeyer

Die Unterscheidung der „Lernenden Organisation“: Generierung
alternativer Sichtweisen29

Anne Schlüter

Die "Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal-
und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen41

Peter Faulstich

Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als
Entwicklungsimpuls der Weiterbildung57

Stephan Dietrich

Die – selbstgesteuert – lernende Organisation: Organisatorische
Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen75

Dieter Gnahs

Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als
Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen99

Ingrid Schöll

Technikeinsatz in Volkshochschulen als Impuls zur Entwicklung der
„Lernenden Organisation“117

Karl Düsseldorf

„Lernende Organisation“ im Fokus: Forschungsperspektiven für
den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung131

Autorinnen und Autoren153

Senge, P. M., 2003: Die fünfte Disziplin, 9. Auflage. Stuttgart

Senge, P. M., 2004: Global Learning - Learning Together For a Sustainable Future, International Conference May 24

Senge, P. M. / Kleiner, A. / Smith, B. / Roberts, C. / Ross, R., 2004a: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, 5. Auflage. Stuttgart

Senge, P. M. / Scharmer, C.-O. / Jaworsky, J. / Flowers, B.S., 2004b: Presence - Human Purpose and the Field of the Future. Cambridge, MA

Anne Schlüter

Die "Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen

Wie, mit welchem Ansatz können Weiterbildungseinrichtungen lernen, ihre Probleme zu lösen? Dieser Beitrag führt mögliche Ansätze des Denkmodells "Lernende Organisation" vor und konfrontiert diese mit wissenschaftlichen Befunden zu ihrer Wirkung in der Praxis. Daran anschließend sollen die Möglichkeiten einer interlokalen Kooperation als organisationale Strategie einer regionalen Weiterbildungslandschaft aufgezeigt werden. Zu fragen ist, ob Kooperation mehr leistet als Anpassungslernen¹ und/oder ob durch Kooperation auch Veränderungslernen möglich ist.

1 Weiterbildungseinrichtungen als "lernende Organisationen"?

Die "Lernende Organisation" ist zu einer mittlerweile etablierten Figur für ein mentales Management-Modell geworden, das als systemische Betrachtungsweise zu charakterisieren ist. Systemisch meint hier alle Teile mitdenkend, meint eine über Einzelelemente hinausgehende Wahrnehmung, die auf Integration der einzelnen Elemente abhebend Wechselwirkungen der Elemente untereinander berücksichtigt. Es erfordert eine übergreifende Reflexionsfähigkeit, die sich sowohl auf das Gesamtsystem, auf die Subsysteme als auch auf die Umwelten bezieht². Seit den 1990er Jahren diskutiert, hat dieses mentale Modell in der Weiterbildung und besonders in der Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen an Bedeutung gewonnen (vgl. Dollhausen 2003). Das mentale Modell "Lernende Organisation" kann für das Denken und Interagieren in Weiterbildungseinrichtungen anregend und sinnvoll sein, weil es auf

¹ Von Anpassungslernen spricht man, wenn Organisationen ihre Ziele, ihre Entscheidungen und ihr Verhalten an Veränderungen der Umwelt anpassen. Es meint "eine Adaption an das Umfeld und dessen Veränderungen auf der Basis von Erfahrungen der Vergangenheit" (Dollhausen 2004, S.33).

² Zur Logik des systemischen Denkens bezogen auf Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs, vgl.: Zech 1997, S.22-62.

die Herstellung einer Lernkultur in allen Tätigkeitsbereichen abhebt. Das Ziel der „Lernenden Organisation“ ist letztlich, eine wirksame Qualitätssicherung und -entwicklung auf allen hierarchischen Ebenen und in allen Funktionsfeldern der Weiterbildungsorganisation zu erreichen. Aus der Perspektive der Organisationsberatung geht es um die „Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit“ der Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Schäffter 2000, zit. nach Dollhausen 2003, S.87).

Ehse und Zech (1999, S.16ff.) haben in ihrer Projekt-Beschreibung zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen die Voraussetzungen für solche Steuerungsprozesse aufgeführt. Sie sprechen von drei zusammenhängenden Rationalitäten pädagogischer Professionalität:

- Betriebswirtschaftliche Steuerung = Finanzmanagement
- Pädagogische Steuerung = Bildungsmanagement
- Organisationale Steuerung = Organisationsmanagement

Pädagogische Steuerung meint in diesem Kontext das Bereitstellen der Leistung "Bildungsangebot" einschließlich der Finanzierungsmöglichkeiten (ebd. S.18). Die so definierte pädagogische Professionalität umfasst damit prinzipiell alle Managementbereiche, wobei die organisationale eine intermediäre Rolle für die anderen Managementbereiche zu übernehmen hat. Unter systemischer Perspektive lässt sich das Management einer Weiterbildungseinrichtung nicht allein auf den betrieblichen Aspekt reduzieren. Um "organisiertes Lernen" zu ermöglichen, müssen sich die Gestaltungsbemühungen des Bildungsmanagements auf mindestens drei unterscheidbare Funktionsfelder³ beziehen,

1. auf den ordnungspolitischen äußeren Rahmen mit seinen institutionellen Regelungsstrukturen – dazu zählen die gesetzlichen, finanztechnischen, kommunalen, regionalen, verbandlichen Wirkungen auf den Weiterbildungssektor und damit auf die einzelne Einrichtung;
2. auf das Funktions- und Handlungsfeld der betriebsförmigen Strukturierung der Weiterbildungsangebote – dazu gehören Einrichtungsleitung, Programmplanung, Aufgabenbereichsplanung und Veranstaltungsorganisation;
3. auf das Funktionsfeld, das nur bedingt beeinflussbar ist, aber die konkrete Basis für die Aufgabe Erwachsenenbildung ausmacht, nämlich die Weiterbil-

³ Vgl. zu den Funktionsfeldern ausführlicher: von Küchler/Schäffter 1997, S.64ff.

dungs-Bedarfsermittlung bei den potenziellen Kunden/Teilnehmenden. Diese werden auch als regionale Lernmilieus wahrgenommen. Um Weiterbildungsinteressierte zu gewinnen, werden beispielsweise Öffentlichkeitsarbeit bzw. Marketingstrategien für spezielle Bevölkerungsgruppen diskutiert.

Lernanlässe existieren ständig in einer Organisation, wenn man davon ausgeht, dass sie sich personell immer wieder selbst erneuern muss, um stetig qualitativ hochwertige Dienstleistungen anbieten zu können. Ein permanentes Lernen mit dem Anspruch der strukturellen Anpassung (= organisationales Lernen) an neue gesellschaftliche Vorgaben sollte für eine Weiterbildungseinrichtung selbstverständlich sein. Während einerseits im ordnungspolitischen Bereich über Deregulierung und staatliche Abnahme der Verantwortung für die Aufgabe Weiterbildung geklagt wird, schaffen im Bereich der Einrichtungen immer öfter Leiter/innen bzw. Direktoren systematischer als vorher Rahmenbedingungen für eine lokale und interlokale Weiterbildungslandschaft, die die Orientierung am Kunden bzw. Weiterbildungsmarkt zum Ziel hat. Dies bedeutet, die Verknüpfung und Integration der unterschiedlichen Funktionsbereiche herzustellen und die organisationale Gestaltungskraft stärker auf innovative Strategien zur Profilierung des gesamten Weiterbildungsraumes zu erweitern.

Bildungseinrichtungen sind gegenwärtig unter dem politischen und finanziellen Druck stärker als bisher gezwungen, effektiv zu kalkulieren und zu sparen. Damit sind sie in einen Organisationswandel gedrängt worden, der als nicht sehr förderlich für traditionelle Ziele der Bildungseinrichtungen diskutiert wird. Folgende Veränderungsnotwendigkeiten werden genannt,

- Weiterbildungsmarkt und Wirtschaftlichkeit,
- Reformbestrebungen der öffentlichen Verwaltung,
- Anforderungen seitens der Lernenden,
- Neue Medien,
- Deinstitutionalisierungsphänomene (vgl. Kil 2003, S.19).

Mit diesen Anforderungen stehen Weiterbildungseinrichtungen auch vor der Entscheidung, wie sie mit ihren tradierten Wertorientierungen umgehen wollen, die auf eine Bereitstellung von Bildungsangeboten für Bevölkerungsgruppen ausgerichtet ist, die sich Aufhebung von Bildungsbenachteiligung und Persönlichkeitsbildung erwarten, aber zugleich auch die Steigerung ihrer Chancen für einen beruflichen Aufstieg. Einrichtungen der Erwachsenen- und

Weiterbildung wie die Volkshochschulen haben es mit widersprüchlichen Anforderungen zu tun, und ihr Management hat auf einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Zielvorgaben von Markt und Staat hinzuwirken.

Die Frage ist: Können mentale Modelle helfen, eine Kultur in Organisationen herzustellen, die Lernen als Selbstverständlichkeit betrachtet und so Probleme bewältigen hilft.

2 Was Weiterbildungseinrichtungen lernen sollen – Kooperation und Konkurrenz

Lernen ist prinzipiell in alle Richtungen möglich, positiv und negativ: "Lernen kann – wie Rauchen – der Gesundheit schaden. Vor allem aber: Es lohnt sich häufig nicht!" (Simon 2002, S.145). Für die Ausgestaltung einer Lern-Kultur ist der Gedanke hilfreich, dass Kultur etwas Gemeinsames, Überindividuelles ist, das das soziale System einer Einrichtung der Weiterbildung zusammenhalten kann. Eine Kultur des Lernens, vor allem des gemeinsamen Lernens, muss sich für *alle* in einer Einrichtung lohnen. Nur wenn Menschen gleichzeitig an sich selbst und für das System "Weiterbildungseinrichtung" arbeiten können, ist ein sinnvolles Lernen einer Einrichtung als Prozess und Ziel möglich. Folgende Voraussetzungen können dies unterstützen:

- Das Lernen von Individuen sollte an konkrete Handlungsmöglichkeiten gebunden sein.
- Für die Entwicklung neuer Kompetenzen sollte Zeit eingeräumt werden.
- Lernen sollte die Beschäftigungsfähigkeit potenzieren, um auch die persönlichen "Visionen" der Mitarbeitenden zu befördern. D. h. man muss die Annahme ernst nehmen, dass bei intrinsischer Motivation Menschen ihre Lern- und Leistungsfähigkeit steigern können.
- Um Letzteres zu erreichen, sollten sich (Weiterbildungs-)Einrichtungen an den Grundsätzen der Salutogenese orientieren (vgl. dazu: Senge 1996).
- Ebenso sollte das Konzept der Work-Life-Balance als Element der Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen ein Ziel des Lernens sein (vgl. Ross 2005).

- Führungskompetenz würde neben Sach-Logik auch Sozio-Logik und Psycho-Logik umfassen, die – wie sie von Geißler zusammengefasst dargestellt wird – darin besteht, sich reflektierend und agierend in dem Prozess der Logik-Koordination zu bewegen (vgl. Geißler 1994, S.214).

Kooperation und Konkurrenz werden als Mechanismen der organisationalen Weiterentwicklung oft gepriesen, aber häufig von Menschen, die sich nicht um die Auswirkungen von Konkurrenzprozessen kümmern müssen. Kooperation findet manchmal unter dem Zwang statt, nicht konkurrieren zu können. Konkurrenz wird andererseits häufig missverstanden als "andere aus dem Feld zu schlagen" oder sie so blockieren und schädigen, dass sie nicht weiterkommen. Konkurrenz als Prinzip des Anstoßes für Innovationen kann nur in gegenseitigem Respekt gut funktionieren. Es sind daher eher win-win-Situationen erfolgreich. Dafür muss ein konsensorientierter Dialog eingeübt werden. Vor allem aber geht es um die Etablierung eines konstruktiven und fachlich basierten Konkurrenz-Konzeptes, das in der Aufforderung besteht, von der Konkurrenz bzw. von den Besten zu lernen und nicht die potenzielle Konkurrenz durch unsachliche Annahmen und nicht fundierte Analysen zu schädigen. Damit verändert sich die Blickrichtung auf einen Benchmarking-Prozess.

"Benchmarking ist die Methode, eigene Fähigkeiten mit denen der Konkurrenz zu vergleichen, vom Besten der jeweiligen Disziplin zu lernen und sich zum Besten bei bestimmten Leistungsmerkmalen zu entwickeln" (Kairies 2001, 132). Die Aufmunterung heißt dann: "Suchen Sie nach Vorbildern, denen Sie nacheifern können" (ebd.). Ein Benchmarking-Prozess umfasst nach Kairies (2001, S.133) sechs Schritte:

1. Analyse der Stärken und Schwächen;
2. Herausarbeiten der Hauptstärke und -schwäche mit der Frage: Wo ist der dringendste Handlungsbedarf? Wo bestehen Chancen der Realisierung?
3. Ermittlung der Besten der Disziplin, in der eigene Schwächen erkennbar sind.
4. Erforschen Sie, warum der Beste so gut ist und wie er zu seiner Position kam.
5. Realisieren Sie, was Sie vom Besten lernen können. Was können Sie besser oder anders machen?
6. Messen Sie den Erfolg und beginnen Sie von vorn.

Über eine kompetente Analyse von Stärken und Schwächen und einen Konkurrenzvergleich kann eine Organisation lernen. Für Weiterbildungseinrichtungen, die qua Gesetz⁴ zur Kooperation aufgefordert sind, ist dieser Weg eine mögliche Strategie, um noch besser zu werden. Strategisch geschieht dies u. a. durch die Aufnahme eines Wirksamkeitsdialoges, über die Pflege einer konsensorientierten Arbeitsweise und durch das Betreiben einer eigenverantwortlichen Qualitätssicherung. Und genau dies ist ja die zeitgemäße Anforderung an Weiterbildungseinrichtungen. Eine selbstständige und kontinuierliche Entwicklung der Weiterbildungslandschaft ist politisch gewollt und ökonomisch gefordert. Als langfristiges Ziel – so die gesellschaftliche Anforderung – ist das lebenslange Lernen als Lebens-Prinzip in der Bevölkerung zu implementieren. Weiterbildungseinrichtungen sollten das, was sie generell vermitteln sollen, auch selbst beherrschen.

Wenn Volkshochschulen als öffentliche Einrichtungen den Auftrag haben, Kooperation zwischen den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen am Ort bzw. in der Region herzustellen, dann lässt sich als internes Ziel u. a. die Erzeugung von Kooperationsfähigkeiten und Kooperationsmöglichkeiten benennen. Dies geht nur über eine entsprechende Personal- und Organisationsentwicklung – und zwar auf allen Ebenen der Einrichtung: Vom Verwaltungs- bis zum Leitungspersonal. Maßgeblich für die Herstellung von Kooperationsfähigkeit ist neben dem jeweiligen oberen Management, das über Leitorientierungen strukturierend wirken kann, auch die mittlere Führungsetage, das planende Personal.

3 Wie eine Weiterbildungseinrichtungen aussieht, in der gelernt wird – Kommunikationskultur und Personalentwicklung

Möglich sein müssen Begegnungen mit einzelnen Personen und mit Personengruppen in Gremien, die offen, kommunikativ, kooperativ und konstruktiv

⁴ "Zum Aufbau eines Systems lebensbegleitenden Lernens arbeiten die Einrichtungen der Weiterbildung, die Schulen, insbesondere Schulen des Zweiten Bildungsweges, die Hochschulen und die Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zusammen. In dieser Zusammenarbeit sind auch die Landesorganisationen der Weiterbildung und Fachinstitute einzubeziehen" (§5, Abs. 1 und 2 des Weiterbildungsgesetzes NRW, zitiert bei: Hüser 2002, S.240).

sind, interessiert an den gemeinsamen Aufgaben der Organisation und der Verwaltung. Dies setzt systemisches Denken voraus und die Fähigkeit der agierenden Personen, mit Wertsystemen und Konflikten umzugehen. Ein gemeinsames Problemlösen steht im Mittelpunkt und nicht ein Verschieben von Problemen auf andere Stellen oder Personen. Erkennen lässt sich eine „Lernende Organisation“ auch an dem Umgang der Kollegen und Kolleginnen untereinander. Sie vermitteln sich, dass ihnen ihre Arbeit wichtig ist, dass sie um ihre Rolle und Aufgabe wissen und diese umsichtig ausführen. Es findet sich eine Lern- und Kommunikationskultur als Infrastruktur, die auf regelmäßige Koordinations- und Planungstreffen abhebt. Eine formelle Kommunikation in Form von Teamsitzungen, Mitarbeitergesprächen und Feedbacks sind genauso feststellbar wie informelle Kommunikation, z.B. bei gemeinsamen Kaffeepausen oder Mittagessen.

Arbeits- und Programmplanung unter Beteiligung derjenigen, die Aufgaben zu realisieren haben, ist schon heute mehr oder weniger selbstverständlich. Dagegen ist Personalentwicklung im Arbeitsprozess nicht immer und auch nicht leicht nachzuvollziehen. Vor allem nicht von denjenigen, die sich weiterentwickeln sollen. Denn das Denken in individuellen oder organisationalen Zielen kann prinzipiell auseinander fallen. Daher bedarf eine Personalentwicklung und -planung einer Erklärung auf das jeweilige Bezugssystem, d.h. es sind Gelegenheiten für einen Erfahrungsaustausch und für die Reflexion über Tätigkeiten zu schaffen, um mit Feedbacks die Potenzialentwicklung zu stützen und Enttäuschungen zu verhindern. Die Herstellung von Transparenz im Sinne: „Warum wurde welche Entscheidung getroffen?“ Oder: „Wozu dient diese Aktion?“ kann den jeweiligen Stellenwert im Funktionsfeld verorten. Personales und organisationales Lernen sind einerseits als gekoppelter Lernprozess und andererseits als Perspektivenverschränkung nachzuvollziehen.

Eine theoriegestützte Methodik gehört zum mentalen Modell der lernenden Einrichtung. Diese basiert auf der systemischen Betrachtungsweise, die alle zusammenhängenden Teile im Blick hat⁵, außerdem auf Rücksichtnahme, Wertschätzung, Feedbackprozesse, des Weiteren auf der Erforschung der Werte und Ideen der Individuen, nach denen sie arbeiten. Denn Menschen agieren auf der Basis von mentalen Modellen bzw. Handlungsschemata, die sie verinnerlicht haben. D.h. in der Konsequenz auch, es müsste regelmäßig

⁵ vgl. zu dieser Thematik auch Dörner 1992

in Weiterbildungseinrichtungen eine Überprüfung des Fortbildungsbedarfs stattfinden, um Personalentwicklung in einer Weise zu betreiben, die die Kompetenzentwicklung für eine Lernkultur befördert.

4 Lernen als Veränderungsprozess – Erfahrungen aus der Praxis und Reaktions-Faktoren

Nur wenige empirische Untersuchungen haben sich mit den institutionellen Auseinandersetzungen über Lernen als Veränderungsprozess in Organisationen beschäftigt.

Die Studie von Annette Manz konzentriert sich auf die Erfahrungen im Umgang mit dem Thema Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit der Fragestellung, "wie leitende Personen der Anforderung nach Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen begegnet sind". Im Resultat wird nachvollziehbar: Der organisationale Lernprozess ist gleichzeitig der Lernprozess des Leiters. "Vom Führungsfehler zur systematischen Störung". Eine Störung im alltäglichen Arbeitsprozess ist notwendig für den Beginn eines Veränderungsprozesses. Erst danach kann über Kommunikation eine bewusste Bewegung für Qualitätsentwicklung in Gang gesetzt werden (vgl. Manz 2004).

Die Untersuchung von Monika Kil über Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen thematisiert Lernkultur als Organisationskultur. Sie fragt nach den Bedingungen und Voraussetzungen für die Realisierung von Innovationen. Dazu müssen Lernhindernisse abgebaut sowie konstruktive und reflexive Auseinandersetzungen zwischen allen Gruppen und Mitgliedern eines sozialen Systems ermöglicht werden. Chancen bieten entwicklungs- und lernorientierte Leitbilder, die Partizipation aller Organisationsmitglieder sowie ein interdisziplinärer Dialog (vgl. Sonntag 1996, zit. nach Kil 2003, S. 126). Die von Kil erfassten 35 Veränderungsfällen zeigten grundsätzlich zwei unterschiedliche Strategien. Eine Strategie umfasste von Beginn an die gesamte Organisation und wurde von der Mehrheit bevorzugt. Allerdings wurden bei diesem "Sprung ins kalte Wasser" massive Konflikte erzeugt. Ein kleinerer Teil der Einrichtungen ging stufenweise vor: Die Organisationsveränderungen

wurden vorbereitet, so dass die Neuerungen ohne Friktionen eingeführt werden konnten. Beide Strategien zeigten erfolgreiche Effekte (vgl. ebd., S. 82ff). Kil verweist außerdem darauf, dass Weiterbildungsorganisationen durchaus Unterstützung für diesen Prozess benötigen. Vor allem das Leitungspersonal ist einem erhöhten Druck ausgesetzt (vgl. ebd., S. 130ff). Beratung kann daher eine Möglichkeit sein, Lern- und Veränderungsprozesse zu kommunizieren und erfolgreiche Strategien zu entwickeln.

Dass Menschen unterschiedlich auf Veränderungen reagieren, zeigen die von Noer empirisch ermittelten Modelle der Reaktions-Faktoren beim Lernen, die als Reaktionsmuster ebenso auf Organisationen anwendbar sind (vgl. Noer 1998). Noer hat Reaktionen auf Veränderungen in Unternehmen untersucht und unterscheidet vier Typen:

1. Typ *Der Überwältigte* – geringe Zufriedenheit bei Veränderungen und geringe Fähigkeiten zur Veränderung. Solche Personen sind die "berufsmäßigen Opfer". Sie ziehen sich zurück und vermeiden Lernprozesse. Sie versuchen sogar, bei anderen das Lernen zu verhindern.

2. Typ *Der Verschanzte* – geringe Zufriedenheit bei Veränderungen, aber große Fähigkeiten sich zu verändern. Diese Personen verschanzen sich und beschuldigen andere. Sie suchen neue Situationen mit althergebrachtem Wissen zu lösen. Die Gruppe der Verschanzten in Betrieben kann nach Noer zwischen 30 bis 60 Prozent betragen.

3. Typ *Der Angeber* – große Zufriedenheit bei Veränderungen, aber geringe Fähigkeit sich zu verändern. Noer nennt diese Gruppe die Angeber, da sie sich selbst und andere betrügen. Sie sind aggressiv und aktiv im Auftreten, ohne dass wirklich Wissen dahinter steht. Solche Individuen haben selten Probleme, etwas zu unternehmen, aber sie haben keine Idee dazu, wie sie lernen könnten und haben auch selten Lust dazu.

4. Typ *Der Lernende* – große Zufriedenheit bei Veränderungen und große Fähigkeit sich zu verändern. Dies ist der Typus des Lernenden, der sich mit Neuerungen aktiv auseinandersetzt und an neuen Situationen wächst. Lernende sind häufig in ihre Arbeit vertieft und fallen kaum auf. Sie machen nach Noers Untersuchung etwa 5 bis 20 Prozent der Belegschaft aus.

Da Lernen das Ziel in Veränderungsprozessen ist, sollen noch einige weitere Ausführungen zur Beschreibung des Typus der Lernenden gegeben werden:

Lernende sind optimistisch und positiv, sie glauben an ihre eigenen Fähigkeiten, stehen aktivem Handeln positiv gegenüber und sind bereit, Probleme anzugehen. Sie wissen, dass man altes Wissen aufgeben muss, etwas verlernen muss, um sich auf neuem Terrain zu bewegen. Das erfordert Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Lernende sind sogar bereit, das Gelernte und die Lernstrategien an andere weiterzugeben.

Stellt man Noers Typen dem Anspruch des mentalen Modells "Lernende Organisation" gegenüber, lässt sich leicht nachvollziehen, dass Einrichtungen auf den Typus "Der Lernende" angewiesen sind. Wenn man sich gleichzeitig verdeutlicht, wie gering der Prozentsatz von Lernenden in Organisationen in der Regel ist und wie viele beim Lernen Unterstützung brauchen, dann ist vorstellbar, dass die Mehrheit der Einrichtungen nicht lernt – jedenfalls nicht ständig und nicht autonom.

Des Weiteren muss die Frage aufgeworfen werden: Was tun in Organisationen, in denen destruktive innere Konkurrenz herrscht oder die Mehrheit dafür arbeitet, den Status Quo zu erhalten? Wenn das Leitungsmanagement aus Lernenden besteht, die nach dem Motto handeln, gute Führungsarbeit in einer lernenden Organisation heißt "Probleme gemeinsam lösen", dann findet ein vorbildhaftes pädagogisches Handeln sicherlich Nachahmer. Das setzt allerdings voraus, Diversität zu akzeptieren. Dixon formuliert: "Es ist ein Hauptgrundsatz der Systemtheorie, daß Heterogenität Energie produziert, wohingegen Homogenität zur Entropie führt. Wir brauchen die Fähigkeit, konträre Ansichten und Hoffnungen auszusprechen. Das Kollektiv kann lernen, wenn es Zugriff auf alle Informationen zum Thema hat und nicht nur auf die, die als politisch akzeptabel eingestuft werden (Dixon 1996, zit. nach Noer 1998, S. 134).

So wie eine kommunikative Infrastruktur im Innern der Einrichtung – aufgrund beispielsweise von Konfliktaustragungen – immer wieder hergestellt werden muss, so sind auch die institutionellen Regelungsstrukturen im ordnungspolitischen äußeren Rahmen als Einfluss auf die jeweiligen Strukturen von Einrichtungen in den Dimensionen der Konfliktbewältigung zu verstehen. Statt als einzelne Bildungseinrichtung aufzutreten, scheint eine Kooperation von Einrichtungen untereinander sinnvoll, denn Netzwerkbildung zur gemeinsamen Profilbildung nach außen lässt sich als eine Strategie zwischen Anpassungslernen und Veränderungslernen überlegen.

5 Selbststeuerung für Qualitätssicherung – die Subregion DOME⁶

In der Vergangenheit sind Gutachten erstellt worden, um den Stand und die Perspektiven des Weiterbildungssystems zu ermitteln. Politikverzicht bzw. Rückzug von der Verantwortlichkeit für die Weiterbildung auf Landesebene wurde in der Vergangenheit beklagt (vgl. Nuissl/Schlutz 2001). Mittlerweile sanken Landeszuschüsse um 15 Prozent. Die viel gepriesene Pluralität der Weiterbildungsangebote wurde in Frage gestellt. Aufforderungen an die Weiterbildungseinrichtungen, sich einerseits über Alleinstellungsmerkmale zu profilieren, andererseits aber die Tradition der umfassenden und breiten Bildungsangebote im Interesse einer allgemeinen Grundversorgung der Bevölkerung aufrechtzuerhalten, brachte manche Einrichtung in einen institutionellen Konflikt. Eine Klärung des Selbstverständnisses wurde notwendig. Ein erwachsenenpädagogisches Organisationsverständnis muss sich vor allem mit Fragen der Selbststeuerung und Selbstveränderung beschäftigen. Dies lässt sich sicherlich leichter bewerkstelligen, wenn eine Institution dies nicht allein beginnt, sondern sich mit anderen in einen gemeinsamen Aushandlungsprozess begibt (vgl. dazu: Thiele 2004).

Ein Beispiel hierfür ist die Subregion DOME Mit dem Ziel der wirksamen Qualitätssicherung haben sich die Volkshochdirektoren in der Region MEO⁷, später DOME, vernetzt. Sie haben damit begonnen, ihre politischen Gestaltungsräume zu nutzen, indem sie auf interlokaler Ebene kooperativ handeln. Die Vernetzung und Kooperation wird auf verschiedenen Ebenen verfolgt. Dazu gehören aktuell beispielsweise eine gemeinsam entwickelte und gestartete Werbung für Kursangebote an Volkshochschulen, die nicht nur finanziell effektiver ist als getrennte Aktionen, sondern u. a. auch generell dazu dienen soll, für die Volkshochschulen in der Subregion DOME zu werben (vgl. Thiele 2005). Ein gemeinsamer Internetauftritt ist in Vorbereitung.

Grundsätzlicher sind die Volkshochschuldirektoren vorgegangen, indem sie weitere Kooperationspartner für einen Benchmarking-Arbeitskreis gesucht haben, um eine eigenverantwortliche Qualitätssicherung zu betreiben. Die DOME-Volkshochschulen sind einen Entwicklungs- und Kooperationsvertrag mit

⁶ DOME = Duisburg, Oberhausen, Mülheim, Essen

⁷ MEO = Mülheim, Essen, Oberhausen

der Universität Duisburg-Essen eingegangen, um sich extern evaluieren zu lassen. Es wurde eine Zufriedenheitsstudie durchgeführt, die Stärken und Schwächen der einzelnen Einrichtung aufzeigt und dies gleichzeitig im Konkurrenzvergleich mit den in der Subregion befindlichen Volkshochschulen vollzieht (Thiele/Schlüter 2003). Dieser Benchmarking-Prozess zeigt, wie die jeweilige Einrichtung im Vergleich abschneidet und zwar bezogen auf spezifische Kriterien (benchmarks). So wurde ein Regelkreis für die Verbesserung der Kundenzufriedenheit installiert. Die Studie sagt allerdings nichts über die Qualität der individuellen Lernprozesse der Kursteilnehmenden aus. Es wird lediglich die Qualität der Bildung bezogen auf die Organisation als Output-Qualität evaluiert. Schließlich geht man davon aus, dass die Kundenzufriedenheit der Gradmesser für die Qualität der Einrichtung ist. Die Auswertungen der Befragung wurden über die örtlichen Kulturausschüsse und die örtliche Presse in die politische Diskussion eingebunden. Zudem wurde eine Folgebefragung geplant, um die tatsächlichen Verbesserung der Kundenbeziehungen zu ihrer Volkshochschule aufgrund der durchgeführten Maßnahmen festzustellen und den Benchmarking-Prozess erneut aufzunehmen.

Ein wesentliches Thema in dem geschaffenen Diskussions-Rahmen ist die Frage, wie Volkshochschulbesucher/innen von der Vernetzung profitieren können. Ein Beispiel ist das Fremdsprachen-Angebot. Das vom traditionellen Anspruch her vorzuhaltende generell breite und vielfältige Fremdsprachen-Angebot kann durch ein gemeinsam geplantes DOME-Kurs-Angebot in der Region gewahrt bleiben. Da die Subregion DOME geographisch überschaubar ist, sind die Anfahrtswege zur benachbarten Volkshochschule häufig kaum weiter als zur lokalen Einrichtung. Hätte jede Leitung lokal für sich entschieden, wäre ein Einbruch im Fremdsprachenangebot zu beklagen gewesen. So aber wurde eine neue Struktur aufgebaut. So lässt sich über Kooperation der Einrichtungen das breite Bildungsangebot der Volkshochschulen als Norm und Qualität sichern. Die Kernidee des breiten Bildungsangebots bleibt aus der Perspektive des Managements als Bestand erhalten, aber der Zugang für die Kunden wird neu geregelt.

6 Lernen durch Kooperation als Weg und Ziel von Lernenden Weiterbildungseinrichtungen

Der Selbstlernprozess der Organisationen und die Lernkulturentwicklung ist nie abgeschlossen, sie beginnt jeden Tag neu. Der Weg ist so wichtig wie das Ziel. Destruktive Konkurrenzgedanken sollten eher von dem Prinzip der Win-win-Lösung abgelöst werden, damit das kreative Potenzial eingesetzt und nicht blockiert wird. Dies gilt für die Lern-Kultur-Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen nach innen wie nach außen.

Das Beispiel DOME zeigt einen Perspektivenwechsel, eine Perspektivenverschränkung. Die Direktoren bedienten sich der überinstitutionellen Kooperation als Strategie zur Qualitätssicherung ihrer jeweils eigenen Einrichtungen und versicherten sich der fachlichen Serviceleistung einer universitären Befragung. Sie profilierten so die eigene Einrichtung und lösten gleichzeitig das Problem, mit eingeschränkten finanziellen Mitteln eine qualitativ akzeptierte Lösung für die Kunden der Einrichtung VHS überlokal bereitzustellen. Damit wurde eine Entwicklung angestoßen, die – systemisch gesprochen – ehemals der Umwelt zugehörige benachbarte Volkshochschulen in das eigene System der "lernenden Organisation" einzubeziehen. So wird die eigene Leistungsfähigkeit reflektiert und die der Konkurrenz.

Literatur

- Dörner, D., 1992: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg
- Dollhausen, K., 2003: Organisationsberatung in der Weiterbildung als pädagogisches Arbeitsfeld? In: Der pädagogische Blick, 11.Jg., H.2, S. 79-91.
- Dollhausen, K., 2004: Personalplanung und Personalentwicklung. Weiterbildender internetgestützter Studiengang Master of Business Administration (MBA) in Educational Management. Universität Oldenburg
- Ehse, C./Zech, R., 1999: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In: Zech/Ehse, 1999, S. 13-57

- Faulstich, P./Vespermann, P., 2002: Strukturen und Perspektiven der Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven. Weinheim/München, S. 15-69
- Geißler, K. H.: Führung, Führungsqualifikation und Führungsberatung. In: Kailer, Norbert (Hrsg.): Beratung und Weiterbildung und Personalentwicklung. Wien 1994, S.207-222
- Hüser, H. W. unter Mitarbeit von Rudolf Epping und Arthur Frischkopf: Nordrhein-Westfalen. In: Faulstich, P./Vespermann, P., 2002, S. 229-245.
- Kairies, P., 2001: So analysieren Sie Ihre Konkurrenz. Konkurrenzanalyse und Benchmarking in der Praxis. 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Renningen- Malsheim
- Kil, M., 2003: Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld
- Manz, A., 2004: Vom "Führungsfehler" zur "systematischen Störung" – Erfahrungen im Umgang mit dem Thema Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.), 2004, S. 193-204.
- Noer, D. M., 1998: Die vier Lerntypen. Reaktionen auf Veränderungen im Unternehmen. Stuttgart
- Nuissl, E./Schlutz, E. (Hrsg.), 2001: Systemevaluation und Politikberatung. Bielefeld
- Ross, R., 2005: Work-Life-Balance: Individuelle Daueraufgabe im Spannungsfeld divergierende Interessen. Möglichkeiten der Unterstützung durch Mediation im Arbeitsleben. In: Der pädagogische Blick, Heft 3, S. 145-159.
- Schlüter, A., 2003: Lernen und Gefühle – "Energiebindung" als didaktische Kategorie? In: Dies. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld, S. 116-128.
- Schlüter, A./Schell-Kiehl, I. (Hrsg.), 2004: Erfahrungen mit Biographien. Bielefeld
- Senge, P., 1996: Die fünfte Disziplin. Stuttgart
- Simon, F. B., 2002: Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management und Politik. Heidelberg
- Thiele, A., 2004: Modulare Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Thiele, A./Schlüter, A., 2003: Regionale Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Duisburg

- Thiele, A., 2005: Zeit zum Umdenken: Das Image der Volkshochschulen. In: Schlüter, A. (Hrsg.): "In der Zeit sein...". Bielefeld, S. 85-102.
- Von Küchler, F./Schäffter, O., 1997: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. DIE-Studenten für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Zech, R.: Effizienz lernen in Non-Profit-Organisationen des Bildungsbereichs. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S. 22-62.
- Zech, R./Ehse, C., (Hrsg.), 1999 : Organisation und Lernen. Hannover