



Lernen am Unterschied

Bildungsprozesse gestalten –
Innovationen vorantreiben

Gerd Schweizer, Ulrich Iberer, Helmut Keller (Hg.)

Lernen am Unterschied

Bildungsprozesse gestalten –
Innovationen vorantreiben

Die Landesstiftung Baden-Württemberg setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen.

Die Landesstiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Weitere Informationen unter: www.landesstiftung-bw.de

Ein Projekt der



Wir stiften Zukunft

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2007

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung:
www.lokbase.de, Bielefeld

Bestell-Nr. 60.01.854
ISBN 978-3-7639-3574-1

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

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

Inhalt

Zukunft durch Innovation:	
Der Studiengang Bildungsmanagement – Eine Initiative der Landesstiftung ..	5
<i>Herbert Moser/Dr. Andreas Weber</i>	
Vorwort	7
<i>Gerd Schweizer/Ulrich Iberer/Helmut Keller</i>	
Bildungsmanagement –	
eine Herausforderung aus bildungspolitischer Sicht	11
<i>Georg Wacker</i>	
„Bildung machen!“ – Möglichkeiten und Grenzen in einer	
Wissensgesellschaft	19
<i>Matthias Rath</i>	
„Human Capital“ – der wichtigste Produktionsfaktor	37
<i>Reinhold Würth</i>	
Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus	
internationaler Perspektive	53
<i>Stephan Gerhard Huber</i>	
Professionalität und Management	71
<i>Anke Hanft</i>	
Der Bologna-Prozess – und seine Konsequenzen für berufsbegleitende	
Masterstudiengänge	85
<i>Hartmut Melenk</i>	
Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell	99
<i>Ulrich Müller</i>	
Lernen in komplexen Lernumgebungen – ein Praxisbeispiel	
aus dem Bereich „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“	123
<i>Matthias Langer</i>	

Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiedenen Masterstudiengängen	137
<i>Ulrich Iberer/Katharina Schnurer/Anja Vogel</i>	
Wissensmanagement mit virtuellen Tools des Web 2.0 – Paradigmenwechsel im Wissensmanagement?	153
<i>Thomas Adam/Sven Wippermann</i>	
Auflösung vergrößern? Chancen und Grenzen der Verwendung von Social Software im Bildungsbereich	179
<i>Anja Besand</i>	
Transfermanagement	191
<i>Ulrich Müller/Carmen Nagel/Martina Ihlein</i>	
Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg	221
<i>Suzan Bacher</i>	
Erfolgreiches Personalmanagement – Potenziale erschließen, Kompetenzen entwickeln	231
<i>Heike Rühl</i>	
Was ist Change Management?	241
<i>Michael Opitz</i>	
„What you can't measure you can't manage“ – Kennzahlengestütztes Management von Bildungseinrichtungen?	251
<i>Gerd Schweizer/Friedhelm Großmann</i>	
Autorenprofile	277

Zukunft durch Innovation: Der Studiengang Bildungsmanagement – Eine Initiative der Landesstiftung

Die aktuellen Debatten machen deutlich, wie wichtig Bildung für das künftige Wohlergehen des Einzelnen und der Gesellschaft als Ganzes ist. An diesen Debatten mitzuwirken und beispielgebende Bildungsmaßnahmen zu starten ist Auftrag und Verpflichtung für die Landesstiftung Baden-Württemberg. Sie setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein und ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen. Getreu ihrem Selbstverständnis „Wir stiften Zukunft“ veranstaltet die Landesstiftung Baden-Württemberg Ausschreibungen und führt innovative Projekte durch, die neue und oft unkonventionelle Impulse geben.

Für eine erfolgreiche Bildungs- und Lebensbiografie müssen möglichst früh die Grundlagen gelegt werden. Dafür steht beispielhaft das Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Künftige Führungskräfte müssen international erfahren und interkulturell kompetent sein. Das Baden-Württemberg-STIPENDIUM der Landesstiftung fördert den internationalen Austausch von qualifizierten Studierenden, Berufstätigen und Schülern. Das Programm ermöglichte es bereits mehr als 8000 Stipendiaten, in aller Welt Erfahrungen zu sammeln. Die Stiftung Kinderland Baden-Württemberg will Menschen und Institutionen gewinnen, die sich langfristig engagieren und mit pfiffigen Ideen familien- und kinderfreundliche Strukturen im Land weiter ausbauen. Zahlreiche andere Projekte und Programmlinien ergänzen das Angebot der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Die Stiftung setzt sich aber nicht nur mit einer mittelbaren Verbesserung und Erhöhung der Bildungschancen für die Menschen in Baden-Württemberg ein. Die Entwicklung, Koordination und Führung von Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen sind ihr ein weiteres Anliegen. Erfolgreiche Führungskräfte von morgen zeichnen sich auch durch verantwortliches Management und kompetente Per-

sonalführung bzw. -entwicklung aus. Deshalb hat die Landesstiftung Baden-Württemberg gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Führungsakademie Baden-Württemberg unter dem Motto „Lernen am Unterschied“ den zweijährigen Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ initiiert. Der Masterstudiengang ist in seiner Konzeption bundesweit einmalig: Berufsbegleitend wird der Führungsnachwuchs aus Wirtschaft, Schule und Erwachsenenbildung gezielt auf die Übernahme von Leitungsaufgaben vorbereitet. Künftige Bildungsmanager sollen aber nicht nur Bildung managen, sondern *für* die Bildung managen. Deshalb kennzeichnen den Studiengang Persönlichkeitsorientierung, Praxisorientierung, begleitendes Coaching sowie ein innovatives Blended-Learning-Konzept.

Mit der Professionalisierung von Führungskräften im Bildungsbereich leistet die Landesstiftung Baden-Württemberg einen konkreten Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen. Der Studiengang trägt nachhaltig zur Veränderung der Denk-, Arbeits- und Lernkultur bei und unterstützt die Studierenden kompetent, damit sie künftig Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern und Führung professionell gestalten können.

Die Landesstiftung Baden-Württemberg dankt der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für die Initiative zu dem „1. Symposium Bildungsmanagement“. Damit erfolgte der Einstieg in den wissenschaftlichen Diskurs durch den Studiengang. Im September 2006 kamen Wissenschaftler und Fachleute zusammen, um sich über aktuelle Entwicklungen der Bildungslandschaft auszutauschen. Der vorliegende Tagungsband fasst ihre Beiträge zusammen und bietet neue Ideen und Impulse für die tägliche Arbeit in der Bildungspraxis.



Herbert Moser

Herbert Moser
Geschäftsführer



dr. andreas weber

Dr. Andreas Weber
Leiter Bereich Bildung

Vorwort

Unsere Gesellschaft und ihre Menschen stehen heute in immer rascher aufeinanderfolgenden Umbruchsituationen. Die Globalisierung der Wirtschaft, neue Technologien, aber auch neue Lebenskonzepte stellen Einzelne wie Unternehmen vor große Herausforderungen. Die Zukunftsperspektiven werden immer mehr davon abhängen, inwieweit es gelingt, neue Entwicklungspotenziale aufzubauen und freizulegen. In eine pädagogische Semantik übersetzt heißt dies: Wer nicht bereit ist, lebenslang zu lernen, wird es auf mittlere Sicht gesehen schwer haben, in den laufenden Veränderungsprozessen zu bestehen. Die gestiegenen Lernanforderungen erfordern auf Seiten der Bildungsanbieter eine wachsende Professionalität und eine hohe Kompetenz in der Beratung, Begleitung und Gestaltung lebenslanger Lernprozesse. Führungskräfte im Bildungsbereich müssen über hohe Anpassungsfähigkeit, fachliche Professionalität, aber auch über innere Stabilität zur sicheren Navigation durch ergebnisoffene Entwicklungsverläufe verfügen.

Eine Antwort auf diese neuen Herausforderungen im Bildungsbereich gibt der berufsbegleitende Masterstudiengang Bildungsmanagement, den das Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Verbund mit Partnern aus verschiedenen Bildungsbereichen anbietet. Der von der Landesstiftung Baden-Württemberg initiierte Studiengang qualifiziert Führungskräfte aus Wirtschaft, Schule und Erwachsenenbildung für ein professionelles Management von Bildungsprozessen und die Übernahme von künftigen Führungs- und Leitungsaufgaben.

Das Leithema des 1. Ludwigsburger Symposiums Bildungsmanagement „Lernen am Unterschied, Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben“ soll den wissenschaftlichen Diskurs treiben, auffächern und für die Managementpraxis in den Bildungseinrichtungen fruchtbar machen. Im übergreifenden Dialog zwischen den Bildungsbereichen Wirtschaft, Schule und Erwachsenenbildung erfahren Wissenschaftler, Führungskräfte und Führungsnachwuchs die Möglichkeiten, von anderen Systemen zu lernen. Ein solches „Lernen am Unterschied“ ist

Reiz und Herausforderung für die Beteiligten, die eigene Lernkultur, die gewohnten Routinen zu überdenken und neue Wege zu wagen. Im Sinne dieses Anliegens liegen die Tagungsbeiträge der Referentinnen und Referenten des „I. Ludwigsburger Symposiums Bildungsmanagement“ nun auch in schriftlicher Form vor, und die Veranstalter laden interessierte Leser ein, den wissenschaftlichen Diskurs und den Erfahrungsaustausch in der Domäne Bildungsmanagement fortzuführen und zu vertiefen.

Georg Wacker beschreibt aus einer politischen Perspektive, dass modernes Bildungsmanagement eine neue Herausforderung für die Bildungspolitik darstellt und welche Forderungen in der Gegenrichtung die derzeitigen gesellschaftlichen, politischen Diskussionen an das Bildungsmanagement stellen, insbesondere im System Schule. **Matthias Rath** hinterfragt, inwieweit sich „Bildung machen“ lässt, wenn landauf landab Bildung als die wertvollste Ressource der Wissensgesellschaft propagiert wird, die es gleich eines Rohstoffs zu fördern gilt. In der Post-PISA-Ära fordert er ein neues Verständnis von Bildung und Bildungsmanagement, „jenseits von Technologie und Pathos“. **Reinhold Würth** geht in seinem Beitrag auf seine persönliche Geschichte als lernender Mensch und erfolgreicher Unternehmer ein und abstrahiert daraus Prämissen für angehende Führungskräfte. Er beschreibt, wie erfolgreiches Führungshandeln neben klassischen Fach- und Unternehmerkompetenzen auch von einem besonderen Umgang mit dem „Human Capital“ abhängt. In einigen Beiträgen dieses Bandes wird Bildungsmanagement als Führungshandeln für und in Bildungseinrichtungen konkretisiert, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der stetig wachsenden Nachfrage nach Qualifizierungsangeboten für den Führungsnachwuchs in Bildungseinrichtungen. Der Beitrag von **Stefan G. Huber** greift die auf internationalem Parkett geführte Diskussion auf, die sich zwischen Dezentralisierung und De-regulierung einerseits und zentralisierenden Anforderungen, etwa der Rechenschaftslegung, andererseits erstreckt. Der Bildungsmanager von heute erlebt sich darin in einer mannigfaltigen Rollenkomplexität, für die es ein integratives Führungskonzept zu entwickeln gilt. Wie sich Bildungsmanagement als Profession etabliert, zeichnet **Anke Hanft** aus zwei Perspektiven nach: Professionalisierung des Personals und Professionalisierung der Managementstrukturen. Sie scheut sich dabei nicht, die immer wieder gestellte Frage aufzugreifen, inwieweit Methoden und Herangehensweisen der klassischen Management-Lehre tatsächlich auch in Bildungseinrichtungen sinnvoll zur Anwendung kommen, oder ob durch einen solchen „Managerialismus“ nicht von den eigentlichen pädagogischen Pflichten abgelenkt wird. **Hartmut Melenk** fokussiert in seinem Beitrag die Qualifizierung zum Bildungsmanager in Form von berufsbegleitenden Masterstudiengängen. Diese neue Aufgabe stellt auch die Hochschulen vor neue

Herausforderungen. Sie befinden sich im Prozess, die Bachelor- und Masterprogramme vorgabenkonform einzuführen. Gleichwohl immer mehr Studiengänge angeboten werden, bleiben bestimmte Fragen bei der Umsetzung der Bologna-Vorgaben jedoch weiter offen.

Was ist Bildungsmanagement? Einen Impuls zur Beantwortung dieser Frage gibt **Ulrich Müller**. In seinem Beitrag „Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell“ beschreibt er Leitlinien für die Handlungsebenen „Bildungsbetriebsmanagement“ und „Bildungsprozessmanagement“. Das Modell propagiert ein gemeinsames Verständnis von Bildungsmanagement für betriebliche Bildung, Schule sowie Erwachsenenbildung und macht Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede in der praktischen Umsetzung deutlich. Dabei gilt es betriebsökonomische Anforderungen wie pädagogisch-didaktische Ansprüche gleichermaßen zu berücksichtigen. Letztere stehen im Mittelpunkt des Beitrags von **Matthias Langer**: Er beschreibt, wie auf der Grundlage einer gemäßigt konstruktivistischen Lernumgebung die Domäne betriebswirtschaftliches Führungs-handeln dimensioniert werden kann. Im Zentrum stehen dabei Lernprozesse, die durch ein Unternehmensplanspiel ausgelöst werden. Im Beitrag „Blended Learning und Lernplattformen“ analysieren **Ulrich Iberer, Katharina Schnurer** und **Anja Vogel** die Herangehensweise bei der Implementation von Lernszenarios, die aus klassischen Präsenzformen und neuen E-Learning-Methoden kombiniert werden. „Lernen am Unterschied“ heißt hier: Im kriterienorientierten Vergleich an drei Praxisbeispielen zeigen die Autoren typische Fragestellungen und innovative Ideen zur Umsetzung von Blended Learning. Ebenfalls aus dem Themen-feld „medienbasiertes Bildungsmanagement“ untersuchen **Thomas Adam** und **Sven Wippermann** den Einsatz von virtuellen Tools und geben Anregungen zu einem neuem Verständnis der Wissensmanagementfunktionalitäten in der so-genannten „Web-2.0-Generation“. Am Beispiel von Weblogs wird aufgezeigt, wie virtuelle Tools Wissen schaffen und Wissensmanagementprozesse unterstützen können. Welche Wirkung von „Social Software“ auf Kommunikations- und Interaktionsformen ausgeht, führt **Anja Besand** im darauffolgenden Beitrag aus. Im Lehren und Lernen von Bildungsinhalten ergeben sich mit Social Software neue Chancen, aber auch Grenzen, die es im Kontext von Bildungsprozessen differenziert zu betrachten gilt. **Ulrich Müller, Carmen Nagel** und **Martina Ihlein** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie „Transfermanagement“ in Bildungsprozessen dazu beitragen kann, die Umsetzung, Anwendung und das langfristige Behalten des Gelernten zu unterstützen und sicherzustellen.

Vor dem Hintergrund des hohen Ressourceneinsatzes in Bildungsorganisationen werden Ansätze wie das Transfermanagement besonders umfangreich in jenen

(wissenschaftlichen) Diskussionen aufgegriffen, die Bildungsmanagement als Leitungsaufgabe von Bildungsinstitutionen behandeln. Einige Beiträge widmen sich diesen Aspekten. So erläutert **Suzan Bacher** die Hintergründe und Vorgehensweisen zur Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg. Im Mittelpunkt steht ein kriterienorientierter Bezugsrahmen für unterschiedliche Qualitätsbereiche, welche primär mit Instrumenten der Selbst-evaluation und Fremdevaluation umgesetzt werden. **Heike Rühl** beschreibt in ihrem Beitrag ein Praxisbeispiel für erfolgreiches Personalmanagement, welches die Aufgaben Personalauswahl und Personalentwicklung im Besonderen berücksichtigt. „Change Management“ ist ein weiteres Schlagwort, das in der aktuellen Diskussion um erfolgreiches Bildungsmanagement immer wieder genannt wird. **Michael Opitz** fasst in seinem Beitrag Hintergründe, zugrunde liegende Managementtheorien, kritische Erfolgssgrößen und Phasen des Change Managements zusammen. Die Steuerung von Organisationen mithilfe von Kennzahlen ist in Unternehmen traditionell verankert. Der Frage, inwieweit diese Funktionen auch für das Management von Bildungsorganisationen dienen können, gehen **Gerd Schweizer** und **Friedhelm Großmann** nach. Sie beleuchten dabei zunächst klassische betriebswirtschaftliche Kennzahlen in ihrer Bedeutung für Bildungsinstitutionen. An drei ausgewählten Steuerungsmodellen, der Balanced Scorecard, dem EFQM-Prozess und dem PIA-Modell eröffnen sie Optionen für die Messung sogenannter weicher Faktoren in Bildungseinrichtungen.

Mit der Auswahl der einzelnen Beiträge legen die Herausgeber dieses Tagungsbandes eine bewusst gestaltete Bandbreite unterschiedlicher Herangehensweisen, Perspektiven und Innovationen für die Domäne Bildungsmanagement vor. „Lernen am Unterschied“ erachten wir in diesem Zusammenhang als eine Methode, die für die Aufarbeitung von Forschungsfragen und als Ideenbörse für Anforderungen der Bildungspraxis gleichermaßen wertvolle Impulse schafft.

Bedanken möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren für die pünktliche Lieferung der Manuskripte und bei Bärbel List für die redaktionelle Betreuung des Bandes.

Ludwigsburg, im Juni 2007

Gerd Schweizer
Ulrich Iberer
Helmut Keller

Bildungsmanagement – eine Herausforderung aus bildungspolitischer Sicht

GEORG WACKER

Die Fragestellung meines Beitrags kann unter zwei Aspekten beleuchtet werden. Der eine Aspekt lautet etwas überspitzt formuliert: „Bildungspolitik – eine Herausforderung für das Bildungsmanagement!“ Die Gesellschaft, in der wir leben, ändert sich teilweise auch infolge der globalen Veränderungen. Die Politik – und dazu gehört die Bildungspolitik – muss diese Veränderungen gestalten. Die Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen erfordert angesichts rascher Veränderungsprozesse und eines differenzierter werdenden Bildungswesens die Entwicklung eines Bildungsmanagements.

Der zweite Aspekt bildet die Antithese zum ersten. Er lautet: „Bildungsmanagement – eine Herausforderung an die Bildungspolitik.“ Politik führt bei den Betroffenen zu Reaktionen. Besteht grundsätzlicher Konsens über den eingeschlagenen Weg, werden Anforderungen fast zwangsläufig vonseiten des Bildungsmanagements an die Politik gestellt werden. Auch wenn sich die beiden Aspekte rhetorisch gegenüberstehen, stehen sie inhaltlich in einem engen Dialog.

1. Gesamtgesellschaftliche Veränderungen

Zuerst möchte ich blitzlichtartig einige für das Thema relevante gesamtgesellschaftliche Veränderungen der vergangenen Jahre skizzieren. Sie stecken den Rahmen ab, in dem sich Bildungspolitik und Bildungsmanagement bewegen müssen.

Ganz wesentlich haben die Innovationssprünge in der Informatik und der Telekommunikation unser aller Leben verändert. Insbesondere die Internetdienste

„World Wide Web“ und „E-Mail“ haben Arbeitsprozesse, aber auch Lebensgewohnheiten sehr vieler Menschen berührt. Auch das Kultusministerium nutzt die darin enthaltenen Möglichkeiten. Initiativen und Informationen werden auf unserer Homepage veröffentlicht. Sie sind jedem Interessierten zugänglich, der über einen Computer und einen Internetanschluss verfügt. Bildungspolitik gewinnt dadurch an Transparenz, zugleich bietet etwa der E-Mail-Verkehr neue Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Politik, Verwaltung und Bürgerinnen und Bürgern.

2. Felder der Bildungspolitik

Ein Beispiel sind die aktuellen Ferienregelungen 2006, der heiße Juli und der verregnete August sind uns noch im Gedächtnis. Jeder verregnete Ferientag lädt ein zu verärgerten E-Mails, auf die eine schnelle Antwort erwartet wird. Dabei sind die Handlungsspielräume jedoch sehr begrenzt, da die Regelungen an langfristige, länderübergreifende Abkommen der Kultusministerkonferenz gekoppelt sind.

Die Reaktion auf aktuelle, manchmal auch nur tagesaktuelle Situationen und Themen erregt sicherlich viel Aufmerksamkeit. Das eigentliche Feld der Bildungspolitik ist aber die langfristige Steuerung wesentlicher Prozesse der Bildungseinrichtungen und der zugehörigen Verwaltungen.

Die Qualität von Bildung und Erziehung definiert die Leistungsfähigkeit einer Schule. Deshalb gilt es vorrangig, Unterricht weiterzuentwickeln und zu verbessern. Dies war der Grund dafür, die Lehrpläne durch Bildungspläne und Bildungsstandards zu ersetzen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen nunmehr Kenntnisse und Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben, nicht die zu unterrichtenden Inhalte. Damit verschiebt sich der Fokus in Richtung der Ergebnisorientierung. Wesentlich ist, dass die gesetzten Ziele erreicht werden. Die bisher vorgegebenen Wege und Inhalte können dagegen stärker variiert werden.

3. Anforderungen der Bildungspolitik an das Bildungsmanagement

Was bedeutet das für das Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsmanagement oder zunächst für die Anforderungen, die die Politik an das Management stellt?

Dazu eine Randbemerkung: Vielfach wird zwischen managen, führen und leiten unterschieden und werden diese Bereiche differenziert. Eine bekannte und griffige

Formulierung lautet: „Leiter oder Leader sorgen dafür, dass die richtigen Dinge gemacht werden. Manager sind dafür verantwortlich, dass die Dinge richtig gemacht werden.“ Übersetzt in den Sprachgebrauch der Verwaltung sind Leiter also für die Steuerung von Prozessen zuständig und Manager für das operative Geschäft.

Andere Autoren verwenden die Begriffe fast synonym und argumentieren, dass fast jeder Manager auch Leitungsfunktionen übernimmt. Dieser Lesart möchte ich mich anschließen – auch im Hinblick auf die von uns beabsichtigte Führungsstruktur. Gleichzeitig verbreitert sich damit auch der Kreis derer, die Bildung zu managen haben.

3.1. Schulverwaltung

Außenstehende werden bei dem Wort Bildungsmanagement zuerst an die Schulverwaltung denken. Dies ist nicht falsch. Bildungsmanagement bedeutet für die Schulverwaltung die Vermittlung bildungspolitischer Entscheidungen in die Bildungseinrichtungen hinein und die Sicherstellung der Umsetzung dieser Entscheidungen, aber genauso auch die Nähe zum Bürger.

3.2. Schulleitung

In der Schule ist der Bildungsmanagementbedarf für Außenstehende nicht so evident wie in der Verwaltung. Doch Schulleiterinnen und Schulleiter sind die zentralen Figuren für die Umsetzung der bildungspolitischen Beschlüsse. Am Beispiel Schulleitung zeigen sich Bildungsmanagementbedarf und die Anforderungen, die die Politik an das Management stellt.

Die Schule muss sich dem dynamischen Wandel von Gesellschaft, Technik und Wirtschaft stellen und ihn in ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag einbeziehen. Neues Wissen, fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen, mehr eigenständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler verändern Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen. Dies sind nur einige Bereiche, in denen die Weiterentwicklung der Schulen stattfindet.

An dieser Stelle will ich aber auch deutlich sagen, dass die geforderte Anpassung der Schule nicht dazu führen darf und kann, dass jedes tagesaktuelle Thema in den Unterricht Einzug hält. Es geht nicht darum, wechselnden „Einzelaufträgen“ aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen gerecht zu werden. Es geht

vielmehr um eine gute Balance zwischen den Zielen der Persönlichkeitsbildung junger Menschen auf der einen und neuen Herausforderungen einer im Umbruch begriffenen gesellschaftlichen Wirklichkeit auf der anderen Seite.

Die Vorgaben der Bildungspolitik zur Bewältigung der gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen stellen die „äußere Schulentwicklung“ dar. Hinzu kommt die „innere Schulentwicklung“. „Innere Schulentwicklung“ heißt, die Rahmenvorgaben eigenständig, kreativ und konstruktiv auszustalten. Dabei orientiert sich die einzelne Schule an den Lern- und Lebensbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie an den Gegebenheiten und Möglichkeiten vor Ort.

Bildungspolitik und Schulpädagogik gehen davon aus, dass sich die unmittelbare Verantwortlichkeit positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Wo Menschen auf die Inhalte ihrer Arbeit substanzell Einfluss nehmen können, auf Arbeitsweise und die Arbeitsorganisation ihrer Einrichtung, steigen Motivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft. Die vor Ort vorhandenen personellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, die materiellen Ressourcen und auch die möglichen Partnerschaften nach außen sind demnach so effektiv und effizient wie möglich einzusetzen.

Aus diesen Aufgaben leiten sich die Anforderungen an die Schulleitung ab, die eine Schlüsselrolle bei den aufgezeigten Prozessen einnimmt. Damit einher geht ein von der Politik neu akzentuiertes Handlungs- und Kompetenzprofil der Schulleitungen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden zu Vor-Ort-Bildungsmanagerinnen und -managern. Denn die bildungspolitischen Ziele, die der Schule gesteckt sind, können mit dem überkommenen Verständnis von Schulleitung kaum noch bewältigt werden.

Wir brauchen Führungspersönlichkeiten mit einem breiten Spektrum von Fähigkeiten und Kompetenzen. Hierzu gehört auch, dass ein Schulleiter eine gute Lehrkraft ist und glaubwürdig agiert. Immer wichtiger werden Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft. Dies ist nicht neu. Neu sind die Anforderungen zur Personalführung und zur Organisations- und Teamentwicklung, um nur einige zu nennen.

3.3. Dozenten und Lernende

Bisher habe ich die Anforderungen im schulischen Bereich verdeutlicht. Doch die rasche Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien hat auch zu veränderten Anforderungen an Lehrende und Lernende im außerschulischen Bereich geführt.

Eine Beschränkung auf die verbale Kommunikation, das Buch, das Bild oder das Arbeitsblatt – als die klassischen Medien –, ist nicht mehr zeitgemäß. Simulationen, interaktive Gestaltung und Videosequenzen sind einige der neuen technischen Möglichkeiten, Inhalte zur Verfügung zu stellen. Die Vielfalt der Darstellungsmöglichkeiten von Lerninhalten erfordert eine Vielzahl von Lernszenarien.

In gleichem Maße, wie die reine Lehrtätigkeit des Lehrenden abnimmt, nimmt aber seine Bedeutung als Organisator, als Bildungsmanager zu. Je vielfältiger die Präsentation von Inhalten in den unterschiedlichsten Medien erfolgt, umso mehr müssen diese zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden. Nur so entstehen effektive Lernarrangements. Der Lehrende muss dazu wissen, welche Medien sich für welches Thema eignen. Der Dozent muss den Lerntyp und das Vorwissen des Lernenden berücksichtigen. Dieses Wissen ist von grundsätzlicher Bedeutung. Werden Internetangebote für Personen mit geringen Computervorkenntnissen entwickelt, wird jedem klar, dass der Lehrgang scheitern muss wie der Verkauf von „Dosenöffnern in Dosen“.

Die klassische Vermittlung von Wissen oder Bildung in einer Lerngruppe durch einen Dozenten ist nur noch eine von vielen Möglichkeiten. Bei allen sich entwickelnden unterschiedlichen Lernszenarien ist eine Tendenz zu beobachten: Die eigentlichen Lerntätigkeiten entwickeln sich weg von der eher passiven Rezeption, hin zu selbstständigen Aktionen und Interaktionen mit den zur Verfügung stehenden Medien.

Finden Lernprozesse losgelöst von einer Lerngruppe statt, erfordert dies vom Lernenden neue Kompetenzen. Selbstmotivation, Durchhaltevermögen und Zeitmanagement sind nur einige Beispiele. Auch Lehrende müssen sich hier neuen Aufgaben stellen. Anstelle der Wissensvermittlung treten das Management und die Organisation von Lernprozessen.

Die gesamte Tragweite dieser neuen Entwicklung können wir heute noch nicht voll überblicken. Die außerschulischen Bildungsinstitutionen werden sich zu Dienstleistern entwickeln müssen, die nicht nur die Vermittlung von Bildung und Wissen anbieten, sondern ein Komplettangebot rund um die Weiterbildung zur Verfügung stellen.

Bildungsmanagement kann als eine Antwort auf die Herausforderungen, die auf das Bildungswesen insgesamt zukommen, betrachtet werden. Es ist eine Hauptaufgabe für zukünftige leitende Mitarbeiter/innen in Bildungsinstitutionen. Das gilt aber nicht nur für Institutionen, für die klassische Verwaltung und die

Leitung. Darüber hinaus müssen auch Lehrende und Lernende über ein eigenes Management- bzw. Selbstmanagementrepertoire verfügen.

4. Anforderungen des Bildungsmanagements an die Bildungspolitik

Ich habe versucht aufzuzeigen, was die Bildungspolitik erwartet und wer sich mit Bildungsmanagement auseinandersetzen muss. Doch wie können die Leitenden, Lehrenden und Lernenden dem gerecht werden? Oder anders formuliert und die Eingangsworte aufgreifend: „Welche Anforderung stellt das Bildungsmanagement an die Politik?“

Ich will am Beispiel zweier Bereiche eine Antwort darauf versuchen, nämlich am Beispiel einer europäischen Initiative und am Beispiel Schulleitungen in Baden-Württemberg. Ich habe dargestellt, dass sich im Weiterbildungsbereich eine Vielzahl von Querschnittsaufgaben ergeben werden. Dies führt schnell zu einer Überforderung von Einzelpersonen und -institutionen. Deshalb wird von der Politik gefordert, eine notwendige Vernetzung und Kooperation zu fördern und zu unterstützen.

4.1. Die Europäische Initiative EARLALL (European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning)

Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen hat das Kultusministerium im Oktober 2005 ein wichtiges bildungspolitisches Signal gesetzt. Auf Initiative von Minister Helmut Rau wurde das Ministerium Mitglied der European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning. Die European Association wurde am 11. Oktober 2001 in Brüssel von einigen europäischen Institutionen gegründet. Sie entstand, um die effektive Zusammenarbeit zwischen ihren Mitgliedern im Bereich des „Lebenslangen Lernens“ zu fördern und eine enge Kooperation mit der Europäischen Union und öffentlichen Institutionen weltweit einzugehen.

Ihre Ziele beziehen sich auf der Makroebene auf die Wissensgesellschaft und die Humanvermögensbildung. Auf der Mikroebene verfolgt sie beispielsweise die Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden im Rahmen des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens. Der besondere Fokus richtet sich hier auf individuelle Lernmöglichkeiten des Lernenden, auch mit Nutzung entsprechender Informations- und Kommunikationstechnologien.

Im Rahmen der verschiedenen Aktivitäten und Projekte der European Association werden Bildungsprozesse in einzelnen oder in mehreren Regionen gestaltet und Innovationen im (Weiter-) Bildungsbereich vorangetrieben. Dazu werden auch europäische Förderprogramme genutzt. Durch den dezentralen Ansatz besteht die Möglichkeit, auf Arbeitsebene Weiterbildungsprojekte anzustoßen und umzusetzen. So werden nicht nur die nationalen, sondern auch die regionalen Gegebenheiten im Weiterbildungsbereich gestärkt.

Dieses Beispiel zeigt, wie sich Bildungspolitik und Management gegenseitig beeinflussen. Regionale Netze entwickeln eine eigene Dynamik, die auf die Bildungspolitik rückwirken und wiederum zu einer Weiterentwicklung des politischen Rahmens führen.

4.2. Schulleitung

Auch im Wandel der Rolle der Schulleiterin und des Schulleiters in Baden-Württemberg zeigt sich diese Dynamik. Das Selbstverständnis und die Aufgaben der Schulleitung unterliegen einem Paradigmenwechsel, wie ich im ersten Teil meines Vortrages angedeutet habe. Die Gestaltungsspielräume der einzelnen Schulen wurden systematisch ausgebaut. Schulleitungen treffen künftig deutlicher noch als bisher strategische Entscheidungen zur programmatischen Orientierung der Schule. Fortbildungsplanung und Personalentwicklung richten sich daran aus.

Der Schwerpunkt der Schulleitungstätigkeit verlagert sich von der Verwaltung hin zur *Gestaltung* einer Schule. Dies bedeutet keine Geringsschätzung der Verwaltungsaufgabe. Eine effektive und effiziente Verwaltung der Schule ermöglicht erst deren erfolgreiche pädagogische Gestaltung.

Dennoch kann wirksame Schulleitung nur Bewusstmachung der pädagogischen Führungsaufgaben bedeuten. Der Schulleiter als Bildungsmanager muss beides im Blick haben: den pädagogischen Auftrag seiner Schule und die Umsetzung in der Unterrichtspraxis.

Hierzu gehört etwa die Möglichkeit zur Erarbeitung eines Schulprogramms. Mit diesem muss innerhalb einer Schule ein pädagogischer Konsens erreicht werden, der die Balance hält zwischen konzeptioneller Einheit einerseits und wünschenswerter pädagogischer Vielfalt andererseits. Gleichzeitig verändert sich aber auch die gesamte Schulkultur, was wiederum Auswirkungen auf den Führungsstil hat.

Einzelne Schulteams erarbeiten in ihrem Teilbereich Vorschläge, die es abzustimmen und zusammenzuführen gilt.

Hierzu gehört ein dialogfähiger, transparenter und partizipativer Führungsstil der Schulleiterin oder des Schulleiters. Mit der Teamentwicklung ist sehr eng die dritte Anforderung verbunden: Möglichkeiten zur Personalauswahl und Personalentwicklung.

Diese Anforderungen sind bei der Politik angekommen. Unsere Schulen haben unter anderem mit der Einführung der Bildungsstandards die Möglichkeit erhalten, einen Teil der Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler im schul-eigenen Curriculum selbst zu definieren. Damit der Schulleiter, die Schulleiterin der Personalverantwortung noch besser gerecht werden kann, werden in der Zukunft weitere Instrumente des Personalmanagements in die Hände der Schulleitung gelegt. Hierzu gehört die Vergabe von Leistungsstufen, vor allem aber die permanente Ausweitung der schulscharfen Stellenausschreibungen, die ein wichtiges Instrument der Personalentwicklung einer Schule ist.

5. Fazit

Ich habe deutlich zu machen versucht, dass die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu wesentlichen Veränderungen der Bildungseinrichtungen führen. Zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben bedarf es eines modernen Bildungsmanagements. Dies gilt für alle an der Bildung Beteiligten. Bildungsmanagement zielt dabei nicht in erster Linie auf eine ökonomische Ausrichtung des Lehrbetriebs ab. Im Zentrum stehen der Qualitäts-erhalt und die Qualitätsverbesserung des Unterrichts. Sie sind der eigentliche Grund dafür, dass das Thema Bildungsmanagement verstärkt in den Blickpunkt der Bildungspolitik rückt und Bildungsmanagement insofern zu einer Herausforderung für die Bildungspolitik wird.

„Bildung machen!“ – Möglichkeiten und Grenzen in einer Wissensgesellschaft

MATTHIAS RATH

Bildung ist ein schillerndes Wort – einerseits gehört Bildung zum Begriffsrepertoire der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso wie der idealistischen Philosophie. Andererseits wird Bildung unter dem Eindruck von PISA zu einem Fest für Technokraten: Bildung scheint nicht nur ein klar abzuprüfendes Phänomen zu sein, sondern es braucht wohl vor allem systemische Stellschrauben, um mit Standardisierung und Evaluation Bildung zu „machen“. So hat der Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg unter diesem Titel eine Broschüre veröffentlicht, in der, nach Meinung der Verfasser, die wichtigsten sieben Punkte genannt sind, die Bildung machbar werden lassen:

- „Für mehr Familie und Frühförderung!
- Für mehr Naturwissenschaft und Technik!
- Für mehr ökonomische Bildung!
- Für mehr Qualität in Schule und Unterricht!
- Für einen besseren Übergang in die Ausbildung!
- Für einen besseren Übergang in den Beruf!
- Für erfolgreiches Lernen im Betrieb!“ (Südwestmetall 2006, 10 und ff.).

Diesem Katalog bildungspolitischer Bekenntnisse ist schwerlich etwas entgegenzusetzen. Hier sind die aktuellen Schwachstellen benannt, unter denen das Nach-PISA-Deutschland zu kränkeln scheint. Aber ist die Regelung – sprich zunächst einmal nur Verbesserung, was immer das auch sein mag – der genannten Felder wirklich schon „Bildung machen“?

Ein Gebildeter wäre dann ein Mensch, der, in ein intensives Familienleben eingebunden, bereits in der Kindertagesstätte auf die Herausforderungen der Schule (vielleicht schon abgestimmt auf den Orientierungsplan 2006) vorbereitet wurde.

Vor dem Eintritt in die Schule, die systemisch und unterrichtlich einer Evaluation unterzogen und durch ein institutionalisiertes Qualitätsmanagement ständig verbessert wird, wurde er bereits in die Grundbegriffe der Naturwissenschaft, der Technik sowie des Wirtschaftslebens eingeführt. Nach Durchlaufen dieser optimierten Schule gelingt ihm – begleitet und betreut – problemlos der Wechsel in die berufliche Ausbildung sowie, nach erfolgtem Berufsabschluss, der gelingende Berufseinstieg. Und wenn er nicht arbeitslos geworden ist, dann lernt er lebenslang im Betrieb bis heute.

Freilich, jeder weiß, diese märchenhafte Idealkurve kann nicht immer gelingen, aber so müsste es sein, wenn man davon ausgeht, die Bildung sei unsere wichtigste Ressource. Und dass sich ein Wirtschaftsverband dazu konzeptionell oder doch zumindest imperativ äußert, zeigt, wie intensiv spätestens seit PISA über dieses Thema nachgedacht wird. Aber wissen wir denn eigentlich, worüber wir sprechen, wenn wir Bildung in dieser inflationären Weise einfordern, anzielen, standardisieren und evaluieren? Kann man Bildung wirklich „machen“?

1. Wissensgesellschaft

Ein anderes Schlagwort, das wir heute immer wieder hören und das quasi die soziale Rückseite der individuellen Bildung abgibt, ist die *Wissensgesellschaft*. Anscheinend ist es diese Gesellschaftsform, in die hinein mehr Bildung gebracht werden muss. Was meint aber *Wissensgesellschaft*? Sehen wir die Entwicklung des Menschen an, von der agrarischen Gesellschaft seit der Vorzeit, der Industriegesellschaft seit etwa 1880, dann den anderen Schlagwortgesellschaften wie Dienstleistungsgesellschaft seit den 1970er, Mediengesellschaft seit den 1980er Jahren und jetzt, prospektiv und spätestes ab 2020, die Informationsgesellschaft (BMBF 2007), dann mussten Menschen in all dieser Zeit etwas wissen – ohne Wissen kein Fruchtwechsel und keine reichen Ernten, ohne Wissen kein Handwerk und keine industrielle Produktion. Ganz im Gegenteil, Marx und Engels waren sogar der Meinung, der okzidentaler Rationalität entsprungene Kapitalismus mit seiner industriellen Revolution reiße „auch die barbarischsten Nationen in die Zivilisation. Die wohlfeilen Preise ihrer Waren sind die schwere Artillerie, mit der sie alle chinesischen Mauern in den Grund schießt, mit der sie den hartnäckigsten Fremdenhaß der Barbaren zur Kapitulation zwingt“ (Marx/Engels 1848, S. 466). Ohne Wissen schließlich keine Dienstleistung, keine Mediengestaltung und keine Medienrezeption. Ohne Wissen, so kann man kurz sagen, keine Gesellschaft. Insofern waren alle Gesellschaften immer auch Wissensgesellschaften. Alle Sektoren – volkswirtschaftlich gesprochen – bis hin zum jüngsten, dem quartären Sektor, sind *wissenstrieben*.

Wo liegt aber dann das Neue? Ich meine, vor allem in der Gerichtetheit der Wissenssuche und in der Dynamik der Wissensveränderung. Margarete Mead (1971) hat bereits Anfang der 1970er Jahre auf einen qualitativen Unterschied der Generationenorientierung in den Gesellschaften hingewiesen. In „Vergangenheitsgesellschaften“ (*postfigurative cultures*) zählt das überkommene Wissen. In der „Gegenwartsgesellschaft“ (*cofigurative cultures*) zählen die vielfältigen Identitätsangebote, nicht mehr das Überkommene, sondern die Peers, die Gegenwart stellt das Maß. Die Jugend entfernt sich von der Elterngeneration. Die „Zukunftsgesellschaft“ (*prefigurative cultures*) schließlich sieht nach vorn, die Elterngeneration kann nichts zur Weltgestaltung der Jungen beitragen. Vielleicht sind wir dort inzwischen angekommen: Wissen vermehrt sich, veraltet und wird unerheblich – wie seine Träger. Daniel Bell (1985) hat darauf hingewiesen, dass die Wissensgesellschaft i. e. Sinne gekennzeichnet ist durch einen Prozess der ständigen Wissensgewinnung: Die Expansion der Forschung führt zugleich zur Expansion der wissensbasierten Wirtschaftsaktivitäten.

Diese Dynamik ist allerdings wirklich beeindruckend – Forschung expandiert in allen Bereichen: Deutschland z.B. verzeichnet kontinuierlich seit 1981 einen Anteil der Forschungs- und Entwicklungsausgaben am Bruttonsozialprodukt von rund 2,5 % (Hornbostel 2006) – das sind 0,5 %-Punkte über dem OECD-Durchschnitt! Für die Wirtschaft wird Wissen und Bildungsstand der Mitarbeiter immer wichtiger: Die Globalisierung lässt einfache Arbeitsplätze verschwinden, fordert aber in den entwickelten Volkswirtschaften ein immer höheres Bildungsniveau der Mitarbeiter. Die 1000 größten multinationalen Unternehmen investieren, soweit sie in Deutschland ihren Sitz haben, in den F&E-Bereich knapp 11,9 % ihrer Gesamtausgaben, nur übertroffen von Unternehmen in Japan und den USA (bpb 2007). Das schließlich zwingt auf der individuellen Ebene zu einer immer stärkeren Professionalisierung der „Wissensarbeiter“, wie Daniel Bell die Arbeitnehmer der Wissensgesellschaft nennt, die dieser Dynamik gewachsen sein müssen. Woran ließe sich diese neue Professionalität messen? Willke (1998, S. 21) benennt vor allem die folgenden vier Faktoren:

- Wissen wird kontinuierlich revidiert,
- Wissen kann daher nur als vorläufig angesehen werden,
- Wissen erhält seine Qualität daher auch nicht mehr aus der klassischen Qualifikation, wahr zu sein, sondern aus seiner Nützlichkeit, und, besonders fatal,
- Wissen lässt sich von Nichtwissen nicht mehr trennen – je mehr ich weiß, desto deutlicher tritt mein Nichtwissen mir klar vor Augen.

Die Frage muss daher lauten: Wie ist in einer Wissensgesellschaft der genannten Dynamik noch Bildung möglich – selbst nur die oben genannte, verwertbare, schnelllebige Bildung? Wie „macht“ man Bildung?

Der Wunschtraum der beginnenden Frühzeit, einen „Nürnberger Trichter“ zur Hand zu haben, scheint in der Euphorie der Hirnforschung wiederzuerstehen. Allerdings ist das schnelle Lernen aus der „Shuttle-Box“ des Hirnphysiologen eine ungerechtfertigte Simplifizierung – wir wissen inzwischen, ganz nach Willke, genau, was wir alles noch nicht wissen, was noch – wenn überhaupt – erforscht werden müsste, um irgendwann einmal die Wissensdroge nur noch applizieren zu müssen, Lernen ohne Mühsal und quasi maßgeschneidert. Und ebenso unrealistisch ist eine wiedererstarkende Natur-Idylle, die in Rousseau’scher Unbedarftheit einen quasi naturwüchsigen Selbstbildungsprozess annimmt – die kontroverse Diskussion um eine sanfte curriculare Orientierung in der frühen Bildung zeigt die Verhärtetheit der Fronten. Und schließlich scheint auch die Post-PISA-Finnland-Saga nahezulegen, es reiche völlig, das finnische Schulsystem zu übernehmen, um Bildung – gleich PISA-Rangplatz – zu sichern.

Hier scheint also Bildungsreflexion am Platze, will man nicht einstimmen in die hysterischen Chöre kurzlebiger Alltagspolitik.

2. Bildungstheorie

Die Geschichte der Bildungsreflexionen kann hier nicht nachgezeichnet werden, aber zumindest schlaglichtartig sollen die wichtigsten Aspekte genannt sein, die man aus der Geschichte der Bildungsphilosophie und Bildungstheorie lernen sollte. Von Immanuel Kants *Was ist Aufklärung?* (1784) über Wilhelm von Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen* (1793), Johann Bernhard Basedows *Vom richtigen Umgang mit Kindern* (1773) bis hin zu Wolfgang Klafkis *Abschied von der Aufklärung?* (1990) reicht die Palette bildungstheoretischer Reflexionen, die sich mehr oder weniger auf folgende Prinzipien zurückführen lassen: Bildung meint im Kern immer

- *Mündigkeit*, zielt also auf individuelle Selbstbestimmung,
- *Aneignung*, zielt also auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die der Lebensbewältigung ebenso dienen wie dem Verstehen von Welt,
- *Verantwortung*, zielt also auf die Ausbildung von Haltungen, an denen menschliches Handeln sich ausrichten, Sicherheit finden kann,
- und *Bürgertum*, zielt also auf politische Selbstbestimmung, auf das, was wir heute mit *civil society* zu umschreiben pflegen, da uns Bürgertum im spät-68er Beißreflex wahrscheinlich als zu muffig erscheint.

Gegen diese – zweifellos noch differenzierungsfähigen und differenzierungsbedürftigen – Zielgrößen nimmt sich die Bildungsdebatte im Moment eher technokratisch aus: Bildung wird mit *Output* gleichgesetzt – eine terminologische Frucht der Systemtheorie der 1950er und 1960er Jahre, in denen, wie Luhmann (2004) darlegt, systemisches Denken die Komplexität der Problembehandlung psychischer (und anderer) Systeme dadurch anging, dass sie die maßgeblichen und anzunehmenden Prozesse schlicht in eine „Blackbox“ versetzt.

Die dafür angesetzten Standards, die es erlauben sollen, diesen Output zu messen, sind unterschiedlich komplex. Eines aber sind sie nicht: Bildung. Es sind *Wissenbestände* und *Fertigkeiten*, denn nur diese sind standardfähig. *Haltungen* hingegen, das, was menschliches Handeln anleitet, ist nicht in gleicher Weise operationalisierbar und messbar. Es ist ein populärwissenschaftliches (um nicht zu sagen populistisches) Missverständnis, anzunehmen, PISA hätte Bildung gemessen. Mit diesem Anspruch sind die Konsortien und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der OECD nicht angetreten, dies haben sie auch in keinem Band der Studien behauptet.

Hartmut von Hentig (2004) hat diese Komplexität der Bildung im Vorwort zum Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg richtig und deutlich benannt – und damit wahrscheinlich nicht nur das bedauerlicherweise am wenigsten rezipierte Textstück dieses Bildungsplanes verfasst, sondern zugleich auch das wichtigste; denn darin macht er klar, dass der Bildungsplan nur die eine Hälfte sein kann, dass Bildung immer auch über Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgeht, zur Erziehung hin tendiert. Maßstäbe für Bildung sind jedoch, ebenfalls wieder mit den Worten von Hentigs (1996), nicht standardisierbare Haltungen:

- die Abwehr von Unmenschlichkeit,
- die Wahrnehmung von Glück,
- die Verständigungsbereitschaft,
- die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und
- die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung in der *res publica*.

Bildung ist also in einem umfassenden Sinne „Person-Bildung“ (Kant, Humboldt). Als Prozess verstanden, setzt Bildung die Fähigkeit voraus, sich als Bildungssubjekt zu wollen. Dieser Bildungswillen setzt jedoch seinerseits einen Erkenntnisprozess voraus: nämlich sich als Selbstwert zu erkennen. Verstehen wir Bildung im Sinne von Gerhard Wurzbacher (1968) als einen Prozess der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation, dann umfasst dieser Prozess aufsteigend die familiale Bildung und Erziehung ebenso wie die Elementarbildung, Allgemeinbildung, Fachbildung und die Weiter-, Fort-, Umbildung. Lassen wir

daher – ganz unmodisch – einen Moment die Output-Orientierung außer Acht, gehen wir auf die andere Systemgrenze, sehen wir nach, wie der Input in diese Bildungsprozesse aussieht. Unter welchen Bedingungen wird heute gebildet?

3. Bildung – eine Reform

Die Bildungsinstitutionen mussten zu allen Zeiten mit Heteronomie umgehen. Da waren zunächst die Stände, die die Bildung zu nivellieren und anzugleichen hatte. Bereits Martin Luther hat den Bürgermeistern und Räten der deutschen Lande den Weg auf ein allgemeines Schulwesen „für Mädelin und Knaben“ gleichermaßen gewiesen (Rath 2005). Später war die unterschiedliche Schichtzugehörigkeit die maßgebliche Heterogenitätsbedingung, sowohl was die Bildungsvoraussetzungen als auch was die ökonomischen Bildungsressourcen anging. Dieser eher ökonomische Ansatz wurde in Richtung auf eine allgemeine Strukturtheorie differenziert (Bertram 1981), und auch die Ergebnisse von PISA 2000 bzw. 2003 machen deutlich, dass wir ein komplexes Geflecht sozialer, ökonomischer und kultureller Abhängigkeiten annehmen müssen (*Milieus*), die die Heterogenität der Bildungsbedingungen beschreiben.

Gerade im Nachgang zu PISA waren die Vermutungen zu den Heterogenitätsfolgen vielfältig: Die Schule sei schlecht, die Lehrer faul, die Eltern hilflos, die Schülerinnen und Schüler desinteressiert. Neben kurzfristigen Disziplinierungsfantasien gegen Schulen, Hochschulen und Lehrerschaft kamen Vorschläge zu stehen, die in typischen Sekundärtugenden das Heil suchen, so z.B. die Einführung eines Benimmunterrichts „Umgangsformen, Benehmen, Verhalten“ in Bremen (3Sat 2003). Statt solcher naiven Übersprungshandlungen ist zu fragen, warum in früheren Generationen dieser Abfall in der Bildungsfähigkeit und, wie ein Blick in die Klassen zeigt, der Bildungswilligkeit, nicht festgestellt wurde? Wurden die damaligen Kinder und Jugendlichen nicht adoleszent?

In traditionellen, auch industrialisierten Gesellschaften ist die rebellische Jugendkultur ein Gegenentwurf zu einer stabilen Erwachsenenwelt. Diese Erwachsenenwelt steht mit klaren normativen Ansprüchen der Aufbruchsstimmung der jungen Generation gegenüber. Aus dieser Spannung entsteht im Wege der Allokation, d.h. der sozialen Verortung über Bildung, Status und Ökonomie, ein gesellschaftliches Neues, das die normativen Wertüberzeugungen der Elterngeneration sowohl tradiert als auch den neuen Gegebenheiten anpasst.

Aber wie wir oben bei Margarete Mead (1971) gesehen haben, erfolgt dieser Prozess der Allokation, also der Zuweisung eines Ortes in der Gesellschaft, anders als in früheren Generationen, heute nicht mehr durch die Einführung in die Erwachsenenkultur: Die Realitätsgestaltung schöpft nicht mehr aus der Erfahrung der Vergangenheit oder dem Gelingen der Gegenwart, sondern aus der Antizipation der Zukunft – und mit dieser Hoffnung verbunden ist eine tiefe Ratlosigkeit der Jugendlichen. Sie wissen nicht mehr, wogegen sie sich eigentlich abgrenzen können. In den 1950er und 1960er Jahren war dies noch Adenauer-Deutschland, in den 1970er und 1980er Jahren ging es um eine politische Abgrenzung unter den Schlagworten *Ökologie* und *Pazifismus* (Auslöser waren z.B. die Anti-Atomkraft-Bewegung und der Nato-Doppelbeschluss).

In den 1990ern jedoch setzt ein Prozess des *mediengetriebenen Jugendwahns* ein, der die Erwachsenengeneration nur mehr im Zustand juveniler Spaßgesellschaft vorstellt. Nichts schlimmer, als sich als Jugendlicher von der Jugendlichkeit der Elterngeneration überflügelt zu wissen! Nicht von ungefähr wird dieser Vorgang der Allokation heute stärker denn je unterbrochen. Es tritt eine Phase der Jugendkultur dazwischen, die nicht nur durch die Abgrenzung von der Erwachsenenwelt geprägt ist. Vielmehr erleben wir einerseits eine *radikale Differenzierung* zwischen den Jugendkulturen, v. a. durch die Musik als mediales Sozialisationsangebot (man versuche nur einmal, sich als Erwachsener den Unterschied zwischen Musik-Kulturen wie *Gothic*, *Punk*, *Heavy Metal*, *Trash Punk* und *Rave* klarzumachen), andererseits eine *radikale Ökonomisierung* dieser Jugendkulturen, nicht zuletzt durch das mediale System.

Was heißt das für die Schule als Lernfeld? Es heißt, dass die Schule mit einer medialen Lebenswelt (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990) konkurriert, die nicht mehr von der Funktionalität erwachsener Lebensbewältigung geprägt ist, sondern von einer Medienwelt, die in ihrer pubertären Orientierung obsolet gewordene Wertvorstellungen und Wertvorbilder dem allumfassenden „Spaß“ unterordnet. Die Feststellung in Rahmen einer Landtagsanfrage zur Stärkung der Naturwissenschaften in Baden-Württemberg (Landtag von Baden-Württemberg 2003), geht in eben diese Richtung: Die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe und Studierenden aus ingenieur-, natur- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen, sich naturwissenschaftlichen Inhalten zu- oder davon abzuwenden, speist sich nicht aus Fachmerkmalen, Arbeitsmarkt- und Karrierechancen, sondern aus der an sich sympathischen Idee der Selbstverwirklichung und dem Wunsch nach „Spaß“ (ebd., S. 4). Ob dagegen allerdings Praxisrelevanz, Erfahrungsdidaktik und Theorieabbau das richtige Kraut sind, darf füglich bezweifelt werden. Damit soll nicht die Sinnhaftigkeit einer (auch medien-)

pädagogischen Berücksichtigung von Lernfreude in Zweifel gezogen werden (Hoffmann 2004), aber der Unterhaltungswert der medialen Produktionen kann und darf nicht Maß pädagogisch-didaktischer Überlegungen sein.

„Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen unsere Kinder und Jugendlichen heute“ – und da kann es nicht verwundern, dass dieses Lernen auch einen motivationsreduzierenden Geschmack annimmt. Wo die Jugendlichen Sinnangebote und Freude am Verstehen einklagen, bietet die Schule immer noch vor allem – Noten. Neben diese berechtigte Leistungsmessung muss jedoch die auch individuelle Leistungsgratifikation treten. Was kann das heißen?

Klar und deutlich hat dies meines Erachtens nach Hartmut von Hentig in seiner „Einführung in den Bildungsplan 2004“ (von Hentig 2004, S. 8) formuliert:

„Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind,

- in der gegenwärtigen Welt die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein und ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen,
- sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anzuleiten,
- sie in der Urteilsfähigkeit zu üben, die die veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens fordern,
- ihnen die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,
- sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen,
- ihnen Unterschiede verständlich zu machen und die Notwendigkeit, diese unterschiedlich zu behandeln: die einen zu bejahen, die anderen auszugleichen.

Dies alles sollte in Formen geschehen, die auch den Lehrerinnen und Lehrern, Erziehern und Erzieherinnen bekömmlich sind.“

Es geht daher nicht nur um eine in erster Linie technische, strukturelle oder lernpsychologische Reform in Schule und Hochschule. Es geht um die Bedeutung, die wir der Bildung und den Menschen, die sie zu leisten haben, zumessen. Nur wenn die Tätigkeit des Lehrens und die Tätigkeit des Lernens im Sinne Hartmut von Hentigs eine *öffentliche Anerkennung* erfahren, werden die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer die Kraft und die Lust finden, den Umschwung in Sachen Bildung nicht nur mitzutragen, sondern aktiv voranzutreiben.

Die Ergebnisse von PISA sind also m. E. nicht nur Abbild der Lernrealität der getesteten Schülerinnen und Schüler und Abbild der Lehrrealität der indirekt mit getesteten Institutionen Schule und Hochschule. Sie sind vor allem Abbild der *erzieherischen Realität unserer Gesellschaft*. Gesellschaft – ein großes Wort, meist verwandt, um individuelle Verantwortung abzulegen, zu delegieren – von sich selbst zum größeren System. „Man sollte irgendwann“ statt „ich will ab sofort“. Soviel jedoch ist daran wahr, als dass für die Bereitschaft der vielen Lehrenden und Lernenden, „ich will ab sofort“ zu sagen, der Boden bereitet werden muss.

Worum muss es also gehen? Es muss vor allem um den Blick gehen: den Blick auf sich selbst, Selbstbewusstsein genannt, und den Blick auf die Anderen und die Welt, Weltwissen genannt. Dieses Weltwissen, von dem z.B. die Philosophie immer wieder spricht, ist mehr als Sachkenntnis, es ist auch Werterkenntnis oder Orientierungswissen. Nehmen wir nämlich die Kompetenzen als Maß und Ziel der Bildung ernst, so finden wir in ihnen ein Ensemble von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen benannt. Vor allem die Einstellungen, also das, was im zitierten Text von Hentig mit Urteilsfähigkeit benennt, sind m.E. ein wichtiger Faktor für eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts und die Sicherung der Fähigkeit und Bereitschaft, sich der Herausforderung eines lebenslangen Lernens zu stellen.

Fokussieren wir in einem weiteren Schritt auf Konkretionen für Schule und Hochschule.

4. Schule heute: Wofür und wie bilden wir?

Sollen Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrerinnen und Lehrern aus der Bildungskrise herausfinden, dann müssen sie in den Stand gesetzt werden, diese Herausforderung von einer reinen PISA-Krise zu unterscheiden. PISA hat gezeigt, was die Kids nicht können. Die pädagogischen und die politischen Antworten darauf können nicht sein, PISA-konform zu machen. PISA-Aufgaben und PISA-Lösungsstrategien zu lehren, dressiert, macht aber nicht kompetent. Sicher sind wir im Moment auf dem richtigen Wege, wenn wir notwendige Kenntnisse explizit machen und in Bildungsstandards operationalisieren. Evaluation kann und muss dafür die nötigen Daten generieren, um Bildungsmanagement zu informiertem Handeln zu befähigen (Rath 2007). Sie zu fördern und dann auch zu überprüfen wird sich in den PISA-Folgeuntersuchungen niederschlagen. Aber das kann nicht alles sein. Diagnosefähigkeit, differenzierte leistungsadäquate Lehrmethodik und Evaluation in der Schule werden Lernerfolge messen. Aber die Grundlage für lebenslanges Lernen ist eher eine Frage der Einstellungen, nicht allein der Kennt-

nisse und Fähigkeiten, die die Nachhaltigkeit unseres Bildungssystems sichern werden. Ich fordere nicht mehr und nicht weniger als *den Mut, wieder Wertmaßstäbe anzubieten und einzufordern*.

Schauen wir in die Schule am Beispiel des Landes Baden-Württemberg. Ein Drittel der neuen Bildungspläne wird zukünftig von den Schulen selbst zu entwickeln sein. Sie sollen dabei Profile bilden, sich im Wettbewerb auch unter den Schulen durchsetzen. Gäbe man diese Zielvorgabe an eine qualifizierte Unternehmensberatung mit Erfahrung weiter, so würde diese als ersten und wichtigsten Faktor die „Moral des Unternehmens“ anführen. Gemeint ist damit eine gemeinsame Identität, eine gemeinsame Überzeugung, die alle Beteiligten eint und befähigt, an einem Strang zu ziehen. Die deutsche Geschichte macht es uns häufig schwer, diese Forderung zu formulieren, ohne in anrüchiges, ja politisch eindeutig belegtes Fahrwasser zu geraten. *Führen*, in Unternehmen längst wieder ein verwendbarer Ausdruck, scheint keine Maxime für Schule zu sein, das englische Wort *mission*, ein mit Leitbild nur unvollständig und vor allem gefülsleer wiedergegebener Ausdruck, erscheint uns ungewohnt bekennерisch. Dennoch ist es genau das, was m.E. fehlt: *vision* oder *Wertorientierung*. Ich kann das im Folgenden nur umreißen:

a. Schulen mit Profil: *Corporate Identity*

Für Schulen heißt das, eine gemeinsame Identität, eine *corporate identity* zu entwickeln. Schulentwicklung, häufig missverstanden als Optimierung schulspezifischer Abläufe, ist im gelingenden Falle die Entwicklung solch einer Vision – die alle bindet und zugleich freisetzt, auch und nicht zuletzt zu schulischer Leistung. Aber diese CI wird nicht durch externe Kontrolle erzeugt. Die Vorbehalte mancher Lehrerinnen und Lehrer gegen den Ausdruck Evaluation gehen in diese Richtung. Es ist ein interner Prozess, der aus den Schulen heraus geleistet werden muss. Und man verstehe mich nicht falsch: Hier steht nicht Schulentwicklung neben fachlicher Qualifizierung und Weiterbildung. Identität macht sich an Inhalten fest: Inhalte, die es zu lehren gilt, und Inhalte, die es zu lernen gilt. Aus der Erfahrung des Gelingens, des Erfolgs, folgt Selbstvertrauen, Sinnerfahrung und – „Spaß“: Freude am Lernen und Freude am Lehren.

b. Kompetenzen suchen

Damit einhergehen muss ein Wertewechsel in Sachen *Leistungsbeurteilung*. Was schon lange in der Theorie gefordert wird, muss auch auf breiter Basis Eingang in die Schule finden: statt schulischer Fehlerkultur geht es um Kompetenzfindung und -anerkennung. Dies ist zugegebenermaßen nicht nur ein schulisches Problem. In seiner letzten *Berliner Rede* hat der ehemalige Bundespräsident Johannes Rau (2004) die Sache auf den Punkt gebracht: Von einer Lust an „Untergangs-

szenarien und Apokalypsen“ ist da die Rede, von einer „Art kollektiver Depression“: „Ich wüsste kein Land“, sagte Johannes Rau, „in dem so viele Verantwortliche und Funktionsträger mit so großer Lust so schlecht, so negativ über das eigene Land sprechen, wie das bei uns in Deutschland geschieht.“ Die Fixation der öffentlichen Meinung und der Medien auf PISA, die Weltuntergangsstimmung in Sachen Bildung, entspricht sehr deutlich dieser Selbstzerfleischung. Ja schlimmer noch, diese mediale Selbstanklage schlägt um in einen ebenfalls von Johannes Rau formulierten generellen „Vertrauensverlust“: „Wenn es einmal einen bestimmten Trend gibt, dann wird alles in diesen Trend eingeordnet, und all das, was dagegen spricht, nicht mehr wahrgenommen.“

c. Optimismus als pädagogische Berufstugend

Weder die Lehrerinnen und Lehrer noch die Schülerinnen und Schüler, speziell die sogenannten – auch ein Unwort – „PISA-Verlierer“, haben es verdient, auf dem Altar allgemeiner Apokalyptik geopfert zu werden. Es muss ein Ziel sein, den Optimismus als Berufstugend des Pädagogen wieder stark zu machen. Dies verlangt aber klare Bekenntnisse, zur Schule, zu den Lehrenden, zu den Lernenden und zum Glauben an die prinzipielle Fähigkeit eines jeden. Kompetenzen muss man entdecken dürfen, auch wenn sie vielleicht auf den ersten Blick nicht den gelisteten Kompetenzvorstellungen von PISA entsprechen. Ein Beispiel dieser alternativen Kompetenzen sei mir gestattet: Wenn das untere Drittel der Schülerinnen und Schüler Leseförderung benötigt, diese aber durch einen Rekurs auf das viel beschworene Buch nicht möglich ist, z. B. weil Lesen als „uncool“ gilt – was hindert uns, was darf uns hindern, auch die pädagogisch häufig ungeliebten anderen, modernen Jugendkulturmedien aufzugreifen, in denen die gleichen Jugendlichen eine z. T. frappierende Expertise erreicht haben (vgl. z. B. Marci-Boehncke 2006)? Wer vom Musikvideo zum Lesen kommt, ist allemal besser für das lebenslange Lernen gerüstet als ein Lesemuffel, der über die Ablehnung des Buchs zum sekundären Analphabeten geworden ist.

d. Lehrerfortbildung als Bildung in einem fort

Doch wer einen Fingerhut voll lehren will, muss einen Sack voll wissen. Mit anderen Worten, eine solche Schulkultur erzwingt *Fortbildung*. Schule als Grundlage für lebenslanges Lernen bezieht sich nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Lehrerinnen und Lehrer. Doch Fortbildung ist noch zu sehr eine Privatangelegenheit, ja wird in manchen Kollegien negativ beäugt – bis hin zur Missgunst vermeintlicher Pflichtvergessenheit. Ich votiere für Fortbildungen in den Schulen, mit externen Experten und in internen Arbeitsgruppen. Fortbildung ist Bildung in einem fort, für alle und mit allen. Und diese Anstrengung muss sich auch gratifizieren lassen, bis hin zur Karriere. Es kann

nicht sein, dass Aufstiegschancen im wichtigsten Zukunftsbereich der Gesellschaft am Dienstalter festzumachen sind.

All dies ist nicht neu, manches ist auf den Weg gebracht, die aktuellen Bildungsreformen schaffen zumindest in einem ersten Schritt die Freiräume, über die ich hier gesprochen habe. Aber die Realisierung steht und fällt mit dem Selbst- und Rollenverständnis der Lehrenden. Lassen Sie mich daher zum Abschluss über die Lehrerbildung sprechen. Wenn wir zukünftig Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen haben wollen, die ihr Rollenverständnis nicht aus biographisch zufälligen Erfahrungen schöpfen, sondern sich den neuen Herausforderungen stellen können – ich erinnere noch einmal: aktive Übernahme der erzieherischen Vorbildfunktion, aktive Gestaltung der schulischen Profilbereiche im Rahmen der Bildungspläne und aktive Kompetenzförderung, auch am Rande und außerhalb gängiger Lernziele –, dann muss diese Rollenübernahme stärker als bisher schon in den Ausbildungsphasen gefördert und gefordert werden.

5. Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Ziele im gemischten Doppel

Wir leisten uns ein gedoppeltes Ausbildungssystem für Lehrerinnen und Lehrer, dessen Nachteile aus letztlich historischen, nur unter Standesgesichtspunkten nachvollziehbaren Gründen aufrechterhalten werden. Zunächst ein Blick auf die Gymnasialausbildung. Die Ausbildung von Gymnasiallehrern an *Universitäten* ist sicher durch die hohe Fachausbildung geprägt. Das gibt den Gymnasialstudien-gängen ihr Gepräge, ihre Ausrichtung und zweifelsohne auch ihr Proprium. Aber die Vernachlässigungen lassen sich nicht übersehen:

- Das universitäre Lehramtsstudium hat keine eindeutige erziehungs- und bildungstheoretische Orientierung. Auch Gymnasiallehrer sind aber in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer und keine Fachwissenschaftler.
- Die Studierenden erhalten keine schulische Praxis-Förderung, schon gar nicht „betreute Praxis“ durch Dozenten der Hochschule. Sie gehen, mit anderen Worten, blauäugig und unwissend in ihre Berufspraxis.
- Und schließlich haben wir, vor allem in Baden-Württemberg, schlicht keine didaktische Orientierung in den universitär gelehrt Fächern. Die Inhalte mögen klar sein, die Vermittlungsformen sind es nicht.

Blicken wir auf die Hochschulen, die in Baden-Württemberg die Ausbildung von Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern leisten, die *Pädagogischen Hochschulen*. Ihre wichtigsten Qualitäten sind

- die aktive Übernahme der erzieherischen Vorbildfunktion durch die Lehrenden, in der Lehre selbst, in der Anbindung an die Berufspraxis durch berufswissenschaftliche Anteile und durch die eigene Lehrleistung und Lehrreflexion in der Schulpraxisbetreuung – vor Ort, vom ersten Semester an.
- die aktive Gestaltung des schulischen Profils in der Ausbildung der wichtigsten Akteure in der Schule, der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.
- und schließlich die Blickrichtung auf die Zielgruppe Kind: Das Fachwissen ist ein Wissen nicht für sich, sondern für die Schülerinnen und Schüler. Als immer auch didaktisch und pädagogisch reflektierende Lehre dient sie der aktiven Kompetenzförderung, am Kind orientiert.

Auf der anderen Seite haben wir – heute verstärkter denn je – auch Problembereiche in den Pädagogischen Hochschulen zu sehen:

- die zunehmende Erschwerung der Forschung, v.a. Bildungsforschung, durch die hohe Lehrbelastung und die katastrophale, im Vergleich zu den Universitäten skandalöse Ausstattung der Pädagogischen Hochschulen. Wir haben inzwischen eine neue, in anderen akademischen Ausbildungssystemen außerhalb Baden-Württembergs sozialisierte und qualifizierte Professoren generation an den PHen, häufig habilitiert und forschungskompetent, diese jedoch wird an den weniger wissenschaftlichen als schulpraktischen Leistungen der älteren Professoren generationen gemessen.
- die damit verbundene problematische Forschungssituation. Die beste Praxis ist immer noch eine gute Theorie, eine stärkere Forschung in den PHen stärkt die Praxis der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.

Das heißt aber, dass jeder Priorisierung der Universitäten ebenso widersprochen werden muss wie jeder Marginalisierung der PHen zu Didaktiklehranstalten. Für die Pädagogischen Hochschulen gilt es, das eigentliches Proprium, die Verklammerung von Praxis und Theorie, nicht zugunsten kurzfristiger Effizienzgewinne zu opfern oder opfern zu lassen. Denn nur die Wahrnehmung beider Seiten, der Theorie und der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Umsetzung, macht die realistische Selbsteinschätzung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer aus. Theorie-gestützte Praxis und praxisorientierte Theorie machen die PH-Ausbildung aus. Eine Zusammenarbeit der Universitäten und PHen scheint mir daher der richtige Weg, wenn er auch mehr Management als politisches Dampfgetöse zur Erhaltung der Lufthoheit über den Stammischen erfordert. Jenseits der bisherigen Strategie, die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten mitlaufen zu lassen, und statt der im Moment „im Ländle“ diskutierten „konsekutiven Lösung“ (also erst zwei Semester PH zur „Didaktikaufforstung“ und dann an eine Universität zum „richtigen Studieren“), muss die *Kooperation* stehen:

- Das Studium, vor allem an Standorten mit PHen und Universitäten, ist gemeinsam organisiert und gemeinsam verantwortet.
- Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist am Lebensalter der Schülerinnen und Schüler, nicht an den Schulartern orientiert.
- Die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer wird vom Berufsfeld her, nicht aus der Fächerwahl definiert.

Noch ein abschließendes Wort zur Forschung: PHen sind zumindest in Baden-Württemberg die weitgehend einzigen Stätten der schulischen Lehr-Lern-Forschung. Lehre an den Pädagogischen Hochschulen ist forschungsgestützt. Niemand nimmt den PHen diese Arbeit ab. Was PHen nicht in Sachen Unterrichtsforschung untersuchen, bleibt unerforscht.

Und die Ergebnisse von PISA und IGLU haben aktuelle Forschungsthemen aufgemacht, die die PHen aufgreifen wollen und müssen. Dabei müssen wir den Bogen weiter spannen als bisher, nach vorne in den Bereich der Frühförderung – Stichwort Vorschule – und in den Bereich der Sekundarstufe II – Stichwort Anschlussfähigkeit aus Sek. I an Sek. II, v.a. in betriebliche Schulen und in Bezug auf den Schulübergang ins Gymnasium, auch schon aus der Grundschule. Neben der Lehr-Lern-Forschung steht, gerade auch vor dem Hintergrund aktueller Ergebnisse zu Schulleistungsdefiziten und aus der Geschlechterforschung, die Jugendkulturforschung auf der Agenda. Stichworte können hier die Mediennutzung und die Erforschung der Jugendsprache sein.

Generell ist hierfür, neben den erwähnten momentan diskutierten Einschränkungen der Forschung durch ein rein quantitatives Verständnis der Effizienzsteigerung, der Zugang zum Praxisfeld Schule zu erwähnen. So wäre zu überlegen, ein Netz von „Versuchsschulen“ (Laborschulen) zu etablieren, in denen Unterrichtsforschung – beobachtend, begleitend und gestaltend – institutionalisiert werden kann. Sie könnten zu Zentren der Forschung werden. Forschung an der Schule kann als Lernchance, nicht nur als Störfaktor erlebt und verstanden werden. Schließlich böte sich unter anderem als besonderes Forschungsfeld für die PHen die Verbesserung der Lehrerfortbildung an. Hiermit wäre auch der Bogen geschlagen zu einer stärkeren Kooperation der PHen mit der zweiten Phase und Fortbildung: Ziel muss es sein, die Anschlussfähigkeit an die Wissenschaften zu verbessern. Dies umfasst neben schulinternen Fortbildungsangeboten und der inzwischen etablierten Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an wissenschaftlichen Angeboten (Veranstaltungen, Tagungen, wissenschaftlichen Qualifikationen) auch eine persönliche Gratifikation, die nicht konkurrenzierend im System erfahren wird.

6. Fazit

„Bildung machen“ – so lautete mein Thema. Einem technizistischen Verständnis von „Bildung machen“ habe ich eine Abfuhr erteilt. Auf der anderen Seite ist auch wahr: Bildung geschieht nicht von allein – *Bildung* muss man *managen* – wissenschaftlich gestützt und praxisorientiert, denn:

- Bildung ist weder Werkstatt noch Schonraum: Sie ist eine klassische pädagogische Aufgabe.
- Ihr Ausgangspunkt ist die Realität – nicht das Wünschbare.
- Ihr Ziel ist ein ethisches: die Personwerdung des Individuums.
- Schule, Lehrerinnen und Lehrer, Bildungsinstitutionen überhaupt müssen dazu aber aus der passiven Opferrolle geführt werden:
 - Lehrerinnen und Lehrer durch Ausbildung und Forschung,
 - Schulen durch Systemevaluation,
 - Bildung durch den öffentlichen Diskurs.

„Durch Deutschland muss ein Ruck gehen“ – so formulierte es der Alt-Bundespräsident und frühere Kultusminister des Landes Baden-Württemberg Roman Herzog (1997) in einer der vielbeachteten Reden seiner Amtszeit. Dieser positive Ruck – zumindest im Bildungsbereich – steht noch aus. Erste Schritte sind getan, aber allzuoft stehen wir, nicht zuletzt auch durch die mediale Darstellung desillusioniert, nur noch schulterzuckend vor dieser, wie Johannes Rau es nannte, „Klage- und Selbstanklagewelle“. Allerdings ist dieser Ruck auch nicht umsonst zu haben. Angesichts leerer Kassen und klammer Haushalte neigt die Politik zur Mangelverwaltung zugunsten publikumswirksamer und prestigeträchtiger Projekte und lässt es etwas an langem Atem fehlen. Dies werden wir uns aber nicht leisten können, zumindest nicht wenn *Bok's Law*, der bildungspolitische Grundsatz des ehemaligen Präsidenten der Harvard University, Derek Bok, stimmt: „*If you think, education is expensive – try ignorance.*“

Literatur

3Sat (2003): Mehr Tugend für die Jugend. Benimmunterricht an deutschen Schulen. In: 3Sat Kulturzeit, 01.09.2003. Im Internet unter: <http://www.3sat.de/3sat.php?http://www.3sat.de/kulturzeit/themen/50149/index.html> [Stand: 09.06.2007].

Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990): Lebenswelten sind Medienwelten (Medienwelten Jugendlicher Bd. 1). Opladen.

Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/Main, New York (engl. 1973).

- Bertram, H.** (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancengleichheit. Darmstadt, Neuwied.
- BMBF** (2007): IKT 2020. Forschung für Innovationen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Im Internet unter: <http://www.bmbf.de/pub/itk2020.pdf> [Stand: 25.5.2007].
- bpb** (2007): Globalisierung: Multinationale Unternehmen. Im Internet unter: http://www.bpb.de/wissen/K61BoG,o,o,Multinationale_Unternehmen_%28MNU%29.html [Stand: 25.5.2007].
- Hentig, H. von** (1996): Bildung. München, Wien.
- Hentig, H. von** (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004 [Grundschule, Hauptschule und Werkrealschule, Realschule, Gymnasium] Baden-Württemberg. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart, S. 7–19.
- Herzog, R.** (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Berliner Rede von Bundespräsident Roman Herzog im Hotel Adlon am 26. April 1997. Im Internet unter: <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-,2.15154/Rede/dokument.htm> [Stand: 10.6.2007].
- Hoffmann, B.** (2004): Alles Schule oder was? Medienpädagogik zwischen Jugendhilfe und Ganztagsgrundschule. In: Pöttinger, I./Schill, W./Thiele, G. (Hrsg.): Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld, S. 106–120.
- Hornbostel, S.** (2006): Anteil der Ausgaben für Forschung und Entwicklung am Bruttoinlandsprodukt im internationalen Vergleich. Im Internet unter: http://www.forschungsinfo.de/iq/agora/finanzen/BIP_line.asp [Stand: 25.5.2007].
- Landtag von Baden-Württemberg** (2003): Antrag der Fraktion der CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport: Stärkung der Naturwissenschaften in baden-württembergischen Schulen. 13. Wahlperiode, Drucksache 13/1836 vom 26.02.2003. Im Internet unter: http://www2.landtag-bw.de/wp13/drucksachen/1000/13_1836_d.pdf [Stand: 10.6.2007].
- Luhmann, N.** (2004): Einführung in die Systemtheorie. Baecker, D. (Hrsg.). 2. Aufl. Heidelberg.
- Marci-Boehncke, G.** (2006): „Alles ist gut – solange du wild bist!“. Filmdidaktik als Gender-Mainstreaming in der Grundschule. In: Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch. Frederking, V./ Jonas, H./ Josting, P./Wermke, J. (Hrsg.). München, S. 78–91.
- Marx, K./Engels, F.** (1848): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx, K./ Engels, F.: Werke. Band 4, 6. Auflage 1972, unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 1959. Berlin, S. 459–493.
- Mead, M.** (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Freiburg.
- Orientierungsplan** (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Weinheim.
- Rath, M.** (2005): „Partnerschaft beginnt im Kopf“ – Die Schule in der Zivilgesellschaft braucht viele Partner. In: Magazin Schule, Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, H. 3, S. 37–39.

- Rath, M.** (2007): Qualitätssicherung in der Schule. In: Freistedt, M. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Evaluation in der Schule (April 2007). Merching, Kap. 3.1, S. 1–18.
- Rau, J.** (2004): Vertrauen in Deutschland – eine Ermutigung. Berliner Rede von Bundespräsident Johannes Rau im Schloss Bellevue in Berlin am 12. Mai 2004. Im Internet unter: <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-12094/Berliner-Rede-2004.htm> [Stand: 10.6.2007].
- Südwestmetall** (2006): Bildung machen! START 2000 Plus. Die Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative von SÜDWESTMETALL. Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. Stuttgart.
- Willke, H.** (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Wurzbacher, G.** (1968): Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. 3. erw. Aufl. Stuttgart, S. 1–36.

„Human Capital“ – der wichtigste Produktionsfaktor

REINHOLD WÜRTH

Vorbemerkung

Obwohl heutzutage viele Unternehmen dazu neigen, ihre Probleme durch die Freisetzung von Beschäftigten zu lösen, beharre ich auf meinem Credo: Tüchtige, motivierte, erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind das wertvollste Gut, das man wie seinen Augapfel hüten muss. Bisher ist unsere Gesellschaft mit der weltweit vorhandenen Ressource Arbeitskraft erstaunlich großzügig, um nicht zu sagen sorglos umgegangen: War genügend Arbeit vorhanden, wurden neue Mitarbeiter eingestellt. Reichte die Arbeit nicht mehr aus, wurden Mitarbeiter entlassen. Konjunktur- und Strukturkrisen der europäischen und insbesondere der deutschen Wirtschaft führten am Ende des 20. Jahrhunderts zu unangemessen hoher Arbeitslosigkeit. Trotz aller Bemühungen, diesen Zustand zu ändern, müssen wir vermutlich bis auf Weiteres mit einem unverändert hohen Sockel an Beschäftigungslosen rechnen. Aber die geburtenstarken Jahrgänge aus der Zeit vor dem sogenannten „Pillenknick“ sind längst in Lohn und Brot, so dass wir uns auf Sicht um hinreichend viele und hinreichend gute Nachwuchskräfte sorgen müssen. Nicht nur deshalb haben wir bei Würth schon seit Jahren die Fluktuation unter unseren Mitarbeitern mit allen Mitteln bekämpft, sie liegt auf einem beruhigend niedrigen Niveau. Selbst in den zurückliegenden Jahren einer dramatischen Weltrezession und hektisch schwankender Wechselkurse kamen wir fast ohne Entlassungen aus. Lediglich 1992/93 haben wir keine neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt.

Nach abgesicherten Berechnungen kostet die Trennung von einem unserer Verkäufer ungefähr 50.000 Euro. Abgesehen von diesem finanziellen Verlust entsteht ein Verlust an Know-how, ein brain drain, also ein Verlust an Wissen und Fähigkeiten, der nicht leicht zu ersetzen ist. Der ideelle Schaden, so meine ich, ist sogar noch unendlich viel größer als der finanzielle Verlust. Denn jeder Mitarbeiter, der

zu Würth kommt, bringt ja bestimmte Visionen, Träume und Vorstellungen von seiner neuen Arbeit und seinem neuen Arbeitgeber mit. Umgekehrt verbindet auch das Unternehmen mit jeder Neueinstellung bestimmte Erwartungen, was die Eigenschaften des Mitarbeiters betrifft. Lässt sich eine Trennung über kurz oder lang nicht vermeiden, entstehen auf beiden Seiten Enttäuschung, Frust und vielleicht sogar Bitternis. Wechselseitige Träume und Wunschvorstellungen erfrieren wie Blüten im Raureif.

In allen diesen Fällen ist irgendetwas falsch gemacht worden, hat es an der richtigen Kommunikation und Interessenabstimmung gefehlt. Die Kündigung eines Mitarbeiters, ganz gleich, von welcher Seite aus sie erfolgt, ist immer ein Unfall, an dessen Vermeidung von beiden Seiten mit Kraft und Einsatz gearbeitet werden muss, sollen Enttäuschungen vermieden werden. Weder ist es für einen Mitarbeiter in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit einfach, einen neuen Arbeitsplatz zu finden, noch kann ein Unternehmen jeden Mitarbeiter, der geht, mühelos ersetzen. Wie also zwingt man die Fluktuationsrate nach unten? Meine Antwort lautet: sowohl durch angemessene Bezahlung, attraktive Arbeitsregelungen und Sozialleistungen als auch durch die emotionale und intellektuelle Bindung der Mitarbeiter an „ihr“ Unternehmen. Das zweite ist meiner Erfahrung nach wichtiger als das erste.

Fünf goldene Regeln für den Umgang mit Mitarbeitern

Obwohl die Ausgangslage von Unternehmen zu Unternehmen, von Belegschaft zu Belegschaft ganz unterschiedlich ist, sollte man im Umgang mit Mitarbeitern folgende fünf Grundregeln beachten:

1. Klare Vorgabe von Zielen. Die Unternehmensziele müssen so hoch gesteckt sein, dass sie zur vollen Entfaltung des Leistungspotentials motivieren. Sie dürfen aber nicht so hoch angesetzt sein, dass sie durch Unerreichbarkeit frustrieren.
2. Delegation von Aufgaben und Verantwortung, je weiter an die Front, desto besser. Das dadurch zum Ausdruck kommende Vertrauen führt bei den Mitarbeitern zur Entfaltung erstaunlicher Kreativität und außergewöhnlicher Leistungen.
3. Dank und Anerkennung für überdurchschnittliche Leistungen sind mit die wichtigsten Attraktoren und Motivatoren, die ich kenne: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben trefflich feine Antennen und sensitives Gespür dafür, ob Dank und Anerkennung als herzlose Routineübung ihrer Vorgesetzten an der Oberfläche bleiben oder ob sie aus einem tieffühlenden Respekt und ehrlichen Humanismus der Geschäftsleitung geboren sind.

4. Systematisierung der sozialen Kommunikation innerhalb des Unternehmens. Die interne Kommunikation muss durch Information, Unternehmensphilosophie und Führungskultur planmäßig zu einem in sich schlüssigen Ganzen ausgestaltet werden.
5. Entwicklung der Mit-Arbeiter zu Mit-Menschen. Der arbeitende Mensch verbringt den schönsten Teil seiner Lebenszeit am Arbeitsplatz. Durch die Schaffung einer fröhlichen und berechenbaren Arbeitswelt, verbunden mit Freude an Erfolgserlebnissen, kann er einen Teil seiner Lebenserfüllung im Unternehmen finden.

Motivation, Aktion und Autonomie

Die wichtigsten Ziele im Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind Motivation, Aktion und Autonomie, weil dadurch die Bindung an das Unternehmen verstärkt wird. Die Beschäftigten müssen so angesprochen werden, dass

- sie motiviert sind, ihre Arbeit zu tun,
- sie in ihrer Arbeit von sich aus aktiv werden und
- sie gegenüber ihren Kooperationspartnern innerhalb und außerhalb des Unternehmens ein Höchstmaß an Autonomie erreichen.

Am wichtigsten ist die Motivation, weil Initiative und Autonomie weitgehend von ihr abhängen. Wer seine Arbeit gern tut, der tut auch dann etwas, wenn es nicht ausdrücklich von ihm verlangt wird, und er lässt sich in seinem Tatendrang auch nicht von anderen aufhalten. Wer seine Arbeit gern tut, der entwickelt eine emotionale und gedankliche Bindung an das Unternehmen. Umgekehrt erzeugt eine solche Bindung an die Firma fast automatisch ein fröhliches Leistungsklima.

An dieser Stelle möchte ich zum Begriff der Motivation eine grundsätzliche Anmerkung machen. Die Beiträge, die man gerade zu diesem Thema in der Literatur findet, sind Legion. Viele Autoren halten Motivation unbesehen für illegitime Manipulation von Menschen. Andere behaupten, Mitarbeiter seien nicht „motivierbar“, allenfalls könne man ein Arbeitsklima schaffen, das die Selbstmotivation der Menschen fördere. Wie dem auch sei, immer, wenn ich von Motivation der Mitarbeiter spreche, dann im Kontext gegenseitigen Vertrauens, im Geist tiefen Respekts vor der Leistung jedes einzelnen, weit entfernt von Hinterhältigkeit und trickreicher Manipulation. Die glasklare Grenze zwischen Motivation und Manipulation liegt da, wo das Unternehmen einen Menschen zwingen würde, von seinen physischen und psychischen Reserven zu leben. In meiner Unternehmerpraxis habe ich wunderbare Ergebnisse motivatorischen Tuns erlebt. Dabei finde ich mich in der

guten Gesellschaft von Max Eyth (1836–1906), des großen schwäbischen Erfinders, über den der von mir hochverehrte Theodor Heuss in einer Biographie schreibt: „Seine Meisterleistung liegt aber nicht in dem, was er mit Eisen und Dampf, mit Pflügen und Pumpen, mit Schrauben und Kolben, mit Scheiben und Trossen fertig bringt, sondern darin, wie er Menschen, zumal deutsche Menschen, modelln, zu seinem Willen gewinnen, überreden, fast zwingen kann.“ (Heuss 1975, S. 288).

Nach dem Motto „Gleich und gleich gesellt sich gern“ suchen wir für unser Unternehmen nach Menschen, die als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am besten zu uns passen, die also aktiv, agil, freundlich, kooperationsbereit, kompetent und kundenorientiert sind. Für mich ist folgender Ausspruch von Tom Peters zum Schlüsselsatz der gesamten Mitarbeitermotivation geworden, weil er meinem positiven Menschenbild entspricht: „Wenn wir als Geschäftsleitung glauben, unsere Mitarbeiter seien zu 75 Prozent Leute, die stehlen, faul, schlecht qualifiziert und dumm sind, dann haben wir genau diesen Mitarbeiterstamm. Sind wir aber umgekehrt sicher, dass 98 Prozent unserer Belegschaft eine Superleistung erbringen, einsatzfreudig, willig und dem Unternehmen gegenüber positiv eingestellt sind, dann haben wir unser Haus in Ordnung, denn dann haben wir eine gut motivierte und positiv gestimmte Mannschaft, die tolle Leistungen vollbringt.“

Weil wir bei Würth diese ebenso simple wie überzeugende, weil durch die Praxis immer wieder bestätigte Weisheit seit jeher beherzigen, haben unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Tat eindrucksvolle Leistungen erbracht. Aber es müssen noch ein paar andere Voraussetzungen hinzukommen, damit die Motivation gerade im Innendienst auch wirklich stimmt, damit der sprichwörtliche Funke überspringt. Dazu gehören

- klare Leistungsvorgaben
- Dank und Anerkennung für jede Leistung
- Delegation von Verantwortung
- Information und Kommunikation
- Mitarbeiterumfragen
- Karrierechancen
- Motivationspakte
- Wir-Gefühl.

Auf drei dieser sieben Punkte will ich hier etwas näher eingehen: auf die Mitarbeiterumfragen, auf die Motivationspakte und auf das Wir-Gefühl.

Bei Würth wird alle zwei Jahre eine Befragung aller Innendienstmitarbeiter durchgeführt. Viele dieser Fragen beziehen sich auf nahe liegende und nicht weiter aufregende Dinge. Unsere Fragebögen enthalten auch für das Management durchaus

unbequeme Fragen, etwa nach dem Führungsstil der Vorgesetzten. Oder wir stellen die Frage: „Wie empfinden Sie Ihr Einkommen im Verhältnis zur geforderten Leistung?“ Da die Umfragen anonym sind, können alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Scheu vor Nachteilen antworten. Durch immer gleiche Fragestellung lassen sich bei Auswertung der Fragebögen Negativtrends erkennen, lange bevor sie zum tatsächlichen Problem werden.

Zweiter Punkt – Motivationspakte. In meiner aktiven Zeit habe ich mit allen Mitgliedern aus dem Top- und Mittel-Management im Abstand von zwei Jahren ein Vier-Augen-Gespräch von jeweils etwa 45 Minuten Dauer geführt, das sich um Arbeitszufriedenheit, Effizienz und Klima in der betreffenden Abteilung, Führungsstil der Vorgesetzten und eigene Karriereentwicklung drehte. Auf diese Art und Weise hatte ich meine Hand am Puls unserer Mitarbeiter. Ich wusste, wo sie der Schuh drückte, und ich konnte mit jedem von ihnen individuelle Motivationspakte schnüren. Ein Protokoll hielt die wesentlichen Gesprächsinhalte fest – die weichen Stellen, die Wünsche, Ziele und Pläne meiner Gesprächspartner, die Karriereziele der nächsten beiden Jahre. Trafen wir uns nach Ablauf dieser Zeit zu unserem nächsten Gespräch, ließ sich anhand des alten Protokolls feststellen, ob und wieweit damalige Ziele, Visionen und Wünsche realisiert worden waren. Um die *chain of command* einzuhalten, lud ich die Beschäftigten im Mittel-Management stets über ihre jeweiligen Vorgesetzten ein. Jeder Vorgesetzte erhielt auch eine Kopie des Gesprächsprotokolls. Er war also darüber informiert, was der betreffende Mitarbeiter im Gespräch mit mir an Klagen, positiven Aussagen und eigenen Ambitionen vorgebracht hatte. Das war ein wichtiger Nebenzweck der Übung: Weniger befähigte Vorgesetzte wurden zur Überprüfung ihres Führungsstils angeshalten und angeregt, auf die Wünsche ihrer Mitarbeiter einzugehen. Fähige Vorgesetzte fühlten sich in ihrem Führungsverhalten bestätigt.

Der Hauptzweck dieser Motivationspakte war die Erzeugung eines Wir-Gefühls, und das ist der dritte Punkt, den ich hier ansprechen möchte. Natürlich gibt es viele Möglichkeiten, ein solches Gefühl zu erzeugen – etwa unsere Konferenzen und Kongresse. An dieser Stelle kommt es mir darauf an zu betonen, wie wichtig es ist, den Pioniergeist, die Einsatzbereitschaft, den Enthusiasmus der Unternehmensleitung durch physische und gedankliche Präsenz auf jeden einzelnen Beschäftigten zu übertragen. Gerade diese Gespräche eignen sich ganz hervorragend dafür, einfach weil auch der Gruppenleiter gehalten ist, mit seinen 15 Mitarbeitern den Stil des Fördergesprächs zu pflegen.

Dergestalt motiviert, ist es für Mitarbeiter in der Regel kein Problem, kraftvoll und eigenständig zu agieren – nach solchen Gesprächen wissen sie, wie untrennbar

Eigeninitiative und Erfolg miteinander verwoben sind. Bei Würth ist Information Holschuld! „Das habe ich nicht gewusst“, wird als Ausrede im Unternehmen nicht akzeptiert. Jeder Beschäftigte ist verpflichtet, sich die Informationen zu beschaffen, die er zur aktiven und erfolgreichen Gestaltung seines Arbeitsfeldes braucht. Sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von ihren eigenen Zielen charismatisch überzeugt, schätzen sie Ziele und Möglichkeiten in ihrem jeweiligen Umfeld realistisch ein, kann eigentlich nichts mehr schiefgehen. Jeder hat dann die Chance, ein Realisierungsriese zu werden und die dazugehörige Autonomie zu erlangen. Tatsächlich gibt es in Gesellschaft und Politik, in Wirtschaft und Unternehmen eine gigantische Zahl vermeintlicher oder tatsächlicher Wissensriesen und Realisierungszwerge. Die Realisierungsriesen muss man aber oft mit der Lupe suchen.

Zum Thema Autonomie hat Friedrich der Große einmal gesagt: „Ein Heerführer, dem der Herrscher seine Truppen anvertraut, muss selbständig vorgehen. Das Vertrauen, das der Fürst in seine Dienste hat, berechtigt ihn dazu.“ Vom Thema Autonomie kommen wir also sehr schnell wieder auf das Thema Vertrauen. Autonomie in einem Unternehmen ist ohne Vertrauen undenkbar. Die enge Wechselbeziehung zwischen Autonomie und Vertrauen kommt bei Würth durch die virtuell angelegte Dezentralität des Konzerns und die ausgeprägte Aufgabendelegation, durch flache Hierarchien und das viel zitierte *lean management* zum Ausdruck. Sie kommt aber andererseits auch dadurch zum Ausdruck, dass jeder Mitarbeiter gehalten ist, in den horizontalen und vertikalen Nachbarbereichen seines Aktionsfeldes soviel Verantwortung an sich zu reißen, wie es die Schließung von Arbeitsdefiziten und die Erreichung unserer Unternehmensziele erfordern. Der Erfolg eines Unternehmens hängt im hohen Maße vom Funktionieren dieser Wechselbeziehung ab.

Erfolgsorientierung und Erfolgsbelohnung

Mitarbeiter fühlen sich nur dann wohl an ihrem Arbeitsplatz, wenn ihre Grundeinstellung zu „ihrem“ Unternehmen stimmt. Mit diesem müssen sie sich identifizieren, und das tun sie erfahrungsgemäß am ehesten dann, wenn sie und das Unternehmen erfolgreich sind. Das Thema Erfolg wird daher bei Würth ganz groß geschrieben. Denn Erfolg ist das wichtigste Instrument der Mitarbeiterbindung – getreu jener Aufforderung, die sich die Engländer gern geben: „Never change a winning team.“ Wichtig für die erfolgsorientierte Identifikation ist die Erzeugung eines entsprechenden Arbeitsklimas über Vorbilder, das heißt, über positiv gestimmte Vorgesetzte und Kollegen, die sich nicht zu schade sind, überall da

anzupacken, wo es das Firmeninteresse gerade erfordert, die motiviert, aktiv und demokratisch selbstbestimmt sind und die dadurch zur Nachahmung herausfordern. Das gilt für Außen- und Innendienst gleichermaßen.

Im Außendienst erreichen wir den Vorbildeffekt durch konsequente turnusmäßige Mitreise der Bezirks- und Regionalverkaufsleiter bei den Kundenbesuchen der Außendienstmitarbeiter. Auch ich habe bis zu meinem Ausscheiden aus der Führungsspitze regelmäßig gemeinsam mit den zuständigen Verkäufern Schreiner, Schlosser und Kfz-Werkstätten besucht. Selbst als Beiratsvorsitzender empfinde ich mich ebenso wie zu meiner aktiven Zeit als erster Verkäufer des Konzerns. Aber auch im Innendienst gibt es mannigfaltige Möglichkeiten, Vorbild zu sein. So wird in Künzelsau-Gaisbach immer noch schmunzelnd erzählt, wie ich mir kurzerhand den Besen griff, als die Sauberkeit in der Eingangshalle unserer neuen Hauptverwaltung nach einer Umzugsaktion mehrere Stunden lang zu wünschen übrig ließ. Neben Vorbildern gehören gute Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten genauso wie eindeutige Karrierechancen zur Erfolgsorientierung eines Unternehmens.

Wir bei Würth bilden drei Viertel unserer Führungskräfte im eigenen Hause aus – 25 Prozent des Führungsnachwuchses holen wir von außen, um Inzucht zu vermeiden. Eine der wichtigsten Aufgaben des Top-Managements ist die Auswahl der Auszubildenden. Die in anderen Betrieben oft als minder wichtig empfundene Neueinstellung von Nachwuchskräften genießt bei Würth einfach deshalb höchste Importanz, weil diese jungen Menschen zwanzig Jahre später das Klima im Unternehmen, den Stil der Zusammenarbeit, ja die ganze Kultur prägen und bestimmen werden. Daher legen wir schon bei Einstellung unserer Azubis mehr Wert auf kompatible Persönlichkeitsbilder als auf gute Schulnoten. Wir nehmen lieber einen Abiturienten oder Realschüler mit durchschnittlichen Schulleistungen, der optimistisch, fröhlich und unbeschwert an seine berufliche Laufbahn herangeht, als einen Klassenprimus, der Pessimismus, Weinerlichkeit und Defätsismus oder Arroganz verbreitet.

Aufsteigern mit überdurchschnittlichen Leistungen und auffallender Einsatzbereitschaft wird während der Ausbildung die Teilnahme an Seminaren mit externen Referenten ermöglicht. Wichtig ist aber nicht nur die fachliche Qualifizierung im Rahmen des dualen Ausbildungssystems und der Akademie Würth. Alle Geschäftsführer und Vorgesetzten haben darüber hinaus die Pflicht zu beobachten, wie sich unsere jungen Leute im zwischenmenschlichen Bereich verhalten. Verfügen die Jungkaufleute über Integrationsfähigkeit, können sie Gegensätze vernünftig ausgleichen, legen sie Fleiß, Zähigkeit, einen gesunden,

jedoch nie übertriebenen Ehrgeiz und Ausdauer an den Tag, werden sie in den Nachwuchsförderkreis aufgenommen. Diesen Kreis rufen wir alljährlich zu Manager-Nachwuchskonferenzen zusammen. Jeder Geschäftsführer übernimmt situativ die Patenschaft für vier bis fünf Nachwuchskräfte. Er evaluiert, kommentiert und dokumentiert ihre Fortschritte pro Jahr in mehreren Karrieregesprächen. In diesen Gesprächen wird das Karriereziel für den nächsten Zeitblock festgelegt. Flankierend erhält der FührungsNachwuchs Gelegenheit, sich im Außendienst zu betätigen, um Kontakt zum Markt zu bekommen. Zur Weiterbildung gehören aber auch mehrmonatige Auslandsaufenthalte bei Tochterfirmen.

Selbstverständlich kann der Weg „nach oben“ bei Würth auch über Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien führen, neuerdings auch über eine Trainee-Ausbildung. Im Rahmen des dualen Systems arbeiten wir mit der Berufsakademie Mosbach zusammen. Es gibt Beispiele dafür, wie junge Leute durch eine Lehre bei Würth sehr gute praktische Betriebskenntnisse erwarben, dann ein Studium der Betriebswirtschaft absolvierten und als Diplom-Kaufmänner oder -frauen wieder zu uns zurückkehrten, um leitende Funktionen zu übernehmen. Um die Karrierechancen im eigenen Hause zu systematisieren, haben wir bereits 1978 das Würth-Karriere-Modell eingeführt, zunächst für den Außendienst, später dann auch für den Innendienst. Das Entscheidende an beiden Modellen sind die Alternativen, die sie bieten. Der Außendienstmitarbeiter kann entweder über die Schiene Verkaufstechnik oder über die Schiene Produkt zu höheren Verantwortungsebenen aufsteigen. Der Innendienstmitarbeiter kann seine Kompetenzen durch Übernahme hoher Fachverantwortung zur Geltung bringen und eine Fachkarriere einschlagen oder seine Führungsqualitäten zum Aufbau einer Führungskarriere nutzen.

Durch unterschiedliche Karrierewege erreichen wir, dass sich nicht nur die extrovertierten, eloquenten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach oben arbeiten können, sondern auch die Stillen im Lande. Die einzelnen Positionen innerhalb der beiden Karrierezweige werden von unserem Hausrahmentarifvertrag gleich bewertet. Geschäftsführer im Innendienst kann man freilich nur über die Führungskarriere werden, weil dafür eine gewisse Ausstrahlung unabdingbar ist. Wie bereits weiter oben ausgeführt, zollt ein erfolgsorientiertes Unternehmen wie Würth Erfolgen logischerweise den Dank und die Anerkennung, die ihnen gebühren. Dies kann nicht Sache kalter Berechnung sein, also ein gekünsteltes oder leeres Ritual – Dankbarkeit muss von Herzen kommen. Jeder Vorgesetzte ist gehalten, erfolgreiche Mitarbeiter in angemessener Form zu würdigen. Will er den Ruhm lieber selbst einstreichen, disqualifiziert er sich als Vorgesetzter. Um

unseren Mitarbeitern im Außen- und Innendienst zu sagen, wie dankbar wir ihnen sind und wie sehr wir ihre Leistungen anerkennen, haben wir bei Würth eine Reihe von Möglichkeiten geschaffen: verschiedene Dankschreiben, Veröffentlichungen und Feierstunden, Prämien, Geschenke und Reisen mit dem Erfolgs- und Top-Club oder etwa auch die Würth-Ehrennadel.

Hoher Respekt vor der Leistung der Mitarbeiter ist natürlich auch für die Erzeugung eines Wir-Gefühls im ganzen Unternehmen wichtig. Keine Mitarbeiterin und keinen Mitarbeiter wird es überraschen, wenn die Vorgesetzten bei Würth Leistung und Erfolge fordern. Das ist in der Wirtschaft überall so, das ist die Erfahrung, die jeder Arbeitnehmer macht. Dagegen sind von Herzen kommende Danksagungen und Anerkennungen nach meiner Beobachtung in der Wirtschaft noch nicht so weit verbreitet. Davon ist doch mancher Arbeitnehmer, der neu zu uns kommt, überrascht. So menschlich wurde er in seinem Arbeitsleben vielleicht noch nie angesprochen. Diese Menschlichkeit verbindet über alle Hierarchiestufen hinweg. Allerdings werden nicht nur Leistungen und Erfolge, die sich in klingende Münze verwandeln lassen, bei Würth prämiert, sondern auch Firmentreue, Kollegialität, Kundenorientierung, Loyalität und Führungseigenschaften, also bestimmte Haltungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen, die das Betriebsklima prägen, die Maßstäbe setzen und die für das ganze Unternehmen stilbildend sind. Wir erreichen so eine breite Elitenbildung, die das Wir-Gefühl weit über die großen Umsatzbringer hinaus stimuliert. Dadurch werden im Unternehmen Kräfte frei, über deren Ausmaß man manchmal nur staunen kann. Umgekehrt werden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die einmal einen schlechten Tag haben, die Fehler machen oder nicht so gut drauf sind, bei uns dafür nicht fertiggemacht, schon gar nicht vor anderen. Ist ein Tadel nötig, soll er grundsätzlich nur unter vier Augen ausgesprochen werden. Sind Sanktionen angezeigt, versucht der Vorgesetzte zunächst, seinen Mitarbeiter über eine Ist-Analyse zu einer Änderung seines Verhaltens zu bewegen. Wenn das nichts nützt, wird ihm eine andere Aufgabe angeboten. Eine Kündigung kommt nur als ultima ratio infrage.

Nun will ich nicht den Eindruck erwecken, bei Würth sei das Paradies ausgebrochen. Natürlich hat auch dieses Unternehmen seine Defizite und Negativismen. So werden die hier skizzierten Spielregeln nicht immer und unter allen Umständen eingehalten. Es kann schon einmal vorkommen, dass einem Vorgesetzten im Affekt der Gaul durchgeht. Auch Vorgesetzte sind nicht perfekt. Wichtig ist nur, dass es in einem Unternehmen nicht nur für Lob und Anerkennung, sondern auch für Tadel und Verweis bestimmte Spielregeln gibt. Wichtig ist, dass sich die positiven und negativen Seiten des Umgangs mit Mitarbeitern in einem aus-

gewogenen Verhältnis zueinander befinden. Wichtig ist schließlich, dass alle Anordnungen und Weisungen, seien sie nun positiv oder negativ, mit Vernunft, Sachkenntnis und einer gewissen menschlichen Größe gegeben werden und, wo es sich machen lässt, mit Humor. Als sehr wichtig erscheint es mir, nach Beruhigung einer Ausnahme- oder Stresssituation mit allen Beteiligten über eigenes Fehlverhalten offen reden und eigene Fehler zugeben zu können. Oft und oft habe ich mich bei meinen Kollegen *coram publico* entschuldigt und um Nachsicht gebeten, wenn ich im Eifer des Gefechts verbal übers Ziel hinausgeschossen war oder gar jemanden beleidigt hatte. Die öffentliche Entschuldigung des Chefs und die damit verbundene Anerkennung der Meinung anderer oder eines anderen Weges wurde von den Kollegen wohlwollend aufgenommen und hat den Stil dieses Unternehmens geprägt.

Delegation, Dezentralisierung, Divisionalisierung

Das Thema Delegation von Verantwortung möchte ich in dem etwas weiteren Rahmen der Dezentralisierung und Divisionalisierung abhandeln, weil wir bei Würth damit exemplarisch gute Erfahrungen gemacht haben. Genau genommen sind Dezentralisierung und Divisionalisierung nur Anwendungsfälle von Delegation der Verantwortung. Denn wie soll man ein Unternehmen dezentralisieren und seinen Vertrieb in einzelne Divisionen aufteilen, wenn die Spalte nicht bereit ist, Verantwortung nach außen und nach unten abzugeben? An einem obersten Grundsatz habe ich stets eisern festgehalten: Je größer die Erfolge, desto größer die Freiheitsgrade. Logischerweise gilt auch das Umgekehrte: Je geringer die Erfolge, desto geringer die Freiheitsgrade. Glücklicherweise war das Gesamtunternehmen in den ersten fünfzig Jahren seiner Existenz so erfolgreich, dass es die Freiheit seiner einzelnen Glieder ständig erhöhen konnte, wobei einige negative Ausnahmen die Regel bestätigen. Limitiert wird diese Freiheit lediglich durch die gemeinsame Würth-Kultur.

Dezentralisation bedeutet nicht *Laisser-faire*. Sie bedeutet schlanke Hierarchien, Stärkung der Eigenverantwortung, kurze Entscheidungswege. Geschäftsführer und Fachbereichsleiter haben nicht nur die Gewinne, sondern auch etwaige Verluste zu verantworten. Dieses kleinteilige System kontrolliert sich bei Würth weitgehend selbst. Nur die strategischen Vorgaben kommen gewissermaßen „von oben“. Dezentralisierung stärkt aber auch die Verantwortung der Konzernleitung. Diese muss ja nicht nur die strategischen Vorgaben richtig definieren und auf die an der Front erwirtschafteten Ergebnisse richtig und rasch reagieren. Weichen die Soll-Ist-Vergleiche signifikant von den Planvorgaben ab, sind auch ohne Zeitver-

zug angemessene Steuerungsimpulse auszulösen. Zum Teil ist eine produktive Arbeitsteilung zwischen Konzernzentrale und Peripherie schon mit der herkömmlichen Profit-Center-Struktur möglich gewesen. Als noch viel wirkungsvoller hat sich jedoch die Divisionalisierung der Würth-Gruppe erwiesen. Die Profit-Center-Rechnung brachte zwar schattenlose Transparenz, war aber im Grund nur rückwärtsgewandte Vergangenheitsbewältigung mit Hilfe des Controllings. Dagegen wendet die Divisionalisierung den Blick der einzelnen Vertriebswege und Produktlinien eindeutig in die Zukunft.

Mitte der achtziger Jahre begannen wir, Vertriebsorganisation und Innendienst weltweit in die Divisionen Pkw und Handwerk aufzuteilen. Das Handwerk wiederum unterteilten wir später in die beiden Sparten Holz und Metall. Mittlerweile ist die Divisionalisierung noch weiter fortgeschritten, indem in der Division Handwerk Holz die Unterabteilungen Holz und Baugewerbe gebildet wurden, während wir in der Division Handwerk Metall zusätzlich zu dem vorhandenen Metallbereich die Spezialbereiche Elektro und Sanitär einführten. Die Division Pkw wurde in Division Auto umbenannt, um sie in die beiden Vertriebszweige Pkw und Lkw aufzugliedern.

Divisionalisierung bedeutet Ausrichtung des Gesamtunternehmens auf die Bedürfnisse exakt definierter Zielgruppen. Sie bedeutet maximale Kundennähe durch optimale Spezialisierung. Sie zwingt das Management der einzelnen Vertriebszweige stärker zu Visionen, als es die herkömmliche Profit-Center-Gliederung tut. Das Management muss in seiner Verantwortung für die jeweilige Division oder Unter-Division das Geschäft strategisch anlegen, wenn es auf längere Sicht Erfolg haben will, und wir wissen ja: keine Strategie ohne Visionen! Durch die Vertriebswegtrennung trat die buchhalterische Verwaltung, wie wir sie von unseren Profit-Centern her kannten, in den Hintergrund zugunsten von Kreativität und Eigeninitiative aller Divisionen. Ein gewaltiger Ruck ging durch das Unternehmen. Im zweiten und dritten Glied entstand plötzlich eine so breite Pyramide von motivierten, aktiven und autonomen Führungskräften, dass Wachstum problemlos, präzise und profiträchtig möglich wurde. Diese Entwicklung war natürlich nicht ohne Risiko. Ein Unternehmen, das so stürmisch wächst, kann leicht auseinanderfliegen, denn die zentrifugalen Kräfte, die auf seine Struktur einwirken, werden sehr stark. Deshalb durften die Leistungsträger, deren Zahl sich durch die Divisionalisierung potenzierte, nicht das allgemeine Wohl des Gesamtunternehmens aus den Augen verlieren. Wir haben in den vergangenen Jahren hart gearbeitet, um das zu erreichen, und der wichtigste Verbündete ist dabei unsere starke Unternehmenskultur gewesen. Es ist mir eine große Genugtuung, dass wir meinen alten Grundsatz „Wachstum ohne Gewinn ist tödlich“ dabei konsequent eingehalten haben.

Würth-Mitarbeiter sind bescheidene Sieger

In diesem und dem nächsten Abschnitt will ich mich auf den engen Zusammenhang zwischen Erfolgsorientierung und Unternehmenskultur beschränken und die wichtigsten Elemente der Würth-Unternehmenskultur beschreiben. Ein Unternehmen, das über mehrere Jahrzehnte außergewöhnlich erfolgreich gewesen ist, schwebt in Gefahr, den Boden unter den Füßen zu verlieren, sich von der Macht des Erfolges korrumper zu lassen und insgesamt abzuheben. Diese Gefahr droht allen Mitarbeitern, weil sie ja im Grunde alle innerhalb eines dezentralisierten Systems wie der Würth-Gruppe, leitende Funktionen innehaben. So kann sich jeder von ihnen den Gesamterfolg auf die eigene Fahne schreiben. In so einer Situation waren Überheblichkeit, Arroganz und jede Spielart von Größenwahn die Gegner, die wir am meisten zu fürchten hatten. Es waren jene bösen Geister, die wie im Märchen der Flasche entweichen und Schlimmes anrichten können, schlimmstenfalls den Untergang des Unternehmens. Denn Hochmut, auch das ist ja eine alte Weisheit, kommt stets vor dem Fall. Deshalb kam alles darauf an, die Siegermentalität, die in der Würth-Gruppe entstand, durch eine starke Unternehmenskultur einzuhegen. Nicht, um die vielen Kräfte zu bremsen, die sich in den einzelnen Divisionen und Tochtergesellschaften erfreulicherweise regten, sondern um ihnen Halt und Richtung zu geben. Das war in unserem Ausnahmefall zeitweilig sogar der wichtigste Aspekt der Unternehmenskultur.

Seit unser Unternehmen besteht, haben wir unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern folgendes Angebot gemacht: Du verbringst die schönste Zeit deines Lebens bei uns. Würth lädt dich deshalb ein, in einer Atmosphäre der Berechenbarkeit, Gerdlinigkeit, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Bescheidenheit nicht nur beruflich voranzukommen, sondern unseren Betrieb auch als Marktplatz für den Austausch von Gedanken, Meinungen und Gefühlen zu erleben. Du kannst dich in einer unserer zahlreichen Betriebssportgruppen betätigen, die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Akademie Würth in Anspruch nehmen, dich im Museum Würth und im Alma-Würth-Saal der Hauptverwaltung an den schönen Künsten, an Musik und kulturellen Veranstaltungen erfreuen, kannst dich in Würth-Chor und Würth-Band musizierend betätigen. Dies alles nicht als Ersatzreligion oder Zwangsbeglückung, sondern in einem menschlichen, liberalen, weltoffenen Ambiente weitgehender Selbstbestimmung. Entscheide dich, wo und wie du dich engagieren willst. Dieses Angebot haben wir unseren Mitarbeitern gemacht, und unsere Mitarbeiter haben es angenommen. Und unsere Mitarbeiter haben verstanden, wie auch in einem Unternehmen alles ein Geben und Nehmen ist. Einerseits akzeptieren sie natürlich unsere Einstellung, dass sich Menschen,

die etwas leisten sollen, an ihrem Arbeitsplatz wohlfühlen müssen. Sie nehmen das attraktive Klima, die Offenheit der Strukturen, die hobbyhafte Einstellung zur Arbeit, die bei uns herrschen, gerne an. Aber sie wissen auch, dass dies mit Verpflichtungen in Bezug auf bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen, die wir von ihnen erwarten, verbunden ist, und sie halten sich im Großen und Ganzen auch an dieses Commitment.

Ein Beispiel soll zeigen, wovon ich spreche: Bereits seit mehreren Jahren haben wir in der kaufmännischen Verwaltung in Künzelsau Gleitzeit eingeführt. Gleichwohl gibt es kein einziges Zeiterfassungsgerät. Die Geschäftsleitung vertraut den Menschen, dass sie ihre Pflicht erfüllen und die Arbeit bewältigen, die vor ihnen liegt und für die sie bezahlt werden. Kontrollen erübrigen sich, weil unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses freiheitliche Vertrauen zu schätzen wissen. Trotz des überdurchschnittlichen Wachstums der Würth-Gruppe ist es uns durch das Prinzip der Gegenseitigkeit tatsächlich gelungen, auf dem Teppich zu bleiben. Wir haben den Boden unter den Füßen nicht verloren. Wir sind nicht abgehoben. Jeder Würth-Mitarbeiter weiß, dass er bei einem hoch erfolgreichen Unternehmen tätig ist. Aber er weiß auch, dass ein Sieger bescheiden zu bleiben hat, denn sonst würde er die Früchte seines Sieges gefährden.

Unternehmensqualität als Lebensqualität

In den Jahren 1985/86 habe ich mir zum ersten Mal überlegt, wie ich unser Unternehmen nach dem Vorbild amerikanischer Universitäten in einen Mini-Campus verwandeln könnte, um unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über das rein Berufliche hinaus zu fördern. Ausgangspunkt meiner Überlegung war die Erkenntnis, dass der Würth-Gruppe durch die moderne Datentechnik damals schon jährlich 5.000-Mann-Jahre an Knowhow zuwuchsen, und die Ausschreibung des freien Architektenwettbewerbs für unsere neue Hauptverwaltung in Künzelsau. Dieser permanente Zustrom an frischem und präsentem Wissen in einer zukunftweisenden Umgebung, so meine Idee, musste sich doch irgendwie von jedem Einzelnen unserer Beschäftigten nutzen lassen. Mir wurde plötzlich bewusst, dass die Würth-Gruppe im In- und Ausland über eine unglaubliche Fülle an Menschen, Talenten und Begabungen verfügt – Kaufleute, Banker, Finanzfachleute, Ingenieure, Sekretärinnen und Fahrer, Mathematiker, Sportler, Musiker, Maler und Philosophen und Bastler, die fast alle Facetten humanistischer und naturwissenschaftlicher Bildung, aber auch ganz simple Hobbys repräsentieren. Wie können wir, so fragte ich mich, diesen Reichtum an menschlichem Geist, an Wissen und Wollen, an Dynamik und Enthusiasmus noch besser umsetzen?

Damals kam ich zu dem Entschluss, wir sollten unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anregen, die eigene Persönlichkeit, das eigene Wissen, Denken und Fühlen permanent zu entwickeln. Ich wollte im gesamten Konzern die Atmosphäre eines liberalen Campus schaffen, damit unsere Beschäftigten zu einer elitären Mannschaft zusammenwachsen, die Egalitarismus und Durchschnitt, Mittelmaß und Phlegma geradezu hasst, ohne darüber arrogant, besserwissersisch oder primsschülerhaft zu werden. In einem Vortrag sagte ich u.a.: „Fördern wir den Wissensdurst, öffnen wir neue Bildungsmöglichkeiten – die Mitarbeiter werden es uns nicht nur danken, sie werden durch bessere Ausbildung und kosmopolitischen Weitblick auch fürs Unternehmen bessere Leistungen bringen können. Fördern wir im Rahmen unseres Unternehmens alle Aktivitäten, die Geist und Körper stählen ... Die Controller werden natürlich sagen: Das alles kostet nur Geld. Ich bin jedoch der Meinung, dass dieses Geld wahrlich gut angelegt wäre und zu einer enormen Verbesserung der Firmenkultur, zu einer unglaublichen Bereicherung des persönlichen Lebens und der Lebensqualität unserer Mitarbeiter überhaupt führen würde“ (vgl. Würth 1986, S. 18).

Die Folge dieses Entschlusses waren die Akademie Würth, das Museum Würth, die Cafeteria, der Alma-Würth-Saal, der Ausbau des Betriebssports um weitere Sparten und die in mancher Beziehung bahnbrechende Konzeption unserer neuen Hauptverwaltung, die Arbeit und Freizeit zu einer ganz neuen Erlebniswelt zusammenführt. Dies alles ist der Versuch, die Würth-Gruppe zu einem Marktplatz der Begegnung zu machen, zu einer Agora, zu einem Forum, um unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern über ihre beruflichen Funktionen hinaus eine Heimstatt im Unternehmen anzubieten, die Lebenssinn stiftet. So gab ich dem Architektenwettbewerb, den wir damals ausschrieben, drei Hauptziele vor: Das neue Verwaltungsgebäude in Künzelsau sollte „Gruppenbüros unterschiedlicher Größe aufnehmen und dem wechselnden Bedarf nach einer stets flexiblen Betriebsorganisation entsprechen“, es sollte „einen ausgeprägten Kommunikations- und Ausstellungsbereich ... in überzeugendem Zusammenhang und Ablauf“ aufnehmen, und es sollte diese beiden Aufgaben mit Hilfe der Architekturaufassungen lösen, die dem Zeitgeist des ausgehenden 20. Jahrhunderts entsprachen. Nach meiner Vorstellung sollte ein Gebäude entstehen, das unsere Unternehmenskultur wie in einem Fokus widerspiegelt. In ihm sollten unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur ihren Arbeitsplatz, sondern auch ein Stück allgemeiner Lebensqualität finden.

Der Wettbewerb erbrachte eine 1992 ihrer Bestimmung übergebene Kombination aus Verwaltungs- und Ausstellungsgebäude, in die ich meine Kunstsammlung

einbrachte, um sie sowohl unseren Beschäftigten als auch der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Dabei wurde das Museum Würth in eine Abteilung Kunst und in eine Abteilung Gewinde und Schrauben aufgeteilt. Außerdem wurde eine multifunktionale Aula mit 250 Plätzen geschaffen, die nach meiner Mutter Alma-Würth-Saal benannt wurde. Dies alles und die gläserne Transparenz des Gebäudes, seine schiffartige Anordnung mit ihren Gangways und Relings sollen die Durchlässigkeit, die Großzügigkeit und den internationalen Zuschnitt unseres Unternehmens zeigen.

Kleinkariertes Denken, so sagt dieses Gebäude, hat hier keinen Platz. Kunst, Musik und Kultur sind hier nichts vom Alltag Abgeschiedenes, kein im Grunde überflüssiger Schnörkel, kein schmückendes Beiwerk, sondern integraler Bestandteil des Arbeitsprozesses, des Betriebsablaufs und der Professionalität. Und dieses Gebäude sagt auch, dass wir offen sind, dass wir vor der Öffentlichkeit nichts zu verbergen haben. Menschen, die gerade eine unserer Ausstellungen oder eins unserer Konzerte besuchen, können in der Cafeteria mit unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ganz zwanglos eine Tasse Kaffee trinken. Sie können, wenn auch vielleicht nur für kurze Augenblicke, ihre unmittelbaren Nachbarn sein. Jährlich machen rund 50.000 externe Besucher, die teilweise von weither kommen, von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Die Akademie Würth, die nahe der Hauptverwaltung errichtet wurde, sieht unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht als anonyme Arbeitnehmer, sondern als Persönlichkeiten in ihrer ganzen Breite und Tiefe. Sie bietet ihnen mannigfache Möglichkeiten der Weiterbildung, der Entwicklung, aber auch der Unterhaltung und der geselligen Begegnung. Sie ist ein Ort des Austauschs von Wissen, Denken und Fühlen, an dem unsere Philosophie des lebenslangen Lernens in einem stimulierenden Lernklima verwirklicht wird. Auch das kommt in den Baulichkeiten zum Ausdruck.

Mancher Leser mag sich fragen, wozu das alles gut ist – ein Museum, eine Akademie, Konzerte, Kleinkunst, eine firmeneigene Bibliothek, ja sogar eine Artothek, in der sich die Mitarbeiter gern gesehene Bilder und Kunstgegenstände für ihre privaten Zwecke ausleihen können. Geht das nicht viel zu weit? Ist es überhaupt Aufgabe eines Unternehmens, seinen Beschäftigten über einen sicheren Arbeitsplatz hinaus auch noch so etwas wie eine geistige Heimstatt anzubieten? Kann ein Unternehmen gleichzeitig eine Art Privatuniversität sein, ohne sich selbst aufzugeben? Alle diese Fragen sind berechtigt. Sie wurden und werden bei Würth kontrovers diskutiert – schließlich spiegeln die hier versammelten Menschen die Heterogenität von Gesellschaft und Öffentlichkeit wider.

Literatur

Heuss, T. (1975): Deutsche Gestalten. Tübingen.

Würth, R. (1986): Vortrag „Gedanken zur Entwicklung des Hauses Würth bis zur Jahrtausendwende“, gehalten auf der Geschäftsführer-Konferenz der Division International am 23. Oktober 1986 in Künzelsau.

Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisie- rung aus internationaler Perspektive

STEPHAN GERHARD HUBER

1. Schulleitung – ein Ehrenamt?

Natürlich wird niemand diese Frage ernsthaft mit „Ja“ beantworten. Dennoch mögen sich manche Schulleiterinnen und Schulleiter so fühlen, als ob sie neben ihrer „eigentlichen“ Tätigkeit – dem Unterrichten – quasi „ehrenamtlich“ noch die Leitungs- und Führungsaufgaben an ihrer Schule wahrnehmen. Dabei stellen sie große Anforderungen an sich und bringen viel Engagement ein; sie spüren aber auch die Erwartungen von außen und erfahren zu wenig Unterstützung. Die Einsicht, dass Schulleitung ein eigener Beruf mit einem eigenständigen Berufsbild ist, der neben einem angemessenen Zeitbudget und einem entsprechenden Status einer auf ihn zugeschnittenen Qualifizierung und einer entsprechenden Unterstützung bedarf, setzt sich zwar allmählich durch, hat aber – das können Schulleitungsverbände berichten – noch nicht zu angemessenen bildungspolitischen und praktischen Konsequenzen geführt.

Dabei muss deutlich betont werden: In vielen Ländern haben sich die Anforderungen an Schule und an deren pädagogische Steuerung gravierend verändert. Interessant ist, wie viele Gemeinsamkeiten es in diesen Entwicklungen gibt – trotz der Tatsache, dass jedes Land seinen eigenen bildungspolitischen Kontext hat, seine eigene Geschichte, seine eigene Kultur, und daher keine der Entwicklungen einfach eins zu eins auf ein anderes Land übertragen werden kann. Ein Blick auf solche Entwicklungen in anderen Ländern lohnt, und zwar nicht nur deswegen, weil wir aus diesen Entwicklungen Positives lernen können, sondern durchaus auch deshalb, weil beobachtet werden kann, wo es Fehlentwicklungen gab, die anderenorts nicht wiederholt werden sollten.

2. Neue Anforderungen durch gesellschaftliche Veränderungen

Schulen müssen auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken.

Die wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingen eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens übermittelt und sich auf eine Akzeptanz tradierter Normen verlassen kann. Gleichzeitig hat der globalisierte Informationsmarkt mit seinem Angebot an außerschulischen Informationsmöglichkeiten der Schule längst ihr Wissensmonopol und ihre Vermittlungs-Autorität genommen und sie in starke Konkurrenz zu den anderen „Wissensanbietern“ gebracht. Schulen in multikulturellen Umgebungen etwa können zudem nicht mehr auf einem tradierten und vorgegebenen Wertekonsens aufbauen, sondern müssen einen solchen Konsens innerhalb ihrer „Schulgemeinde“ überhaupt erst einmal „aushandeln“ und auch immer wieder aktualisieren (vgl. Jones 1987). Auch muss die Schule – vielleicht mehr denn je – als Erziehungsinstanz fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

Neue Anforderungen, die „von außen“ an Schule und Schulleitung herangetragen werden, kommen also aus der politischen Gemeinde mit ihren spezifischen demografischen und soziologischen Gegebenheiten, aus der Wirtschaft, aus dem Bereich Ökologie/Umwelt (der die Notwendigkeit eines globalen Denkens und Handelns besonders deutlich zeigt), und sie werden vom Staat, vor allem von dessen Bildungspolitik, der Schule als Handlungsrahmen vorgegeben.

3. Neue Anforderungen durch Veränderungen in den Bildungs- bzw. Schulsystemen

Gemeinsam mit den Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder eine zunehmende Tendenz zu mehr Dezentralisierung, mehr „Schulautonomie“ bzw. einer erweiterten Eigenverantwortung von Schulen und zu einem „Wettbewerb“ zwischen den Schulen. Neben solchen Dezentralisierungstendenzen gibt es international betrachtet in den letzten Jahren jedoch immer mehr entsprechende

Zentralisierungsbemühungen, also eine legislative und administrative Gegenbewegung hin zu stärkerer zentraler Einflussnahme und Kontrolle. Solchen Zentralisierungstendenzen liegen in den verschiedenen Ländern ähnliche Bestrebungen zugrunde: Vor allem ist es das Bemühen um Qualitätssicherung (bzw. Qualitätskontrolle), denn hochwertige Bildung ist ein wichtiges Kapital, und das Bildungsniveau gilt als Schlüssel für die ökonomische und soziale Entwicklung eines Landes. Wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Markt ist ohne einen entsprechend hohen Bildungs- und Ausbildungsstand nicht möglich. Dabei wird zunehmend erwartet, dass die Inhalte dieser Bildung und die Methoden ihres Erwerbs mit den Anforderungen der Wirtschaft eines Landes korrespondieren und folglich Kompetenzen vermittelt werden, die dann auch effektiv eingesetzt werden können. In Zeiten immer größerer Finanzknappheit muss dies auch noch möglichst effizient geschehen. Zentrale Mechanismen zur Qualitätssicherung sind dann etwa eine gestiegene Rechenschaftspflicht, Qualitätskontrolle durch Schulinspektionen (bzw. externe Evaluation), ein landesweit festgeschriebener Lehrplan mit (zentralen, standardisierten) Testverfahren etc.

Gerade diese Gleichzeitigkeit von Zentralisierungstendenzen einerseits und Dezentralisierung und Marktorientierung andererseits bedingt teilweise gravierende Veränderungen in der Schulorganisation (vgl. Bullock/Thomas 1997). Damit entstehen neue Schwerpunkte und zusätzliche Aufgaben im Tätigkeitspektrum derjenigen, die die sich verändernden und „sich selbst erneuernden“ Schulen leiten, also der pädagogischen Führung.

4. Neue Anforderungen durch Veränderungen innerhalb der Einzelschule

Schließlich wachsen auch die Ansprüche innerhalb der Einzelschule. Die Rolle der Elternschaft wandelt sich in vielen Ländern zu der von „Kunden“ und Konsumenten, aber andererseits auch – im Positiven – zu der von Partnern. Aber auch die Rolle von Lehrkräften verändert sich: Sie werden zunehmend stärker in die Gestaltung von Schule miteinbezogen. Schulgremien bekommen eine wachsende Bedeutung und in manchen Ländern weit reichende Mitspracherechte, wie zum Beispiel Entscheidungskompetenzen über Neueinstellungen etc. Verschiedene Länder, wie Großbritannien, die Niederlande, Schweden, Dänemark, Neuseeland sowie die USA, zeigen diese Veränderungen besonders deutlich (vgl. Huber 2003). Stichworte sind hier zum Beispiel „Local Management of Schools“, „School Site Management“ und „Self-Governing School“.

5. Ein internationaler Paradigmenwandel

Gemeinsam ist den Veränderungen in den Bildungssystemen vieler anderer Länder eine zunehmende Tendenz zu mehr Dezentralisierung, größerer Selbstständigkeit, mehr Eigenverantwortung, also größerer Freiheit von Schulen, aber auch zu entsprechender Zentralisierung durch die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung, durch den Ausbau zentraler Steuerungsinstrumente, das Setzen von Standards, also einer legislativen und administrativen Gegenbewegung hin zu stärkerer zentraler Einflussnahme und Kontrolle und einer gestiegenen Pflicht zur Verantwortung der einzelnen Schulen. Gerade diese Gleichzeitigkeit von Zentralisierung einerseits und Dezentralisierung andererseits bedingt gravierende Veränderungen in der Schulorganisation.

Wie sind diese Entwicklungen zu bewerten? Haben sie sich bewährt?

6. Zentralisierung – Dezentralisierung: Führt Schulautonomie zu Schulverbesserung?

Eine erste Sammlung von exemplarischen Argumenten für und gegen Zentralisierung bzw. Dezentralisierung bietet folgende Gegenüberstellung. Eine eindeutige Gewichtung stellt sie allerdings nicht dar, dazu wäre ein noch stärker differenziert Zugang anhand der verschiedenen Pro- und Kontra-Argumente notwendig.²

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein OECD-Bericht von 1989, der sich mit Dezentralisierung und Schulentwicklung beschäftigt und drei Schlussfolgerungen zieht:

1. Die Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen als Teil von Schulverbesserung etabliert neue Rollen und neue Verantwortlichkeiten für die Bildungsadministration auf der zentralen Ebene und für Schulleiter, Lehrer und Eltern auf der Ebene der Einzelschule. Dabei entstehen zwangsläufig Spannungen, denen man wiederum sinnvoll begegnen muss.
2. Die Umschichtung von Verantwortlichkeit auf die Ebene der Einzelschule lässt die Gefahr entstehen, dass einige der Funktionen, die vorher zentral gelöst wurden, nicht mehr effektiv ausgeführt werden. Es muss daher sichergestellt werden, dass mit der Übernahme neuer Rollen und Aufgaben auch die ent-

² Für weiterführende Informationen zur Diskussion von Zentralisierung und Dezentralisierung sei hier auf einen Beitrag von Huber/Nasse 1999 verwiesen bzw. auf Bullock/Thomas 1997.

	Zentralisierung	Dezentralisierung
positiv	<ul style="list-style-type: none"> • Einheitlichkeit von Standards • Formale Homogenität • Nicht jeder muss das Rad neu erfinden • Kontrollmöglichkeit • Spezialisierung und Professionalisierung (Fachleute) • Geringe Koordinationskosten 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstverantwortung bzw. Eigenverantwortlichkeit wird gefördert • Das fördert wiederum Innovationspotenziale • Verkürzung der Informationswege • Höhere Flexibilität • Verbesserung der Human Relations • Erleben von „Selbstwirksamkeit“ fördert Unternehmenshygiene
negativ	<ul style="list-style-type: none"> • Höherer Entscheidungs- und Korrekturaufwand aufgrund fehlender Kenntnisse vor Ort • Verlangsamte Reaktionsgeschwindigkeit • Mangelnde Mitarbeiterzufriedenheit und Mitarbeitermotivation • Starr und unflexibel • Innovationen von oben werden nicht umgesetzt • Lange Entscheidungswege verhindern Innovationsimpulse von unten • Eigeninitiative von Mitarbeitern wird nicht gefördert • Erfolglosigkeit von Eigeninitiativen wirkt demotivierend 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Kontrolle • Keine Einheitlichkeit • Qualitätsunterschiede • Hohe Opportunitätskosten durch Koordinationsaufwand • Zentral entwickelte Standards und Unternehmensstrategien werden eventuell noch weniger umgesetzt

Abb. 1: Argumente zur Diskussion von Zentralisierung – Dezentralisierung

sprechenden Kompetenzen dafür einhergehen. Das kann etwa durch vorbereitende und begleitende Fortbildungsmaßnahmen und schulinterne Programme geschehen. Externe Beratung und Unterstützung ist dabei von zen-

traler Bedeutung, muss jedoch genau auf die Bedürfnisse der Einzelschule zugeschnitten sein.

3. Das „Reformmanagement“, gleichgültig ob zentral oder in den Einzelschulen angesiedelt, erfordert eine Strategie, welche Veränderung und Reform als dynamischen und evolutionären Prozess begreift. Ausgehend von einer klaren Zielvorstellung, einer Vision, und den erwarteten Ergebnissen des Verbesserungsprozesses sollte die Strategie mögliche Spannungen und Schwierigkeiten antizipieren, aber auch Raum für Modifikationen lassen, die sich während des Prozesses anbieten.

7. Auswirkungen auf Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität

Veränderungen, wie die hier skizzierten, wirken sich stark auf die Leitung von Schule aus. Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabenfeldern kommen völlig neue hinzu. Wenn Schulen zum Beispiel ihre Finanzhaushalte selbst verwalten, wenn sie ihr Personal selbst auswählen und einstellen können, wenn sie sich stark den Ansprüchen des regionalen Umfelds öffnen, wenn die Elternschaft, die politische Gemeinde und die regionale Wirtschaft an Schule mitbestimmend und mitverantwortlich Anteil nehmen, wenn Marktorientierung Schulen untereinander in Konkurrenz bringt und sie den Eltern, der Politik und der Öffentlichkeit insgesamt rechenschaftspflichtig werden, kommen auf die pädagogische Führung bislang unvertraute Tätigkeitsdimensionen zu – wie sich in vielen Ländern zeigt. Diese als dramatisch und irreversibel erlebten Wandlungsprozesse führen nicht nur zu neuen Aufgabenfeldern, sondern verändern ebenso die Gestalt gewohnter Tätigkeiten. Schwerpunkte verlagern sich, so dass sich Schulleiter* insgesamt einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenübersehen. Um das adäquat bewältigen zu können, müssen erweiterte, teilweise auch wirklich neue Kompetenzen erworben werden. Eine fiktive Stellenanzeige, die von Michael Fullan Ende der 90er Jahre zitiert wurde, beschreibt das Tätigkeitsprofil eines Schulleiters so:

„Wanted: A miracle worker who can do more with less, pacify rival groups, endure chronic second-guessing, tolerate low levels of support, process large volumes of paper and work double shifts (75 nights a year out). He or she will have carte

* Im Folgenden wird um einer leichteren Lesbarkeit willen oft nur die männliche Form verwendet. Gemeint sind aber immer beide Geschlechter.

blanche to innovate, but cannot spend much money, replace any personnel, or upset any constituency.“ (Evans, R. (1995): Education Week. In: Fullan 1995, S. 1). Deutlich wird aufgrund verschiedener Studien (vgl. Klassifizierungen von Katz 1974; Morgan et al. 1983; Jones 1987; Leithwood/Montgomery 1986; Stegö et al. 1987; Glatter, 1987; Caldwell/Spinks 1992; Esp 1993; Jirasinghe/Lyons 1996), dass die Rolle von Schulleitung sehr komplex ist, so dass eigentlich nicht von einer bestimmten, klar umrissenen neuen „Rolle“ von Schulleitung gesprochen werden kann. Dies lässt sich an der Mannigfaltigkeit ihrer Aufgaben und der Verknüpfung der Aufgaben untereinander ablesen und spiegelt sich in den hochkomplexen Beziehungsstrukturen der Schule zu ihrem Umfeld wider. Daher ist es schwierig, eine – dieser Komplexität wirklich angemessene – Übersicht über die veränderten Aufgaben und Rollenfacetten von Schulleitung zu geben. Vielmehr handelt es sich um ein buntes Patchwork vieler, sehr verschiedener, teils tradiert, teils veränderter und teils neuer Aspekte. Diese Facetten der Schulleitungsrolle sind teilweise stark miteinander verwoben.

Klar lassen sich aber in all diesen Kompilationen und Beschreibungen zwei zentrale Bereiche im Tätigkeitspektrum von Schulleitern erkennen: einerseits die Arbeit mit und für Menschen innerhalb der Schule und aus deren Umfeld sowie andererseits die Verwaltung finanzieller und personeller Ressourcen bzw. allgemein administrative Tätigkeiten (vgl. Huber 1997; Huber 1999d).

8. Die Arbeit der Schulleiter mit Menschen innerhalb der Schule

Mit den Menschen innerhalb der Schule zu arbeiten, gehört natürlich zu den naheliegenden Aufgabenbereichen von Schulleitung. Allerdings hat sich im Laufe der vielfältigen Wandlungsprozesse in vielen Ländern dieser Bereich intensiviert und hat neue Akzente bekommen.

... als Organisationsentwickler

Ins Zentrum von Schulleitungshandeln sind international zunehmend Aufgaben gerückt, die mit der Entwicklung der Schule als Handlungseinheit zu tun haben. Der Schulleiter wird zunehmend als der wesentliche „Change Agent“ im Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess der einzelnen Schule bezeichnet, die Veränderungen forcieren oder sie im Gegenteil auch nachteilig blockieren kann. Er soll Visionen und ein Leitbild mit dem Kollegium zusammen und den anderen an Schule Beteiligten entwerfen sowie für die Gestaltung und Umsetzung des Schulprogramms sorgen. Dafür soll er schulintern alle erforderlichen Strukturen und Bedingungen schaffen, um Veränderungsprozesse zu initiieren, zu implementie-

ren und zu institutionalisieren, die sich dann verbessernd auf Unterricht und Erziehung, auf Lehren und Lernen auswirken. In diesem Zusammenhang wird von dem Schulleiter neben Kooperationsförderung, Unterstützung, Moderation und Koordination erwartet, dass er evaluative Aufgaben ausführt, die Veränderungsprozesse auswertet und analysiert sowie entsprechendes Feedback geben kann.

... als Personalentwickler

Zum Entwickeln und Gestalten der Schule gehört auch Personalentwicklung. International verstehen sich bereits sehr viele Schulleiter als „Staff Manager“. Schulleiter von selbstverwalteten Schulen sind „echte“ Arbeitgeber – eine völlig veränderte Situation. Darüber hinaus sind sie verantwortlich für die Fort- und Weiterbildung des Personals (sei sie extern oder schulintern). Schulleiter machen sich die persönliche und berufliche Entwicklung des Kollegiums zu ihrem Anliegen und verstehen sich als Förderer und Coach der Lehrkräfte. Sie motivieren, beraten und helfen ihnen, sich professionell weiterzuentwickeln. Das Zusammenwachsen des Kollegiums (und anderer an der Schule Beteiligten) zu kompetenten kooperativen Teams ist ein wichtiges Ziel. Dabei spielt die Schulkultur eine wichtige Rolle. Schulleiter müssen hier aktiv Einfluss nehmen. Auch kann die Beziehung Schulleiter – Lehrkraft als modellhaft gelten, entweder für unterstützende, vertrauensvolle, helfende Zusammenarbeit oder andererseits für distanzierte, einander misstrauende Beziehungen im Kollegium. Schulleiter geben aber auch ganz pragmatisch Anstoß für Formen der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, indem sie entsprechende Strukturen schaffen, konkret bei der Organisation von Zusammenkünften helfen und so u.a. professionellen Dialog ermöglichen.

... als „People Person“

Eine Grundlage für ihre Arbeit ist, dass Schulleiter Ansprechpartner sind. Dies gilt für Lehrkräfte, aber auch für Schüler und Eltern. Schulleiter sollen Vertrauen entgegenbringen, Anteil nehmen, zuhören können, sich Zeit nehmen und ihre Mitarbeiter eher ganzheitlich sehen denn als bloße Ausführende der ihnen übertragenen Aufgaben.

... als Lehrkraft

In vielen Ländern haben Schulleiter Unterrichtsverpflichtung, wenn auch in unterschiedlichem Umfang je nach Land, Schulart und Schulgröße. Dies wird nach wie vor von der überwiegenden Zahl von Schulleitern als wesentlicher Bestandteil der Arbeit angesehen und erfüllt aus ihrer Sicht viele wichtige Funktionen: mit Schülern in Kontakt bleiben, die Möglichkeit haben, didaktische Konzepte zu erproben, für die spezifischen Probleme des Unterrichtens sensibel zu

bleiben und damit Glaubwürdigkeit im Kollegium zu genießen. Viele Schulleiter streben auch aus letztgenanntem Grund danach, neben ihrer Leitungstätigkeit auch eine „gute“ Lehrkraft zu sein. Auffällig ist aber im internationalen Vergleich, wie hoch die Unterrichtsdeputate sind, die Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland im Durchschnitt haben. Trotz aller Argumente für eine Unterrichtstätigkeit von Schulleitern scheint hier doch dem tatsächlichen Bedarf an Leitungszeit noch keineswegs Rechnung getragen.

... als Vorbild

Auch außerhalb des Klassenzimmers messen Schulleiter ihrem Verhalten eine besondere Bedeutung bei, denn sie stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit und versuchen folglich oftmals, sich im Sinne eines Vorbilds zu verhalten. Sie sehen sich verpflichtet, mehr zu arbeiten als andere, sich korrekt zu verhalten und v.a. ihre pädagogischen Grundüberzeugungen zu leben. Dabei spielt auch eine Rolle, selbstkritisch zu sein und an der eigenen professionellen Entwicklung zu arbeiten, eben ein „life-long learner“ zu sein.

9. Die Arbeit der Schulleiter mit Menschen außerhalb der Schule

Veränderte Rahmenbedingungen führen dazu, dass bei den Kontakten außerhalb des engen schulischen Umfeldes für Schulleiter neue, mitunter sehr ungewohnte Aufgabenfelder hinzugekommen sind: intensive Kontakte zur Gemeinde, zur regionalen Wirtschaft und zu weiteren Personen des öffentlichen Lebens, aber auch veränderte Beziehungen zu den Eltern. Insgesamt hat sich – das zeigt sich in vielen Ländern weltweit – die Art der Beziehungen verändert, und die Anzahl der Gesprächspartner sowie der zeitliche Umfang haben erheblich zugenommen. Es müssen effektive Partnerschaften aufgebaut und langfristig gepflegt werden.

... als „Homo Politicus“

In vielen Ländern verbringen Schulleiter inzwischen etliche Stunden in Konferenzen und Diskussionsrunden. Als Konsequenz bedeutet das für sie, sich auch als „Homo Politicus“ zu verstehen, sich diplomatisch und gremien politisch angemessen verhalten zu können bzw. „politischen Scharfsinn“ und politisches Ge-spür zu besitzen. Sie sollten die Interessen anderer verstehen, Kompromisse erzielen und mittragen können, aber nicht die Position der Schule aus den Augen verlieren, andere beeinflussen und überzeugen können, ohne sie zu manipulieren, das Vorhandensein unterschiedlicher Interessen als etwas für die Demokratie Normales ansehen und nicht als persönlichen Affront, einen Streit aushalten können, ohne die Zusammenarbeit zu gefährden.

... als Repräsentant

Schulleiter identifizieren sich in ihrer stark exponierten Position häufig mit der Schule, die sie repräsentieren und sozusagen als „Galionsfigur“ in der Öffentlichkeit vertreten. Diese Facette ist natürlich nicht neu, hat aber in einer Zeit, in der an Schulen in einigen Ländern „Marktgesetze“ greifen, erheblich an Bedeutung gewonnen. Wenn Schulen in Wettbewerb zueinander treten und das Budget nach Schülerzahlen ermittelt wird, wenn das Prestige einer Schule mehr denn je entscheidend Einfluss ausübt, kommt der Repräsentation der Schule eine wesentliche Bedeutung zu. Die einzelne Schule muss sich unablässig ins öffentliche Bewusstsein rücken. So sehen sich Schulleiter damit konfrontiert, nicht nur die Interessen der Schule zu vertreten, sondern sie regelrecht werbewirksam zu vermarkten. Ein positives Schulimage ist wichtig. Besonders gilt dies, wenn Sponsoren gefunden werden müssen, um mit ihren Geldern die Ausstattung der Schule zu ergänzen, um sie somit attraktiver zu machen. Damit können letztendlich wiederum mehr SchülerInnen angeworben werden.

... als Vermittler und Mediator

Mediationstätigkeiten von Schulleitern beziehen sich sowohl auf schulinterne Beziehungen als auch auf die Kontakte zum schulischen Umfeld und sind nicht immer einfach. Sie bergen Spannungen in sich und erfordern viel diplomatisches Geschick. Oftmals bilden Schulleiter den Puffer zwischen ihrer Schule sowie Eltern und dem regionalen Umfeld, vermitteln in Streitfällen und stehen täglich einer Reihe von Konflikten gegenüber, die es zu lösen gilt. Sie sind Bindeglied zwischen internen und externen Interessen und fungieren als unmittelbare Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe, für alle, die in irgendeiner Weise mit der Schule zu tun haben.

10. Die Arbeit der Schulleiter bei der Verwaltung von Ressourcen

In Zeiten stärkerer Dezentralisierung müssen Schulleiter Aufgaben von der nächsthöheren Ebene übernehmen. So müssen sie immer mehr selbst auf Schulebene organisieren, und die Verwaltungsaufgaben wachsen.

... als Verwalter und Organisatoren

In nahezu allen Ländern betonen Schulleiter ihre Rolle als „Manager“ der Organisation Schule: Verwaltungstechnische, administrative Aufgaben, Organisieren und Koordinieren etc. beanspruchen viel Zeit. In vielen Ländern kämpfen Schulleiter aber auch damit, von diesem Bereich nicht „aufgefressen“ zu werden.

... als Architekten und Gebäudemanager

Neben der Verwaltung finanzieller Ressourcen ist der Schulleiter auch für Gebäudeunterhalt sowie Renovierung und Ausbau zuständig, besonders bei wachsenden Schülerzahlen, oder mit einer anderweitigen Nutzung, wenn Schülerzahlen zurückgehen. Ausschreibungen müssen, zusammen mit dem Sachträger, gemacht, Verhandlungen mit Architekten und Firmen geführt werden. Dazu muss sich der Schulleiter Fachwissen aneignen und viel Verhandlungsgeschick beweisen, denn die Vorstellungen des Architekten lassen sich nicht immer leicht mit denen des Kollegiums und wiederum mit den zur Verfügung stehenden Geldmitteln vereinbaren.

... als Finanzmensch und Unternehmer

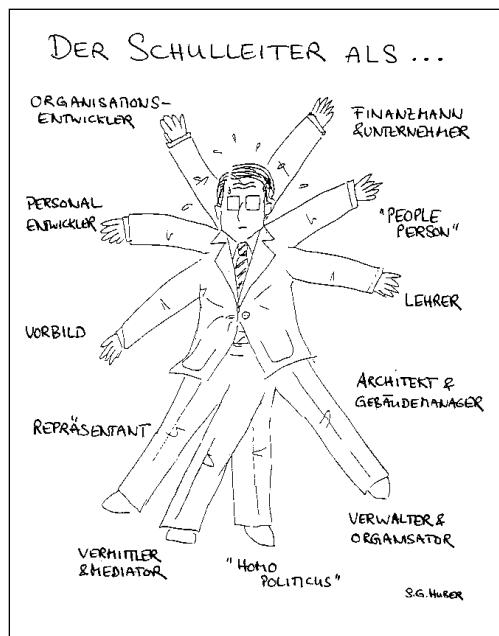


Abb. 2: Zur Rollenkomplexität von Schulleitung.

als Kundin und Auftraggeberin, etwa gegenüber den Anbietern von Fortbildungsveranstaltungen. Unternehmer ist der Schulleiter auch, indem er Effizienz und Effektivität im Blick behält in der Verwaltung des zugewiesenen sowie des zusätzlich eingeworbenen Geldes und indem er zukunftsorientiert, innovativ und vor allem kundenorientiert denkt und proaktiv handelt.

In Ländern mit dezentraler Ressourcenverwaltung trägt der Schulleiter Verantwortung als zuständiger Verwalter des Budgets. Er kalkuliert Kosten und schätzt Risiken ab. Er erstellt Budgets, teilt personelle und finanzielle Ressourcen zu und überwacht ihre Verwendung. Er ist Unternehmer und Finanzmensch in einem. Im Rahmen des zugewiesenen – häufig ja von der Schülerzahl abhängigen – Haushalts und der zentralen Zielvorgaben kann er zusammen mit den entsprechenden Mitbestimmungsgremien über die effektive und effiziente Verwendung der Mittel selbst entscheiden. Schule wird autonomer, sie tritt nicht mehr als Bittsteller bei der übergeordneten Schulbehörde auf, sondern

11. Ansätze eines professionellen Umgangs mit der Komplexität

Angesichts dieser Komplexität von Schulleitungsaufgaben und der Komplexitätszunahme sind Überlegungen notwendig, wie Schulleitungen das leisten können. Welche Ansätze können hier hilfreich sein?

11.1 Ein integratives Führungskonzept

Ein integratives Führungskonzept geht von einer klaren Zielorientierung aus. Gemäß der Führungskonzeption eines „organisationspädagogischen Managements“ (vgl. Rosenbusch 2005) ist es pädagogischen Werten verpflichtet, die den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ebenso bestimmen sollen wie die Kooperation mit dem Kollegium. Es weist Verwaltungsspekten die klare Funktion zu, Instrumente zum Erreichen genuin pädagogischer Zielvorstellungen zu sein. Diese Ziele sollen die Organisation Schule bestimmen und so verändern, dass sie zur bewusst gestalteten erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit wird. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule erziehen will, das heißt, es soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraum für alle Beteiligten gestalten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können, zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

Ein integratives Führungskonzept verbindet diese Zieljustierung an pädagogischen Prämissen, wie sie die Organisationspädagogik fordert, mit einer Integration verschiedener Rollen, wie sie der einzelne Schulleiter und die einzelne Schulleiterin in ihrer Person leisten müssen, und einer Integration aller an Schule Beteiligten, wie sie kooperative Führung umsetzt. Das „Feintuning“ des Schulleitungshandelns in einem solchen integrativen Führungskonzept bringt der Kontext mit sich: Führungshandeln ist kontextspezifisch.

11.2 Kooperation und kooperative Führung

Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition ist zwar natürlich nicht immer der Begriff „Kooperation“ benutzt worden, aber oft von Partnerschaft, von Gemeinschaft, pädagogischem Bezug, von sozialintegrativem, demokratischem Erziehungsstil usw. gesprochen worden. Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden, denn anders als in der Wirtschaft, ist sie sowohl Mittel als auch Ziel an sich. Aufgabe aller Lehrkräfte und besonders der

Schulleitung ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten zu schaffen, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen. Kooperation ist aber nicht nur intendierte Arbeitsform für Schüler und Lehrkräfte, sondern betrifft ganz maßgeblich auch die Schulleitung: Die Schulleitung schafft Rahmenbedingungen und unterstützt die Umsetzung an der Schule und ist zudem Vorbild für kooperatives Handeln.

Leithwood und Riehl (2003) favorisieren einen schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle (Kilpatrick et al. 2002), können bei der Entwicklung gemeinsamer Ziele sowie kollaborativer Strukturen beteiligt sein. Wichtig und entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an Entscheidungen mitwirken können und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso proklamieren Leithwood und Riehl (2003) die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Zielvereinbarungen sollen regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund anhaltendem individuellem und kollektivem Lernen sind zugleich Mittel und Ziel von erfolgreicher Führung.

Organisationales Lernen ist dabei die entscheidende Einflussvariable zwischen Leitungshandeln, Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und Outcome (Leistungen) der Schüler. Die Schulleitung bestimmt über Zielvereinbarungen und Konzeptbildung, was wesentlich für das „Kerngeschäft“ von Schule ist: das Lehren und Lernen. Dies hat direkten Einfluss auf die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterrichtsorganisation und -gestaltung, deren Interaktion mit und Erwartungen an die Schüler. Eine positive Wahrnehmung der Arbeit der Lehrkräfte durch die Schüler fördert wiederum deren Interesse an Mitbestimmung, Engagement und schulischem Selbstbild.

Durch organisationales Lernen entsteht eine vertrauensvolle und gemeinschaftliche Atmosphäre, in der Ziele gemeinsam entwickelt und getragen werden und die es erlaubt, Initiativen und ggf. auch Risiken innerhalb eines professionellen Schulentwicklungskonzeptes einzugehen. Kooperative Führung verlangt von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und den Mitarbeitern Eingang finden.

11.3 Professionalisierung von Schulleitung

Von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität ist Professionalisierung. Professionalisierung ist nötig, und zwar von allen schulischen Akteuren (vertikal und horizontal), also von Lehrkräften, von Schulleitung und auch von Schulaufsicht. Zur Professionalisierung gehören neben geeigneter Auswahl auch Aus- und Fortbildung und Weiterqualifizierung. Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (kontinuierliche Angebote) sollten fehlende Handlungskompetenz und individuelle Bedürfnisse (personen- und kontextbezogen) auffangen. Weiterentwickelt werden sollten umfassende Kompetenzen, dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte, Haltungen, Einstellungen, Eigenschaften und eine angemessene Selbstüberzeugtheit, ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen (Huber 2002, 2003³, 2005). Darüber hinaus muss die Dienststellung angemessen sein, das heißt, es muss die für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehende Zeit ausreichend sein. Letztendlich beinhaltet Professionalisierung noch, auf entsprechende Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können, schulintern und extern.

Ziel der Professionalisierung muss sein, Schulleiterinnen und Schulleiter darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen in einem Maß zu entwickeln, das sie befähigt, ihre jeweilige Schule in einem Umfeld zu leiten und zu führen, das ständigem und raschem gesellschaftlichem, wirtschaftlichem und bildungspolitischem Wandel unterworfen ist, und sie für ihre Schülerinnen und Schüler zu fruchtbaren „Lernorten“ werden zu lassen. Dabei muss das Schulleitungs-handeln an der Zieltätigkeit von Schule ausgerichtet sein. Diese Zieltätigkeit, nämlich Erziehung und Unterricht, sollte daher als zentraler Ausgangspunkt und als Messlatte für Schulleitungshandeln angesehen werden. Die Herausforderung für die Professionalisierung besteht darin, hierfür optimale Unterstützung zu bieten.

12. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen in Fragen der Steuerung im Bildungssystem ist die Bedeutung von Schulleitungshandeln für die Qualität und

³ Wie Schulleitungsqualifizierung in verschiedenen Ländern der Welt derzeit gestaltet ist, untersucht eine international vergleichende Studie, in der auch länderübergreifende Trends herausgefiltert und Empfehlungen für die Konzeption und Durchführung von Qualifizierungsprogrammen abgeleitet werden. Zudem werden für die deutschen Bundesländer drei Szenarien einer innovativen Qualifizierungslandschaft entworfen.

Entwicklung von Schulen einerseits und die Relevanz einer Professionalisierung von Schulleitungspersonal andererseits wissenschaftlich gut gestützt.

Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt, einer den Anforderungen gerechten Auswahl sowie in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer systematischen Personalentwicklung.

Angesichts der Relevanz von Schulleitung und der sich wandelnden Anforderungen sind eine entsprechende Quantität und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Leitungspersonals von großer Bedeutung. Bemühungen in Richtung einer Anpassung der gängigen Qualifizierungspraxis sind in den deutschen Bundesländern zwar zunehmend anzutreffen, aber noch nicht zufriedenstellend umgesetzt.

Darüber hinaus ist relevant, überhaupt geeignete Personen für diese Führungs- aufgaben zu gewinnen und auszuwählen. Über den Leistungsstand der gegenwärtigen Verfahren zur Auswahl von Schulleitungspersonal kann bisher so gut wie nichts gesagt werden. Es ist festzustellen, dass – außer unserer eigenen Sondierungsuntersuchung – keine auch nur deskriptiv vergleichende Untersuchung zu unterschiedlichen Auswahlverfahren für Schulleiterinnen und Schulleiter vorliegt und dass vor allem notwendige Validitätsstudien in Deutschland gänzlich fehlen.

Was ist in nächster Zukunft wissenschaftlich zu leisten, und was ist von bildungspolitischer Relevanz?

Sinnvoll wäre die Durchführung von Tätigkeits-, Anforderungs- und Belastungs- studien bzw. Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitern liegen (auch aus „externer“ Sicht durch Lehrkräfte, Schulaufsicht, Elternvertreter etc.).

Nötig wäre auch die Durchführung von weiteren international vergleichenden Studien, um die Leistungskraft von Auswahlverfahren und Qualifizierungspro- grammern vor dem Hintergrund aktueller und künftiger Anforderungen an Schulleitung zu untersuchen.

Hilfreich wäre die Bildung von nationalen und internationalen Netzwerken für Schulleitungsfragen und Fragen der Auswahl und Qualifizierung sowie – und da-

von könnte eine richtige Schubkraft ausgehen – die Schaffung einer zentralen Einrichtung für die Bundesländer oder zumindest von Kompetenzzentren, die sowohl wissenschaftlich als auch praktisch die verschiedenen Erfahrungen und Forschungsergebnisse bündeln, wirkungsvolles Wissensmanagement betreiben und Impulse für Innovationen geben: Forschung, Wissensmanagement, Wissenstransfer mit Beratung und Service sowie Qualifizierung sollten die Aufgabenbereiche sein.

Literatur

- Bullock, A. & Thomas, H. (1997).** Schools at the centre? A study of decentralisation. London: Routledge.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992).** Leading the self-managing school. London: Falmer Press.
- Esp, D. (1993).** Competences for school managers. London: Kogan Page.
- Glatter, R. (1987).** Tasks and capabilities. In N.E. Stegö, K. Gielen, R. Glatter & S.M. Hord (Hrsg.), The role of school leaders in school improvement (S. 113-121). Leuven: ACCO.
- Huber, S.G. (1997, September).** Dovetailing school effectiveness and school improvement. Towards a model of the educational improvement and effectiveness landscape. Paper prepared for the European Conference on Educational Research 1997, Frankfurt/Main, Germany.
- Huber, S. G. (1999a):** School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). Schul-Management 30 (2), S. 10-17.
- Huber, S. G. (1999b):** School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). Schul-Management 30 (3), S. 7-18.
- Huber, S. G. (1999d):** Schulleitung international. Studienbrief im Studium „Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen“. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Huber, S.G. (2002).** Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In J. Wissinger & S.G. Huber (Hrsg.), Schulleitung - Forschung und Qualifizierung (S. 215-233). Opladen: Leske & Budrich.
- Huber, S. G. (2003).** Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2005).** Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassensohn (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung (10.23). München: Wolters Kluwer.

- Jirasinghe, D. & Lyons, G.** (1996). *The competent head: A job analysis of heads' tasks and personality factors*. London: The Falmer Press.
- Jones, A.** (1987). *Leadership for tomorrow's schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Leithwood, K.A. & Montgomery, D.J.** (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C.** (2003). *What Do We Already Know About Successful School Leadership*. AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership?
- Morgan, C., Hall, V. & Mackay, H.** (1983). *The selection of secondary school head-teachers*. Open University Press: Milton Keynes.
- Rosenbusch, H. S.** (2005). *Organisationspädagogik der Schule*. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Stegö, N.E., Gielen, K., Glatter, R. & Hord, S.M.** (Hrsg.). (1987). *The role of school leaders in school improvement*. Leuven: ACCO.

Professionalität und Management

ANKE HANFT

„The college President is an executive who does not know exactly what he should be doing and does not have much confidence that he can do anything important anyway.“ (Cohen/March 1974, S. 151).

In den vergangenen Jahren beobachten wir einen bemerkenswerten Umdenkmungsprozess in der fachwissenschaftlichen Diskussion zum Thema Bildungsmanagement. Hätten noch vor einigen Jahren viele der Auffassung von Cohen und March zugestimmt, dass Führungskräfte in Bildungseinrichtungen wenig Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten haben, ein professionelles Management somit gar nicht erforderlich ist, so hat sich heute die Meinung durchgesetzt, dass es angesichts der internen und externen Strukturreformen ohne ein professionelles Management kaum noch gehen kann. Professionelles Management erfordert aber entsprechend ausgebildete Manager und muss in entsprechende Rahmenbedingungen eingebettet sein. Wie sieht es damit in der Praxis aus? Sind wir in der Lage, Bildungseinrichtungen professionell zu managen? Und ist das, was heute in der fachwissenschaftlichen Diskussion unter Professionalität verstanden wird, auf die Anforderungen in Bildungseinrichtungen abgestimmt?

Diesen Fragen möchte ich auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung von Bildungsmanagern und auf der der strukturellen Rahmenbedingungen nachgehen. Vieles deutet darauf hin, dass am neuen Steuerungsmodell orientierte Strukturreformen ausschließlich technokratisch-funktional ausgerichtet sind und Führung als wichtiger Bestandteil von Management vernachlässigt wird. Die Grenzen technokratischer Managementsysteme werden in der gegenwärtigen Diskussion nur selten aufgezeigt.

1. Professionalisierung des Personals

In pädagogischen Fakultäten der Hochschulen werden Lehrer, Erwachsenenbildner oder Weiterbildner ausgebildet, die sich durch einen hohen Grad an

fachlicher Spezialisierung in der Durchführung von Lehr- und Lernprozessen auszeichnen. Die Lehrerausbildung ist fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichtet und in der Ausbildung von Diplom-Pädagogen dominieren fachbezogene Spezialisierungen, wie z.B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung oder Sonderpädagogik. Unter den Bedingungen herkömmlicher bürokratischer Steuerungssysteme bestand keine Veranlassung, die Ausbildung von Pädagogen um Managementqualifikationen zu erweitern. Verwaltungsaufgaben waren bürokratisch reglementiert und wurden durch entsprechend geschulte Verwaltungsangestellte ausgeführt. Strenge, am bürokratischen Modell ausgerichtete Regelsysteme stellten sicher, dass selbstbestimmtes eigeninitiiertes Handeln in pädagogischen Institutionen auf den unmittelbaren pädagogischen Einflussbereich begrenzt blieb. Die Ausbildung von Pädagogen konnte sich unter diesen Rahmenbedingungen auf pädagogische Qualifikationen konzentrieren.

Mit Einführung des neuen Steuerungsmodells erweitern sich pädagogische Handlungsfelder nun um planende, organisierende und evaluierende Aufgaben, die ohne entsprechende Qualifikationen kaum noch zu bewältigen sind. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn als Folge dieser Strukturreformen universitäre Angebote in einem Bereich entstehen, der vor einigen Jahren an Hochschulen noch gar nicht existierte, dem Bildungsmanagement. Die einschlägigen Studiengänge in Ludwigsburg, Oldenburg oder Osnabrück sind dafür erste Beispiele. Allerdings sind diese Studiengänge an Berufstätige gerichtet, die als Folge der Strukturreformen mit neuen Anforderungen konfrontiert sind und spätestens bei der Übernahme von Leitungsaufgaben feststellen, dass sie in ihrer Ausbildung hierauf nur unzureichend vorbereitet wurden. Bis heute werden die neuen Anforderungen, die an Beschäftigte in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen gestellt werden, in der grundständigen Hochschulbildung nur zögerlich in Lehrangeboten aufgenommen. Für die Herausbildung einer Profession im eigentlichen Sinne des Wortes ist ihre akademische Verankerung aber eine wichtige Voraussetzung. Über universitäre Studienangebote für Berufstätige hinaus sollten Hochschulen also überlegen, wie sie mit grundständigen Lehrangeboten im Bildungsmanagement zur Professionalisierung von Bildungseinrichtungen beitragen können.

Professionalität lässt sich nun nicht nur durch Ausbildung, sondern auch – und dies ist in der Praxis häufiger der Fall – durch Weiterbildung als Bestandteil der Personalentwicklung sicherstellen. Die an Berufstätige gerichteten Bildungsmanagement-Studienangebote der Hochschulen sollten daher idealerweise durch Personalentwicklungsmaßnahmen in den Bildungseinrichtungen flankiert und in systematische Personalentwicklungskonzepte eingebunden werden. Hier allerdings beobachten wir erhebliche Defizite.

Die personalwirtschaftliche Diskussion fasst unter Personalentwicklung in einer einfachen Klassifizierung auf der horizontalen Ebene Anpassungsqualifizierungen und auf der vertikalen Ebene Aufstiegsqualifizierungen. Während Erstere darauf abzielen, Mitarbeiterqualifikationen an veränderte Arbeitsanforderungen anzupassen, stellen Letztere die individuelle Förderung der Mitarbeiter in den Mittelpunkt. Beide Formen setzen eine regelmäßig erfolgende Leistungs- und Potenzialbeurteilung der Mitarbeiter voraus, auf deren Grundlage Qualifizierungs- und Förderentscheidungen getroffen werden können. In Wirtschaftsunternehmen haben die Diagnose des Mitarbeiterpotenzials und die Erfassung von Arbeitsplatzanforderungen daher im Zuge einer systematischen Personalentwicklung mehr und mehr an Bedeutung gewonnen und sind Voraussetzung für Qualifizierungs- und Fördermaßnahmen. Diese können von Trainings-on-the-Job, Job-Rotation, verschiedenen Formen des arbeitsplatznahen Lernens bis hin zu zielgruppenbezogenen Fortbildungsmaßnahmen sehr unterschiedliche Formen beinhalten.

In Bildungseinrichtungen ergibt sich ein anderes Bild: Eine Erfassung von Qualifikationsdefiziten und Mitarbeiterpotenzialen kann – über die Erstausbildung hinaus – schon deshalb nicht erfolgen, weil entsprechende personalwirtschaftliche Instrumente und Methoden nur in Ausnahmefällen eingeführt sind. Fortbildungsprogramme werden nur selten auf Grundlage von Qualifizierungsbedarfserhebungen, sondern eher als Fortschreibungen erfolgreicher Programmangebote geplant. Nach einer von uns vor Kurzem durchgeföhrten Befragung in Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen verfügen nahezu alle befragten Einrichtungen über Fortbildungsprogramme, aber nur ein Drittel führt regelmäßig Bedarfsanalysen durch, die nur selten mit anderen personalwirtschaftlichen Instrumenten verknüpft sind. Weiterbildung ist angebotsorientiert und richtet sich in Hochschulen vorrangig an das nicht-wissenschaftliche Personal, in der Erwachsenenbildung überwiegend an Kursleiter und Kursleiterinnen (vgl. Hanft/Zentner 2004).

Ein genauerer Blick auf die Inhalte der Weiterbildungsangebote verdeutlicht, dass Qualifizierungen zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechniken mit 40 % des Gesamtangebots in Hochschulen eindeutig im Vordergrund stehen, während in Weiterbildungseinrichtungen Kommunikations- und Methodentrainings sowie inhaltlich-thematische Weiterbildungen für Trainer mehr als die Hälfte des Programms ausmachen. Managementthemen sind sowohl in der Fortbildung von Hochschulangehörigen als auch in der von Weiterbildnern von untergeordneter Bedeutung. Man kann also festhalten, dass Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen zwar Fortbildungen anbieten, diese aber nur selten auf

konkreten Analysen der Arbeitsplatzanforderungen und Erhebungen der Qualifikationserfordernisse der Mitarbeiter beruhen. Es handelt sich überwiegend um angebotsorientierte Programme, wie sie für die Weiterbildung in Wirtschaftsunternehmen in den 70er und 80er Jahren kennzeichnend waren (vgl. Hanft/Zentner 2004).

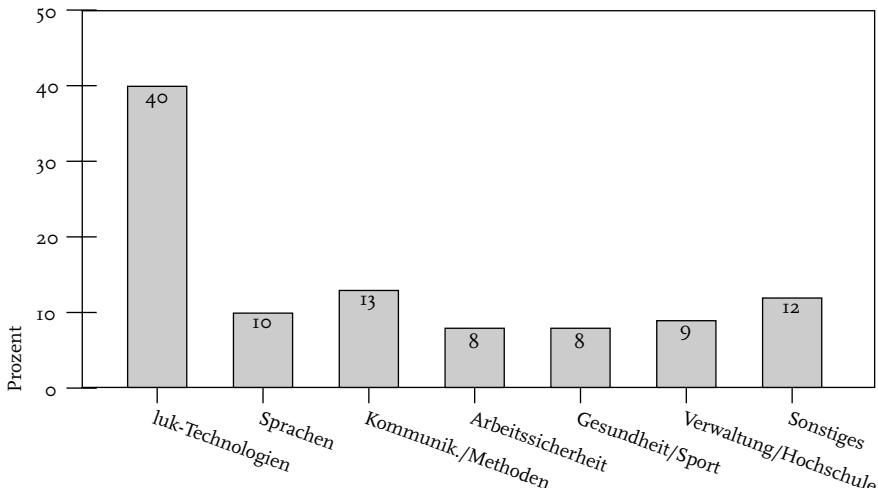


Abb. 1: Themenfelder der Hochschulweiterbildung (Anteil am Gesamtangebot) (Hanft/Zentner 2004)

Nun könnte aus dem mangelnden Angebot die These abgeleitet werden, dass Managementqualifikationen erst in Leitungs- und Führungspositionen erforderlich werden und daher nur für eine kleine Mitarbeitergruppe von Bedeutung sind, die ihre Kompetenzen im Rahmen spezieller betrieblicher Nachwuchsfördermaßnahmen entwickeln. Wie also ist es um die Aufstiegsqualifizierung in Bildungseinrichtungen bestellt?

Nach unseren Erfahrungen müssen wir leider davon ausgehen, dass von einer systematischen Nachwuchs- und Karriereförderung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen nur in seltenen Fällen die Rede sein kann. Von unseren MBA-Studierenden im Studiengang Bildungsmanagement wissen wir, dass sie mehrheitlich ihr Studium deshalb aufgenommen haben, weil sie sich darüber Karrierevorteile versprechen. Sie investieren in ihre Bildung in der Hoffnung, zukünftig Leitungsaufgaben in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung, in Schulen oder in Hochschulen zu übernehmen. Ebenso wissen wir von unseren Studierenden, dass die Hoffnung auf Karrierevorteile nicht unberechtigt ist. Allein der Hin-

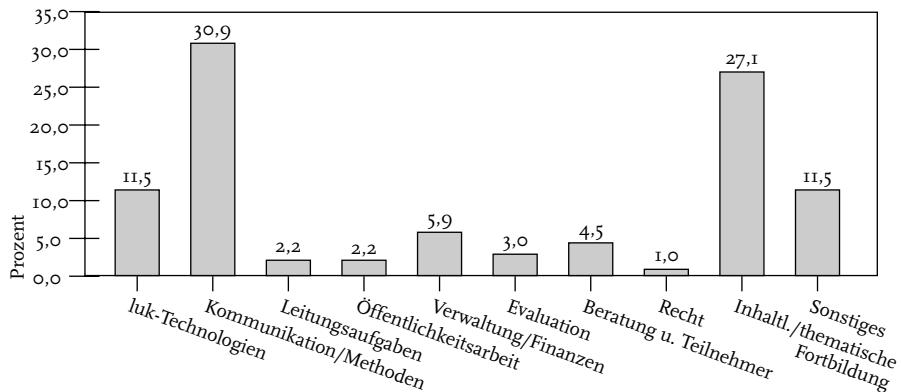


Abb. 2: Themenfelder der Weiterbildungseinrichtungen (Anteil am Gesamtangebot) (Hanft/Zentner 2004).

weis auf ihr Studium bringt ihnen in Bewerbungssituationen wichtige Pluspunkte. Für potenzielle Arbeitgeber hat diese Zusatzqualifikation der Bewerber also eine erhebliche Attraktivität.

Wie aber sieht es bei den derzeitigen Arbeitgebern unserer Studierenden aus? Ihr persönlicher Einsatz in die Entwicklung ihrer Qualifikationen sollte von ihren Arbeitgebern unterstützt werden, wenn schon nicht durch ein konkretes Karriereangebot, so doch zumindest durch die Förderung ihrer Weiterbildungsaktivitäten. Hier wären verschiedene Formen denkbar, die von finanziellen Förderungen bis hin zu Arbeitsfreistellungen reichen. Tatsächlich müssen unsere Studierenden aber erfahren, dass sie von ihren Arbeitgebern nicht nur nicht unterstützt werden, sondern im Gegenteil sogar Nachteile befürchten müssen. Immer wieder stellen wir fest, dass Studierende ihr Studium gegenüber ihren Arbeitgebern verschweigen, weil diese ihre Weiterbildungsaktivitäten kritisch betrachten. Sicherlich gibt es auch positive Ausnahmen, so zum Beispiel der leitende Mitarbeiter einer Erwachsenenbildungseinrichtung, der von seinem Arbeitgeber nicht nur für das Studium freigestellt wird, sondern es zudem auch komplett finanziert bekommt. Für die Mehrheit unserer Studierenden gilt aber, dass ihre Arbeitgeber ihre Weiterbildungsaktivitäten bestenfalls tolerieren. Wir schließen daraus, dass Personalentwicklung, die über das Training unmittelbar benötigter fachlicher Kompetenzen hinausreicht, in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen zu den vernachlässigten Themen gehört. Gemessen an den mit dem neuen Steuerungsmodell einhergehenden Professionalitätsanforderungen sind die Anstrengungen der Arbeitgeber, ihre Mitarbeiter auf die neuen beruflichen Herausforderungen vorzubereiten, gering. Betrachtet man darüber hinaus Personalentwicklung als

unabdingbaren Bestandteil eines systematischen Organisationsentwicklungsprozesses, dann ist durchaus zu befürchten, dass die erfolgreiche Umsetzung der Reformanforderungen durch ein wenig professionell operierendes Personalmanagement behindert wird.

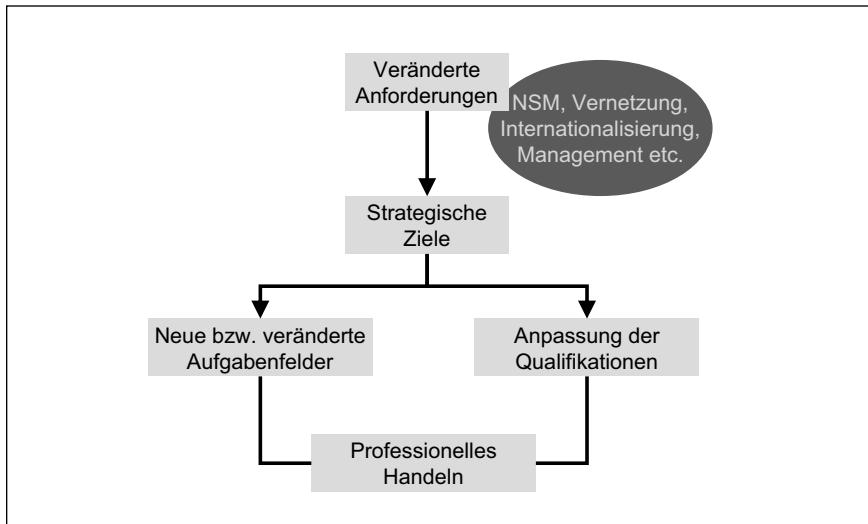


Abb. 3: Professionelles Handeln als Ergebnis von Personal- und Organisationsentwicklung (eigene Darstellung).

Professionalisierungshemmnisse lassen sich auch auf anderen Ebenen beobachten. So stellen wir in Hochschulen eine wachsende Kluft zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen sowie zwischen befristeten und unbefristeten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen fest. Beim Verwaltungspersonal wirkt sich ein unzeitgemäßes Dienst- und Besoldungsrecht lähmend auf viele Reformanstrengungen aus. Das wissenschaftliche Personal wiederum leidet unter der kontinuierlichen Verschlechterung seiner Rechte, wie dies z.B. an immer kürzeren Befristungen der Arbeitsverträge, Teilzeitstellen, unbezahlter Mehrarbeit oder aber Ein-Euro-Jobs in wissenschaftlichen Arbeitsbereichen deutlich wird. Die Beschäftigungsbedingungen für wissenschaftliche Nachwuchskräfte sind inzwischen so unattraktiv, dass bei einer Verbesserung der Arbeitsmarktsituation die Abwanderung der erfolgversprechendsten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu befürchten ist. Aus der Mitarbeiterperspektive zeigen sich die Reformen des neuen Steuerungsmodells daher überwiegend von der negativen Seite.

Verwaltungspersonal	Wissenschaftliches Personal
<p>Unzeitgemäßes Dienst- und Personalrecht</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Starre Stellenbeschreibungen ● Starre tarifrechtliche Eingruppierungen ● Fehlende Lesitungsanreize ● Befristungsregelungen 	<p>Unattraktive Beschäftigungsbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Befristete Stellen ● Arbeitszeitregelungen werden selten eingehalten ● Fördermaßnahmen scheitern an Befristung ● Vorgesetzte nehmen Führungs-aufgaben nicht wahr

Abb. 4: Beschäftigungsbedingungen des Verwaltungspersonals und wissenschaftlichen Personals(eigene Darstellung).

2. Professionalisierung der Managementstrukturen

Diese Beispiele werfen die Frage nach der Professionalität der Managementstrukturen auf. Professionalität wird durch professionelles Handeln entsprechend aus- oder weitergebildeter Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gewährleistet, bedarf aber eines unterstützenden Managementumfeldes. Wie ist es darum bestellt? Ich möchte hier nur einige Beispiele aufführen, die sich auf die mittlere Managementebene, die Lehrenden und die Supportstrukturen beziehen.

Von einer professionellen mittleren Managementebene konnte in Bildungseinrichtungen mit traditionell flachen Hierarchien bislang kaum gesprochen werden. Selbst in Hochschulen, in denen aufgrund ihrer Größe mehrere Hierarchieebenen erwartet werden könnten, wurden Managementaufgaben außerhalb der zentralen Verwaltung in den Geschäftsstellen der Fakultäten oder Fachbereichen von Verwaltungsangestellten verrichtet, die für ihre Tätigkeiten bestenfalls auf der Tarifstufe BAT V besoldet werden. Die Arbeit von Dekanen oder Fakultätsleitern, nebenamtlich und zeitlich befristet, kann trotz teilweise erheblichen persönlichen Engagements allenfalls als semi-professionell bezeichnet werden. Unter den Bedingungen des herkömmlichen Steuerungsmodells schien dies durchaus ausreichend, da sich Führungs- und Leitungsaufgaben auf der mitt-

leren Ebene vorrangig auf repräsentative Pflichten und Selbstverwaltungsaufgaben beschränkten. Angesichts der zunehmenden Verantwortungsverlagerung auf die dezentralen Ebenen erweist sich die klassische Aufgabenverteilung zwischen verwaltendem Personal einerseits und leitenden Tätigkeiten andererseits aber als nicht mehr funktional. Von Dekanen werden planende, organisierende und entscheidende Tätigkeiten mit teilweise erheblicher Budgetwirkung erwartet, die ohne versierte Managementkompetenzen kaum noch zu bewältigen sind. In Hochschulen wird daher über eine Verberuflichung des Leitungspersonals nachgedacht. Dies kann auf Fakultätsebene – nach dem amerikanischen Modell – durch hauptberufliche Dekane oder Fakultätsleitungen geschehen oder aber – was eher wahrscheinlich ist – durch einen den Dekanen an die Seite gestellten professionellen Stab. Hochschulen stellen inzwischen akademisch ausgebildete Fakultäts-Geschäftsführer ein, die alle entscheidungsvorbereitenden und -nachbereitenden Aufgaben auf der mittleren Managementebene übernehmen.

Dieser erste Schritt in eine professionelle Leistungsstruktur wird aber nur dann erfolgreich sein, wenn den neuen Führungskräften entsprechende Handlungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Bislang wird eine anreiz- und leistungsbezogene Personalführung durch bestehende tarif- und besoldungsrechtliche Rahmenvereinbarungen behindert. So erfolgt die Besetzung frei werdender Stellen oftmals nach Anspruchsrechten und nicht aufgrund nachgewiesener Qualifikationen. Und es ist nicht selten, dass formale Vorschriften darüber entscheiden, wer welche Position erhält, und nicht die konkreten Anforderungen der zu besetzenden Stelle. Sinnvolle und notwendige Strukturentscheidungen zur Professionalisierung des Managements werden bislang durch überholte Verwaltungssysteme konterkariert.

Von strukturellen Unzulänglichkeiten sind auch die Lehrenden betroffen. Im alten System verfügten sie in ihrem unmittelbaren Handlungsbereich über große Freiräume. Wie Lehrer und Lehrerinnen ihren Unterricht gestalteten, an welchen didaktischen Methoden sie sich orientierten und wie erfolgreich sie in der Förderung ihrer Schüler und Schülerinnen oder Studierenden waren, verschloss sich weitestgehend dem Einflussbereich der Leitungen. Mit der Einführung output- und outcomeorientierter Steuerungssysteme beginnt sich dies nun zu ändern. In Schulen sind die Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen Gegenstand regelmäßiger stattfindender Evaluationen, in Weiterbildungseinrichtungen werden öffentliche Förderungen von der Vermittlungsquote der Weiterbildungsteilnehmenden abhängig gemacht, und in Hochschulen beklagen die Fakultäten die regelmäßigen zeitintensiven Controlling- und Evaluationsaufgaben. Lehrende sind

mit immer höheren Leistungs erwartungen konfrontiert, ohne an anderen Stellen entlastet zu werden. Bislang fehlen unterstützende Strukturen, die Rahmenbedingungen, unter denen Lehrende arbeiten, haben sich vielmehr weiter verschlechtert. Dies gilt für Schulen, in denen Lehrer und Lehrerinnen mit immer heterogeneren Schülerschaften arbeiten müssen, und das gilt für Hochschulen, in denen durch Einführung der BA/MA-Strukturen die Lehrbelastungen erheblich steigen. Eigenen professionellen Ansprüchen in der Lehre kann angesichts der aktuellen Belastungen kaum noch entsprochen werden.

Das wirft die Frage nach dem professionellen Support auf. Gegenwärtig entstehen insbesondere in Hochschulen neue Tätigkeitsfelder, die auf eine zunehmende Professionalisierung wichtiger organisatorischer Aufgaben hindeuten. So werden Bibliotheken zu Informations- und Kommunikationszentren umgestaltet, Evaluation in neu eingerichtete Qualitätsmanagementabteilungen integriert und Presseabteilungen zu Marketingabteilungen ausgebaut. Zwar erfolgen diese Reorganisationen in sehr kleinen Schritten, da sie unter den Bedingungen knapper Ressourcen interne Umschichtungen voraussetzen; eine Professionalisierung von Supportfunktionen ist aber unverkennbar. Für die bisherigen Verwaltungsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen beinhalten diese Entwicklungen Chancen, aber auch Risiken. Zum einen entstehen neue und interessante Tätigkeitsfelder und damit gegebenenfalls auch interessante Karriereoptionen, zum anderen stehen diese Aufgabenfelder in einem am neuen Steuerungsmodell ausgerichteten System immer in der Gefahr des Outsourcing.

Auffallend ist, dass viele der neuen „Professionen“ (vgl. Teichler et al. 2006) in Managementfeldern entstehen, die Bildungseinrichtungen am Leitbild von Unternehmen ausrichten, dass aber die eigentlichen Kernaufgaben in der Lehre weitgehend unberührt bleiben. Lehrende verspüren einen wachsenden Druck durch zusätzliche Anforderungen, erhalten aber bei der qualitativ hochwertigen Erfüllung ihrer Aufgaben wenig Unterstützung. Berechtigte Professionalisierungserwartungen in der Lehre werden nicht hinreichend durch einen professionellen Support flankiert. Warum sollen, wie das in Finnland der Fall ist, Lehrende bei der Planung ihres Unterrichts und ihrer Veranstaltungen nicht durch Instruktionsdesigner oder Mediengestalter unterstützt werden? Warum werden die erheblichen Fördermittel im Bereich der Neuen Medien nicht in den unmittelbaren Support der Lehrenden investiert?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die aus der Verwaltungsreform herührenden wachsenden Aufgaben professioneller Managementstrukturen bedürfen, deren Aufbau in größeren Bildungseinrichtungen derzeit eingeleitet wird. Auf

der mittleren Managementebene zeichnet sich eine Professionalisierung durch eine Verberuflichung der Leitungsaufgaben ab. Weiterhin beobachten wir einen Ausbau der Supportstrukturen, der aber die Kernaufgaben der Bildungseinrichtungen in der Lehre bislang nur wenig berührt. Die Professionalisierung der Managementstrukturen wird zudem durch unzureichende Rahmenbedingungen und weiterhin bestehende bürokratische Strukturen behindert. Welchen Beitrag kann die oberste Führungsebene zur Behebung dieser Missstände leisten?

3. Grenzen des Managements

Dem neuen Steuerungsmodell als Paradigma der Verwaltungsreform wird häufig eine gewisse Blindheit gegenüber den organisatorischen Besonderheiten der jeweiligen Verwaltungseinrichtungen bescheinigt. Für Bildungseinrichtungen als Expertenorganisationen mit sehr autonom arbeitenden Beschäftigten und sehr unterschiedlichen Kulturen gilt dies in besonderer Weise.

Wir wissen aus organisationssoziologischen Veröffentlichungen, dass Bildungseinrichtungen als lose gekoppelte Systeme, Garbage Can Models und Expertenorganisationen sich hierarchisch ausgerichteten Steuerungssystemen widersetzen. Insbesondere Mintzberg (1983) hat aufgezeigt, dass die Führungsebene gegenüber dem Expertensystem, den Lehrenden, aufgrund wenig entwickelter bürokratischer Kontrollsysteme nur über geringe Einflussmöglichkeiten verfügt.

Nun sind aber mit der Einführung (teil-) autonomer Einrichtungen und neuer Steuerungsmodelle die Handlungsspielräume für die Führungsebene erheblich erweitert worden. Ihre Autonomie gegenüber staatlichen Einflüssen wurde vergrößert, die internen Einflusszonen ausgebaut. Leitungen verfügen über Budgets, können weitreichendere Entscheidungen auch ohne Zustimmung der Gremien fällen und haben erheblich erweiterte Sanktionsrechte. Führung und Management sollten demgemäß nunmehr einfacher geworden sein. Tatsächlich aber scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Vieles deutet darauf hin, dass die Führung von Bildungseinrichtungen nicht erleichtert, sondern im Gegenteil schwieriger geworden ist. Als Indikator dafür kann die Länge der Amtszeiten von Hochschulpräsidenten und Rektoren gelten, die in den vergangenen Jahren in Deutschland signifikant zurückgegangen ist.

Heinke Röbken, Juniorprofessorin in unserem Arbeitsbereich, hat in einer Untersuchung unter anderem die Länge der Amtszeiten deutscher Hochschulpräsidenten erfasst und dabei festgestellt, dass nahezu 65 Prozent aller Universitäts-

rektoren und -präsidenten vier Jahre und weniger im Amt sind (vgl. Röbken 2006). Die durchschnittliche Amtszeit der amtierenden Präsidenten betrug zum Zeitpunkt der Erhebung drei Jahre und sechs Monate. Die durchschnittliche volle Amtszeit bereits abgelaufener Präsidentschaften ist von neun Jahren und zwei Monaten im Jahr 1992 auf fünf Jahre und einen Monat im Jahr 2003 kontinuierlich zurückgegangen.

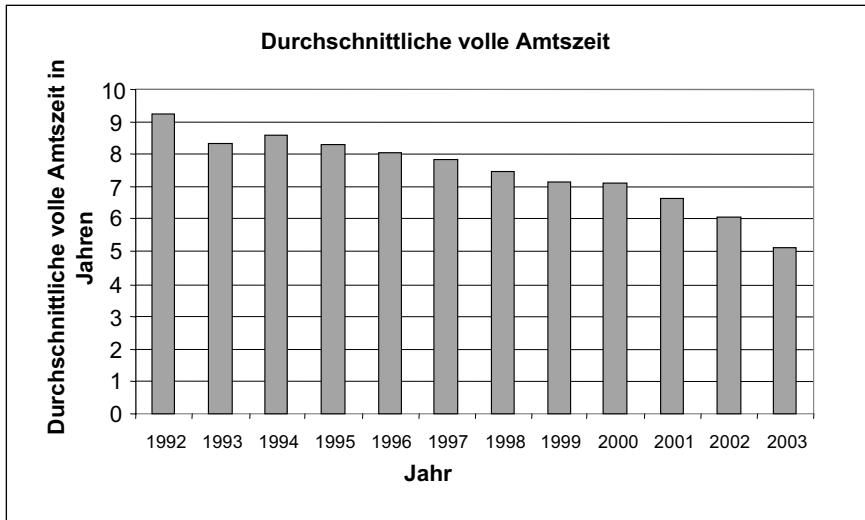


Abb. 5: Länge der Amtszeiten deutscher Hochschulpräsidenten (Röbken 2006).

Wie ist dies zu erklären?

Der ehemalige Präsident der Stanford-University Hans Weiler spricht mit Blick auf die sich in Deutschland vollziehenden Reformen von der Autonomie als zweischneidigem Schwert, da die institutionelle Autonomie mit der individuellen Autonomie der Lehrenden konkurriere. Das Verhältnis zwischen Führung und Mitarbeitern wird in Bildungseinrichtungen zunehmend prekär. Seine These ist, dass die Ambivalenz der an Rektoren und Präsidenten gerichteten Rollenanforderungen nicht zuletzt aufgrund der verstärkten Autonomie gewachsen ist (vgl. Weiler 2005). Konnte im alten System der Staat für Missstände verantwortlich gemacht werden, so ist es in der (teil-)autonomen Bildungseinrichtung die Leitung, die unmittelbar mit Forderungen, Problemen und Erwartungen der Organisationsmitglieder konfrontiert ist. Ein Rektor, der seine Einrichtung professionell nach den Prinzipien des neuen Steuerungsmodells führen will, stößt dort an seine Grenzen, wo die für Bildungseinrichtungen konstitutive Autonomie der handelnden Experten berührt wird.

Das neue Steuerungsmodell, das den derzeitigen Strukturreformen in Bildungseinrichtungen zugrunde liegt, ist an einem Managementverständnis ausgerichtet, das den Prozess der Planung, Organisation und Umsetzung von Organisationszielen sowie die Kontrolle der Zielerreichung in den Mittelpunkt rückt. Professionelles Management besteht demnach aus planvollen, den Regeln der Vernunft folgenden zielgerichteten Handlungen, um zuvor gesetzte Ziele auf möglichst effiziente Weise zu erreichen. All diese Prozesse vollziehen sich auf Grundlage selbstgesetzter Standards und sind eingebunden in Profile, die als handlungsleitender Rahmen alle Aktivitäten in den Einrichtungen umspannen. Die derzeit in vielen Bildungseinrichtungen feststellbaren Bemühungen um Leitbildererstellung, Zielvereinbarungen, strategische Entwicklung, Budgetierung, Controlling usw. reihen sich in dieses Managementverständnis ein.

Dieses technokratische Managementverständnis stößt auf Strukturen, in denen sich Ambiguitäten für die Führungsebene enorm erhöht haben. Präsidenten und Rektoren müssen in steigendem Maße zwischen multiplen und kulturell unterschiedlichen Einflussgruppen, wie Wissenschaftlern, Lehrenden, Verwaltungen, Studierenden, Lernenden, Öffentlichkeit und Politik, vermitteln und sie unterliegen dabei gleichzeitig dem ungeheuren öffentlichen und internen Erwartungsdruck, dass ihnen dieses zum Wohle der Institution gelingt.

Innerhalb ihrer Einrichtungen herrscht die Erwartungshaltung vor, dass sich Leitungen möglichst auf elementare Aufgaben wie Konfliktbereinigung, Gremienleitung und Außenvertretung beschränken, Führung also so wenig wie möglich gespürt wird. Die Skepsis gegenüber den erweiterten Handlungsspielräumen des Managements kann dieses nur dadurch entkräften, dass es Vertrauen aufbaut. Transparenz, Kooperation, Information und Partizipation sind daher Leitmotive, die für ein moderates, auf Verständigung und „Führen ohne Führung“ (Kühl/Schnelle/Schnelle 2004) ausgerichtetes Führungsverhalten stehen, das Vertrauen gegenüber der institutionellen Autonomie erhöht und auf die Selbstregulation des Systems unter Ausgleich divergierender Machtinteressen setzt. Dieses konfiguriert aber mit Professionalitätsanforderungen des neuen Steuerungsmodells.

Insbesondere die Bildungspolitiker erwarten von Führungskräften in Bildungseinrichtungen ein professionelles Management im durchaus technokratischen Sinne, mit Leistungs- und Zielvereinbarungen, Erfüllung von Berichtspflichten und einer möglichst lautlosen und frictionslosen Umsetzung politischer Rahmenvorgaben. Und die Öffentlichkeit wiederum erwartet von den Leitungen, dass Qualitätserwartungen erfüllt und Qualitätsverbesserungen sichtbar werden.

Leitungen sollen sowohl durch akademischen Unternehmensgeist als auch durch strahlende Intellektualität überzeugen (vgl. Bornstein 2002).

Die Erfüllung dieser teilweise widersprüchlichen Anforderungen erfordert ein Management, das Führungskräfte in der Rolle der Moderatoren und Konfliktlöser sieht, die „das Zusammenspiel aus Verständigung, Macht und Vertrauen beherrschen“ (Kühl/Schnelle/Schnelle 2004) und zwischen internen Interessen und von außen an die Institutionen herangetragenen Anforderungen vermitteln. Führung besteht somit vorrangig aus koordinierenden, informierenden, unternehmenden, Krisen managenden, Ressourcen zuweisenden und verhandelnden Aufgaben. Professionelles Management heißt in einem solchen Kontext, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein und mit viel Gespür für Machbares konsensfähige Entscheidungen zu treffen. Professionalität in Bildungseinrichtung lebt demgemäß von der Balance zwischen Management und Führung.

Über wie viel Management-Professionalität Führungskräfte selbst verfügen müssen oder wie viel ihnen stattdessen durch einen professionellen Managementsupport unterstützend zur Seite gestellt wird, bleibt auszuhandeln. Unstrittig dürfte sein, dass es in keinem Fall um das bloße Überstülpen betriebswirtschaftlicher, auf Wirtschaftsunternehmen zugeschnittener Managementkonzepte gehen kann. Um Bildungseinrichtungen managen zu können, bedarf es eines institutionengemäßen Managementansatzes, der Bildung nicht als Produkt oder Dienstleistung begreift, sondern als einen gemeinsam vollzogenen Entwicklungsprozess aller beteiligten Akteure (vgl. Hanft 2003). Um dies zu leisten, wird eine Vorstellung davon benötigt, was unter gelungenem Lernen zu verstehen ist, sowie eine Verständigung darüber, wie dies über Management gewährleistet werden kann. Managerhandeln in Bildungseinrichtungen steht immer in der Notwendigkeit, nach verschiedenen Seiten legitimiert werden zu müssen.

Ist also ein „College President ... an executive who does not know exactly what he should be doing and does not have much confidence that he can do anything important anyway?“ Die Antwort auf diese Frage kann unter den gegenwärtigen Bedingungen weder verneint noch bejaht werden. Erforderlich sind weitere tiefgreifende Reformen vor allem im Planungs- und Verwaltungssystem, die ein effektives Management erst ermöglichen. Erforderlich sind aber auch Führungskräfte, die keine Scheu vor Führungsentscheidungen in einem System haben, das von ihnen ein permanentes Ausbalancieren widersprüchlicher Anforderungen verlangt.

Literatur

- Bornstein, R.** (2002): Redefining Presidential Leadership in the 21st Century. In: The Presidency (2002). Im Internet unter: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3839/is_200210/ai_n9094627 [Stand: 14.4.2006]
- Cohen, M.D./March, J.** (1974): Leadership and Ambiguity. The American College President. New York: Nakro Hill
- Hanft, A./Zentner, T.** (2004): Qualifizierung und Personalentwicklung – eine Kompetenzlücke in Bildungseinrichtungen? In: REPORT, Heft 2/2004, S. 42–52
- Hanft, A.** (2003): Plädoyer für ein institutionengemäßes Managementsystem. In: Lüthje, J./Nickel, S. (Hrsg.): Universitätsentwicklung. Gütersloh, S. 151–162
- Kühl, S./Schnelle, T./Schnelle, W.** (2004): Führen ohne Führung. In: Harvard Business manager. 1/2004, S. 70–80
- Mintzberg, A.** (1983): Structure in fives. Designing effective organizations. Englewood Cliffs, New York
- Röbken, H.** (2006): Profile deutscher Hochschulleitungen. In: Beiträge zur Hochschulfor- schung 4/2006, S. 6–24
- Teichler, U./Kehm, B./Alesi, B.** (2006): Qualifizierung für eine professionelle Hochschulgestal- tung. In: Stifterverband (Hrsg.): Qualifizierung für Hochschulprofessionen. Positionen. Bonn, S. 6–13
- Weiler, H.** (2005): Ambivalence and the politics of knowledge: The struggle for change in Ger- man Higher education. In: Higher Education. Vol. 49, 1–2, Jan. 2005, S. 177–195

Der Bologna-Prozess – und seine Konsequenzen für berufsbegleitende Masterstudiengänge

HARTMUT MELENK

Der folgende Beitrag ist in zwei Teile gegliedert, einen eher allgemeinen Teil, der dem Obertitel entspricht, und einen speziellen Teil, der auf die Situation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement bezogen ist.

1.1 Der Bologna-Prozess

Der sogenannte Bologna-Prozess, die Umsetzung der in Bologna abgegebenen Erklärung der europäischen Bildungsminister, hat sich in den deutschen Hochschulen durchgesetzt. Niemand glaubt mehr daran, dass dieser Prozess aufgehalten werden könnte. Alle Hochschulen sind dabei, ihre Studiengänge auf das neue System umzustellen – oder sie haben dies schon getan. Die Rektoren, die schon umgestellt haben, berichten davon mit Stolz und sehen darin einen Beweis ihrer Leistungsfähigkeit. Diejenigen, die noch nicht so weit sind, nennen Zeitpläne für die Umsetzung. Gegner oder Verweigerer gibt es nicht, zumindest nicht auf der Ebene der Hochschulleitungen.

Unter Bologna-Prozess versteht man im Wesentlichen die Ersetzung der bisher in Deutschland üblichen Studienabschlüsse, Diplom und Magister, durch ein zweistufiges System, die Abfolge von Bachelor und Master, die im angloamerikanischen Raum üblich war und ist. Dies ist in der Tat eine wesentliche Neuerung. Aber warum man dies tut und welche Vorteile dies bietet, gerät leicht in Vergessenheit.

Ich beginne deshalb mit ein wenig Philologie. Die Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 ist eine aus einer längeren Reihe von Erklärungen; ihr voran gehen das Lissabon-Abkommen von 1997, die

Sorbonne-Erklärung von 1998; ihr folgen die Kommuniqués von Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005 und London 2007 (vgl. Bologna-Reader I, S. 243 ff.).

Hauptziel ist die *Schaffung des europäischen Hochschulraums*, also eines einheitlichen europäischen Bildungssystems, das an die Stelle des bisherigen unübersichtlichen Flickenteppichs treten soll und für dessen Realisierung ein Zeitraum von zehn Jahren ausreichen soll. Davon verspricht man sich eine Förderung der Mobilität innerhalb von Europa, eine besser auf den Arbeitsmarkt bezogene Qualifizierung der Absolventen und eine Förderung der europäischen Zusammenarbeit.

Der Sinnhaftigkeit dieses Ziels ist kaum zu widersprechen. Das Nebeneinander der italienischen Laurea, des spanischen Lizentiats, der französischen Abfolge von DEUG, Licence, Maîtrise, DEA/DESS ist unüberschaubar, der Wert des jeweiligen Abschlusses undurchsichtig. Das in Deutschland so hoch geschätzte Diplom bedeutet auf Englisch – „Diploma“ – nur schlicht „Zeugnis“ und zieht die Frage nach sich, um was für ein Zeugnis es sich denn handelt.

Die Vereinheitlichung des Systems ist also in der Tat ein Desiderat; das Zentrum der Bologna-Erklärung ist deshalb – einfacher noch als die zehn Gebote – die *Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse*. Die Besonderheit dieser Erklärung ist, dass man sich auf ein konkretes System geeinigt hat, das britische nämlich.

Es besteht aus *zwei Hauptzyklen*: dem *Zyklus bis zum ersten Abschluss (under-graduate)*, der *mindestens drei Jahre* dauert, und dem *Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate)*, der durch *Master und/oder Promotion* abgeschlossen wird, wobei der Promotion immer deutlicher ein dritter Zyklus nach dem Master-Abschluss zugewiesen wird (z. B. im Bergen-Kommuniqué 2005, Bologna-Reader II, S. 35 ff.)

Warum ist die Wahl auf das britische System gefallen? Diese Entscheidung ist arbiträr; auch andere Systeme wären infrage gekommen, z.B. das französische, das noch flexibler ist: Bac + 2, Bac + 3 usw. (Abitur + 2, Abitur + 3 Jahre usw.). Die Namensgleichheit des britischen mit dem US-amerikanischen System mag eine größere internationale Verbreitung versprochen haben; aber wie dem auch sei: Die Entscheidung ist willkürlich, und das Wichtigste ist, dass sie getroffen worden ist.

Noch eine zweite, ebenso wichtige Anleihe aus dem britischen System ist in der Bologna-Erklärung zu finden: die *Modularisierung* des Studiums, die durch ein *Leistungspunktesystem (ähnlich ECTS)* geregelt wird. Damit ist das System der studienbegleitenden Prüfungen gemeint, ein baukastenartiger Aufbau des Studiums, das

dann beendet ist, wenn der letzte Baustein gesetzt, der letzte Studienanteil durch eine Prüfung abgeschlossen ist – im bewussten Gegensatz gegen eine einzige Blockprüfung am Ende des Studiums, die über Wohl und Wehe der Kandidaten entscheidet und die nur durch eine Zwischenprüfung bzw. ein Vordiplom und durch Seminarscheine vorbereitet wird. Eine solche Modularisierung des Studiums ist nicht nur für das britische System typisch. Auch die deutschen Fachhochschulstudiengänge, die Studiengänge im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich sind schon seit geraumer Zeit weitgehend nach diesem Prinzip aufgebaut. Die Besonderheit der Bologna-Erklärung ist, dass dieses Baukastenprinzip verbindlich für alle Studiengänge eingerichtet werden soll und dass dabei auf eine Vorarbeit, das *European Credit Transfer System*, zurückgegriffen wird, eine Art mehrsprachigen Wörterbuchs, das dazu dient, den Wert einer Studienleistung zum Zwecke der Anerkennung aus einem Bildungssystem in die Sprache eines anderen Bildungssystems zu übersetzen.

Betont werden muss an dieser Stelle, dass damit auch schon alle von der Bologna-Erklärung gesetzten Rahmenbedingungen genannt sind: die Gliederung in zwei Studienzyklen, von denen der erste mindestens drei Jahre dauert, und die Verwendung eines Leistungspunktesystems. Die Normierung in Deutschland geht wesentlich darüber hinaus. Davon wird im zweiten Teil noch die Rede sein.

1.2 Einbettung des Bologna-Prozesses in eine allgemeine Hochschulreform

Außerdem wird – sowohl in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern – der Bologna-Prozess mit einer weitergehenden Reform des Hochschulsystems verbunden, die – je nach der gewählten Perspektive – einen Modernisierungsschub oder das Ende der Humboldt'schen Universität bedeutet. Ich beschränke mich auf drei Stichworte:

Analogie zur Wirtschaft. Hochschulen sollen nicht länger als Behörden in die staatliche Hierarchie eingebettet sein, sondern möglichst viele Elemente eines Betriebes, einer Firma übernehmen. Eine Hochschule wird durch einen Vorstand geleitet und durch einen Aufsichtsrat kontrolliert. Sie hat eine bestimmte Produktpalette und ist damit konkurrenzfähig oder nicht. Dies kommt den Hochschulen entgegen, weil sie schon immer versucht haben, sich aus dem Griff des Staates zu befreien und ihrem alten Ideal, der Autonomie, wieder näherzukommen. Der Bologna-Prozess bietet einen Anlass, diese Autonomie zu demonstrieren. Die Hochschulen gestalten ihre Studiengänge nach den Bologna-Vorgaben um; aber sie tun es selbst; sie sind für die Abschlüsse selbst verantwortlich.

Sie sind nicht an Rahmenprüfungsordnungen gebunden; die Kontrolle durch den Staat wird auf ein Minimum reduziert.

Wettbewerb. Die Hochschulen treten in Wettbewerb zueinander. Sie werden auf ihre Leistungsfähigkeit hin miteinander verglichen und erhalten Rangplätze in Ranking-Skalen. Sie bieten Produkte an – Studiengänge, Forschungsprojekte –, von denen sie hoffen, dass sie am Markt erfolgreich sein werden. Sie versuchen, sich durch einen erhöhten Berufsbezug der Studieninhalte an den Bedürfnissen ihrer Klientel – sowohl der Studierenden wie der Abnehmer – zu orientieren. Sie beteiligen sich an Exzellenzinitiativen und versuchen, die Konkurrenz zu distanzieren und die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern. Durch diese Tendenzen differenziert sich das System aus; die Einheitlichkeit wird nicht verstärkt, sondern sie geht verloren.

Qualitätssicherung. Diese neue Freiheit und diese kapitalistische Wendung setzen voraus, dass die erzielten Leistungen überprüfbar sind. Dies ist schwierig, da keine Unternehmensgewinne erzielt werden. Nach US-amerikanischem Muster und in Analogie zu den in der Wirtschaft üblichen Steuerungssystemen ist in Deutschland in wenigen Jahren ein System der Akkreditierung und der Evaluation aufgebaut worden, das bereits weitgehend funktioniert. Die Hochschulen sind bereit, sich Kontrollen zu unterwerfen, die weit über die Überwachungsmöglichkeiten des Staates hinausgehen – unter der Voraussetzung, dass sie diese Kontrollmechanismen selbst einsetzen und dass sie die Verfahren selbst steuern.

Durch diese neuen Schlagworte entsteht ein widersprüchliches Bild, und es geraten einige vertraute Vorstellungen durcheinander:

- einerseits Vereinheitlichung durch wenige, gleichwertige, leicht vergleichbare Abschlüsse (BA, MA) – andererseits Auflösung der Einheitlichkeit durch Wettbewerb zwischen den Hochschulen;
- einerseits Autonomie qua Selbstbestimmung über die Inhalte – andererseits Fremdbestimmung durch Orientierung am Markt und an den Abnehmern;
- einerseits Ablösung vom Staat als Kontrollorgan – andererseits weitgehende Bereitschaft, sich kontrollieren zu lassen.

Wie kommt der Staat mit seiner Rolle zurecht, dabei zunehmend überflüssig zu werden? Er kommt glänzend damit zurecht, denn er ist der eigentliche Initiator des Reformprozesses. Es besteht kein wirklicher Antagonismus der Kräfte. So wie der Bologna-Prozess eine staatliche Vorgabe ist – eben ein Beschluss der Bildungsminister der europäischen Staaten –, so ist auch die Ablösung der Hochschulen vom Staat ein vom Staat gewünschter und initierter Prozess. Etwas pointiert

formuliert: Der Staat will die Hochschulen loswerden. Sie sind ihm eine auf die Dauer zu große Belastung; also fährt er sein Engagement zurück und gibt den Hochschulen die Möglichkeit, aber auch die Verpflichtung, ihre Entwicklung bis zu einem gewissen Grade selbst in die Hand zu nehmen.

Der Bologna-Prozess dient dabei als eine Art Katalysator. Das ursprüngliche Ziel, die Schaffung eines europäischen Hochschulraums, gerät dabei aus dem Blick; kaum jemand redet mehr davon. Der direkte Vergleich mehrerer europäischer Hochschulsysteme zeigt „allenfalls eine leichte Konvergenz“; „in Abwesenheit zentraler Koordination“ ist – vornehm ausgedrückt – „eine nationale Vielfalt der Ausgestaltungen zu beobachten“ (Bologna-Reader II, S. 89 f.).

Übrig geblieben ist die Aufforderung zum Systemwechsel, zur Einführung des Bachelor/Master-Systems, in einer begrenzten Zeit. Ob diese Umstellung inhaltlich sinnvoll ist, wird allenfalls auf der Ebene der Fachverbände, nicht aber auf der Hochschulstrukturen diskutiert. Dieses „System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ wird als eine Art Axiom akzeptiert und ebenso wenig in Frage gestellt wie im Fußball das Ziel, den Ball in das gegnerische Tor zu schießen.

1.3 Stand der Umsetzung

Der derzeitige Stand der Umsetzung lässt keinen Zweifel daran, dass der Systemwechsel in vollem Gange ist. Die neueste Statistik der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom April 2007 (S.7) sagt: „Die deutschen Hochschulen bieten im Sommersemester 2007 bereits 3.377 Bachelor- und 2.283 Masterstudienmöglichkeiten an. Damit machen die neuen Studiengänge bei einer Gesamtzahl von 11.803 Studienmöglichkeiten 48 % des Studienangebots an deutschen Hochschulen aus. Die Zahl ist seit dem Wintersemester 1999/2000 kontinuierlich, seit dem Wintersemester 2006/07 konkret um 9 % gestiegen.“

Dies sind eindrucksvolle Zahlen. Etwas weniger eindrucksvoll ist die Zahl der Bachelor-/Master-Studierenden; sie lag im Wintersemester 2005/06 bei ca. 250.000 von knapp zwei Millionen Studierenden, also bei 12,5 %. Der Anteil der Studienanfänger war zu diesem Zeitpunkt mehr als doppelt so hoch und lag bei 27,9 % – wiederum ein Zeichen dafür, dass der Systemwechsel 2005/06, also vor zwei Jahren, bereits in vollem Gange war.

Von den 5.660 heute angebotenen Bachelor- und Masterstudienangeboten sind insgesamt 2.087 Studiengänge, also 36,9 %, bereits akkreditiert. Das mag be-

scheiden klingen; der größte Teil der Arbeit liegt noch vor uns. Aber dieser Anteil zeigt auch die Leistungsfähigkeit der insgesamt fünf heute tätigen Akkreditierungsagenturen, von denen jede im Laufe weniger Jahre mehrere hundert Akkreditierungsverfahren durchgeführt hat.

2. Einige aktuelle Probleme bei der Umsetzung der gestuften Studienstruktur auf berufsbegleitende Masterstudiengänge

2.1 Der Ludwigsburger Masterstudiengang Bildungsmanagement

Der 2003 gegründete Masterstudiengang Bildungsmanagement ist als berufsbegleitender weiterbildender Masterstudiengang mitten in den Bologna-Prozess hineingeboren. Er erfüllt einige Anliegen dieses Vorhabens in geradezu idealer Weise.

Durch seine enge Verbindung zur Praxis in Gestalt des Anbieterverbunds gehört er zum Typ der *anwendungsorientierten Masterstudiengänge*, die u. a. die Fähigkeit vermitteln, „praxisbezogene Problemstellungen zu erkennen und zu lösen“, deren Dozenten „über einschlägige Erfahrungen in der berufspraktischen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden verfügen“; die Hochschule ihrerseits pflegt „intensive Kontakte und Kooperationen mit Institutionen und Organisationen aus den für die Studiengänge relevanten Bereichen“ (Akkreditierungsrat: Deskriptoren für die Zuordnung der Profile „forschungsorientiert“ und „anwendungsorientiert“ für Masterstudiengänge, Bologna-Reader I, S. 35 f.). Das Ziel der „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability), das für Hochschulen schwer durch direkte Maßnahmen erreichbar ist, wird auf diese Weise ganz unproblematisch (Swansea-Empfehlungen, Bologna-Reader II, S. 336 f.).

Der Studiengang Bildungsmanagement gehört außerdem zum Typ der *weiterbildenden Masterstudiengänge*, die „qualifizierte berufspraktische Erfahrungen von i. d. R. nicht unter einem Jahr“ voraussetzen; die Inhalte des Studiums „sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben... für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bologna-Reader I, S. 26). Dies entspricht dem Ziel des lebenslangen Lernens, das in jedem Kommuniqué der europäischen Bildungsminister wiederaufgenommen wird – in der erklärten Absicht, die Distanz zwischen Hochschule und Gesellschaft zu verringern.

Schließlich werden berufsbegleitende Studiengänge dringend empfohlen (z.B. von der HRK am 17./18.02.2003). Masterstudiengänge „werden künftig mehr und

mehr auf die Anforderungen von Berufstätigen zugeschnitten sein müssen. Im berufsbegleitenden Studium reagieren diese damit zugleich auf den Bedarf seitens der Arbeitswelt nach stetiger wissenschaftlicher Weiterqualifikation. Den berufsbegleitend Studierenden eröffnen sie die Chance, ihr Qualifikationsniveau schrittweise anzuheben und somit ihre Karrierechancen zu verbessern.“

Aller dieser Bekenntnisse ungeachtet, wird ein Studiengang wie Bildungsmanagement durch den Bologna-Prozess auch in einem Maße erschwert, dass seine Planung und Durchführung fast zu einer Quadratur des Kreises wird. Ursache aller Schwierigkeiten ist der rigorose Wille zur Vereinheitlichung gemäß dem Bologna-Modell: Jede mit dem Mastergrad erworbene Qualifikation soll mit jeder anderen auf transparente Weise vergleichbar sein. Einige quantitative Strukturmerkmale sollen sich immer und überall wiederholen. Das Muster des Vollzeitstudiums wird dabei als Maß aller Dinge vorausgesetzt; die besonderen Bedingungen des berufsbegleitenden Studiums, vor allem die Kostbarkeit der eingesetzten Zeit, werden nicht berücksichtigt. Alle Masterstudiengänge werden gleichgeschaltet durch den Satz: „Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen“ – 300 ECTS-Punkte unter Einschluss des vorangehenden Bachelorstudiums – „den konsekutiven Masterstudiengängen“. Pointiert gesagt: Die durch die geforderte Berufspraxis und Praxisnähe sich ergebende Erschwerung der Voraussetzungen und Inhalte wird in keiner Weise kompensiert – auch nicht beim Zeitbudget.

Die daraus resultierenden Probleme sollen durch drei Themen kurz illustriert werden: (1) die Regelstudienzeit, also den Umfang des jeweiligen Studienangebots; (2) den für die Studierenden kalkulierten Umfang an aufgewandelter Studienzeit, die sogenannte work load; (3) das darauf bezogene Akkreditierungsverfahren. Die Hauptaussage wird sein, dass im deutschen Hochschulsystem wesentlich mehr geregelt ist, als von den Vorgaben des Bologna-Prozesses her erforderlich wäre, und dass diese Regelungsdichte im Falle von Studiengängen wie dem Bildungsmanagement eher kontraproduktiv ist.

2.2 Regelstudienzeit

Der Umfang des Studiums ist durch die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ geregelt (KMK-Beschluss, zuletzt 22.09.2005). Ihnen gemäß umfassen

- Bachelorstudiengänge: mindestens drei, höchstens vier Jahre,
- Masterstudiengänge: mindestens ein, höchstens zwei Jahre,
- Konsekutive Studiengänge: höchstens fünf Jahre.

Erinnern wir uns: Die Bologna-Erklärung legt nur einen ersten Abschluss nach mindestens drei Jahren fest und macht über die Dauer des darauffolgenden Studiengangs keine Aussage.

Die weiteren „Strukturvorgaben“ haben vor allem definitorischen Charakter: Der Bachelorabschluss ist erster berufsqualifizierender Abschluss und Regelabschluss.

Der Masterabschluss ist ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss; er ist von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig; er berechtigt grundsätzlich zur Promotion.

Unterschieden werden *konsekutive, nicht konsekutive* und *weiterbildende* Masterstudiengänge. Weiterhin werden eine Bachelorarbeit (6 bis 12 ECTS-Punkte) und eine Masterarbeit (15 bis 30 ECTS-Punkte) gefordert. Der Masterabschluss wird auf genau 300 ECTS-Punkte (unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums) festgelegt. Vor allem die Festlegung auf 300 ECTS-Punkte für den Masterabschluss führt immer wieder zu Schwierigkeiten.

Auf der einen Seite gibt es Disziplinen, wie die Naturwissenschaften und die Künste, die einen Umfang von fünf Jahren als völlig unzureichend ansehen. Für sie sind die 300 Punkte eine nicht hinnehmbare, qualitätsmindernde Begrenzung. Auf sie sind Formulierungen gemünzt wie die, das Studium dürfe „einen Gesamtrahmen von 5 Jahren bis zum Masterabschluss nicht überschreiten“ (4.1).

Auf der anderen Seite gibt es etliche Versuche, einen Masterabschluss schon bei einem geringeren Gesamtumfang von 240 oder 270 ECTS-Punkten zu vergeben. Dies ist vor allem bei Lehramtsstudiengängen der Fall. Die Bundesländer, die das Staatsexamen für Lehrer zugunsten der BA-MA-Struktur aufgegeben haben, vergeben den Mastergrad auch an Absolventen eines Grund- und Hauptschulstudiums, obwohl der Gesamtumfang ihres Studiums weniger als 300 ECTS-Punkte beträgt. Dies wiederum wurde durch die Quedlinburger Beschlüsse der KMK vom 02.06.2005 für nicht statthaft erklärt, aber in einem weiteren Beschluss vom März 2007 für den Fall toleriert, dass die Gesamtzahl von 300 ECTS-Punkten unter Einschluss von Teilen des Vorbereitungsdienstes erreicht wird.

Mit der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums ist diese Auseinandersetzung nicht vereinbar; denn im Musterland Großbritannien ist es durchaus üblich, an ein dreijähriges Bachelorstudium ein einjähriges Masterstudium anzuschließen, also nach vier statt fünf Jahren einen Masterabschluss zu

erwerben. Die Bologna-Erklärung vermeidet deshalb jede Festlegung, was den Umfang des Masterstudiums betrifft.

Auch in den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ ist die Festlegung auf 300 ECTS-Punkte erst relativ spät, im KMK-Beschluss vom 10.10.2003, erfolgt. Noch in der Entwurfssfassung vom 11.06.2003 war diese Festlegung auf konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge beschränkt und galt nicht für weiterbildende Masterstudiengänge.

Aus dieser Festlegung auf die Zahl 300 ergibt sich die Misslichkeit, dass der vollwertige Masterabschluss nur dann erreicht werden kann, wenn der Umfang 90 ECTS-Punkte (das Äquivalent von drei Vollzeitstudiensemestern) beträgt und ein erster berufsqualifizierender Abschluss von mindestens 210 ECTS-Punkten (also sieben Vollzeitstudiensemestern) vorliegt. Wenn für Letzteren ein Umfang von 240 ECTS-Punkten garantiert werden könnte, würden auch 60 ECTS-Punkte im Masterstudiengang ausreichen. Drei Vollzeitstudiensemester aber bedeuten einen kaum während der Berufstätigkeit leistbaren zeitlichen Einsatz.

Dazu ein abschließender Blick auf die bereits zitierte HRK-Statistik. Die *Regelstudienzeiten* der Bachelor- und Masterstudiengänge haben einen Spielraum zwischen ein und zwei bzw. zwischen drei und vier Jahren. Bei den Masterstudiengängen dominiert die längere, vier Semester umfassende Variante mit 67 %. Aufällig ist aber, dass auch die kurze Variante mit zwei Semestern in nicht unbedeutlichem Ausmaß vertreten ist; hier muss es sich vor allem um weiterbildende Masterstudiengänge handeln.

2.3 Work Load (aufgewendete Arbeitszeit)

Die Umstellung von SWS auf ECTS-Punkte hat den Hintergrund, dass SWS die in Lehrveranstaltungen verbrachte Präsenzzeit der Studierenden festlegen, aber nichts über die damit verbundene Arbeitszeit aussagen. Es macht einen Unterschied, ob jemand Lehrveranstaltungen nur besucht, möglicherweise unregelmäßig, ob er den Stoff vor- und nacharbeitet oder ob er Zusatzaufgaben, z.B. Hausarbeiten, zu erledigen hat.

Die Arbeitszeit, die für die zu erbringenden Leistungen und die entsprechenden Prüfungen aufgewendet wird, ist die Basis des ECTS-Systems. Die kalkulatorische Grundlage ist folgende:

- Pro Semester (Halbjahr): 30 ECTS-Punkte
- Pro ECTS-Punkt: (25 bis) 30 Arbeitsstunden
- Pro Semester also $30 \times 30 = 900$ Arbeitsstunden.

Dies entspricht etwa 40 Arbeitsstunden pro Woche (bei fünf Monaten Arbeit und einem Monat Freizeit/Urlaub pro Halbjahr). Der Anteil der Präsenzzeit im Hörsaal daran beträgt im Vollzeitstudium knapp ein Drittel:

14 Wochen x 20 Stunden = 280 Stunden.

Auch Praktika, Exkursionen, wissenschaftliche Hausarbeiten etc. werden berücksichtigt. Insofern ist dieses System realistischer als die Kalkulation in SWS.

Natürlich ist diese Kalkulation nur ein grober Richtwert. Es gibt schnelle und langsame, gründliche und flüchtige Arbeiter. Diese Unterschiede können nicht berücksichtigt werden; und darin liegt auch die Grenze der Leistungsfähigkeit dieses Systems. Es legt eine Grenze der Studierbarkeit als starre Norm fest und ist dann nicht mehr flexibel. Es unterscheidet nicht zwischen effektiver und ineffektiver Arbeitszeit und ist dazu prinzipiell nicht in der Lage.

Für weiterbildende Masterstudiengänge wie Bildungsmanagement ergibt sich aus dieser mangelnden Flexibilität ein Nachteil. Bei berufstätigen Teilzeitstudierenden kann man davon ausgehen, dass sie effektiv arbeiten, über ein gutes Zeitmanagement verfügen und dass ihre Berufserfahrung ihnen zu einer schnelleren und nachhaltigeren Auffassung der Studieninhalte verhilft. Dies aber kann im ECTS-System, das nach aufgewandter Zeit kalkuliert, nicht berücksichtigt werden.

Auf diese Weise kommen riesige Zeitkontingente zustande, die bei der Akkreditierung nachgewiesen werden müssen. Der für einen Masterstudiengang minimale Umfang von 60 ECTS-Punkten bedeutet einen Arbeitsaufwand von 1.800 Stunden; das sind 225 Arbeitstage à acht Stunden bzw. 7 1/2 Monate Arbeit am Stück ohne Freizeit. Auf zwei Jahre verteilt sind es immer noch fast vier Monate, die für nichts als das Studium verwendet werden müssen. Wenn man gar wie im Bildungsmanagement von einem Umfang von 90 ECTS-Punkten ausgeht, erhöht sich der Zeitaufwand um weitere 50 %: 2.700 Stunden oder 337,5 Tage, also fast ein ganzes Jahr am Stück.

Aus dieser Perspektive ist die ECTS-Kalkulation eine Schwäche und keine Stärke des Systems. Sie ist für Vollzeitstudierende erfunden und verfolgt den Zweck, diese zu fordern, aber nicht zu überfordern. Für berufsbegleitende weiterbildende

Masterstudiengänge kann man nur den Rat geben, alle vom System her zulässigen Möglichkeiten auszunutzen, um die Studienbelastung in einem gerade noch leistbaren Rahmen zu halten. Anders gesprochen: Man ist zur Notlügen geradezu herausgefordert. Da es sich um ein neues System handelt, kann es einige Zeit dauern, bis die entsprechende Rhetorik entwickelt ist.

2.4 Akkreditierungsverfahren

An die Stelle bzw. an die Seite der staatlichen Genehmigungsverfahren von Studiengängen sind die Akkreditierungsverfahren getreten. Die deutschen Hochschulen widmen sich diesen Verfahren mit einer gewissen Begeisterung, während diese in ihrem Herkunftsland USA alles andere als beliebt sind. Nach offizieller Lesart dienen Akkreditierungen der Sicherung von Mindeststandards; sie überprüfen, ob genügend Lehrpersonal, Finanzen, Räume vorhanden sind, ob die angekündigten Inhalte auch tatsächlich gelehrt werden usw. Das klingt harmlos; aber das tatsächliche Verfahren geht weit darüber hinaus. In den USA ist eine Fakultät mehrere Monate beschäftigt, wenn sie alle sechs bis zehn Jahre Gegenstand oder Opfer einer Akkreditierung wird. In Deutschland ist es nicht anders.

Das Verfahren ist alles andere als einfach. Die Hochschule beauftragt eine Akkreditierungsagentur (die selbst von ihren Mitgliedshochschulen getragen wird) mit der Akkreditierung eines Studiengangs. Diese setzt eine Gutachterkommission ein, bestehend aus Hochschul-Fachvertretern, Vertretern der Abnehmer (z. B. der Wirtschaft), Studierenden und ausländischen Fachvertretern. Das betroffene Institut erstellt einen Selbstreport, der über diverse Fragenkomplexe Auskunft gibt und der einen eindrucksvollen Umfang hat. Es erfolgt ein eintägiger Besuch der Gutachterkommission vor Ort mit Gesprächen auf verschiedenen Ebenen. Die Kommission gibt einen Bericht mit einer Beschlussempfehlung ab. Die Fachkommission der Agentur fällt ihre Entscheidung auf einer ihrer zweimal pro Jahr stattfindenden Sitzungen. Das ganze Verfahren dauert etwa ein Jahr (nach entsprechender Vorbereitung) und kostet etwa 15.000 Euro.

Um eine Vorstellung vom Detaillierungsgrad der Vorgaben zu vermitteln, zitiere ich aus den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ (KMK-Beschluss vom 22.10.2004, Bologna-Reader I, S. 89 ff.):

„Die Beschreibung eines Moduls soll mindestens enthalten:

Inhalte und Qualifikationsziele eines Moduls

- a) Lehrformen
- b) Voraussetzungen für die Teilnahme
- c) Verwendbarkeit des Moduls
- d) Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten
- e) Leistungspunkte und Noten
- f) Häufigkeit des Angebots von Modulen
- g) Arbeitsaufwand
- h) Dauer der Module“.

Jeder Studiengang enthält etwa zwischen 10 und 30 Modulen. Es gehört also viel Kreativität und Phantasie dazu, sämtliche Beschreibungen in dieser Ausführlichkeit zu liefern.

Der kritischste Punkt bei diesen Akkreditierungsverfahren ist der hohe Aufwand. Viele Personen sind über längere Zeit damit beschäftigt. Es wird immer schwerer, geeignete Personen zu finden, die als Gutachter zur Verfügung stehen. Der Ertrag steht in ungünstigem Verhältnis zu diesem Aufwand. Wenn die Akkreditierung ohne Auflagen erteilt wird, fragt man sich, ob man es nicht auch einfacher hätte haben können. Je häufiger ein Studiengang derselben Disziplin akkreditiert wird, je mehr bilden sich Muster heraus, die man nur zu kopieren braucht, um erfolgreich zu sein. Es bildet sich ein Ritual, eine Terminologie, eine Scholastik der Akkreditierung heraus. Wozu dann das aufwendige Verfahren?

Ein weiterer kritischer Punkt ist die Zusammensetzung der Gutachterkommisionen. Man ist ihnen ausgeliefert, wenn sie einmal eingesetzt sind. Ihre Fachkompetenz, ihre Neutralität und ihr Engagement sind nicht gesichert. Man ist – wie vor Gericht und auf hoher See – in Gottes Hand.

Dies gilt vor allem für neue Studiengänge, etwa eine Querschnittsdisziplin wie Bildungsmanagement. Es gibt noch keine anerkannten Standards wie in etablierten Disziplinen mit langer Tradition. Die Akkreditierung hat hier eine Eisbrecherfunktion. Ist die Fahrrinne erst einmal gebahnt, können andere mit geringerem Risiko nachfolgen. Was aber ist zu tun, wenn es nicht gelingt, das Eis zu brechen?

Nun wird seit einiger Zeit eine Alternative zum aufwendigen Verfahren der Einzelakkreditierung von Studiengängen diskutiert, nämlich die Akkreditierung eines Systems der Qualitätssicherung, das an einer Hochschule oder an einem Verbund von Hochschulen angesiedelt ist. Die Verantwortung für das Verfahren der

Evaluation liegt dann bei der Hochschule oder beim Verbund selbst. Dort ist ein zentrales Evaluationsbüro eingerichtet, dessen Aufgabe darin besteht, die einzelnen Schritte der internen und externen Evaluation zu organisieren. Ein Beispiel dafür ist die ETH Zürich, die ein solches System bereits eingerichtet und erprobt hat. Die Aufgabe der Akkreditierungsagentur ist dann die Verleihung des Gütesiegels für die Organisation des Prozesses der Qualitätssicherung, also die Verleihung der Garantie, dass die Ergebnisse dieses Prozesses ähnlich sind, wie wenn die Agentur die Verfahren in eigener Regie durchführen würde. Aber auch dieses System wird nicht zu einer Vereinfachung führen, denn stichprobenartige Einzelakkreditierungen muss es weiterhin geben, um die Funktionsfähigkeit des Systems zu überprüfen.

Ein Fazit sei versucht:

Der Bologna-Prozess – so hat sich gezeigt – ist begrüßenswert. Er demonstriert die Leistungsfähigkeit der Hochschulsysteme und erhöht die Gleichwertigkeit und Transparenz der Abschlüsse.

Die Einrichtung innovativer Studiengänge wie der weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengänge liegt voll im Trend dieses Prozesses, weil sie die gesellschaftliche Verklammerung der Hochschulen und ihre Nähe zum Beschäftigungssystem erhöhen.

Trotzdem kommt es zu Verwerfungen, weil die Dominanz der Vollzeitstudiengänge als Normalform des Studiums zu stark ist, weil die berufsbegleitenden Studiengänge auf diese Weise marginalisiert werden und weil die Übernahme der Bologna-Prinzipien in Deutschland zusätzliche Regelungen enthalten, die eine pragmatische Anwendung erschweren.

Literatur

Hochschulrektorenkonferenz I (8/2004) und **II** (5/2007): Bologna-Reader.

Hochschulrektorenkonferenz (Sommersemester 2007): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007).

Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell

ULRICH MÜLLER

Der nachstehende Beitrag skizziert einen ersten Entwurf zu einem Rahmenmodell für Bildungsmanagement, das wir am Ludwigsburger Institut für Bildungsmanagement entwickeln. Dieses Modell soll einen theoretisch fundierten Ordnungsrahmen bieten, in dem Leitungsaufgaben im Bildungsbereich verortet und mit den Entscheidungen begründet werden können.

Der Beitrag versteht sich als ein „Werkstattbericht“: Er informiert über einen Zwischenstand der laufenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit, gibt einen Einblick in das Vorhaben und spricht offene Fragen und zentrale Probleme an. Das Anliegen ist es gleichermaßen – im Sinne des Titels –, eine erste Orientierung zu geben und zur Diskussion einzuladen.

1. Bildungsmanagement: „Navigieren im permanenten Wildwasser“

Stichworte wie Globalisierung, neue Technologien, Wissensexpllosion, Armut und Hunger, Bevölkerungsentwicklung oder Klimawandel kennzeichnen den schnellen und tief greifenden Wandel, dem unsere Welt heute unterworfen ist. Menschen handeln in immer komplexeren Situationen, die in ein kaum überschaubares Netz vielfältiger Zusammenhänge technischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Art eingebunden sind. Wirtschaftsunternehmen agieren weltweit, ihre Mitarbeiter arbeiten in Teams zusammen, deren Mitglieder unterschiedlichen Nationalitäten, Kulturreihen oder Religionsgemeinschaften angehören. Alle Beteiligten sehen sich mit ständig neuen Technologien, Verfahren, Begriffen und Zusammenhängen konfrontiert und müssen einen fortdauernden Strom von Veränderungen bewältigen.

Der amerikanische Organisationspsychologe Peter B. Vaill (1998) bezeichnet diese schwierigen Verhältnisse in den Großsystemen unserer heutigen Gesellschaft mit

dem plastischen Begriff „permanentes Wildwasser“. Dieses „permanente Wildwasser“ nötigt uns, ständig Dinge zu tun, mit denen wir wenig Erfahrung haben oder die wir noch nie vorher getan haben. Anstatt Routineaufgaben zu erledigen sind wir ständig gefordert, einfallsreiche und innovative Lösungen für immer wieder neue Problemlagen zu finden.

Die hier umrissene Situation betrifft Bildungsorganisationen – ob es sich nun um eine betriebliche Bildungsabteilung, eine Erwachsenenbildungseinrichtung oder eine Schule handelt – in doppelter Weise:

Zum einen ist es ihre Aufgabe, die Lernenden auf die Bewältigung von „Wildwasserbedingungen“ vorzubereiten und sie bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen.

Zum anderen agieren diese Organisationen selbst unter „Wildwasserbedingungen“ und müssen sich z. B. unter hohem Konkurrenzdruck auf umkämpften und sich schnell verändernden Märkten behaupten.

Bildungsinstitutionen von der Schule über die Erwachsenenbildung bis zur betrieblichen Weiterbildung sind gefordert, diesen neuen Anforderungen Rechnung zu tragen. Es gilt, unsere Bildungsinstitutionen von „Lehranstalten“ zu vielfältigen und inspirierenden „Lernlandschaften“ umzubauen. Die traditionellen Formen des Lehrens und Lernens, der überkommenen Konzepte und Methoden greifen zu kurz. Um das ganze Potenzial menschlichen Lernens zu wecken und zu pflegen, bedarf es einer *neuen Lernkultur*, die

- aktives, handlungsorientiertes und persönlichkeitsbildendes Lernen ermöglicht,
- sich innovativer und kreativer Lernformen bedient,
- vielfältige Lernorte nutzt und integriert: neben den „klassischen“ Seminar- und Unterrichtsräumen z.B. auch den Arbeitsplatz, Museen und Bibliotheken oder virtuelle Lernräume,
- selbstorganisiertes Lernen unterstützt,
- die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien nutzt, dabei aber auch deren Grenzen nicht übersieht.

Doch für diese neuen Aufgaben steht nur selten eine reiche finanzielle Ausstattung zur Verfügung, im Gegenteil: Angesichts knapper Mittel sind Bildungsorganisationen gefordert, mit den vorhandenen Ressourcen sparsam umzugehen, sie so einzusetzen, dass daraus der größtmögliche Lerngewinn resultiert, und ihre Wirksamkeit unter Beweis zu stellen. Auch Bildungsorganisationen und -prozesse werden heute an Kriterien wie zielorientiertem Handeln und effektiver Ressourcenbewirtschaftung gemessen.

Um die nötigen Reformen in Bildungsinstitutionen erfolgreich anstoßen und nachhaltig umsetzen zu können, genügt eine bürokratische Verwaltung nicht mehr, vielmehr bedarf es eines modernen, gleichermaßen visionären wie effektiven Managements. So stehen Führungskräfte im Bildungsbereich vor großen Herausforderungen, sowohl in pädagogischer als auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Zur Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgaben benötigen sie vielfältige Kompetenzen – und müssen den Überblick bewahren.

Vor diesem Hintergrund soll das zu entwickelnde Rahmenmodell für Bildungsmanagement in gewisser Weise eine „mentale Landkarte für das Navigieren im permanenten Wildwasser“ bieten. Es dient der Veranschaulichung der komplexen Umfeldbedingungen – des „Terrains“ – und der Zusammenhänge, die das Handeln der Akteure bestimmten, bietet einen Ordnungsrahmen, in dem Aufgaben, Fragen und Problemstellungen des Bildungsmanagements verortet werden können, und stellt eine Begrifflichkeit zur Verfügung, als Grundlage für die Kommunikation in der Organisation.

Das zentrale Anliegen ist es, Führungskräfte bei der Bewältigung ihrer komplexen Aufgaben zu unterstützen, indem das Modell ihnen eine Orientierung über ihren Handlungsrahmen bietet. Für die Arbeit an unserem Institut soll das Modell als verbindende Klammer in der Lehre und als Strukturierungshilfe für die Forschung dienen.

2. Was ist Bildungsmanagement?

Das deutsche Bildungswesen hat sich im Laufe der Zeit in deutlich abgrenzbare Teilbereiche ausdifferenziert. Die Mehrzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen bezieht sich aus diesem Grund auf Leitungsaktivitäten in einem dieser Bereiche, also z.B. auf Schulleitung (vgl. Buchen/Rolff 2006) oder Weiterbildungsmanagement (vgl. z.B. Merk 1992). Unser Ludwigsburger Ansatz nimmt jedoch bewusst das Bildungsmanagement unter der Perspektive des *Lernens in der Lebensspanne* (lebenslanges Lernen und lebensbreite Bildung) in den Blick und reflektiert Leitungsaufgaben in den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und betriebliche Bildung.⁴

4 Diese Perspektive hat sich im Masterstudiengang Bildungsmanagement bisher außerordentlich bewährt. Hier lernen – nach dem didaktischen Prinzip „Lernen am Unterschied“ – Teilnehmer aus den Systemen Schule, Erwachsenenbildung und betriebliche Bildung mit- und voneinander. Es ist noch zu prüfen, ob eine solche integrative, die Bildungsbereiche übergreifende Perspektive auf Bildungsmanagement auch unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten tragfähig ist.

Bildungsmanagement benötigt eine doppelte theoretische Fundierung einerseits in der Erziehungswissenschaft, andererseits in der Managementwissenschaft. Eine Annäherung an ein systematisches Verständnis von Bildungsmanagement setzt daher die Klärung der beiden Teilbegriffe ‚Bildung‘ und ‚Management‘ voraus. Zu beiden Begriffen existiert eine Unzahl von Definitionen und Ausdeutungen, die im Folgenden auch nicht annähernd aufgearbeitet werden können. Die nachstehenden Überlegungen verstehen sich daher im Sinne der beabsichtigten „Skizze“ als *Arbeitsdefinition*.

Zur erziehungswissenschaftlichen Fundierung stellt der Bildungsbegriff ein zentrales Kriterium dar. Dabei ist sinnvollerweise zu unterscheiden zwischen ‚Bildung‘ als einem allgemeinen Systembegriff für institutionalisiertes Lehren und Lernen, wie er z.B. zum Ausdruck kommt in Begriffen wie Bildungswesen, Bildungsplanung, Bildungsabteilung, Bildungsforschung etc., und einem umfassenderen, anthropologisch, geschichtsphilosophisch und pädagogisch begründeten Bildungsbegriff im Sinne einer theoretischen Fundierung. Neben systematischen Klärungen und empirischen Fakten muss diese Bildungstheorie auch Fragen einer normativen Orientierung thematisieren: Was sollen wir tun?

Auf den Erstgenannten, den Systembegriff, beziehen wir uns, wenn wir von Bildungsmanagement als Leitung von Bildungsorganisationen sprechen. Für dieses Leitungshandeln kann der Zweitgenannte, der theoretische Bildungsbegriff, Orientierung geben. Wenn zum Beispiel das Kollegium einer Schule im Zuge eines Leitbildprozesses diskutiert, wozu die Schule überhaupt existiert, was ihre eigentlichen, „letzten“ Ziele sind, an welchen Vorstellungen zum Lernen und Lehren man sich orientieren will – dann geht es genau um jene Fragen, die eine Bildungstheorie beantworten kann, vielleicht aber auch nur aufzuwerfen in der Lage ist.

Diese normative Grundlegung ist nicht nur für das öffentliche Bildungswesen relevant, sondern auch – wenngleich in etwas anderer Akzentuierung – für die Bildungsarbeit in Betrieben. Auch unternehmerisches Handeln steht oft mitten im Brennpunkt gesellschaftlicher Wert- und Interessenskonflikte und bedarf einer rational nachvollziehbaren, ethischen Begründung (vgl. Ulrich 2004).

Der Bildungsbegriff steht in der Tradition der Europäischen Aufklärung. Wesentliche, bis heute wirksame Vorstellungen gehen auf die „klassischen“ Bildungstheorien aus der Zeit zwischen 1770 und 1830 zurück⁵. Bildung kann verstanden

⁵ Eine kurz gefasste und prägnante Darstellung des Bildungsbegriffes findet sich bei Schwenk 1989; vgl. zum Folgenden auch Müller 2003, S. 51–79.

werden als der Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbstständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können. Das Ergebnis von Bildung hat A. Kaiser (1985) als „Handlungsfähigkeit in Situationen“ beschrieben, W. Klafki (1996) spricht vom selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten *Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit*.

Bildung bezeichnet den Prozess der Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt. Sie ist auf Vernünftigkeit gegründet und erfolgt – als lebenslange Aufgabe – letztendlich selbstbestimmt, in eigener Verantwortung, als *Selbstbildung*. Diese Aufgabe betrifft den ganzen Menschen, „mit Kopf, Herz und Hand“.

Bildung bezeichnet ein *reflexives Lernen*, das auf Sinn bezogen ist und sich an einer normativen Grundlage, einem Ethos orientiert. Ein solches Ethos kann heute nicht mehr allgemein verbindlich formuliert werden, sondern muss in Verständigungsprozessen geklärt werden.

Die angestrebte Art des Lernens beinhaltet auch, sich gegenüber sich selbst und gegenüber seiner Umwelt distanziert kritisch verhalten zu können, sich, andere und Sachverhalte infrage stellen, weiterdenken zu können. Es zielt auf die Entwicklung einer kritischen Urteilsfähigkeit. Als kritische Auseinandersetzung, als ein Sich-Reiben am Gegebenen, führt Bildung über das Gegebene hinaus und verweist auch auf die Entwicklung von Vorstellungen, wie die Welt auch sein könnte, wie sie sein sollte.

Im Mittelpunkt pädagogischen Denkens und Handelns steht der einzelne Mensch, den es nach seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern gilt. Erwartungen, die als Qualifikationsanforderungen von außen, z. B. von Staat, Wirtschaft oder Kirche, an das Individuum herangetragen werden, sind notwendige und berechtigte und auch potenziell hilfreiche Lernanforderungen. Sie sind aus pädagogischer Sicht jedoch daraufhin zu prüfen, ob sie auch der Entwicklung des Individuums dienlich sind oder dieser Entwicklung zumindest nicht entgegenstehen. Pädagogik hat also die Aufgabe, zwischen den *Anforderungen an das Individuum* und den *Ansprüchen des Individuums* zu vermitteln.

Im betrieblichen Handlungsfeld ist dieses pädagogische Denken in besonderem Maße außerpädagogischen Einflüssen ausgesetzt: Ein Betrieb investiert in Bildung, weil er sich davon erwartet, dass die Mitarbeiter dann ihre betrieblichen Auf-

gaben besser erfüllen können. Das Unternehmen ist interessiert an der Verwertung der Arbeitskraft seiner Mitarbeiter und erwartet, dass Bildung einen Beitrag zur Wertschöpfung leistet. Oswald Neuberger hat die damit angesprochene Ambivalenz, unter Bezugnahme auf ein gängiges Motto der Personalarbeit, in einem Wortspiel im besten Sinne „auf den Punkt gebracht“: „Der Mensch ist Mittelpunkt – Der Mensch ist Mittel. Punkt“ (vgl. Neuberger 1990)⁶.

Die pädagogische Sicht auf den Menschen zielt also auf die Entwicklung seiner Subjektivität, die betriebswirtschaftliche Sicht auf die Verwertung seiner Arbeitskraft unter ökonomischen Gesichtspunkten. Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob auch im betrieblichen Kontext von ‚Bildung‘ im oben skizzierten Sinne zu sprechen ist oder ob, wie häufig unterstellt, ein unüberbrückbarer Interessen-gegensatz vorliegt. Auf der Grundlage einer Vorstellung von lebenslangem und „lebensbreitem“ Lernen ist unsere Arbeitshypothese die „Unteilbarkeit von Bildung“. Demnach wäre Bildung als eine Form kritisch-solidarischer Weltaneignung gleichermaßen die Grundlage für technische Innovationen wie für den Einsatz für die Verbesserung der Lebensumstände von Menschen.

Der Terminus ‚Management‘ geht zurück auf den lateinischen Ausdruck ‚manum agere‘: „an der Hand führen“. Im Italienischen wird daraus das Wort ‚manegiare‘: „handhaben, bewerkstelligen, an der Hand führen“ (ursprünglich auf Pferde bezogen, daher auch „zureiten“!), im Englischen bedeutet ‚to manage‘: „handhaben, bewerkstelligen, mit etwas zurechtkommen“, im übertragenen Sinne: „verwalten, bewirtschaften, leiten“. Im Deutschen hat sich der Begriff nach 1945 für „führen, leiten“ eingebürgert, wohl auch, um das durch die Nazi-Zeit belastete Wort „führen“ zu vermeiden.

Die Autoren des Neuen St. Galler Management-Modells, auf das wir uns im Folgenden noch beziehen werden, verstehen Management als „ein System von Aufgaben, die sich ... als *Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweck-orientierter soziotechnischer Organisationen* zusammenfassen lassen“ (Dubs u.a. 2004, S. 70, in enger Anlehnung an Ulrich 1984).

Dabei ist der Begriff der ‚Organisation‘ weiter gefasst als ‚Unternehmung‘ und bezieht sich auch auf andere Institutionen, wie z.B. öffentliche Verwaltungen, kirchliche Organisationen oder Fußballvereine. Im Hinblick auf unser Anliegen

⁶ Neuberger macht dieses Wortspiel auch zum Programm seines Lehrstuhls, auf dessen Homepage sich eine gleichermaßen irritierende wie inspirierende Animation der verschiedenen Lesearten findet:
<http://www.wiwi.uni-augsburg.de/bwl/neuberger>.

eines Bildungsmanagements ist es zudem wichtig, dass auch die Leitung einer organisatorischen Einheit innerhalb einer Organisation in den Blick genommen werden kann, also z.B. die Aus- oder Weiterbildungsabteilung in einem größeren Betrieb.

Ein zentraler Aspekt des Managementhandelns ist die Zielerreichung. Fredmund Malik formuliert daher die „Resultatorientierung“ als den ersten Grundsatz für Management: „Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens oder des Resultate-Erwirkens. Der Prüfstein ist das Erreichen von Zielen und die Erfüllung von Aufgaben“ (Malik 2001, S. 73). Eng verknüpft ist damit der Aspekt eines ökonomischen Mitteleinsatzes: die vorhandenen Ressourcen sind im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels möglichst effektiv einzusetzen.

Mit den beiden Teilbegriffen ‚Bildung‘ und ‚Management‘ sind wir damit in gewisser Weise mit zwei Rationalitäten konfrontiert. Gerade in dem Spannungsgefüge zwischen Subjektorientierung auf der einen Seite und Verwertungsinteressen, Streben nach Effektivität und Effizienz auf der anderen Seite, müssen sich Bildung und Bildungsmanagement bewähren.

Die Einführung von Denkweisen, Begrifflichkeiten und Instrumenten aus dem Bereich des Managements hat im Bildungsbereich in den letzten Jahrzehnten vielfältige Irritationen und Diskussionen ausgelöst. Es wurde die Gefahr einer vollen Ökonomisierung und Instrumentalisierung beschworen, ein mangelndes pädagogisches Professionsbewusstsein vermutet und in Abrede gestellt, dass sich Bildung überhaupt managen lässt.⁷ Tatsächlich ist „Bildung“ mit Sicherheit kein Produkt, das einfach verkauft und konsumiert werden kann wie Autos oder Waschmittel. Bildung wird von den lernenden Subjekten selbsttätig angeeignet und bedarf im besonderen Maße der eigenen Anstrengung. Die Bildung selbst ist daher für jedwede Art von Management nicht verfügbar. Das, was eine Bildungseinrichtung anbietet, ist jedoch nicht die Bildung selbst, sondern Unterstützung und *Hilfe bei Bildungsprozessen*. Nur in diesem Sinne, als Dienstleistung, kann man Bildung managen. Dabei unterscheiden sich Bildungsdienstleistungen von anderen Dienstleistungen unter anderem durch das außergewöhnlich hohe Maß an Mitwirkung des Kunden (vgl. Schlutz 2006, S. 20 ff.).

Zur Entwicklung eines tragfähigen Konzeptes für Bildungsmanagement sollten daher Management-Konzepte aus den ökonomischen Wissenschaften nicht unkritisch übernommen werden, sondern es ist zu prüfen, ob sie dem besonderen

⁷ Zu dieser Diskussion vgl. zusammenfassend Behrmann 2006, S. 44–59

Charakter von Bildungsprozessen und den daraus resultierenden Aufgaben der Leitung von Bildungseinrichtungen gerecht werden. Es ist notwendig, das Spezifikum von Leitungsaufgaben im Bildungsbereich herauszuarbeiten und Management-Konzepte daraufhin zu prüfen, inwiefern sie geeignet sind, Führungskräfte im Bildungsbereich bei ihren Leitungsaufgaben zu unterstützen.

Auf der anderen Seite sind auch die generellen und häufig pauschalisierenden Vorbehalte gegenüber ökonomischen Kategorien, die im Bildungswesen immer noch verbreitet sind, einer kritischen Überprüfung zu unterziehen.

Vor dem hier skizzierten Hintergrund soll nun als Diskussionsgrundlage eine Arbeitsdefinition von Bildungsmanagement vorgeschlagen werden:

*Bildungsmanagement bezeichnet die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen.*⁸

3. Ein orientierendes Rahmenmodell

3.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln

Anknüpfungspunkte für ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Managementprozessen in Bildungsorganisationen und von Bildungsprozessen finden sich in dem von Flechsig/Haller bereits in den 70er Jahren entwickelten Konzept des *didaktischen Handelns*. Die Autoren unterscheiden didaktisches Handeln vom Unterrichten und bezeichnen mit diesem weiter gefassten Begriff alle Aktionen, die auf die *Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen* bezogen sind. Nach diesem Verständnis ist nicht nur die Tätigkeit des Lehrers oder Ausbilders didaktisches Handeln, sondern auch die Arbeit des Kultusministers, der neue Lehrpläne entwickeln lässt, die Arbeit des Redakteurs, der eine Sendung im Bildungsfernsehen betreut, oder aber auch die Tätigkeit des Autodidakten, der sich entschließt, die Sendung im Fernsehen anzusehen und mit Kollegen zu diskutieren (Flechsig/Haller 1975, S. 10 ff.). Didaktisches Handeln umfasst also Prozesse der *unmittelbaren Einwirkung auf Lehr-Lernprozesse* (wie z.B. Unterricht) und Prozesse der *mittelbaren Einflussnahme* durch die Gestaltung der Umfeld- bzw. Bedingungsfaktoren von Bildungsprozessen.

⁸ Mit dieser Zielformulierung ist die Arbeitsdefinition einerseits anschlussfähig an die aktuelle Kompetenzdebatte, andererseits offen für die Kriterien einer ganzheitlichen Bildungstheorie, wie sie oben kurz skizziert wurde.

Didaktisches Handeln geschieht auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Wir wollen für die folgenden Überlegungen vier solcher Ebenen unterscheiden, die mit den Kurzbegriffen Bildungspolitik, Institution, Didaktik und Kommunikation bezeichnet werden sollen⁹.

Auf der ersten Ebene, „*Bildungspolitik*“, werden die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit gestaltet, z.B. durch die Verabschiedung von Gesetzen, Verordnungen etc. Hier agieren in erster Linie (Bildungs-) Politiker und Verbandsfunktionäre.

Auf der zweiten Ebene, „*Institution*“, geht es um die Leitung und Gestaltung der einzelnen Organisation, also z.B. einer Schule, Erwachsenenbildungseinrichtung oder dem Bildungswerk eines Wirtschaftsverbandes. Hier werden v. a. die oberen Führungskräfte von Bildungsorganisationen, also Schulleiter, Volkshochschulleiter, Leiter Personalentwicklung etc¹⁰ tätig.

Auf der dritten Ebene, „*Didaktik*“, werden die im engeren Sinne didaktischen Prozesse geplant und organisiert: das Jahresprogramm einer Erwachsenenbildungseinrichtung, das Schulcurriculum, ein neues Qualifizierungsprogramm für Führungskräfte. Hier agieren Fachbereichsleiter in der Erwachsenenbildung, Fachgruppensprecher in der Schule, Teamleiter in der betrieblichen Bildung.

Auf der vierten und letzten Ebene schließlich, „*Kommunikation*“, ist der eigentliche Lehr-Lernprozess angesiedelt: die Durchführung des einzelnen Kurses in der Erwachsenenbildung, der Unterricht in einer Schulklasse, die Moderation und Leitung eines Workshops in einem Betrieb. Die Akteure auf dieser Handlungsebene sind Dozenten, Trainer, Moderatoren, Lehrer etc.

Ausgehend von diesem Modell, wollen wir im Folgenden *Bildungsmanagement als didaktisches Handeln* verstehen, das vorwiegend auf den beiden Handlungsebenen

9 Wo die Grenzen zwischen diesen Ebenen liegen, ist nicht einfach zu bestimmen. Flechsig/Haller (1975) unterscheiden selbst zunächst fünf Ebenen, Flechsig (1989) in einem späteren, speziell auf die Weiterbildung bezogenen Beitrag sechs. Weinberg (1989) adaptiert das Modell, reduziert es jedoch auf vier Ebenen. Je nach Fragestellung ist es vermutlich notwendig, die Systemgrenzen bzw. die Trennlinien zwischen den Ebenen jeweils unterschiedlich zu ziehen. Ich beziehe mich im Folgenden auf die von Weinberg gewählten vier Ebenen, die jedoch von dem engeren Blickwinkel auf Erwachsenenbildung wieder geweitet und zusätzlich kürzer und etwas abweichend bezeichnet werden.

10 Im betrieblichen Bereich ist die Zuordnung auf den ersten Blick etwas problematisch, da hier unklar ist, ob der gesamte Betrieb oder nur die Bildungsabteilung als „Institution“ verstanden werden soll und je nachdem nicht nur der Leiter des Bildungswesens, sondern auch – auf einer unterschiedlichen hierarchischen Ebene – die Unternehmensleitung aktiv ist. Wir werden dies weiter unten noch einmal etwas differenzierter betrachten.

Institution und Didaktik vollzogen wird.¹¹ Konzeptionell soll für diese beiden Handlungsebenen Bildungsmanagement in zwei spezifischen Handlungsformen entwickelt werden (vgl. Abb. 1): Das *Bildungsbetriebsmanagement* (Handlungsebene Institution) zielt auf die Leitung einer Bildungsinstitution im Sinne einer betrieblichen Einheit (z.B. einer Schule, einer Volkshochschule oder eines betrieblichen Bildungswerkes). Das *Bildungsprozessmanagement* (Handlungsebene Didaktik) bezieht sich auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsangebote zu planen, anzubieten und durchzuführen und so Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten. Beide Handlungsformen erfolgen vor dem Hintergrund und unter den Bedingungen einer Welt im Wandel, wie es die Abbildung andeutet.

Im Folgenden sollen das *Bildungsbetriebsmanagement* und das *Bildungsprozessmanagement* als konstituierende Handlungsebenen des Bildungsmanagements näher erläutert werden.

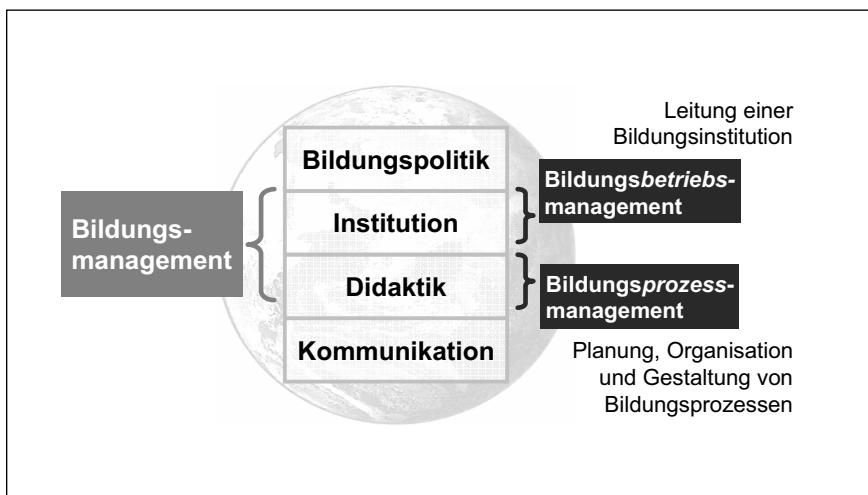


Abb. 1: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln.

¹¹ Die Unterscheidung der Handlungsebenen ist ein heuristisches Konzept. Nicht alle in der Realität vorfindbaren Fälle und Prozesse sind eindeutig einer Ebene zuzuordnen, es gibt vielfache Überlappungen und Mischformen. Auch lassen sich Tätigkeiten auf den Ebenen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Kommunikation‘ finden, die als Bildungsmanagement bezeichnet werden können. Weiterhin ist zu fragen, ob für die Leitungsaufgaben innerhalb von Verbänden, die wieder deutlich anders strukturiert sind als Einzel-Organisationen, nicht ein eigenes Bildungsverbandsmanagement zu entwickeln wäre. All das sind Fragen, denen im Rahmen des weiteren Vorhabens noch nachgegangen werden soll.

3.2 Bildungsbetriebsmanagement

Das Bildungsbetriebsmanagement bezieht sich auf die Gesamtleitung einer Bildungseinrichtung unter pädagogischen und betriebswirtschaftlichen Aspekten. Auf dieser Handlungsebene geht es z.B. um die grundlegende Ausrichtung der Einrichtung und die Entwicklung einer langfristigen Strategie. Es sind Fragen des organisationalen Aufbaus zu beantworten, Aufgaben der Personalarbeit wie Personalgewinnung, Personalbeurteilung und Personalentwicklung zu erfüllen oder ein Qualitätsmanagement aufzusetzen.

Es stellt sich die Frage, ob zur theoretischen Fundierung des *Bildungsbetriebsmanagements* ein neuer spezieller Managementansatz entwickelt werden muss. Weber u. a. argumentieren z. B. mit den Besonderheiten von Weiterbildungsorganisationen für die Entwicklung eines eigenständigen *Führungsmodells für die Weiterbildung* (Weber/Senn/Fischer 2006, S. 7). Wir beziehen uns dagegen im Folgenden auf einen bereits ausformulierten allgemeinen Management-Ansatz: das neue St. Galler Management-Modell (vgl. Rüegg-Stürm 2004; Dubs/Euler/Rüegg-Stürm/Wyss 2004). Dieses Modell basiert auf einem systemisch-konstruktivistischen Managementansatz, der in besonderer Weise anschlussfähig für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Managementprozessen erscheint. Es ist zu adaptieren im Hinblick auf Leitungsaufgaben in Bildungseinrichtungen. Für den Schulbereich liegt eine solche Adaption bereits vor (vgl. Dubs 2005), für die Erwachsenenbildung und die betriebliche Bildung ist sie noch zu leisten.

Das neue St. Galler Management-Modell versteht eine Unternehmung oder Organisation als ein komplexes System, das von einer Umwelt unterscheidbar ist. Das System selbst besteht aus einer Vielzahl von Systemelementen, zwischen denen wiederum vielfältige Beziehungen und Wechselwirkungen bestehen (Rüegg-Stürm 2004, S. 17 ff.).¹² Mithilfe des Managementmodells soll es möglich sein, in diese komplexe Struktur Ordnung zu bringen, logische Verbindungen und gewisse Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen und damit Orientierungen zu ermöglichen (ebd., S.13).

Das Modell unterscheidet sechs zentrale Begriffskategorien: Umweltsphären, Anspruchsgruppen, Interaktionsthemen, Ordnungsmomente, Prozesse und Entwicklungsmodi (vgl. ebd., S. 21). Die nachstehende Abbildung zeigt das Modell im Überblick.

¹² Auf die systemtheoretischen Grundlagen kann im Folgenden nicht näher eingegangen werden.

Das Modell versteht unter *Umweltsphären* die wichtigsten Kontexte, in die eine Organisation eingebettet ist, und unterscheidet dabei die vier Sphären Gesellschaft, Natur, Technologie und Wirtschaft.

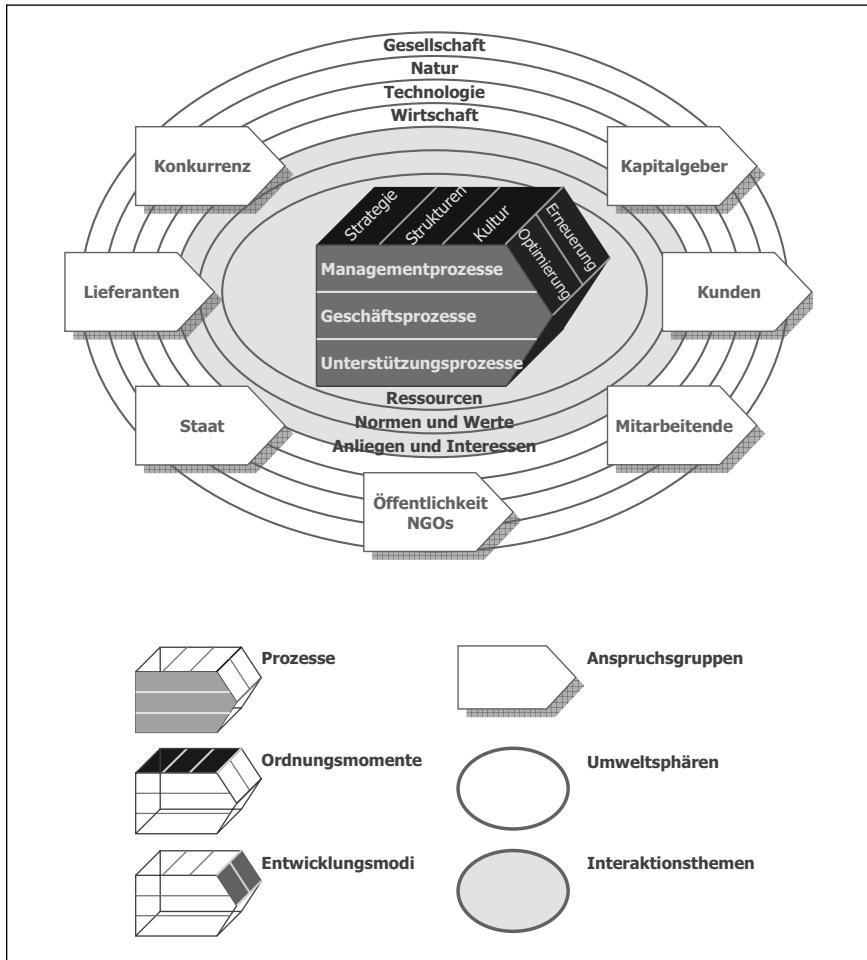


Abb. 2: Das neue St. Galler Management-Modell (vgl. Rüegg-Stürm 2004, S. 22).

Als *Anspruchsgruppen* (oder Stakeholder) werden Menschen und Organisationen bezeichnet, die für die Bildungsorganisation relevant sind. Eine Organisation ist nicht aus Selbstzweck tätig, sondern erbringt ihre Leistungen in Interaktion mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Rüegg-Stürm 2004, S. 29).

Mit diesen Anspruchsgruppen steht die Unternehmung in vielfältigen Austauschbeziehungen. Die „Gegenstände“ dieser Austauschbeziehungen werden als *Interaktionsthemen* bezeichnet. Darunter versteht das St. Galler Management-Modell alles, „was von den Anspruchsgruppen an die Unternehmung herangetragen, dieser zur Verfügung gestellt oder streitig gemacht wird – oder umgekehrt betrachtet: worum sich eine Unternehmung streiten muss“ (Rüegg-Stürm 2004, S. 33). Das Modell unterscheidet dabei einerseits *personen- und kulturgebundene* Elemente, wie Anliegen und Interessen, Normen und Werte, und andererseits *objektgebundene* Elemente, d. h. Ressourcen.

Die Aktivitäten einer Organisation laufen nicht in einer beliebigen Form ab, sondern in einem mehr oder weniger geordneten Rahmen. Die *Ordnungsmomente* einer Organisation strukturieren das Alltagsgeschehen in einem Unternehmen und richten es auf die Erzielung der gewünschten Ergebnisse und Wirkungen aus (ebd., S. 23). Das Modell unterscheidet drei Arten von Ordnungsmomenten: Strategie, Strukturen und Kultur (vgl. ebd., S. 37 ff.). Die *Strategie* richtet die Organisation auf die erfolgsentscheidenden Aspekte der eigenen Tätigkeit aus; es geht um das WAS, bzw. um die Entscheidung, „die *richtigen* Dinge tun“. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die einzelnen Aktivitäten in der Organisation koordiniert werden. Diese Koordination der einzelnen Aktivitäten müssen die *Strukturen* der Organisation leisten. Hier geht es um das WIE, bzw. darum, „die Dinge *richtig* zu tun“. Schließlich bedarf die Organisation eines gemeinsamen Sinnhorizonts, sie muss in der Lage sein, Fragen nach dem WARUM und WOZU der eigenen Existenz und Tätigkeit zu beantworten. Dieser Sinnhorizont kann vor allen Dingen dort unterstützend wirken, wo es keine detaillierten Vorgaben für das Vorgehen gibt, sondern Interpretations- und Gestaltungsspielraum besteht. Diese Sinn stiftende Funktion wird durch die *Kultur* einer Unternehmung verkörpert.

Prozesse sind „eine Menge (oder ein System) von Aufgaben, die in einer mehr oder weniger standardmäßig vorgegebenen Abfolge zu erledigen sind (Aufgabenkette)“ (Rüeg-Stürm 2004, S. 66). In dem Modell werden drei Arten von Prozessen unterschieden: Managementprozesse, Geschäftsprozesse und Unterstützungsprozesse.

Managementprozesse umfassen alle Aufgaben, die mit der Gestaltung, Steuerung und Entwicklung einer Organisation zu tun haben. Geschäftsprozesse sind jene Aktivitäten einer Unternehmung, die unmittelbar auf die Stiftung von Kundennutzen ausgerichtet sind. Im Mittelpunkt der Geschäftsprozesse stehen dabei die Prozesse der Leistungserstellung. Unterstützungsprozesse schließlich dienen der Bereitstellung der Infrastruktur und der Erbringung der internen Dienstleistungen, die notwendig sind, damit die Geschäftsprozesse vollzogen werden können.

Hierzu zählen z.B. Personalarbeit, Infrastrukturbewirtschaftung – oder eben Bildungsarbeit.

Organisationen sind einer erheblichen Dynamik der sie umgebenden Umwelten ausgesetzt. Um hier bestehen zu können, muss sich ein Unternehmen kontinuierlich weiterentwickeln. Das Neue St. Galler Managementmodell kennt zwei unterschiedliche *Entwicklungsmodi*: die *kontinuierliche Optimierung* im Sinne einer evolutionären Weiterentwicklung und die *grundlegende Erneuerung* im Sinne eines tiefgreifenden, revolutionären Veränderungsprozesses (vgl. Rüegg-Stürm 2004, S. 83 f.).

Zur Entwicklung eines Rahmenmodells für Bildungsmanagement sind diese Kategorien im Hinblick auf die Leitung einer Bildungsorganisation zu beschreiben und zu reflektieren.

3.3 Bildungsprozessmanagement

Für das Bildungsprozessmanagement legen wir ein eigenes Modell zugrunde. Dies scheint insbesondere deswegen notwendig, da vorliegende Ansätze in aller Regel nur jeweils einen der drei angesprochenen Bildungsbereiche in den Blick nehmen. Grundlegende Handlungsschritte bei der Entwicklung von Curricula und Bildungsprogrammen stellen sich jedoch in Schule, Erwachsenenbildung und betrieblicher Bildung jeweils unterschiedlich dar. Ein übergreifendes Modell muss daher das Vorgehen und die verwendeten Verfahren im Hinblick auf die genannten unterschiedlichen Einsatzorte reflektieren und beschreiben.

Bildungsprozessmanagement bezieht sich auf die Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation. Es zielt auf das Initiieren, Planen, Gestalten, Anbieten, Durchführen und Auswerten von Lernmöglichkeiten. Im System der didaktischen Handlungsebenen ist Bildungsprozessmanagement auf der Ebene „Didaktik“ angesiedelt. Im Zentrum unseres Denkens und Handelns stehen dabei die *Lernenden*.

Bildungsprozessmanagement kann angewendet werden auf das Gesamtprogramm einer Einrichtung (z.B. die Programmplanung einer Volkshochschule, das Gesamtprogramm einer Weiterbildungssakademie oder die Entwicklung eines schulinternen Curriculums) oder aber auf einzelne Projekte (z.B. das Teilprogramm „Seniorenakademie“ der VHS, eine Qualifizierungsreihe für die neu ernannten Führungskräfte eines Konzerns oder für ein Projekt zur Qualifizierung von Streitschlichtern in einer Schule).

Unser Modell für das Bildungsprozessmanagement umfasst einen Handlungszyklus, der von der Bildungsbedarfsanalyse über Programmplanung, Veranstaltung, Prüfung, Transfersicherung, Evaluation bis zur Programmrevision reicht. Die folgende Abbildung zeigt diesen Zyklus im Überblick. Im Folgenden werden die einzelnen Elemente der Grafik erläutert, anschließend die einzelnen Handlungsschritte kurz gekennzeichnet.¹³

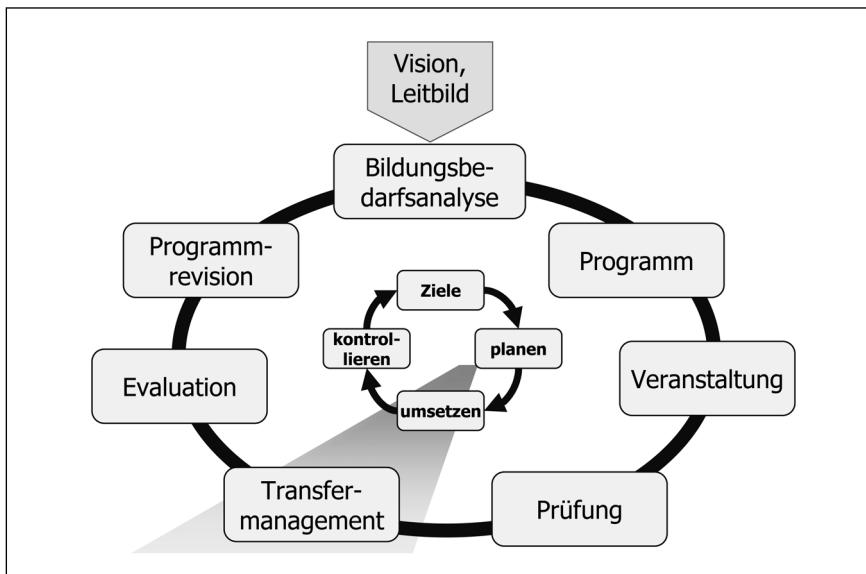


Abb. 3: Bildungsprozessmanagement.

Der gesamte Handlungszyklus ist anzubinden an die Vision, das Leitbild und die Strategie der Organisation. Dadurch gerät in den Blick, dass es z.B. in der betrieblichen Weiterbildung um eine langfristige und proaktive „Vorsorge“ im Hinblick auf künftige Herausforderungen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter geht.

Der innere Kreis der Grafik stellt ein allgemeines Handlungsmodell dar, das in einem Zyklus dargestellt und dem Managementhandeln zugrunde gelegt werden kann. Es wird in der Literatur in unterschiedlichen Varianten beschrieben. In analoger Form bildet er auch die Basis jedes systematischen pädagogischen Denkens

13 Weiterführende Darstellungen und umfangreiche Materialien finden sich in Iberer/Müller 2006.

und Handelns. Dieser Zyklus stellt einerseits die innere Logik, das Grundgerüst dar, nach dem sich der gesamte Bildungsprozessmanagementkreislauf aufbaut, er findet sich jedoch auch in jedem einzelnen Handlungsschritt des Kreislaufs.

Der äußere Kreis stellt die einzelnen Handlungsschritte dar. Die *Bildungsbedarfsanalyse* fragt danach, was überhaupt gelernt werden soll. Sie zielt auf eine systematische Ermittlung des Bildungsbedarfs aus der Sicht der Lernenden (subjektive Bildungsbedürfnisse) sowie der „abnehmenden Systeme“ („objektive“ Bildungsbedarfe aufgrund von Handlungssituationen, gesellschaftlicher bzw. betrieblicher Bildungsbedarf). Eine sorgfältige Bedarfsanalyse ist entscheidend im Hinblick auf gelingendes Lernen, denn sie stellt die „Passung“ her zwischen den Lernenden, den Handlungsanforderungen und dem geplanten Lernangebot.

Programm meint das *Insgesamt der Dienstleistungen und Produkte* einer Bildungsorganisation oder -abteilung. Gemeinhin denkt man dabei zunächst an eine Zusammenstellung von Seminaren in einem Programmheft oder um ein Curriculum für eine Schule. Wir verstehen Programm jedoch in einem erweiterten Sinne: Vor dem Hintergrund komplexer Lernanforderungen bedarf eine wirkungsvolle Lernunterstützung einer breiten Palette von Lern- und Unterstützungsformen. Das „Programm“ einer Bildungseinrichtung kann daher auch umfassen: Lernberatung, Coaching, Moderation von Workshops, ein Lernfest, Selbstlernmaterialien etc. In vielen Fällen werden Programme mehrere Lernformen im Sinne eines „Blended Learning“ oder – besser – „Integrierten Lernens“ zusammenführen. Dabei geht es um die wohlüberlegte und didaktisch begründete Verzahnung unterschiedlicher personaler und medialer Lernformen.

Veranstaltung bezeichnet das Angebot und die Durchführung einer einzelnen, konkret umschriebenen Maßnahme im Rahmen des Gesamtprogramms. Die *Prüfung* ist ein Erhebungsverfahren, das zu einem bestimmten Zeitpunkt die erbrachte Leistung, das Wissen, Können und Vermögen eines Lernenden feststellen und bewerten soll. Gerade im Hinblick auf Prüfungen lassen sich große Unterschiede zwischen den drei Bildungsbereichen feststellen. Während der Lernalltag in einer Schule maßgeblich von Prüfungsabläufen gekennzeichnet ist, finden weite Teile der Erwachsenenbildung praktisch ohne Prüfungen statt.

Etwas lernen, das ist die eine Sache. Es im beruflichen oder privaten Alltag anzuwenden – und zwar auf Dauer –, das ist die andere. *Transfermanagement* bezieht sich auf alle Aktivitäten, die dazu beitragen können, die langfristige Beibehaltung, die Umsetzung und Anwendung des Gelernten zu unterstützen und sicherzustellen. Dabei ist nicht nur an methodisch-didaktische Maßnahmen zu denken, sondern

auch daran, was im Anwendungsfeld zur Umsetzung beigetragen werden kann, z.B. von den Führungskräften (vgl. Müller/Ihlein/Nagel 2007, in diesem Band).

Evaluation meint *das methodische Erfassen und Bewerten* der Wirkungen von Bildung. Sie kann sich beziehen auf das Gesamtprogramm oder auf einzelne Maßnahmen, auf Input-, Prozess-, Output- oder Outcome-Variablen.

Mit der *Programmrevision* schließt sich der Kreis des Bildungsprozessmanagements. Sie dient der Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Dazu wird der gesamte Kreislauf einer Revision im Hinblick auf die Erreichung der gesteckten Ziele unterzogen. Die Programmrevision mündet ggf. in die Überarbeitung des Programms. Von Planungszyklus zu Planungszyklus (z.B. ein Jahr, ein Semester) kann das Programm weiterentwickelt und verbessert und so den sich verändernden Rahmenbedingungen angepasst werden. Systemisch gesehen ist die Programmrevision der entscheidende Schritt zur Selbsterneuerung des Systems Bildungsprozessmanagement.

Der gesamte Zyklus des Bildungsprozessmanagements ist verknüpft mit der Handlungsebene des Bildungsbetriebsmanagements. Auch bei einzelnen Projekten geht es z.B. darum, Mitarbeiter auszuwählen, Ressourcen zu kalkulieren, zu budgetieren und zu finanzieren, eine Maßnahme zu kommunizieren, zu vermarkten und zu verkaufen, die Qualität zu sichern.

3.4 Eine erste Skizze

Das im Rahmen des Vorhabens zu entwickelnde Rahmenmodell für Bildungsmanagement soll ein Grundgerüst bieten, das im Hinblick auf je konkrete Gegebenheiten in der jeweiligen Institution zu konkretisieren ist. So soll es z.B. einer Schule erleichtern, bei der Entwicklung ihres Schulkonzeptes bzw. -programmes ein umfassenderes Bild der eigenen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Das Modell ist als ein *spezifisches Modell* für einen *spezifischen Organisationstyp* angelegt, nämlich im Hinblick auf Bildungsorganisationen oder -einheiten. Dazu muss das allgemeine Modell, auf das wir uns stützen, das neue St. Galler Management-Modell, und das spezifische Modell für Bildungsprozessmanagement integriert werden. Das zentrale Anliegen ist es zunächst, das *Spezifikum eines Bildungsmanagements* herauszuarbeiten und zu verorten, insbesondere auch im Hinblick auf die Bereiche Schule, Erwachsenenbildung, betriebliche Bildung und

auf unterschiedliche Organisationstypen. Die nachstehende Abbildung zeigt das Modell in der Übersicht.

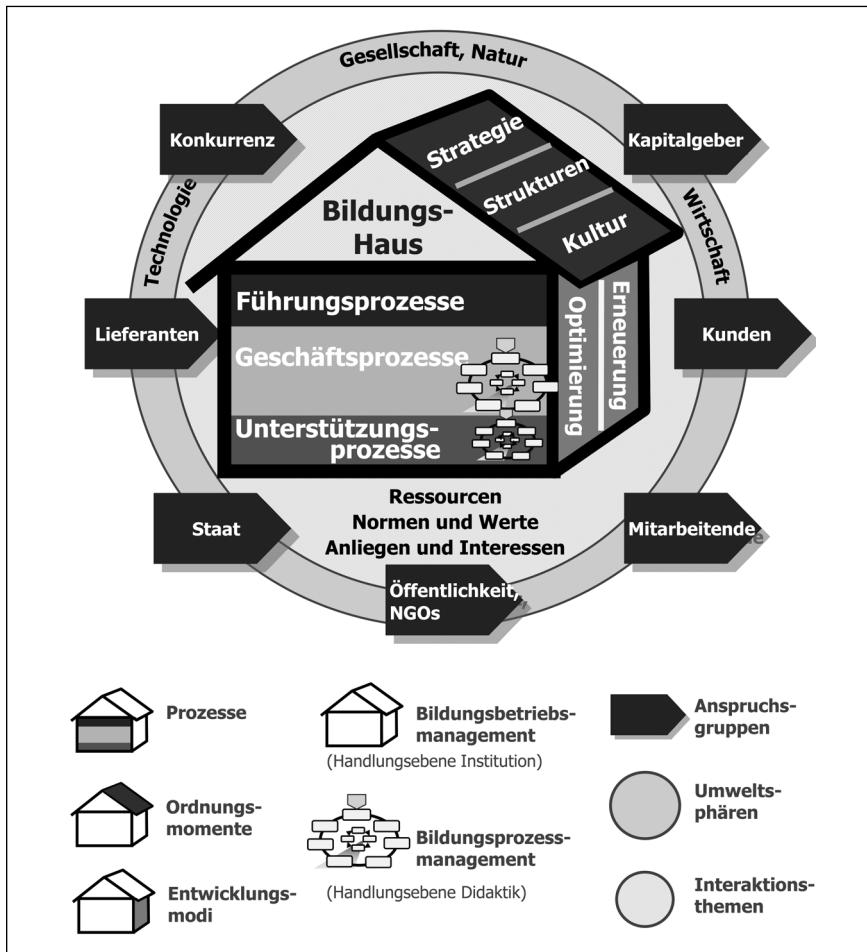


Abb. 4: Bildungsmanagement – ein orientierendes Rahmenmodell.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die „Welt im Wandel“ als Bedingungshintergrund für Bildung und Bildungsmanagement. Mit Hilfe der Kategorie „Umweltphären“ lässt sich dieser Bedingungshintergrund differenzieren. Für die Leitung einer Bildungseinrichtung ist es eine kontinuierliche Aufgabe, Verände-

rungen in den relevanten Sphären zu beobachten, um auf Trends reagieren zu können oder – besser noch – sie vorab zu erkennen und proaktiv tätig zu werden. Beispielsweise haben Veränderungen in der Altersstruktur – ein Aspekt der Umweltsphäre Gesellschaft – gravierende Auswirkungen für die Erwachsenenbildung, und viele Einrichtungen reagieren bereits mit Anpassungen in der Marketing- und Programmplanungsstrategie. Umweltsphären sind vielgestaltet und unübersichtlich. Marktvorteile wird sich vor allem diejenige Einrichtung sichern können, welche die entscheidenden Trends entdeckt, bevor sie zu Allgemeinplätzen bzw. zur Mode werden. Geeignete Medien zu finden, die im unübersichtlichen Terrain frühzeitig die richtigen Informationen liefern, ist daher eine Schlüsselaufgabe.

Dubs (2005, S. 43 ff.) nennt als *Anspruchsgruppen* z. B. einer Schule Bürgerschaft – Behörden, Eltern – Elternvereinigungen, Lehrerverbände, Lehrerschaft, Kinder und Jugendliche, weiterführende Schulen. Jede Bildungsorganisation steht vor der Aufgabe, die für sie relevanten Anspruchsgruppen zu identifizieren und ein Konzept für die Interaktion mit diesen Gruppen zu entwickeln. Dieses Konzept kann strategisch ausgerichtet sein und sich vor allem an der Wirkmächtigkeit der Ansprüche und Interessen einer Gruppe orientieren, oder es kann eher normativ-kritisch orientiert sein und aufgrund ethischer Überlegungen sich an Gruppen orientieren, deren tatsächlicher Einfluss gering ist (Rüegg-Stürm 2004, S. 29). Aufgrund solcher eher ethisch motivierter Überlegungen und eines entsprechenden Verständnisses des eigenen Auftrags erhält z.B. manche Erwachsenenbildungseinrichtung ein Angebot im Bereich Alphabetisierung aufrecht, obwohl die damit angesprochene Zielgruppe wenig Einfluss hat und das Angebot zur Existenzsicherung nur wenig beiträgt.

Wie jede andere Organisation steht auch eine Bildungseinrichtung mit ihren Anspruchsgruppen über *Interaktionsthemen* in vielfältigen Austauschbeziehungen. Die Ansprüche der verschiedenen Anspruchsgruppen an die Bildungsorganisation müssen mit den eigenen Werten, Normen und Anliegen ausbalanciert werden.

Eine Bildungsorganisation muss ihren eigenen normativen Orientierungsrahmen offenlegen, laufend und systematisch reflektieren und so ihre eigene Position unter Berücksichtigung der begründeten Anliegen und Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen bestimmen. Nicht zuletzt dazu dienen Leitbilder und Programme (vgl. Dubs 2005, S. 26).

In dem Modell ist das Bildungsprozessmanagement an zwei Stellen verortet, daran lässt sich zum einen das zentrale Spezifikum von Bildungsorganisationen festmachen. Zum anderen zeigen sich darin wichtige Unterschiede in den

Bildungsbereichen und in verschiedenen Organisationstypen. Im Hinblick auf die Konstitution eines Bildungsmanagements, das die Bildungsbereiche umfassend betrachtet, scheint es in besonderem Maße nötig, gerade die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bereichen und zwischen den jeweiligen Institutionstypen herauszuarbeiten.

In der oben dargestellten Form bildet das Modell einen spezifischen Organisationstyp ab, dessen primärer Existenzgrund die Erbringung von Bildungsdienstleistungen ist. Zu dieser Art von Organisation zählen Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Weiterbildungsakademien der Wirtschaft, die eigenständig auf einem (externen) Markt tätig sind. In diesen Organisationen zielt Bildungsprozessmanagement auf den zentralen Geschäftprozess. Mit ihrem Angebot wendet sich die Organisation an externe Kunden.

Anders verhält es sich, wenn eine Organisation primär andere Zwecke als Bildung verfolgt, z.B. ein Unternehmen der Automobilbranche oder die Steuerbehörde eines Landes. Auch in diesen Organisationen findet Bildungsarbeit statt, jedoch

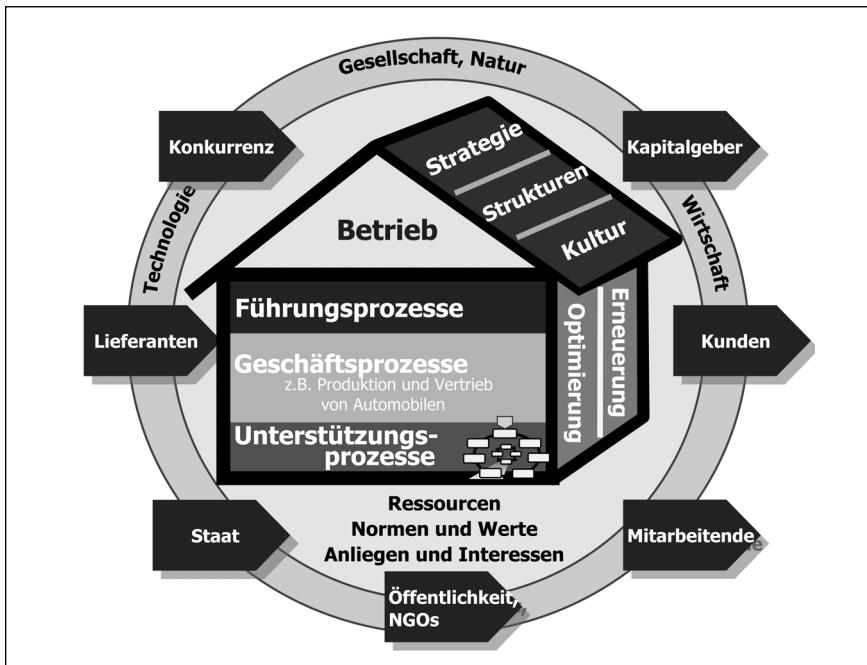


Abb. 5: Bildungsmanagement als Unterstützungsprozess.

nicht als zentraler Geschäftsprozess, sondern als Unterstützungsprozess neben anderen (wie z.B. Personalarbeit oder Infrastrukturbewirtschaftung). Bildung ist in diesem Kontext anderen Zielen und Aufgaben untergeordnet (vgl. Abb. 2).

Auch in einer Organisation mit dem primären Zweck, Bildung anzubieten, findet sich jedoch Bildungsarbeit als Unterstützungsprozess. Wenn beispielsweise in einer Schule eine interne Lehrerfortbildung (SCHILF) eingerichtet wird, so ist dies ein Unterstützungsprozess, der sich an die eigenen Mitarbeiter wendet. Deswegen findet sich auch in der obigen Abb. 4 Bildungsprozessmanagement als Unterstützungsprozess.

Im Rahmen des Vorhabens, ein übergreifendes Rahmenmodell für Bildungsmanagement zu entwickeln, ist es eine wichtige Aufgabe, die Konsequenzen dieser strukturellen Unterschiede zwischen unterschiedlichen Organisations- typen und den Bildungsbereichen herauszuarbeiten.

4. Ausblick

Der Beitrag nahm zunächst die großen Herausforderungen in den Blick, vor denen die Menschheit als Ganzes, die Staatengemeinschaft, Unternehmen, aber auch jeder einzelne Mensch stehen. Ob auf politischer, betrieblicher oder individueller Ebene: Zur Bewältigung dieser Herausforderungen bedarf es Menschen, die kritisch und eigenständig denken, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und sich engagiert einzusetzen, die Mut haben, auch Schwieriges anzupacken und Geduld, es bis zum Ende durchzuhalten. Bildung ist nicht die Lösung der genannten Probleme, doch sie kann dabei einen wichtigen Beitrag leisten. Wohl keines der angesprochenen Themen wird sich ohne geeignete Formen der vorbereitenden oder begleitenden Unterstützung durch Bildungsprozesse und -maßnahmen lösen lassen. Bildungsmanagement sorgt für die Gestaltung der notwendigen Rahmenbedingungen. Es steuert den zielgerichteten, sparsamen und wirksamen Einsatz der Ressourcen mit dem Ziel einer optimalen Ermöglichung des Lernens von Menschen.

Wir verstehen Bildungsmanagement als eine Form didaktischen Handelns. Im Mittelpunkt des vorgeschlagenen Rahmenmodells steht der *lernende Mensch*. Führungskräfte handeln im Alltag unter hohem Druck. Tag für Tag drängen sich neue Fragen und Probleme in den Vordergrund, wie z.B. eine plötzlich auftretende Finanzierungslücke oder ein akuter Konflikt zwischen Mitarbeitern. Bildungsmanagement als didaktisches Handeln erinnert daran, dass das Leitungshandeln

auf das *Lernen von Menschen* zielt. Jedwede Aktion, ob es sich um Entscheidungen im Finanzbereich, um die Organisation von Verwaltungsakten oder um Personalauswahl geht, muss vor diesem Zielhorizont reflektiert, getroffen und verantwortet werden.

Literatur

- Behrmann, D.** (2006): *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt
- Böttcher, W.** (2006): Outputsteuerung durch Bildungsstandards. In: Buchen/Rolff (2006), S. 673–710
- Buchen, H./Rolff, H.** (Hrsg.) (2006): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim und Basel
- Decker, F.** (1995): *Bildungsmanagement für eine neue Praxis*. München
- Dubs, R.** (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich
- Dubs, R./Euler, D./Rüegg-Sturm, J./Wyss, C.** (Hrsg.) (2004): *Einführung in die Managementlehre*. 5 Bände. Bern
- Euler, D.** (2004): *Bildungsmanagement*. In: Dubs u.a. (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre*. Bern, Bd. 4, S. 31–57
- Flechsig, K.** (1989): Ebenen didaktischen Handelns. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Losblattsammlung*, Neuwied, Systemstelle 5.10
- Flechsig, K./Haller, H.** (1975): *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart
- Hentig, H. von** (1996): *Bildung. Ein Essay*. München
- Hentig, H. von** (2004): *Einführung in den Bildungsplan 2004*. Im Internet unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf [Stand: 11. April 2007]
- Iberer, U./Müller, U.** (2006): *Bildung managen – eine Lern- und Arbeitsumgebung für das Bildungsprozessmanagement*. Im Internet unter: <http://www.bildungsprozessmanagement.de> [Stand: 01.08.2006]
- Kaiser, A.** (1985): *Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn
- Klafki, W.** (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Bildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim
- Mahli, F.** (2001): *Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit*. München

- Merk, R.** (1992): Weiterbildnungsmanagement. Neuwied
- Müller, U.** (2000): Der Mensch im Mittelpunkt. Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt eine Klärung des Bildungsbegriffes. In: Politische Ökologie, Sonderheft 12: Bildung für nachhaltige Entwicklung. München
- Müller, U.** (2003): Weiterbildung der Weiterbildung. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung des Personals. Hamburg
- Müller, U.** (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 9.20.20.29, Neuwied
- Müller, U./Ihlein, M./Nagel, C.** (2007): Transfermanagement. In diesem Band
- Neuberger, O.** (1990): „Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. 8 Thesen zum Personalwesen“. In: Personalführung, 1990, 1, S. 3–10
- Rüeg-Stürm, J.** (2004): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Bern
- Schlutz, E.** (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster
- Schwenk, B.** (1989): Bildung. In: Lenzen, D. (1989): Pädagogische Grundbegriffe. 2. Bde, Stuttgart
- Ulrich, P.** (1984): Management. Bern
- Ulrich, P.** (2004): Die normativen Grundlagen der unternehmerischen Tätigkeit. In: Dubs u.a. (2004): Einführung in die Managementlehre. Bern, Bd.1, S. 143–165
- Vaill, P.B.** (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart
- Weber, K./Senn, P./Fischer, A.** (2006): Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB. Arbeitsbericht 33, Universität Bern

Lernen in komplexen Lernumgebungen – ein Praxisbeispiel aus dem Bereich „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“

MATTHIAS LANGER

1. Einführung

Das vorrangige Ziel des im Jahr 2003 neu gegründeten Instituts für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg besteht darin, in einem berufsbegleitenden, viersemestrigen Master-Aufbaustudiengang solche Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die als essenziell angesehen werden, um die aktuellen Herausforderungen der Arbeits- und Berufswelt, insbesondere im Bildungsbereich, adäquat erkennen und kompetent bewältigen zu können.

Hierzu werden den Teilnehmern des Studiengangs Lernangebote gemacht, die ihnen die Möglichkeit eröffnen, ihre bestehenden Fähigkeiten und Fachkenntnisse im Rahmen eines ganzheitlichen, prozessorientierten und selbstgesteuerten Lernprozesses um solche Fähigkeiten und Kompetenzen zu ergänzen, die eine fundierte und wertorientierte Wahrnehmung von Managementaufgaben in der beruflichen Praxis ermöglichen.

Aus dieser Zieldefinition heraus wird bereits deutlich, dass sich der Studiengang an aktuelle und zukünftige Führungskräfte aus Bildungseinrichtungen – der schulischen bzw. außerschulischen Bildung sowie der betrieblichen Bildung gleichermaßen – richtet. Die daraus resultierende Heterogenität der Lerngruppe soll eine neue Lern- und Arbeitskultur initiieren und nachhaltig fördern, die unter dem Begriff „*Lernen am Unterschied*“ zusammengefasst wird und durch den Einblick in das und den Erfahrungsaustausch mit dem jeweils anderen Bildungsbereich systemübergreifende Horizonte und Lernchancen eröffnet.

2. Die fachliche Domäne – Modul 7: „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“

Die fachliche Domäne der im Rahmen dieser Arbeit explizierten komplexen Lernumgebung im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement bildet das *Modul 7 „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“* – ein Praxisfeld, das in den vergangenen Jahren gerade in Bildungseinrichtungen einen immensen Bedeutungszuwachs erfahren hat.

2.1 Welche fachliche Relevanz hat die skizzierte Domäne für die Arbeit in Bildungseinrichtungen?

Angesichts angespannter Haushaltsslagen sehen sich Bildungseinrichtungen, ähnlich wie der Bereich der Öffentlichen Verwaltung, zunehmend mit der Forderung konfrontiert, verstärkt auf die Wirtschaftlichkeit der Organisation zu fokussieren. Dadurch erhöht sich der betriebswirtschaftliche Druck auf die Bildungseinrichtung, was, je nach Einstellung und Interessenslage der beteiligten Akteure, begrüßt oder aber skeptisch gesehen wird. „Zentrale Ansatzpunkte für die Reformbemühungen sind einerseits die Erhöhung der Effizienz und die Ausschöpfung von Sparpotentialen bei gleichzeitiger Verbesserung der Kundennähe und steigender Selbstverantwortlichkeit der (...) Bediensteten. (...) Eine der großen Schwächen des bisher eher angebotsorientierten Verwaltungshandelns ist das Fehlen von Instrumenten, die Aufschluss über den Leistungserfolg geben und auf Basis dieser Erkenntnisse einen kontinuierlichen Prozess der Leistungsoptimierung einleiten“ (Tippelt 2000, S. 106 f). Bezogen auf Bildungseinrichtungen evozieren diese Reformbemühungen drei zentrale Fragenkomplexe:

- Welche strategischen Ziele möchte die Bildungseinrichtung erreichen?
- Welche Bildungsinhalte sollen in das Bildungsprogramm integriert werden?
- Wie kann effizient, d.h. auch betriebswirtschaftlich richtig, gehandelt werden?

Unter betriebswirtschaftlicher Perspektive resultiert daraus die *Forderung, in Bildungseinrichtungen sukzessive eine Kosten- und Leistungsrechnung zu implementieren*. Diese kann die Basis für ein professionelles Controlling bilden, so dass eine gleichermaßen effektive wie effiziente Organisation von Bildungseinrichtungen und der von diesen angebotenen Bildungsprozessen ermöglicht werden kann.

Ein so verstandenes Controllingsystem ist folglich mehr als ein detailliertes und präzises Berichtswesen. Die Aufgaben des Controllings sind vielmehr darin zu

sehen, „Schlüsselinformationen über Inputs, Leistungsprozesse und Outputs zu erfassen und Analysen zu erstellen, die das Management für die Planung und Steuerung von beliebigen Unternehmensbereichen benötigt. (...) [Controlling] ist Bestandteil des Führungssystems einer Organisation. Es stützt sowohl die Unternehmensführung als auch die Führung von Leistungsprozessen der operativen Einheiten“, (Schöni 2006, S. 32) wie auch die nachfolgende Übersicht transparent macht.

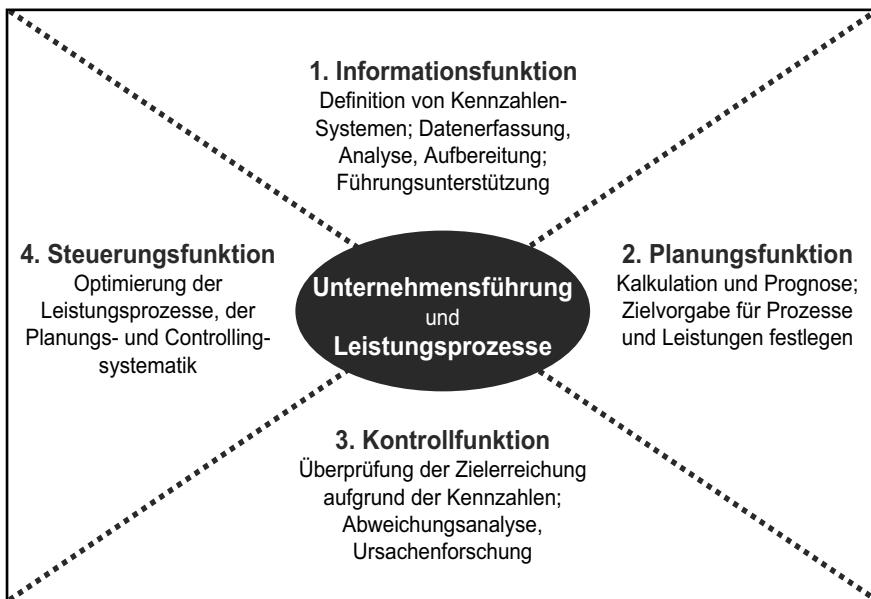


Abb. 1: Funktionen des Controllings im Unternehmen (Schöni 2006, S. 32).

Gerade in Bildungsinstitutionen findet man nicht selten die Situation vor, dass Aufgaben des Managements sowie des Controllings auf personeller Ebene miteinander verschmelzen, da das Leitungsteam der Einrichtung – mangels einer eigenständigen Controllingabteilung – auch operative Controllingaufgaben übernehmen muss (vgl. Kappler 2006, S. 34 f.).

Das Leitungsteam ist auf der Managementebene für den programmatischen wie wirtschaftlichen Erfolg der Institution verantwortlich, gleich auf der Basis welcher strategischen Zielgrößen bzw. Indikatoren dieser Erfolg gemessen wird. Zur Analyse dieser Größen ist jedoch ein leistungsfähiges Controlling-System zu im-

plementieren, das das Management dabei unterstützt, Effizienz und Effektivität der Bildungseinrichtung anhand des Inputs, Outputs und Outcomes der Institution eingehend zu reflektieren.

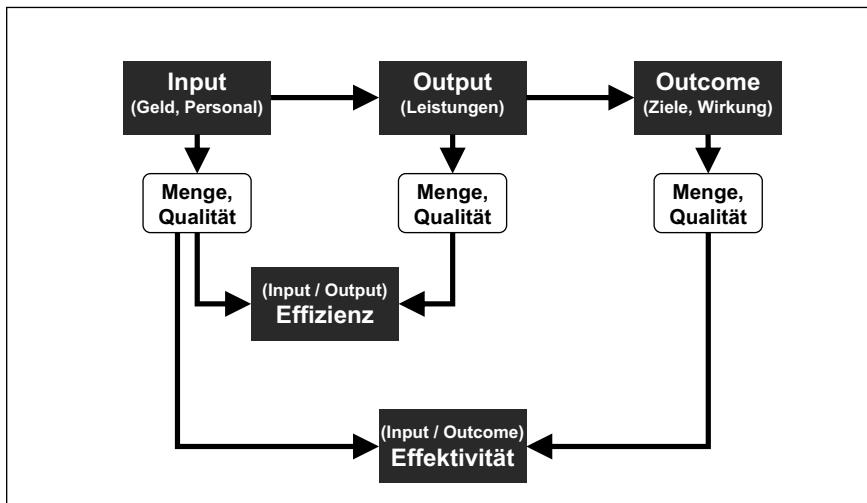


Abb. 2: Der Zusammenhang von Aufwand, Ergebnis und Wirkung (Tippelt 2000, S. 110).

Im Folgenden soll die Frage, welche strategischen Ziele eine Bildungseinrichtung verfolgt, und verbunden damit die Frage nach einer effektiven Bildungsprogrammplanung nur von sekundärer Bedeutung sein. Zentral sind Überlegungen zur wirtschaftlichen Effizienz von Bildungsinstitutionen, also eines betriebswirtschaftlich korrekten Handelns aller beteiligten Personen.

Die Rolle des Managements unterscheidet sich von der Rolle der jeweiligen Experten, auch wenn gerade im Fall kleinerer Bildungseinrichtungen oftmals beide Rollen miteinander verschmelzen. Das Management hat die Aufgabe, für Ziele zu sorgen; die jeweiligen Experten sind in diesen Prozess einzubinden.

Die *Kosten- und Leistungsrechnung* spiegelt das Geschehen in einem Bildungshaus wertmäßig, d.h. in Geldgrößen wider, verbunden mit dem Ziel, alle verantwortlichen Stellen zuverlässig mit den relevanten Daten zu versorgen, die für die Steuerung des Leistungserstellungsprozesses notwendig sind.

Aus diesem Grund erscheint es unerlässlich, dass Führungskräfte heute über grundlegende, elaborierte Zusammenhänge und ein sensibilisiertes Einfühlungs-

vermögen in zentrale Problemlagen der Kosten- und Leistungsrechnung verfügen, damit sie den Prozess der Leistungserstellung in ihrer Institution gleichermaßen effektiv wie effizient vorantreiben können.

2.2 Welche Kompetenzen werden im Rahmen des Moduls 7 „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ vermittelt? – Die Modulstandards

Ein Blick auf die dem Modul zugrunde liegenden *Modulstandards* macht die zentralen Inhalte sowie die intendierten Kompetenzen transparent. Deutlich wird dabei auch der zentrale Stellenwert, der dem Modul „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ im Kontext des Studiengangs zugeschrieben wird – Ausdruck der evidenten Notwendigkeit, Bildungsinstitutionen strategisch nachhaltig auszurichten und verstärkt nach wirtschaftlichen Aspekten zu führen.

Modulbeschreibung zum Modul 7 „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ (Institut für Bildungsmanagement 2006, S. 14f.):

„Die Management- und Marktorientierung von Bildungseinrichtungen fokussiert sich zentral in den Bereichen Marketing, Controlling und Kostenmanagement. Die Studierenden gewinnen einen Einblick in die Besonderheiten des Bildungsmarktes und lernen die Anwendung der Instrumente des Marketings. Die grundlegenden Strukturen der Kosten- und Leistungsrechnung ermöglichen den Studierenden die weitergehende Anwendung relevanter Management- und Controllingkonzepte, wie z.B. die Balanced Scorecard, die Deckungsbeitragsrechnung oder das Target Costing.

- Die Studierenden gewinnen die Einsicht, dass Fragen der Bildungsprogrammgestaltung (‘to do the right things’) in ihrer Beziehung zum Leitbild sowie den strategischen Zielen der Bildungsinstitution zu sehen sind. Sie erkennen auch die Notwendigkeit, Bildungseinrichtungen grundsätzlich nach betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien (‘to do the things right’) zu gestalten.
- Die Studierenden werden vertraut mit zentralen Kategorien des Kostenmanagements und gewinnen dadurch die Fähigkeit, als Führungskraft mit Experten aus dem Bereich Kosten- und Leistungsrechnung zielorientiert zu kommunizieren. Sie entwickeln die Fähigkeit, zentrale Optimierungsstrategien im Bereich Controlling und Kostenmanagement für Bildungseinrichtungen zu entwickeln und zu kommunizieren.
- Die Studierenden erhalten Kenntnis über grundlegende Ziele und Verfahren der Budgetierung. Sie erwerben darüber hinaus die Fähigkeit, weitergehende

und alternative Konzepte zur Budgetierung zu reflektieren und in ihrer Bedeutung für die eigene Bildungseinrichtung einzuschätzen.

- Die Studierenden erfahren die Balanced Scorecard als ausgewogenes Managementverfahren zur Umsetzung strategischer Ziele. Sie gewinnen die Fähigkeit, einen Balanced-Scorecard-Prozess in ihrer eigenen Einrichtung zu initiieren und zu steuern.
- Konzepte, Verfahren und Messgrößen des Bildungscontrollings werden zugrunde gelegt, um den Erfolg von Bildungsmaßnahmen sichtbar und kommunizierbar zu machen.
- Die Studierenden reflektieren strategische Ziele des Marketings in Bildungseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der Strukturen und Prozesse im Bildungsmarkt.“

Diese gleichermaßen grundlegenden wie komplexen Zielsetzungen erfordern vor dem Hintergrund der Prämissen, den Aufbau „träger“, d.h. im beruflichen Kontext nicht zur Problemlösung abrufbarer, Wissensbestände (vgl. Renkl 1996, S. 78–92) vermeiden zu wollen, intensive Überlegungen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ausgestaltung der komplexen Lernumgebung in der Domäne Kosten- und Leistungsrechnung.

3. Welches Lehr-Lern-Verständnis bildet die Basis der komplexen Lernumgebung?

Die am Institut für Bildungsmanagement entwickelte und erfolgreich praktizierte *Lernumgebung in der Domäne „Kosten- und Leistungsrechnung“* fußt auf einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen.

Lernen und der damit einhergehende Wissenserwerb wird hier verstanden als ein selbstständiger und aktiver Konstruktionsprozess des Lernenden, der zwingend in konkrete Handlungskontexte eingebunden ist und den spezifischen Vorwissenstrukturen Beachtung schenkt. Der Lernprozess, der im Folgenden anhand von sechs zentralen Prozessmerkmalen charakterisiert wird, und die dafür grundlegenden Voraussetzungen treten damit in den Fokus der Betrachtung. (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 601–644; Mandl/Kopp/Dvorak 2004, S. 9 ff.).

Dieser gemäßigt konstruktivistische Lernprozess ist

- aktiv, da nur über die Aktivität aller Beteiligten Motivation und Interesse am Prozess bzw. Gegenstand des Wissenserwerbs erreicht werden können;

- stets zu einem gewissen Anteil *selbstgesteuert*, wobei das Ausmaß von Selbststeuerung und Selbstkontrolle stark von der konkreten Lernsituation abhängig ist;
- immer konstruktiv, da Wissen, gleich in welchem Kontext es erworben wird, nur dann in entsprechenden Anwendungssituationen abgerufen und genutzt werden kann, wenn es zum bestehenden Vorwissen in Beziehung gesetzt und vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen auch bewertet wird;
- in konkrete Situationen eingebunden, da Wissen stets spezifische situative und kontextuelle Bezüge aufweist;
- schließlich immer auch ein sozialer Prozess, da Wissen entweder in kooperativen Lernsituationen erworben oder aber in der Auseinandersetzung mit anderen Personen angewendet und dabei evtl. neu bewertet werden muss.

Soll das oben skizzierte neue Verständnis vom Lehren und Lernen auf der Basis eines „*gemäßigten Konstruktivismus*“ auf dem Feld der Bildungspraxis erfolgreich und gewinnbringend umgesetzt werden, dann müssen neben dem traditionellen Lernbegriff auch die Planung, Realisierung und Evaluation traditioneller Lehr-Lern-Konzepte einer kritischen Analyse unterzogen und nicht nur punktuell sowohl didaktisch als auch methodisch neu ausgerichtet werden.

Vertreter der gemäßigt konstruktivistischen Position des Lehrens und Lernens sehen in „*problemorientierten Lernumgebungen*“ eine besondere Chance, der für den Wissenserwerb notwendigen Balance und Verzahnung von instruktionalen und gegenstandzentrierten sowie konstruktivistisch-situierter Phasen gerecht werden zu können.

„*Problemorientierung*“ meint hier die aktive Auseinandersetzung mit spezifischen Problemstellungen, die den folgenden Anforderungen genügen sollten und „den Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens bilden, (...):

- Sie sind entweder *authentisch* oder haben Bezug zu authentischen Situationen oder Ereignissen;
- Sie sind für die Lernenden und ihren Lebens- und Arbeitskontext *relevant*;
- Sie besitzen *Aktualität* und allgemeine oder persönliche Brisanz;
- Sie machen neugierig oder „*werfen Fragen auf*“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 9 ff.).

Nehmen derart gestaltete Probleme innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen einen breiteren Raum als bislang ein, dann entwickelt sich die Problemorientierung zu einem Gestaltungsprinzip, das nach Mandl der von ihm postulierten, gemäßigt konstruktivistischen Auffassung von Lernen in hohem Maße entspricht (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S. 39 f.).

Um Lernende zu aktivieren und bei ihnen eine stabile Motivation aufzubauen, ist eine intensive Auseinandersetzung mit *authentischen, problemhaltigen und alltagsrelevanten Fragestellungen* unerlässlich. Daneben sollte die Relevanz des Themas für das gegenwärtige bzw. zukünftige (Berufs-) Leben durch das Verdeutlichen möglicher *Anwendungssituationen bzw. Verwertungszusammenhänge* den Lernenden so oft wie möglich transparent aufgezeigt werden. Diesem Ziel dient auch die Be- trachtung der Problemstellungen in multiplen Kontexten sowie unter multiplen Perspektiven.

Authentizität und Situiertheit der Problemstellungen, multiple Kontexte sowie multiple Perspektiven tragen in erheblichem Maße dazu bei, dass Wissen gleichermaßen lebendig vermittelt und konstruktiv erarbeitet sowie anwendungs- orientiert gespeichert werden kann. So muss das Lernen durch eine wechselseitige Verschränkung von Konstruktions- und Instruktionsprozessen nicht – zwangsläufig – im Aufbau von „trägen“ Wissensbeständen enden.

Eine nicht weniger tragende Rolle spielt die *soziale Komponente* des Lernens. So sollten „problemorientierte Lernumgebungen“ neben Phasen des individuellen, selbst gesteuerten Lernens, v.a. auch unter berufspropädeutischem Zielaspekt, ebenso kooperative bzw. kommunikative Problemstellungen und Handlungsauf- gaben beinhalten, die die Lernenden vor die Aufgabe stellen, im Team gemeinsam nach Lösungen zu suchen, diese zu diskutieren, zu realisieren und ebenfalls kritisch zu reflektieren. Dabei bringen Lernende mit ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen bzgl. ihres individuellen Vorwissens, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten diese in unterschiedlicher Art und Weise bzw. Elaborationstiefe in den kooperativen Lernprozess mit ein.

Im Verlauf des skizzierten Lernprozesses im Rahmen des Moduls „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ erarbeitet die Lerngruppe Problemlagen der Kosten- und Leistungsrechnung, wendet diese anhand verschiedener Praxisbeispiele an und bewertet die neu gewonnenen Wissensbestände vor dem Hinter- grund des eigenen Vorwissens bzw. des individuellen beruflichen Anwendungskontextes.

Dabei kommt gerade im Bereich der Kosten- und Leistungsrechnung dem Aufbau eines *elaborierten, fachsprachlichen Begriffsnetzes* eine besondere Bedeutung zu. „Denn wo wir einen Begriff gebildet haben, da haben wir eine Erscheinung im Griff. Wir haben sie aus dem Vielerlei der Eindrücke, die uns begegnen, heraus- gelöst. Wo sie uns wieder begegnet, vermögen wir sie wieder zu identifizieren. Der Begriffsinhalt, d.h. die wesentlichen Zusammenhänge, sind im Begriff zusam-

mengefasst. (...) Mit einem gefassten Begriff kann man auch umgehen: die Verpackung hat ihn handlich gemacht“ (Aebli 2001, S. 245). Der Begriff befähigt alle am Lernprozess Beteiligten, in der Folge problemhafte Situationen wiederzuerkennen, genau zu identifizieren und tragfähige Lösungsschemata zu entwickeln.

So findet auch der kommunikative Austausch über zentrale Problemlagen der Kosten- und Leistungsrechnung in Bildungsinstitutionen unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe statt, die in ihrer Bedeutung klar und hinsichtlich ihrer weit verzweigten Vernetzung transparent sein müssen. Aus diesem Grund kommt der Begriffsbildung, also dem Aufbau der zentralen „Werkzeuge des Denkens“ (vgl. Aebli 1994, S. 83 ff.) eine nicht zu unterschätzende Rolle zu.

Vor dem Hintergrund dieser der komplexen Lernumgebung zugrunde liegenden wissenspsychologischen Erkenntnisse stellt sich der methodische Aufbau der Lernumgebung wie folgt dar.

4. Wie gestaltet sich die methodische Architektur der komplexen Lernumgebung?

Grundlegend für einen nach den oben beschriebenen Gestaltungsprinzipien initiierten Lernprozess ist, diesen strukturell so anzulegen, dass alle Teilelemente, die notwendig sind, um komplexere Sachverhalte aus der Kosten- und Leistungsrechnung inhaltlich erfassen, begrifflich benennen oder in eine effektive Handlung umsetzen zu können, zielgerichtet aus den Vorwissensstrukturen abgerufen bzw. im Rahmen von Instruktionen allen Lernenden zur Verfügung gestellt werden.

Diesem Anliegen kommt die *Struktur des Studienganges* entgegen: Eng verknüpft mit den Präsenzphasen des Studiengangs Bildungsmanagement sind die Selbstlern- und Transferphasen, die stets eine kontinuierliche, inhaltliche Brücke zwischen den einzelnen Präsenzphasen herstellen. In diesen Phasen erarbeiten sich die Studierenden auf der einen Seite Inhalte der jeweiligen Module mithilfe unterschiedlicher Studienmaterialien, die ihnen u.a. mittels E-Learning zur Verfügung gestellt werden. Auf der anderen Seite werden die Studierenden durch gezielte Transferfragen motiviert, die vermittelten Studieninhalte im Hinblick auf ihre eigene Bildungsinstitution zu reflektieren und Möglichkeiten für einen konkreten Transfer zu erarbeiten. Auch in dieser Phase spielt die Nutzung digitaler Medien – beispielsweise Foren, Chats, E-Mails, etc. – eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung der Studierenden.

Im Zentrum der hier *vorgestellten komplexen Lernumgebung steht ein konkurrenzorientiertes Unternehmensplanspiel*, das den Lernenden eine geeignete Plattform dafür bietet, in einer modellierten, aber dennoch nicht weniger komplexen problemhaften Situation konkrete Lernerfahrungen zu machen (vgl. situiertes Lernen). Im Team stehen die Teilnehmer vor dynamischen, primär *betriebswirtschaftlichen Entscheidungssituationen*, die ein hohes Maß an *strategischer Planung* voraussetzen (vgl. aktives, konstruktives, selbstgesteuertes Lernen). Erfolg versprechen die dichten, realitätsnahen Entscheidungsprozesse in einer Wirtschaftssimulation meist dann, wenn Arbeitsaufgaben im Team delegiert sowie Phasen der Strategie- und Entscheidungsfindung auch resultatorientiert moderiert werden (vgl. soziales Lernen).

Das im Zentrum der Lernumgebung stehende Planspiel bietet die Möglichkeit, einen ersten *Einstieg in die domänenspezifische Begrifflichkeit* zu leisten und Handlungserfahrungen mit dem in der Vorbereitungsphase erarbeiteten Wissen zu machen. Folgende Aspekte (vgl. *Unicon Management Systeme*, S. 3 ff.) bilden die inhaltlichen Eckpfeiler des gemäßigt konstruktivistischen Lernprozesses:

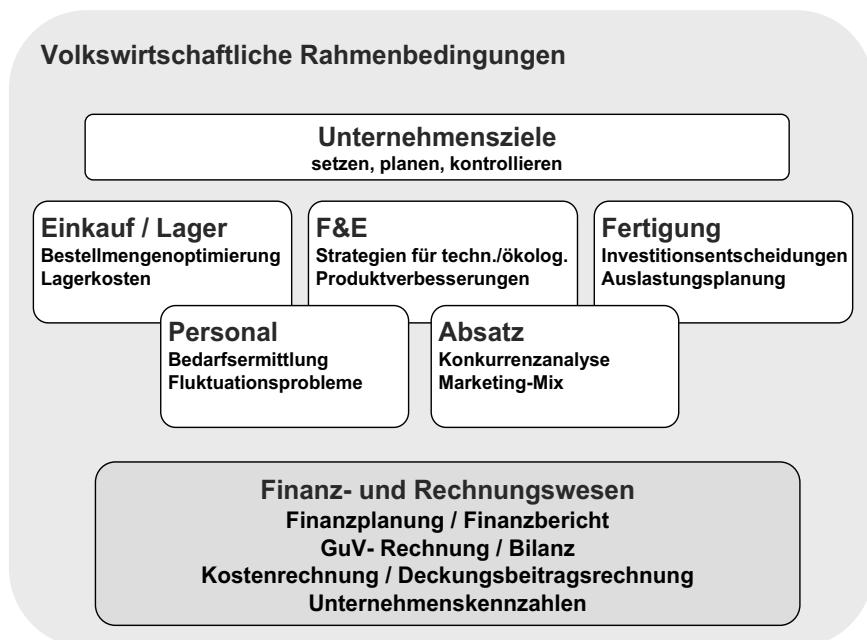


Abb. 3: Konkretisierung der fachlichen Domäne (vgl. *Unicon Management System*, S. 9).

Im Rahmen der vorbereitenden *Selbstlernphase* werden den Teilnehmern des Studienganges umfangreiche, grundlegende Materialien zur Verfügung gestellt, die in Abhängigkeit vom individuellen, spezifischen Vorwissen mehr oder weniger intensiv durchgearbeitet werden sollten. *Unterstützung* erfahren die Lernenden durch gezielte Leitfragen zur Themenstellung, praxisbezogene Anwendungsbeispiele sowie konkrete, der Wissensanwendung und -vertiefung dienende Übungen. Im Einzelnen tragen folgende Elemente den Lernprozess:

- Studienbrief „Grundlagen des betrieblichen Rechnungswesens“ zur Einführung;
- Fallstudien zur zielgerichteten Anwendung der im Studienbrief abgebildeten fachsprachlichen Begrifflichkeiten, Schwerpunkt: Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung, Abschreibungen, Finanzplanung;
- Planspielhandbuch mit Leitfragen.

Zeitgleich mit dem Versand der Materialien wird das *Diskussionsforum „Kosten- und Leistungsrechnung“* aktiviert. Hier haben die Lernenden u.a. die Möglichkeit, Verständnisfragen zu klären oder aber Praxiserfahrungen aus dem je eigenen beruflichen Kontext zu kommunizieren (vgl. Lernen am Unterschied). Selbstverständlich können in diesem Rahmen auch die für das Modul „Betriebswirtschaftliche Führungsfunktionen“ verantwortlichen Dozenten kontaktiert werden.

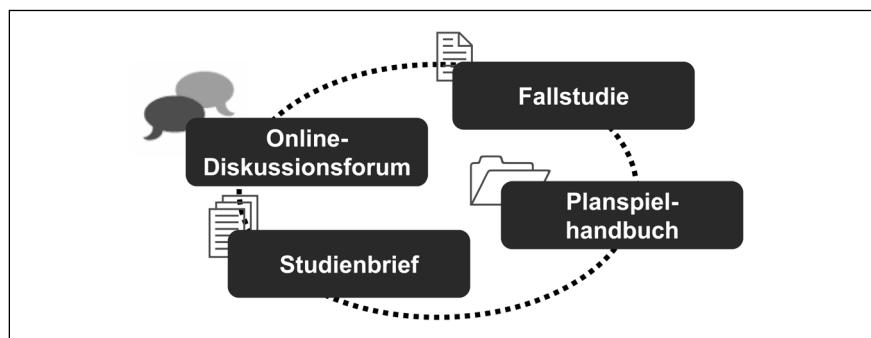


Abb. 4: Methodische Elemente der Selbstlernphase.

Im Vorfeld der Präsenzphase findet die Bildung der Planspielteams statt. Diese stehen dann vor der „Kreativaufgabe“, einen treffenden Unternehmensnamen, ein aussagekräftiges Logo sowie einen einprägsamen Werbeslogan zu entwickeln.

Die dreieinhalbtagige *Präsenzphase* ist geprägt von einer intensiven, primär konstruktiven Auseinandersetzung und gezielten Anwendung der betriebswirt-

schaftlichen Inhalte des Unternehmensplanspiels. Die fünf zu spielenden Planspielperioden werden jedoch von zahlreichen, auf die Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmten Elementen flankiert:

- Proberunde mit Analyse und Reflexion des Kalkulationsprozesses;
- Parallelinstruktionen;
- Visualisierungsaufgaben;
- Instruktion mit Fallstudie zum Thema „Kostenmanagement in Bildungseinrichtungen“ in nach Vorwissen differenzierten Lerngruppen;
- Transfermanagement: Diskussion des Verwertungszusammenhangs ausgewählter betriebswirtschaftlicher Fragestellungen in den Praxisfeldern Schule – Wirtschaft – Erwachsenenbildung;
- Teamentwicklung.

Da den im Team ablaufenden Prozessen neben dem Aufbau primär betriebswirtschaftlichen Fakten- und Handlungswissens eine essenzielle Rolle zukommt, wird die *Teamentwicklung* von einem erfahrenen Coach begleitet. Dieser spiegelt den Lernenden die in der Arbeitsgruppe vorherrschende „Kultur“ – betriebswirtschaftliche Aspekte bleiben in diesem Zusammenhang außen vor.

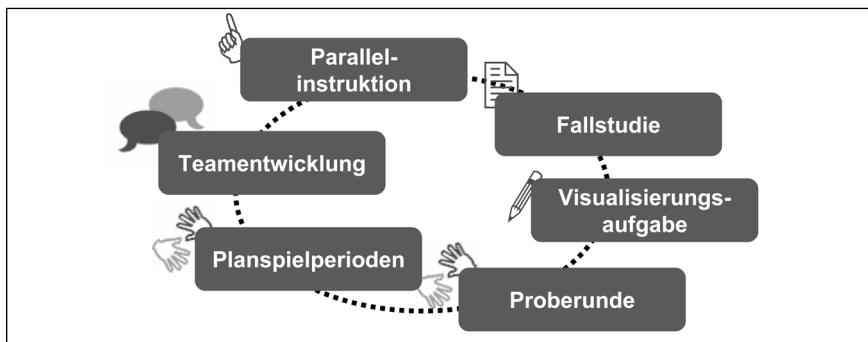


Abb. 5: Methodische Elemente der Präsenzphase.

Den Abschluss der Präsenzphase bildet die *betriebswirtschaftliche Analyse* der in der Wirtschaftssimulation erzielten Ergebnisse. Wichtiger als das Gewinnkriterium ist dabei die intensive Auseinandersetzung mit der *Trias Planung – Entscheidung – Ergebnis* und den daraus resultierenden Konsequenzen für die folgenden Spielperioden.

Es versteht sich, dass die Simulation zentraler Aspekte der Kosten- und Leistungsrechnung unter den Prämissen einer Planspielsimulation einer intensiven, das Anwendungsfeld der Lernenden einbeziehenden Nachbereitung bedarf. Wichtig

erscheint hier insbesondere der Transfer der in gleichermaßen konstruktiven wie instruktionalen Lernphasen aufgebauten betriebswirtschaftlichen und methodischen Wissensbestände in die Praxis einer Bildungseinrichtung. Dieser, für die Beurteilung des individuellen Lernerfolges, entscheidende Schritt wird im Rahmen der Transferphase der komplexen Lernumgebung begleitet:

- Studienbrief „Kostenmanagement in Bildungseinrichtungen“ mit Leitfragen und Transferaufgaben
- Transferaufgaben für die Umsetzung im Praxisfeld
- Diskussionsforum „Kostenmanagement“.

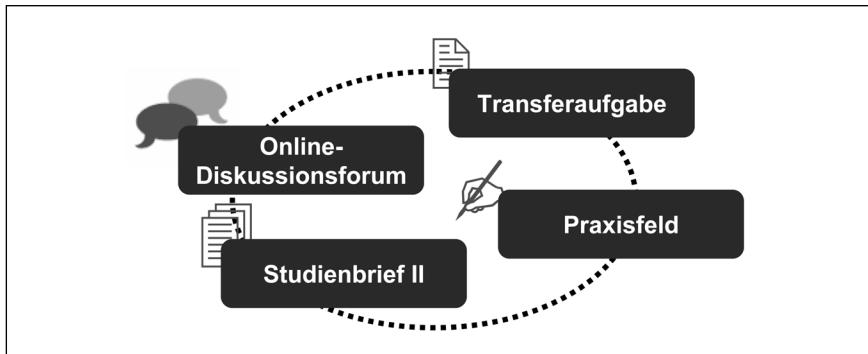


Abb. 6: Methodische Elemente der Präsenzphase.

Literatur

- Aebli, H.** (2001): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- Aebli, H.** (1994): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 2: Denkprozesse. Stuttgart.
- Institut für Bildungsmanagement** (2006): Masterstudiengang Bildungsmanagement – Modulkatalog.
- Kappler, E.** (2006): Controlling. Eine Einführung für Bildungseinrichtungen und andere Dienstleistungsorganisationen. Münster.
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S.** (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Onlineveröffentlichung <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B.: Pädagogische Psychologie, S. 601-644. Weinheim.

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Forschungsbericht Nr. 60 des Lehrstuhls für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. überarbeitete Fassung. München.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (1997): Problemorientiertes Lernen mit Multimedia. In: Geißler, K.A.: Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis. Köln.
- Renkl, A.** (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, S. 78-92.
- Schöni, W.** (2006): Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen. Zürich.
- Tippelt, H.** (2000): Controlling als Steuerungsinstrument in der Sozialverwaltung. In: Reis, C./Schulze-Böing, M. (Hrsg.): Planung und Produktion sozialer Dienstleistungen. Die Herausforderung neuer Steuerungsmodelle. Berlin.
- Unicon Management Systeme** (ohne Jahr): TOPSIM-Manager. Teilnehmerhandbuch. Tübingen.

Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiedenen Masterstudiengängen

ULRICH IBERER/KATHARINA SCHNURER/ANJA VOGEL

1. Einleitung

Im Zuge der Einführung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen fällt vermehrt der Begriff „Blended Learning“. Unter diesem Schlagwort propagieren die Bildungsanbieter Studienangebote, die klassischen Unterricht in Präsenzphasen mit internetgestützten Lehr-Lern-Methoden (E-Learning, Online-Lernen) kombinieren. Von diesen neuartigen Studienmodellen versprechen sich die Beteiligten vielerlei Vorteile, die ein berufsbegleitendes Studium attraktiv machen sollen (vgl. Bendel/Hauske 2004):

- Online-gestützte Lernphasen ermöglichen eher ein selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen, wie es die viel gepriesenen konstruktivistischen Lerntheorien oder auch die Ideen neuer Lernkulturen einfordern.
- Erst außerhalb der oftmals eng bemessenen Zeitfenster finden die Studierenden den Freiraum für zeitintensive Übungen und zur Vertiefung von Inhalten.
- Dadurch wird in den traditionellen Präsenzphasen Zeit frei für Methoden und Inhalte, die nur im direkten persönlichen Austausch wertvolle Erfahrungen und Erlebnisse möglich machen.
- Durch diesen gemeinsamen Lernprozess gewinnen die Studierenden die Motivation und den Durchhaltewillen in anstrengenden und sozial isolierten Selbstlernphasen.

So konkret die Erwartungshaltung an Blended Learning vorliegt, so heterogen sind letztlich die Formen der Umsetzung. Ein etabliertes, allgemein-didaktisches Muster für Blended Learning ist gegenwärtig nicht erkennbar. Ebenso existieren erst wenige Erfahrungswerte, wie Blended Learning erfolgreich eingeführt,

organisiert und strategisch ausgerichtet werden kann. Die folgenden Ausführungen wollen zu diesen Fragen Impulse, Ideen und Lösungsansätze geben. Anhand dreier thematisch wie organisatorisch unterschiedlicher Masterstudiengänge sollen typische Fragestellungen und Aspekte bei der Gestaltung von Blended Learning aufgezeigt werden. Schwerpunkte der Betrachtungen sind einerseits die Frage der medialen Umsetzung durch sogenannte „Lernplattformen“ sowie die pädagogisch-organisatorische Steuerung („Bildungsmanagement“) von solchen komplexen Lehr-Lern-Umgebungen.

2. Blended Learning – eine Annäherung

Wenn die gegenwärtige Fachliteratur den Begriff „Blended Learning“ diskutiert, so muss man festhalten, dass hier ein Schlagwort quasi „postum geadelt“ wird, das zunächst in der Reihe der Kunstmärkte aus der Ära der Internet-Euphorie zu betrachten ist (vgl. Kerres 2006, S. 162). Als Nachfolge-Schlagwort für das bisweilen enttäuschende reine E-Learning ist es ein in der Bildungspraxis durchaus eingeführter und anerkannter Begriff, auch wenn ein einheitliches Verständnis dafür nicht vorliegt (vgl. Hallet 2006, S. 65). Wenn heute von „Blended Learning“ in wissenschaftlichem Kontext gesprochen wird, so basiert dies auf den Überlegungen, die auch unter anderen Begrifflichkeiten erörtert wurden und werden.

So beschreibt beispielsweise Kerres (2002) in seinen „hybriden Lernarrangements“ die Kombination von Präsenzlernen mit unterschiedlichen digitalen Medien, weitere Autoren betonen das spezifische Setting aus Seminar-situationen und E-Learning, um so die jeweiligen Vorteile der einzelnen Lernformen gezielt einzusetzen (vgl. Sauter u. a. 2004; Mayr/Seufert 2002). Neuere Definitionsversuche für Blended Learning spannen den Bogen bewusst weiter und verweisen auf die unterschiedlichen Innovationsmomente komplexer Lehr-Lern-Architekturen. Wissensmanagement, arbeitsintegriertes Lernen, selbstbestimmte Lernformen, Projektlernen sind Beispiele, die oftmals im Kontext von Blended Learning aufgegriffen werden (vgl. Reglin 2005).

Blended Learning, wie es von den Autoren dieses Textes verstanden und im Folgenden weiter verwendet wird, beinhaltet zweierlei: Neben der Kombination von Präsenzlernen und dem Einsatz digitaler Online-Technologien bilden weitergehende didaktische bzw. bildungsstrategische Konzepte ein wesentliches Moment von „gemischten Lehr-Lern-Umgebungen“.

Praxisbeispiele

Ausgangspunkt für die folgenden Betrachtungen und Analysen sind drei Masterstudiengänge, die sich an unterschiedliche Zielgruppen wenden, unterschiedliche Themen als Bildungsinhalt haben und letztlich auch – soviel sei vorweggenommen – unterschiedliche Blended-Learning-Konzepte verfolgen:

MPO ManagementPraxisOnline®, getragen von der Firma e/t/s didactic media in Halblech und dem Malik-Management Zentrum in St. Gallen (Schweiz) ist ein allgemeines Weiterbildungsprogramm und wird derzeit als maßgebliches Lehrangebot im Masterstudiengang Dienstleistungsmanagement an der Fachhochschule Heidelberg integriert. Das modular aufgebaute Curriculum zu Management-Kompetenzen erstreckt sich über sieben Monate und beinhaltet neben den multimedialen Selbstlernangeboten insgesamt vier Präsenzphasen (weitere Informationen im Internet unter <http://www.jobpraxisonline.de>).

Für den **Masterstudiengang Bildungsmanagement** haben sich die Pädagogische Hochschule in Ludwigsburg sowie mehrere (Bildungs-) Verbände zu einem Anbieterverbund zusammengeschlossen. Der Studiengang ist als berufsbegleitender Masterstudiengang konzipiert. Er richtet sich an Personen, die in Bildungseinrichtungen jeglicher Art tätig sind und dort Leitungspositionen anstreben bzw. bereits einnehmen. Das Studium ist in festen Kursgruppen à 30 Studierenden organisiert, die sich wiederum paritätisch zu je einem Drittel aus den Praxisfeldern Erwachsenenbildung, Schule und betriebliche Bildungsarbeit generieren (weitere Informationen im Internet unter <http://www.bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de>).

Der **Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“** wird von der Firma CADFEM GmbH in Grafing und den Fachhochschulen in Landshut und Ingolstadt getragen. Er ist konzipiert für Ingenieure bzw. Personen, die in technischen Berufen tätig sind, über einen ingenieurwissenschaftlichen Hintergrund verfügen und eine umfassende Qualifizierung in rechnergestützten Simulationsverfahren suchen. Der Studiengang ist als berufsbegleitender Studiengang angelegt, jede Kursgruppe umfasst maximal 20 Teilnehmer, die sich aus dem gesamten europäischen Wirtschaftsraum zusammensetzen. Unterrichtssprache ist in allen Fächern Englisch. Bildungsziel ist die Qualifizierung von Fach- und Fachführungskräften in der Industrie, vornehmlich in Unternehmensbereichen der Produktentwicklung bzw. Qualitätssicherung (weitere Informationen im Internet unter <http://www.esocaet.com>).

3. Methode und Vorgehen

Aus dem folgenden kriterienorientierten Vergleich der drei Beispiele soll ein Beitrag zur Diskussion um E-Learning bzw. Blended Learning geleistet werden, bestehende Vorannahmen zu objektivieren und begründete Empfehlungen für die Gestaltung von konkreten Blended-Learning-Angeboten auszusprechen.

Beobachtungskriterien

Die drei Beispiele werden im Folgenden anhand von fünf Kriterien beschrieben. Diese wiederum basieren auf folgenden Fragestellungen:

- (1) Was sind die primären Ziele des Studienangebots?
Wie jedem Lernangebot liegt einem Masterstudiengang ein spezifisches Zielportfolio zugrunde. Die Ziele werden in bedeutendem Maße von Anforderungen der engeren und weiteren Umwelt (Gesellschaft, Arbeitsmarkt, Träger), von den Interessen und Strategien der beteiligten Partner sowie vom Bildungsverständnis der ausführenden Bildungsinstitution geprägt (vgl. Arnold 2004; Rüegg-Stürm 2002).
- (2) Welche Rolle und welche Aufgaben kommen dabei der Lernplattform zu?
Für Blended Learning im hier verstandenen Sinne (s.o.) bildet eine zentrale virtuelle Lernplattform ein wesentliches Aktionsmedium für die Lehr-Lern-Prozesse. Rolle und Aufgaben einer solchen Technologie im Kontext des Blended-Learning-Studienangebots können aber durchaus variieren.
- (3) Wie kann das Grundmuster der Lernplattform beschrieben werden?
Nicht zuletzt aufgrund des großen Angebots unterschiedlichster Lernplattform-Technologien wird ein Blended-Learning-Angebot von den zur Verfügung stehenden Funktionalitäten geprägt, umgekehrt stellen bestimmte didaktische oder anbieterstrategische Überlegungen gewisse Anforderungen an das Grundmuster einer Lernplattform.
- (4) Worin zeichnet sich das spezifische Blended-Learning-Modell aus?
Infolge einer bewussten Kombination unterschiedlicher Lehr-Lernformen, durch die gewollte Wechselwirkung zwischen Präsenz- und Onlinephasen erhält ein bestimmtes Blended-Learning-Szenario ein für sich typisches, charakteristisches Erscheinungsbild. Die Spezifität des Modells ist in der Regel eine Antwort der organisatorischen, methodischen bzw. inhaltlichen Zielvorgaben an das Studienangebot. Vielfach wird das Zusammenwirken der einzelnen Elemente in einem Rahmenmodell visualisiert. Dieses typische Muster ist gleichzeitig der Handlungsrahmen, in dem Lehrende und Lernende miteinander agieren.
- (5) Wie wird das Blended-Learning-Modell organisiert und umgesetzt?
Für die konkrete Umsetzung eines solchen Modells zeichnen unterschiedliche Personengruppen verantwortlich. Führungsebene, Fachstellen und Lehrper-

sonal einer Bildungsinstitution tragen verschiedene Aufgaben, nicht selten sind externe Partner und auch die Studierenden selbst aktiv mit in die Gestaltung eines Blended-Learning-Modells eingebunden.

4. Blended Learning und Lernplattformen

4.1 MPO ManagementPraxisOnline®

Zielvorgaben

Das Weiterbildungsangebot MPO ManagementPraxisOnline® wendet sich an solche Personenkreise, die für ihre beruflichen Anforderungen eine primär anwendungsbezogene Fortbildung (bzw. Studium) für Führungsaufgaben suchen. Das Blended-Learning-Modell von MPO ManagementPraxisOnline® berücksichtigt in seiner Konzeption die besonderen Anforderungen dieser Zielgruppe, indem es die Inhalte als *interaktive Selbstlernerheinheiten* gestaltet und modular gestaffelt in der Lernplattform bereithält. Gleichzeitig sollen die Teilnehmer über verschiedene methodische Kommunikationsformen auch bei geringen Zeitressourcen kontinuierlich in ihrem Lernprozess unterstützt und angeleitet werden.

Aus Sicht des Bildungsanbieters wird die Ausrichtung am Kundennutzen bzw. den Erwartungen der Teilnehmer gepaart mit dem (eigenen) Interesse, das *Produktportfolio so zu erweitern*, dass neue Teilnehmerkreise bzw. Marktanteile erschlossen werden. Blended Learning ist ein Format, welches gleichermaßen als sozial unterstützendes als auch als stark individualisiertes Lernangebot wahrgenommen wird.

Rolle und Aufgaben der Lernplattform

MPO ManagementPraxisOnline® nutzt die Lernplattform DLS DistanceLearning-System®, welche von e/t/s didactic media entwickelt wurde und sich in (klassischen) E-Learning-Projekten als zuverlässige Lernplattform bewährt hat. Die Lernplattform bildet das primäre Arbeitsmedium für den gesamten Lehr- und Lernprozess, ist Dreh- und Angelpunkt aller (Online-)Lernaktivitäten.

Erste wesentliche Aufgabe der Lernplattform ist es, die Studieninhalte für den Lernenden in strukturierter und individuell zugänglicher Form darzustellen. Die Lernplattform agiert als klassisches *Selbstlernmedium*; die einzelnen, interaktiven Lern-Module bearbeitet der Studierende im überwiegend selbstorganisierten Lernprozess. Weiter fungiert die Plattform als virtuelles *Kommunikationsmedium* für den kontinuierlichen Austausch zwischen Lernenden und Coaches, sowohl über

textbasierte Funktionen (Foren, Chat) als auch durch Videokonferenz- und synchrone Präsentationssysteme (virtuelles Whiteboard). In den einzelnen Videokonferenzen (wie auch in den Präsenzveranstaltungen) treffen sich jeweils unterschiedliche Lernende, die von einem festen Stamm an Tutores betreut werden.

Grundmuster der Lernplattform

Die Lernplattform ist derart konzipiert, dass die Lernenden die vorbereiteten Lerninhalte bestmöglich selbstorganisiert erarbeiten können. Alle Inhalte sind in eine Baumstruktur eingesortiert und ermöglichen einen selbstgesteuerten Zugriff bzw. die selbstverantwortliche Bearbeitung. Innerhalb der einzelnen Module führt ein Assistent durch die didaktisch aufbereitete Abfolge von Inhalten und interaktiven Übungsaufgaben.

The screenshot shows a web-based learning environment. At the top, a navigation bar includes links for 'Überblick', 'Meine Seminare', 'Meine Lerngruppen', 'Aktuelles Seminar', 'Lerninhalte' (selected), 'Seminarteilnehmer', 'Lehrforschritt', 'Forum', 'News', 'Chat', 'Kalender', 'Mediacenter', 'Bibliothek', 'Kalender', 'Mediacenter', 'Foren', 'Mail', 'News', 'Chat', 'Aktuelle Konferenzen', 'Messenger', 'Administration', 'System-Reports', 'Tätigkeitsberichte', and 'Mein Profil'. The main content area is titled 'Leistungsbeurteilung als Förderung von Mitarbeitern' and features a sub-section 'Menschen entwickeln und fördern'. A sidebar on the left lists 'Inhalt DokumentenBox' with various sub-points. The right side contains a 'Leistungsbeurteilung als Förderung von Mitarbeitern' section with a text input field, a 'Leistungsbeurteilung als Förderung von Mitarbeitern' section with a text input field, and a 'Leistungsbeurteilung als Förderung von Mitarbeitern' section with a text input field. A large 4x4 matrix grid is labeled 'kommen' (top-left), 'wollen' (bottom-left), '+' (top-right), and '-' (bottom-right). To the right of the matrix are several buttons: 'Situationsfall über Verbleib entscheiden', 'Loben und machen lassen', 'Fördern und Peinen zur Seite stellen', 'Was ist los? Ursache erfragen', and '...'. The top right corner of the interface features the 'mpo management praxis' logo.

Abb. 1: Lernplattform-Ausschnitt aus MPO ManagementPraxisOnline®.

Spezifika

Das Blended-Learning-Konzept bei MPO ManagementPraxisOnline®, inklusive der Lernplattform, beruht auf der Zielvorgabe, den Teilnehmern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und (Kunden-)Erwartungen einen jeweils idealen Methodenmix anzubieten. Diese *flexible Gestaltung* des individuellen Lernprozesses gewährt der Bildungsanbieter dem Studierenden auch in der Abfolge der Zeitpunkte der Präsenzeinheiten: Organisiert über ein Voucher-System („Veranstaltungs-Gutscheine“) wählt der Lerner aus einem Pool von themenähnlichen

Veranstaltungen (Schulungskatalog) die genaue Abfolge seiner Präsenzeinheiten. Überdies sind Präsenzeinheiten bei bestimmten Themen auch über *Video-Konferenzen* möglich. Die Präsenzveranstaltungen und Online-Konferenzen dienen in erster Linie dazu, dem Lerner über das Kerncurriculum der Online-Module hinaus Lern-Impulse zu geben, ihn im Lernprozess aktiv zu unterstützen, offene Fragen zu klären und untereinander Selbstlern-Erfahrungen auszutauschen. Letztlich erhofft sich der Bildungsanbieter mit diesem Konzept eine optimierte Auslastung seiner Präsenz-Veranstaltungen und Online-Angebote gleichermaßen, bei gleichzeitig hoher didaktischer Qualität des gesamten Lehrangebots.

Organisation und Umsetzung

Das berufsbegleitende Weiterbildungsangebot MPO ManagementPraxisOnline® wurde zunächst gemeinsam von e/t/s didactic media (als E-Learning-Dienstleister) und dem Malik Management Zentrum St. Gallen (Spinn-Off der Universität St. Gallen) initiiert. Letztere zeichnen sich in erster Linie als sog. *Content-Geber* aus, d.h. sie sind verantwortlich für die Aktualität und die wissenschaftliche Güte der Studieninhalte. Mittels verschiedener eigener Authoring-Tools (Werkzeuge zum Erstellen von Online-Lernmaterialien) kann e/t/s didactic media diese Inhalte schnell und automatisiert in digitale Selbstlernmaterialien überführen. Für die Organisation dieses Produktionsprozesses zum Management der Lernplattform, in die die einzelnen Selbstlerninheiten letztlich didaktisch eingebunden werden, sowie zum allgemeinen Lehrgangsmanagement inkl. der Präsenzeinheiten zeichnet ein eigenes Team verantwortlich, welches als Blended-Learning-Kompetenzzentrum innerhalb des *E-Learning-Dienstleisters* agiert. Derzeit ist MPO ManagementPraxisOnline® sowohl als Element des berufsbegleitenden Masters für Dienstleistungsmanagement der Fachhochschule Heidelberg integriert als auch als offenes Seminarprogramm buchbar. Dem Partner Hochschule obliegen hierbei vornehmlich die „klassischen“ Hochschulaufgaben, d.h. Studienberatung, Präsenzunterricht sowie Prüfungen. Innerhalb der Blended-Learning-Aktivitäten wirken zum MPO-Trainer qualifizierte Dozenten der Hochschule als Coaches und Online-Tutoren mit.

4.2 Masterstudiengang „Bildungsmanagement“

Zielvorgaben

Das Blended-Learning-Konzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement verfolgt das Ziel, den in der Blended-Learning-Definition (s.o.) postulierten Anspruch einer weitgehenden *methodischen Integration* im konkreten Studienangebot zu verwirklichen, auch im Sinne von akademischer Handlungsforschung bzw. In-

novationsförderung. Des Weiteren soll das Modell ein *nachhaltiges Netzwerk* von Inhalten, Personen und deren Kompetenzen schaffen. Dem liegt die didaktische Grundannahme vor, dass erst im Dialog und Austausch unter den Akteuren der eigentliche Prozess der Wissensaneignung und -vertiefung stattfindet. Angestrebt wird ein hoher Grad an Lerntransfer. Die einzelnen Inhalte sollen möglichst effektiv im Arbeits- und Lebensalltag der Studierenden zur Anwendung kommen. Das strategische Ziel dieses Blended-Learning-Modells ist es daher, die Studierenden von einer „Community of Learning“ zu einer „Community of Practice“ hinzuführen.

Rolle und Aufgaben der Lernplattform

Die Lernplattform im Masterstudiengang Bildungsmanagement fungiert als zentrale Schnittstelle zwischen Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen und verbindet die unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Elemente des Studiums. Hauptaufgabe der Lernplattform ist es, den *Austausch zwischen den Beteiligten* (Lehrenden, Studierenden) *fortzuführen*, welcher in den Präsenzphasen initiiert wurde. Die Rolle der Plattform reicht dabei von der einfachen Kontakt-datenbank bis hin zum *Hauptmedium für interaktive Diskussions- und Kooperations-handlungen* (Forum, virtuellen Gruppenarbeitsräumen). Vielfach stoßen die Studierenden in den Selbstlernphasen neue Themen und Fragestellungen an, die anschließend Thema in einer Präsenzphase sein können. Bei allen Aktivitäten innerhalb der Lernplattform und in den Präsenzphasen erleben sich die Studierenden als feste Kursgruppe, welche von einem festen Stamm an Tuto ren und fachspezifisch wechselnden Dozenten betreut bzw. unterrichtet wird.

Grundmuster der Lernplattform

Wesentlicher Anspruch der eingesetzten Methoden im Masterstudiengang Bildungsmanagement ist die Orientierung an den besonderen Bedürfnissen und Nutzungsweisen der Zielgruppe „(angehende) Führungskräfte in Bildungseinrichtungen“. So unterscheidet das Grundmuster der Lernplattform in der Handhabe zwei Ebenen: Aktuell bedeutende Dokumente und letzte Beiträge in den Online-Diskussionen sind über die Startseite der Lernplattform direkt verlinkt, der Studierende kann sich in wenigen Sekunden einen schnellen Überblick zu den Aufgaben und Ereignissen im jeweiligen Studienzeitpunkt machen. Diese Links führen den Lerner schließlich in die logisch darunterliegende Ebene, wo alle Inhalte und Methoden der Lernplattform systematisch organisiert und aufgeführt werden. Zur Orientierung in dem komplexen Gefüge aus unterschiedlichsten Lehr- und Lernmaterialien – über den gesamten Studienverlauf kommen ca. 350 Arbeitstexte, Aufgaben, Präsentationen usw. zum Einsatz – kann der Studierende über die Funktion eines sogenannten „StudienNavigators“ diese digital vorliegen-

den Unterlagen filtern, auf mehrere Kriterien hin recherchieren (z.B. zugehöriges Modul, Autor, Studienphase) sowie um eigene Beiträge erweitern (z.B. bei Projektarbeiten).

Abb. 2: Startseite im Lernportal Bildungsmanagement (Demo-Seite).

Medientechnisch basiert das Lernportal Bildungsmanagement auf einer Kombination aus Anteilen von verschiedenen Open-Source-Projekten (Typo3, Moodle), die mit Produkten aus vergangenen hochschulweiten Forschungsprojekten (BSCW) und Eigenentwicklungen kombiniert werden.

Spezifika

Das Lernportal Bildungsmanagement ist in Gestaltung und Organisation an die strukturellen und methodischen Anforderungen des Rahmenkonzepts angepasst (vgl. Müller 2005). Es beinhaltet daher Inhalte und E-Learning-Funktionen zu *allen Elementen des Studiums*, von der Studienberatung über Präsenzphasen, vor- und nachbereitende Selbstlernphasen, Praktika und Projektaufgaben bis hin zu Prüfungen und zur Evaluation des Studienprozesses. Diese Inhalte bzw. Funk-

tionen werden für den einzelnen Studierenden dabei zunächst im geschlossenen Kontext seiner Kursgruppe („community of learning“) dargestellt. Im Studienverlauf bekommen die Studierenden einer Kursgruppe etappenweise weitergehende Zugriffsrechte und Funktionalitäten, die auf einen inhaltlichen Austausch und die Kommunikation (auch) zwischen den einzelnen Kursgruppen sowie im Netzwerk aller ehemaligen Studierenden und Lehrenden („community of practice“) hinführen sollen. Im letzten Schritt präsentiert sich das Lernportal als Experten-Plattform mit den Möglichkeiten und Eigenschaften eines klassischen Content-Management-Systems. Eine Kernfunktion für dieses Bestreben ist im Lernportal eine Form des *medienbasierten Wissensmanagements*: Die Studierenden hinterlegen wesentliche Lern- und Arbeitsergebnisse aus ihren obligatorischen Studienleistungen. Die nachfolgenden Studiengruppen können diese Inhalte für ihre Lernprozesse nutzen, gleichermaßen profitieren alle Studierenden auch über das offizielle Studienende hinaus vom Lern-Ergebnis der Bildungsmanagement-Community.

Die Verbindung von Erlebnissen aus den Präsenzeinheiten mit den Aktivitäten vor dem Computer am Arbeitsplatz oder zu Hause wird außerdem über das Screendesign der Plattform und der Inhalte angestrebt. Nach dem Login hat der Nutzer jederzeit in Form von kleinen Fotoprofilen die Blicke seiner Mitstudierenden und Referenten vor Augen, gleichsam einer großen Vorstellungsrunde. Das *Präsenzlernen spiegelt sich im virtuellen Medium optisch wider*, die Lernplattform trägt so zur Kurs- und Identitätsbildung mit bei (vgl. Iberer/Müller 2002).

Organisation und Umsetzung

Zum Aufbau, zur Organisation und für den technischen Betrieb des Lernportals Bildungsmanagement greift die Pädagogische Hochschule zunächst auf *eigenes Personal* bzw. auf *Expertise im unmittelbaren Hochschulumfeld* zurück. So wirken im Studiengang Bildungsmanagement zwei ausgewiesene E-Learning-Fachkräfte mit, die für methodische und organisatorische Entwicklung von E-Learning-Elementen im Studiengang verantwortlich zeichnen. Sie koordinieren zudem die technische Weiterentwicklung zusammen mit den Fachstabstellen (Rechenzentrum) und weiteren Expertenteams für E-Learning an der Hochschule. Dieses hohe personelle Engagement bringt die Pädagogische Hochschule sowohl in ihrer Aufgabe als Forschungsstätte für pädagogische Innovation auf als auch im ursprünglichen Interesse zur Investition in professionelle Lehr-Lern-Strukturen.

Die Entwicklung des Blended-Learning-Studienangebots wird im Zyklus eines *Bildungsprozessmanagements* umgesetzt (vgl. Müller in diesem Band). Von der Be-

darfsanalyse über die Studienkonzeption, die Planung der einzelnen Präsenzveranstaltungen und Online-Aktivitäten, bis hin zur Durchführung von Prüfungen und Maßnahmen zur (Online-) Evaluation werden alle Aktivitäten als integrierte Prozesskette angegangen. Blended Learning in diesem Kontext bedeutet somit den umfassenden und frühzeitigen Einbezug aller Handlungen, die für das Initiiieren und Steuern des Studiengangs im Gesamten von Bedeutung sind. So obliegt den erwähnten E-Learning-Experten nicht nur die Aufgabe bestimmte Lernprogramme für ein bestimmtes Thema zu beschaffen; sie sind gleichermaßen damit beauftragt, im ständigen Dialog mit den Lehrenden (Fachexperten) aufeinander abgestimmte Arrangements von gemeinsamem Präsenzlernen und Selbstlernangeboten zu entwickeln.

4.3 Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“

Zielvorgaben

Die Inhalte im Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ sind komplexer und anspruchsvoller Natur und in ihrer Abfolge zunächst einem *klassischen Vollzeitstudiengang angelehnt*. Mit dem Blended-Learning-Modell soll letztlich eine Studienform angestrebt werden, die die Abfolge der notwendigen Präsenzeinheiten in kürzeren, konzentrierten Blockphasen organisiert und die Studierenden in den Phasen des Selbststudiums beim Wiederholen und Üben der Inhalte begleitet bzw. unterstützt. Blended Learning hat in diesem Fall die Vorgabe, die *Ver einbarkeit von Studium und Beruf* zu garantieren.

Rolle und Aufgaben der Lernplattform

Für den Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ hat das Medium Lernplattform eine *stark strukturgebende Rolle*. Der Studienverlauf und wesentliche Inhalte werden visualisiert, Lehrinhalte der Präsenzeinheiten sind als Transkripte hinterlegt. Im Zusammenspiel mit den Präsenzeinheiten erfüllt die Lernplattform somit eine *wichtige Unterstützungs aufgabe* vor allem für die Nachbereitung, in der die Studierenden mit den Dozenten bzw. auch untereinander über Online-Foren offen gebliebene Fragen klären und Aufgaben nacharbeiten. Gegenstand der Auseinandersetzung auf der Lernplattform sind beispielsweise zusätzliche Lehrinhalte oder Themen, die die Studierenden auf Prüfungen hin einüben und vertiefen.

Grundmuster der Lernplattform

Beim Login in die Lernplattform beim Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ eröffnet sich dem Nutzer zunächst in der Bildschirmmitte genau die Struktur (Gliederung), die er aus dem Studienablauf bzw. der Abfolge

der Themen in den Präsenzphasen kennt. In einzelnen Blöcken sind Präsentationen, Übungsaufgaben und weiterführende Informationen hinterlegt, anhand derer der Studierende die ihm bereits bekannten Themen vertieft. Quasi in „zweiter Reihe“, links und rechts davon, gibt die Plattform Funktionen zur (allgemeinen) Studienorganisation (Kalender, Kontaktdata) sowie Funktionen zur virtuellen Kommunikationen zwischen Studierenden und Lehrenden (Foren) und zur Informationsweitergabe von der Kursorganisation (Bildungsinstitution) zu den Studierenden („latest news“).

The screenshot displays the ESoCAET Moodle LMS interface. At the top, the header shows 'ESoCAET European School of Computer Aided Engineering Technology' and a user login 'Anja Vega You are logged in as FirstName LastName (Logout)'. The main navigation menu includes 'Courses' and 'E-Learning'. Below the menu, the breadcrumb navigation shows 'Home > MEngACM05-02B'. The left sidebar contains sections for 'People' (Participants), 'Calendar' (September 2006), 'Administration' (Grades, Edit profile, Change password), and 'My courses' (General Information, Mathematics, Computational Methods and Algorithms). The main content area shows a 'Topic outline' for 'Finite Element Method'. The 'Objectives of the course' section lists: Good knowledge of the fundamentals of FEM, Ability to apply the FEM to engineering problems, especially to stress analysis, Ability to solve problems in this field, including correct modeling, selection of appropriate Finite Elements, checking and discussion of results, and Ability to realize the potential and the limits of FEM. The 'Recommended preliminary requirements' section lists: Basic knowledge of mathematics, solid mechanics and stress analysis, and Basic knowledge of FEM is recommended. The 'General information' section contains links to 'Contents of the course', 'Literature list', and 'Copyright information'. The 'Chapter 1 - Introduction: outline of the basic concept of FEM' section contains a link to 'Lecture Notes'. The right sidebar includes 'Search Forums', 'Online Users' (Anja Vega), 'Messages' (No messages waiting), and 'Latest News' (Add a new topic...).

Abb. 3: Modul-Ausschnitt aus der Lernplattform im Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“.

Basis der eingesetzten Lernplattform ist das Open-Source-Projekt Moodle. Es beinhaltet abgegrenzte Kursräume, Schnittstellen zu externen Autorensystemen sowie Kooperationswerkzeuge aus der sogenannten Web 2.0-Generation (vgl. Adam/Wippermann in diesem Band).

Spezifika

Die Konzeption des Masterstudiengangs „Applied Computational Mechanics“ steht beispielhaft dafür, welche Bedeutung inhaltliche und personelle Vernet-

zungen im Gesamtgefüge eines berufsbegleitenden Studiengangs haben. Selbst wenn, wie hier, das Gros der Lehre in den Präsenzphasen erfolgt, ist für einen erfolgreichen Lernprozess die *bewusste Gestaltung der Nachbereitungsphasen* als Selbstlerneinheiten entscheidend. Im Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ ist dies insofern von Bedeutung, da über die Komponente E-Learning (Lernplattform) die dargebotenen komplexen Inhalte neu medialisiert und visualisiert werden (zum Thema Wissensvisualisierung vgl. Eppler 2007). Zum anderen verfügen die Studierenden und Lehrenden, die weiteräumig in verschiedenen europäischen Ländern beheimatet sind, in der Online-Lernplattform über eine zentrale Plattform zum weitergehenden Austausch.

Das Blended-Learning-Konzept sieht zudem vor, bereits in den Präsenzphasen die Kommunikation unter den Beteiligten zu initiieren. Hard-Fact-Themen kann sich der Studierende im Selbststudium gut aneignen – für eine (kritische) Interpretation sowie die Anleitung zur praktischen Umsetzung sind der unmittelbare Kontakt zwischen Praxis-Experten und praktische Übungen unerlässlich. Die Präsenzeinheiten im Masterstudiengang beinhalten daher auch Raum für *Er-fahrungsaustausch* sowie Übungseinheiten in Computersimulationen und Laborstudien.

Organisation und Umsetzung

Im Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ haben die beteiligten Partner die Organisation der Arbeitspakte aus der Blended-Learning-Struktur in einem *Projektnetzwerk* aufgeteilt. So wird die gesamte Lernplattform-Technik (Installation, Hosting) von einem italienischen Kooperationspartner getragen, der in der Produktion von E-Learning-Komponenten für ingenieurwissenschaftliche Themen langjährige Erfahrungen einbringt. Die Kursadministration wird von der Projektleitung gesteuert, um möglichst kurze Entscheidungswege zwischen Dozenten und Studierenden zu gewähren. Die (multimedialen) Inhalte für die Lernplattform wiederum werden von den Dozenten bzw. von Expertenstellen der beteiligten Hochschulen eingebracht.

5. Zusammenfassung

Die Auswahl der drei Beispielprojekte kann sicherlich keine Datenbasis für signifikante, allgemeingültige Aussagen jeglicher Blended-Learning-Projekte sein. Gleichwohl zeigen der hier vorgenommene Abgleich und der Fokus auf bestimmte Kriterien verschiedene Phänomene von Blended Learning, wie sie auch in Beschreibungen anderer Projektbeispiele bzw. wissenschaftlichen Analysen genannt werden.

	MPO ManagementPraxisOnline®	Masterstudiengang Bildungsmanagement	Masterstudiengang Applied Computational Mechanics
Zielvorgaben			
	Module für Selbstlerner; erweitertes Produktportfolio	Methodische Integration; nachhaltiges Netzwerk	Vereinbarkeit von Studium und Beruf (Arbeitsplatz)
Lernplattform			
Rolle und Aufgaben	strukturierte Lernmodule; Selbstlernmedium Kommunikationsmedium	interaktive Diskussions- und Kooperationshandlungen; übergreifender Austausch	strukturgebende Rolle; wichtig Unterstüzungsaufgabe
Personen	Unterschiedliche Selbstlerner, feste Tutoren bzw. Coaches	Kursgruppe, feste Tutoren, wechselnde Dozenten	Kursgruppe, feste Dozenten und Tutoren
Technik	e/t/s-Lernplattform (dls)	eigene Entwicklung	Open Source: Moodle
Spezifika			
Grundmuster	e/t/s-Lernplattform (dls) flexible Organisation der Präsenzeinheiten; Videokonferenz und Präsenz gleichbedeutend	Dynamischer Aufbau der Kommunikationsstrukturen; Screendesign greift visuelle Eindrücke aus Präsenz auf	Unterstützung des Präsenzlernens durch bewusste Gestaltung der Nachbereitungsphasen
Anteile	E-Learning-Anteile überwiegen	Präsenz- und E-Learning-Anteile etwa gleichbedeutend	Präsenzanteile überwiegen
Organisation			
Anbieter	Anbieternetzwerk aus Hochschule, Content- und E-Learning-Dienstleister	Hochschule, insbesondere durchführendes Institut; Anbieterverbund	Projektnetzwerk aus Hochschulen und Ingenieur-Dienstleister
E-Learning-Expertise	E-Learning-Dienstleister	Fachkräfte und Stabstellen der Hochschule	(externer) Kooperationspartner; Projektleitung
Content-Geber	Content-Dienstleister; Dozenten der Hochschule	Dozenten der Hochschule, (externe) Lehrbeauftragte; Mitwirken der Community	Dozenten der Hochschulen, Fachreferenten aus der Praxis
Strategie und Implementierung	Blended Learning als bewährtes Angebot in (neuen) Masterstudiengang integrieren	Über Pilotprojekt Blended Learning als erfolgreiche Studienform etablieren	Schrittweiser Aufbau von Blended-Learning-Strukturen und Kompetenzen bei allen Beteiligten

Die Art und Weise, wie ein Blended-Learning-Modell angegangen und umgesetzt wird, steht in engem Zusammenhang mit strategischen Überlegungen des Bildungsanbieters, sowohl primär davon beeinflusst als auch darauf rückwirkend. Während die Zielsetzung bei e/t/s didactic media primär im Bildungsmarketing

liegt, verfolgt das Angebot der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg das Ziel, ein innovatives und didaktisch hochwertiges Studienmuster zu entwickeln. Im Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“ zielen die Vorgaben darauf ab, die Aktivitäten bzw. das Modell eines klassischen Präsenzstudiums auch für berufstätige, aus verschiedenen Nationen stammende Studierende in einem komplexen Thema möglich zu machen und die Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. So unterschiedlich die Ausgangsvoraussetzungen und Vorgehensweisen sind, allen drei Beispielen ist gemeinsam, dass das Blended-Learning-Konzept letztlich strategisch angelegt ist und einen wesentlichen Teil des Geschäftsmodells für die Bildungsinstitution darstellt.

Weiter ist allen drei Beispiel gemeinsam, dass die einzelnen Komponenten „E-Learning“ und „Präsenzlernen“, welche qua Definition in Kombination mit einander Blended Learning bedeuten, deutliche Modifikationen erfahren. Die Anforderungen an eine Lernplattform im Kontext reinen E-Learnings sind andere als im Zusammenhang eines Blended-Learning-Studienmodells. Auch verändern sich Vorgehen und Erleben von Präsenzphasen, wenn – wie im Beispiel Masterstudiengang Bildungsmanagement – die Studierenden in den virtuellen Selbstlernphasen Kommunikationsprozesse fortführen bzw. als neue Themen mit in das Präsenz-Lernen einbringen.

Offen bleibt die Frage, welche Inhalte und welche Methoden eher für den E-Learning-Part und welche eher für klassisches Präsenzlernen geeignet sind. Die in der Literatur vielfach dargestellte Aufteilung nach „kognitiven Lernzielen – gut für E-Learning“ und „sozialen, emotionalen Lernzielen – gut für Präsenzlernen“ wird in den drei gezeigten Beispielen nicht belegt. Auch „Hard-Fact“-Themen wollen bisweilen mit allen Sinnen erlernt werden, zum Beispiel aus Gründen der Komplexität und um die praktischen Umsetzung (Handhabe) einzuüben. Umgekehrt finden soziale, emotionale Austauschprozesse auch in virtuellen Kommunikationsformen statt, wie bei den Videokonferenzen im Angebot MPO ManagementPraxisOnline®.

Mit der kontinuierlich steigenden Zahl an Masterstudiengängen, die als Blended-Learning-Modell konzipiert werden, werden künftig weitere Erfahrungswerte in die Diskussion einfließen – analog dem hier getätigten Vergleich gleichermaßen ähnlich lautende wie divergierende Aussagen. Die Forschung zu Blended Learning steht somit erst am Anfang.

Literatur

- Arnold, P./Kilian, L./Thilloesen, A./Zimmer, G.** (Hrsg.) (2004): E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg.
- Bendel, O./Hauske, S.** (2004): E-Learning: Das Wörterbuch. Stuttgart.
- Eppler, M.J.** (2007): Wissensvisualisierung in E-Learning und Wissensmanagement. In: Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie. Ausgabe 1/2007, S. 7–21.
- Hallet, W. (2006):** Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart.
- Iberer, U./Müller, U.** (2002): Sozialformen für E-Learning. Im Internet unter: <http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen-elearning.pdf>.
- Kerres, M.** (2002): Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. Systemstelle 4-5. Köln.
- Kerres, M.** (2006): Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützten Lernangeboten. In: Miller, D. (Hrsg.): E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. S. 156–182. Bern.
- Müller, U./Iberer, U.** (2000): Lost in Cyberspace? Bildung: personal oder medial vermittelt? In: Papenkort, U. (Hg.): familie@bildung. Neue Medien in Familienbildungsstätten. Eine Arbeits- und Orientierungshilfe. Landesarbeitsgemeinschaft für kath. Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. S. 52–59. Köln.
- Müller, U.** (2005): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung, Systemstelle 9.20.20.29. Neuwied.
- Reglin, T.** (2005): Blended-Learning-Angebote richtig vermarkten – Ergebnisse einer qualitativen Analyse von Leistungsversprechungen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. Systemstelle 3-9. Köln.
- Reinmann, G.** (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern u. a.
- Rüegg-Stürm, J.** (2002): Das neue St. Gallener Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Zürich.
- Sauter, A./Sauter, W./Bender, H.** (2004): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied.
- Schnurer, Katharina** (2005): Kooperatives Lernen in virtuell-asynchronen Hochschulseminaren. Eine Prozess-Produkt-Analyse des virtuellen Seminars „Einführung in das Wissensmanagement“ auf der Basis von Felddaten. Berlin.
- Seufert, S./Mayr, P.** (2002): E-Learning Fachlexikon. Bonn.

Wissensmanagement mit virtuellen Tools des Web 2.0 – Paradigmenwechsel im Wissensmanagement?

THOMAS ADAM/SVEN WIPPERMANN

Der Beitrag fokussiert – vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft – die Möglichkeiten von Web 2.0-Tools für Wissensmanagement-Prozesse. Dazu wird zunächst ein Bezug zu den dynamischen Gesellschaftsveränderungen und der damit verbundenen Notwendigkeit eines Wissensmanagements hergestellt. Innovative Möglichkeiten, insbesondere zur Explikation impliziten Wissens, stehen durch die kommunikativen sowie interaktiven Charakteristika des Web 2.0 zur Verfügung. Aus diesem Grund erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept des Web 2.0. Im Anschluss daran wird am Beispiel von Blogs ein solcher Internetdienst detaillierter vor dem Hintergrund des Wissensmanagements vorgestellt. Die Ausführungen münden in Überlegungen zu einem möglichen Paradigmenwechsel des Wissensmanagements.

1. Einleitung

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem dynamischen Wandel, der soziale, politische, wirtschaftliche und technologische Veränderungsprozesse beinhaltet (vgl. Behrmann 2006, S. 29–33; Sorger/Beyrer 2004, S. 6–7; Vaill 1998, S. 29–33). Um den daraus resultierenden Herausforderungen in der sogenannten Wissensgesellschaft (vgl. Morandi 2002, S. 130–171) gewachsen zu sein, kommt dem Wissen der Menschen eine bedeutende Rolle zu (vgl. Niehaus 2004, S. 29–33; Fredrich 2003, S. 14–20): Es wird von der „Unhintergehrbarkeit des Wissens“ gesprochen (Poltermann/de Haan 2002, S. 1). Allerdings verkürzt sich die Halbwertzeit des Wissens drastisch (Ehlers 2004, S. 33; Gronau 2003, S. 3–4; Regnet 2003, S. 57), so dass vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit besteht, den

Umgang mit der Ressource Wissen systematisch mithilfe eines Wissensmanagements zu organisieren.

Eine der Herausforderungen bei der Umsetzung besteht in der Explikation impliziten Wissens – Wissen, das eine Person aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen konstruiert hat, es allerdings weder erklären noch vermitteln kann (vgl. North 2005, S. 43–48; Willke 2004, S. 35–38; Romhardt 1998, S. 56–60). In diesem Zusammenhang werden die kommunikativen und interaktiven Aspekte des Internets, die unter dem Begriff Web 2.0 subsumiert werden (vgl. Schmitt 2006, p. 1), als neue Wissensmanagement-Tools diskutiert.

Im weiteren Verlauf des Artikels wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Web 2.0 und den damit zusammenhängenden Konzepten verstanden werden kann. Im Anschluss wird ein Aspekt aus dem Web 2.0-Kontext, ein Blog, aufgegriffen und vor dem Hintergrund seines Potenzials für Wissensmanagement-Prozesse beleuchtet. Die abschließenden Ausführungen zu einem möglichen Paradigmenwechsel runden den Beitrag ab.

2. Was ist Web 2.0?

Die Bezeichnung Web 2.0 suggeriert auf den ersten Blick durch das angehängte 2.0 eine Weiterentwicklung, wenn nicht gar eine komplette Ablösung seines Vorgängerbegriffs¹⁴. An dieser Stelle wird allerdings darauf hingewiesen, dass es sich bei der in letzter Zeit viel diskutierten Terminologie nicht um vollkommen neuartige Internet-Technologien handelt, sondern vielmehr eine differenzierte, einfachere Nutzung bzw. veränderte Wahrnehmung der vorhandenen Möglichkeiten im weltweiten Web im Vordergrund stehen, die diesen Begriff zu einem neuen Modewort haben avancieren lassen (vgl. Panke 2007, S. 2; Kerres 2006, S. 2). Dieser Aspekt wird ebenfalls unter 2.2 thematisiert.

¹⁴ In Anlehnung an den Begriff des Web 2.0 wird häufig versucht, die Entwicklung des Internets anhand unterschiedlicher Stufen darzustellen: Mit dem Web 0.5 wird die Zeit zwischen 1988–1995 bezeichnet, in der das Internet primär der E-Mail- und Datenkommunikation diente. Danach entwickelte sich das Web 1.0, das aus klassischen Websites besteht und eine reine Einwegkommunikation anbietet. In der Dotcom-Zeit zwischen 1996 und 2001 entstanden dynamische Websites, die unter dem Begriff Web 1.5 zusammengefasst werden. Die verwendeten Technologien waren teuer und auf spezielle Ansprüche zugeschnitten. Die User hatten in diesem Stadium bereits eingeschränkte Möglichkeiten, eigene Inhalte zu publizieren. Letztlich gewinnt im Web 2.0 der Grundgedanke des Web wieder an Bedeutung, d.h. die Offenheit, Standardisierung sowie Freiheit der Nutzer (vgl. Kellner 2005, S. 1).

Somit löst das sogenannte Web 2.0 nicht das bereits etablierte Internet, das der Terminologie folgend als Web 1.0 bezeichnet wird, ab – sie existieren nebeneinander, und der Internet-Nutzer entscheidet, welche Internetdienste er für seine Ziele nutzt und ob er dabei eine eher passiv-rezeptive oder aktiv-gestaltende Rolle einnimmt (Beispiele unterschiedlicher Internetdienste für beide Konzepte, Web 1.0 sowie Web 2.0, werden unter 2.1. vorgestellt).

Das Konzept des Web 2.0 weist – wie viele Terminologien in diesem Kontext – keine klaren Begrenzungen auf (vgl. Panke 2007, S. 2, 4), dafür allerdings eine Art „Gravitationszentrum“ (vgl. Holz 2005, S. 2; O'Reilly 2005, S. 2–3). Darunter kann eine Ansammlung von Prinzipien und Praktiken verstanden werden, die „ein regelrechtes Sonnensystem von Seiten zusammenhalten, die einige oder alle dieser Prinzipien in unterschiedlicher Entfernung von diesem Zentrum demonstrieren“ (vgl. Holz 2005, S. 2).

Trotzdem soll an dieser Stelle eine Definition von Web 2.0 dargestellt werden, die einen Einstieg in das Konzept Web 2.0 ermöglicht sowie für weitere Aspekte, die im weiteren Verlauf des Artikels dargestellt werden, anschlussfähig ist:

„Der Begriff [Web 2.0, S.W.] beschreibt alle Internetapplikationen, die hohe Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten für den User bereitstellen“ (Haas/Trump/Gerhards/Klingler 2007, S. 1).

Der Begriff Web 2.0 wurde im Jahr 2004 zunächst für Marketingzwecke einer Internetkonferenz¹⁵ entwickelt (vgl. Haas/Trump/Gerhards/Klingler 2007, S. 1; Panke 2007, S. 1–2; Holz 2005, S. 1; O'Reilly 2005, S. 1). Seit der Veröffentlichung des Konzepts zum Web 2.0 im Jahr 2005 hat es stark an Bedeutung gewonnen: „Web 2.0 machte zunächst als neuer Hoffnungsträger in Blogs und Online-Nachrichtenseiten die Runde und eroberte 2006 dann auch Wirtschaftsteil und Feuilleton der Print-Magazine“ (Panke 2007, S. 2). Bezogen auf die weltweite Häufigkeit der Suchanfragen bei der Internet-Suchmaschine Google besitzt der Begriff Web 2.0 mittlerweile eine höhere Suchnachfrage als der Begriff E-Learning, wie die folgende Abbildung von Google Trends¹⁶ visualisiert:

15 Nachdem die Dot-Com-Blase im Herbst 2001 geplatzt war (vgl. Holz 2005, S. 1), wurden bei den Internetfirmen, die diesen Crash überlebt haben, charakteristische Merkmale gesucht, die sich als erfolgskritisch herausgestellt hatten. Diese sollten auf der Konferenz thematisiert und diskutiert werden (vgl. Holz 2005, S. 1; O'Reilly 2005, S. 1).

16 Der Dienst wird auf der Google Trends Homepage www.google.com/trends wie folgt beschrieben: „With Google Trends, you can compare the world's interest in your favorite topics. Enter up to five topics and see how often they've been searched for on Google over time. Google Trends also displays how frequently your topics have appeared in Google News stories, and which geographic regions have searched for them most often.“

Trend history

● e-learning ● web 2.0

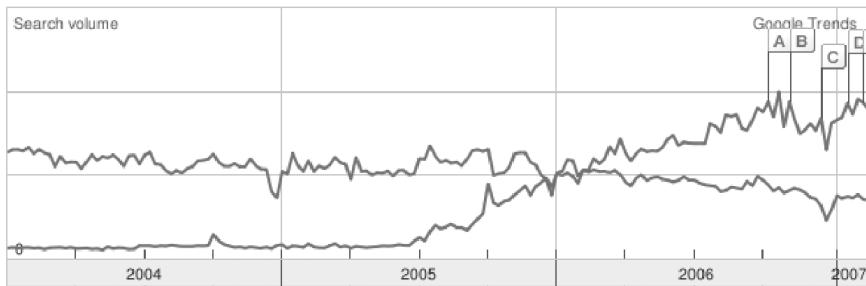


Abb. 1: Trend History der Begriffe E-Learning und web 2.0. Im Internet unter: Google Trend [Stand: 18.05.2007].

Dieses Ergebnis könnte als erstes Indiz für einen Bedeutungswandel angesehen werden.

2.1 Beispiele für Internetdienste im Web 1.0 bzw. Web 2.0

Anhand der folgenden drei Beispiele für Web-1.0- bzw. Web-2.0-Dienste sollen die jeweiligen Charakteristika verdeutlicht werden. Bei der Durchsicht der Beispiele kann es für den Verständnisprozess hilfreich sein, die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Rollen der Internet-Nutzer (passiv-rezipierend bzw. aktiv-gestaltend) zu lenken. Anschließend werden die einzelnen Merkmale gegenübergestellt und münden in eine zusammenfassende Darstellung der unterschiedlichen Zielperspektiven von Web 1.0 bzw. Web 2.0.

2.1.1 Britannica Online und Wikipedia

Beide Online-Angebote stellen webbasierte Informationssysteme in Form eines Lexikons dar. Bei genauerer Betrachtung fallen jedoch gravierende Unterschiede auf:

Die Online-Ausgabe der Encyclopedia Britannica stellt (in ihrer ursprünglichen Ausrichtung) eine virtualisierte Form eines Lexikons dar, in dem der User entsprechend seiner Suchkriterien auf unterschiedliche Artikel einer festen Fachredaktion zugreifen kann, die multimediale Elemente enthalten können. Das entspricht dem Konzept des Web 1.0.

Als Vertreter des Web 2.0 kann in diesem Zusammenhang die freie Enzyklopädie Wikipedia angeführt werden. Die hier verfügbaren Artikel werden von freiwilligen Autoren, d.h. interessierten Internetnutzern, verfasst. Die Artikel entstehen im kooperativen Austausch mit anderen Nutzern, so dass einerseits ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird und andererseits eine Art Qualitätskontrolle stattfindet: „Mit genügend wachsamen Augen werden alle Bugs sichtbar“ (Holz 2005, S. 3). Diese Maxime, die ursprünglich von Eric Raymond im Kontext von Open Source Software (Software, bei der die Programmierdaten frei zugänglich sind) aufgestellt wurde, wird auch im Kontext von Qualitätsdiskussionen im Web 2.0 herangezogen.

2.1.2 Ofoto und Flickr

Beide Angebote stellen digitale Bilder in den Mittelpunkt, doch auch hier weist die ursprüngliche Ausrichtung erhebliche Unterschiede auf:

Ofoto, als Beispiel für das Konzept des Web 1.0, ermöglicht den Usern, ihre digitalen Fotos online zu einem individuellen Fotoalbum zu arrangieren. Zu diesem Zweck stehen eine Vielzahl von Layout-Vorlagen zur Verfügung, die es auch dem unerfahrenen User ermöglicht, einfach und schnell ein professionell aussehendes Album der eigenen Bilder zu erstellen und in Druck zu geben. Als Endprodukt erhält der Nutzer sein reales, individuelles Fotoalbum.

Flickr steht stellvertretend für das Konzept des Web 2.0, indem es den Schwerpunkt einerseits auf den Austausch der Bilder mit anderen Usern („we want to help people make their photos available to the people who matter to them“) und andererseits auf das dezentrale Speichern der Fotos legt („we want to enable new ways of organizing photos“). Der Slogan von flickr verdeutlicht die verfolgten Ziele: „The best way to store, search, sort and share your fotos“ (<http://flickr.com>, Stand: 18.05.2007). Hervorzuheben sind im Kontext mit dem Konzept des Web 2.0 die Möglichkeiten, die einzelnen Bilder einerseits zu kommentieren sowie andererseits mit frei wählbaren Schlagworten (Tags, siehe Glossar) zu versehen.

2.1.3 Persönliche Webseiten und Weblogs

Beide Technologien ermöglichen das Veröffentlichen individueller Informationen bzw. der persönlichen medialen Darstellung im Internet. Sie tun dies jedoch auf unterschiedliche Art und Weise:

Persönliche Webseiten, die in diesem Kontext zu den Vertretern des Web 1.0 Konzeptes gezählt werden, fokussieren primär einen einseitigen Kommunikationskanal vom Autor, der seine Informationen bereitstellt, zum Rezipienten, der das Informationsangebot nutzt.

Weblogs (digitale Journale, siehe Abschnitt 3) ermöglichen im Gegensatz zu persönlichen Webseiten eine erhöhte Interaktivität und Vernetzung zwischen den Nutzern und stellen den Community-Gedanken durch die Kommentar-Möglichkeiten in den Mittelpunkt.

2.2 Besonderheiten des Web 2.0

Die charakteristischen Elemente des Web 2.0, die in den Beispielen deutlich werden, beziehen die *Verlagerung von Anwendungen ins Netz*, bei der die Potenziale des Internets genutzt werden, wie beispielsweise das Veröffentlichen, Teilen und Kommentieren von Informationen, mit ein. Auf diese Art und Weise entsteht „eine Gemeinschaften von Menschen mit gleichen Interessen oder Anliegen“ (Kerres 2006, S. 2), *eine Community*. Die amerikanische Zeitschrift Newsweek nahm sich im April 2006 dieses Themas an und titelte: „Putting The ‚We‘ in WEB. Next Frontiers: From MySpace to Flickr and YouTube, User-Generated-Sites Are Rocking the Internet“ (<http://flickr.com/photos/binaryimages/119047969/> Stand: 01.09.2006). Dieser Titel verdeutlicht die Ziele des Web 2.0 (vgl. O'Reilly 2005, S. 1–10):

- die Steigerung der Partizipation bei der Inhalterstellung,
- die Möglichkeit der Wiederverwendbarkeit von Inhalt und
- die effektive Recherche nach Inhalt.

Für die Realisierung des Konzepts Web 2.0 lässt sich dabei als ein Baustein die Social Software ausmachen (vgl. Panke 2007, S. 3, Kapitel 2.3).

Kerres (Kerres 2006, S. 2) hebt die Nutzung des Internets hervor: „Das Internet ist als ein universelles Medium ein Artefakt kollektiver Projektionen und kultureller Konstruktionen. [...] Wir definieren, was dieses Medium ist, durch unsere Nutzung und durch unsere Erwartung, also durch das, was wir mit dem Medium tun“. Vor diesem Hintergrund erscheint das Besondere des Web 2.0 weniger technologischer Art, sondern vielmehr in einer veränderten Wahrnehmung sowie Nutzung des Internets begründet zu sein (vgl. Kerres 2006, S. 2; Panke 2007, S. 2). Die von den Internetnutzern wahrgenommenen Veränderungen lassen sich nach Kerres (2006, S. 2) unter anderem darauf zurückführen, dass sich das Internet mittlerweile als Alltagsmedium – auch für soziale Kommunikation – durchgesetzt hat (vgl. Fisch/Gscheidle 2006).

Die Nutzung von Web 2.0-Tools trägt zu Veränderungen bei, die in den Beispielen bereits deutlich wurden. Kerres (2006, S. 2–4) greift diese Thematik auf und stellt drei Grenzverschiebungen dar, die anhand der folgenden Abbildung visualisiert und im Abschluss auf die dargestellten Beispiele bezogen dargestellt werden:

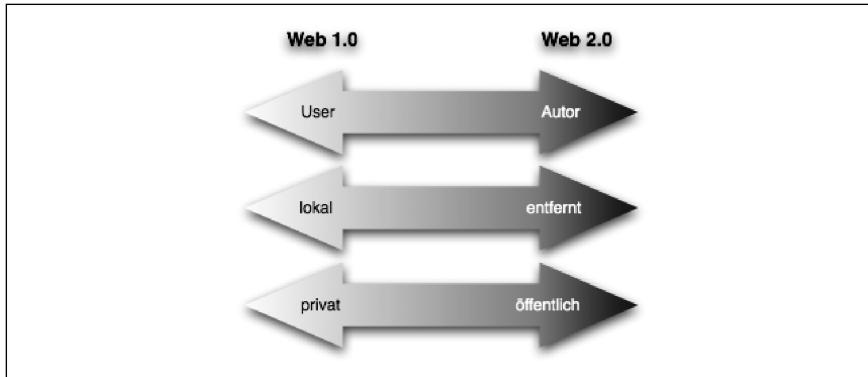


Abb. 2: Grenzverschiebungen von Web 1.0 zu Web 2.0 (eigene Darstellung nach Kerres 2006, S. 2–4)¹⁸.

Die erste Grenzverschiebung wurde anhand des Beispiels Britannica Online und Wikipedia deutlich (vgl. Kapitel 2.1.1): Die Nutzer werden zu Autoren. Im Web 1.0 war die Rolle des Nutzers (Rezipient) oder des Autors (Verantwortung für Inhalte) offensichtlich. Diese Grenze verschwimmt im Kontext des Web 2.0, da immer mehr Nutzer zu freien Autoren werden, die (aktuelle) Inhalte einstellen bzw. korrigieren und kommentieren und so dynamisch werden lassen. „Momentan wachsen im Internet vor allem solche Services, in denen Inhalte von Usern selbst eingestellt werden, sei es in eigenständigen Anwendungen wie Wikipedia, in Foren zu beliebigen Themen, in denen man sich z.B. untereinander Hilfestellungen leistet, oder aber als Kommentare in (kommerziellen) Webseiten, wie Amazon. „User generated content“ etabliert sich damit als wesentlicher Kanal gesellschaftlicher Kommunikation [...]“ (Kerres 2006, S. 3).

Die zweite Grenzverschiebung wurde anhand der Gegenüberstellung von Ofoto und Flickr veranschaulicht (vgl. Kapitel 2.1.2): Die Grenze zwischen lokal (PC) und entfernt gespeicherten Daten (Webservfern) verschiebt sich. Es wird einfacher und aufgrund einer Vielzahl mobiler Geräte, mit denen auf Daten zugegriffen werden soll, für eine Vielzahl von Menschen notwendig, ihre Daten entfernt zu speichern,

¹⁸ Quelle für Hintergrundgrafik im Internet unter: <http://www.online-showroom.de> [Stand: 18.05.2007].

um von überall aus darauf zugreifen zu können. „Das frühere ‚Lokale‘= ‚Private‘ wird öffentlich bzw. wandert auf entfernte Rechner, und ein ursprünglich entfernt laufender InternetService für eine Öffentlichkeit läuft unmittelbar auf meinem eigenen PC“ (Kerres 2006, S. 3).

Die dritte Grenzverschiebung zielt auf eine veränderte Einstellung zu Privatheit ab, die ebenfalls durch den Vergleich von Ofoto und Flickr deutlich wird (vgl. Kapitel 2.1.2). Über das Internet hat jede Person die Möglichkeit zur Selbstdarstellung, und das Konzept des Web 2.0 ermuntert dazu, zum Teil einer weltweiten Community zu gehören.¹⁹ „Auf den ersten Blick eine unglaublich spannende Chance für eine demokratische Meinungsbildung und die Idee von ‚Agora‘“ (Kerres 2006, S. 4).

Zusammenfassend wird die Abgrenzung der Internetkonzepte anhand der Rolle deutlich, die der Internetnutzer für das Erreichen seiner Ziele wählt:

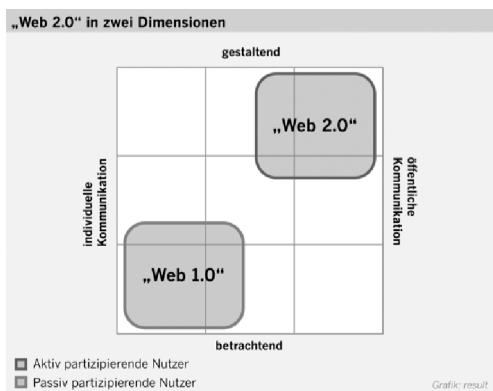


Abb. 3: Charakteristika von Web 1.0 und Web 2.0
(Markt- und Medienforschungsinstitut result/Medienforschung Südwestfunk 2007, S. 9).

2.3 Social Software

Die Technologien, die als Grundlage für das Web 2.0 verwendet werden, um den Usern eine aktive, öffentlich gestaltende Rolle zu ermöglichen, werden unter dem

19 Die Nutzung des Internets zur vielfältigen Kommunikation hat Implikationen auf die Nutzer, und die damit zusammenhängenden Konsequenzen sind bisher noch nicht in vollem Ausmaß zu antizipieren. Kerres (2006, S. 4) nennt in diesem Kontext sowohl das Phänomen, dass Aussagen im Internet nicht endgültig gelöscht werden können und somit unauslöschbare Spuren hinterlassen als auch die Möglichkeit durch Zusammenführung unterschiedlicher Informationen einen tiefen Einblick in das Privatleben einer Person zu erhalten.

Begriff Social Software zusammengefasst. Im weiteren Verlauf wird in Ansätzen erklärt, was darunter zu verstehen ist und welche Tools zu dieser Kategorie subsumiert werden.

„Als Social Software werden Softwaresysteme bezeichnet, welche die menschliche Kommunikation und Kollaboration unterstützen. [...] Den Systemen ist gemein, dass sie den Aufbau und die Pflege sozialer Netzwerke und virtueller Gemeinschaften (sog. Communities) unterstützen und weitgehend mittels Selbstorganisation funktionieren“ (Bächle 2006, S. 1). Zu dieser speziellen Software-Kategorie zählen Tools wie

- Wikis (siehe Glossar),
- Weblogs (siehe Kapitel 3),
- Podcasts (siehe Glossar),
- Börsen für den Austausch von Videos, Bildern und Musik,
- kooperative Linklisten

(siehe Glossar).



Charakteristische Merkmale für den Einsatz der Social-Software-Anwendungen stellen zwei Prinzipien dar: Das Prinzip der redaktionellen Selbstorganisation einerseits sowie das Prinzip der kollektiven Intelligenz andererseits. Durch virtuelle Gemeinschaften (virtual communities), die die oben genannten Tools nutzen, können auf diese Weise sich selbst regulierende virtuelle Systeme entstehen (vgl. Brückmann 2007, S. 3). „Ihr Potenzial liegt in einer extrem leichten Handhabung, die den kommunikativen Austausch, Feedback- und Aktualisierungsprozesse sowie den Aufbau von sozialen Netzwerken befördert“ (Panke 2007, S. 3).

Eine Voraussetzung für das Entstehen einer solchen Eigenständigkeit stellt eine ausreichende Anzahl engagierter Nutzer dar, denn erst wenn eine kritische Masse erreicht wird, können sich Mechanismen der Selbstkontrolle herausbilden (vgl. Brückmann 2007, S. 3).

Auch im Kontext der Web 2.0-Projekte, die Social Software nutzen, fällt es schwer, eine trennscharfe Kategorisierung vorzunehmen, da die Funktionskonzepte ebenfalls gemeinsame Schnittmengen aufweisen. Brückmann (2007, S. 3) schlägt in diesem Zusammenhang eine idealtypische Klassifizierung anhand des vorrangigen Nutzens für den Nutzer vor:

- Soziale Vernetzung (Networking/Community)
 - Xing.de (Business Networking)
 - MySpace.com (Privates Networking)
 - studiVZ.net (Studentisches Networking)
- Geteilte Services (Shared Services)
 - YouTube.com (Videos)
 - flickr.com (Fotos)
 - del.icio.us (Social Bookmarking)
 - typolis.net (Blogging Plattform)
- Kollaborative Inhalterstellung (Collaborative Content Management)
 - Wikipedia.org (Lexikon)
 - readers-edition.de (News-Portal)
- Unterstützende Services und Dienste
 - Skype (Internettelefonie & Instant Messaging)
 - GoogleMaps (Kartenservice)
 - Technokrati (Blog-Suchmaschine)
 - netvibes.com (RSS-Aggregator)

Die aufgeführten Systeme ermöglichen die Entstehung und Nutzung von Communities und „können dabei emergente Eigenschaften entwickeln, also eigenständige Qualitäten, die alleine aus der wechselseitigen Interaktion der Teilnehmer resultieren“ (Brückmann 2007, S. 3).

Unterschiede zwischen den Systemen bestehen allerdings in der Präferenz der Nutzer, wie die folgende Grafik verdeutlicht:

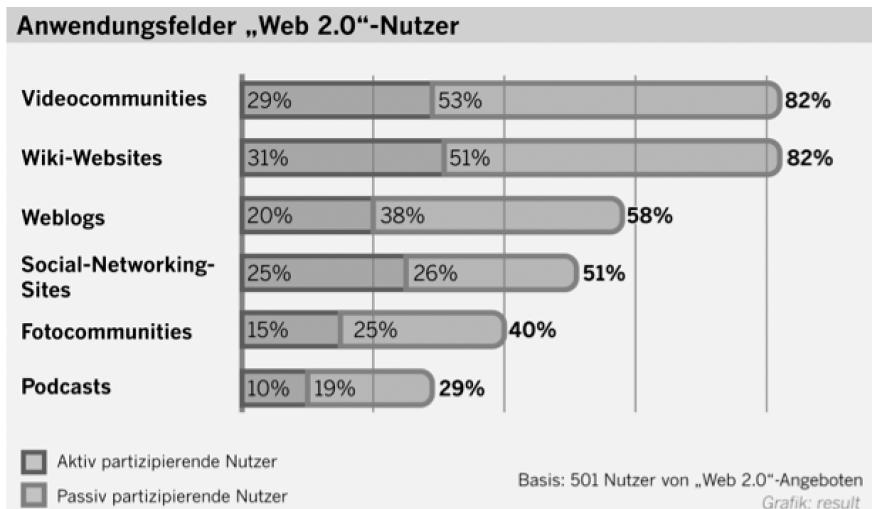


Abb. 4: Anwendungsfelder der „Web 2.0“-Nutzer
 (Markt- und Medienforschungsinstitut result/Medienforschung Südwestfunk 2007, S. 14)

Im weiteren Verlauf des Artikels stehen Weblogs, die von 58 % der Web 2.0-Nutzer verwendet werden, als virtuelle Wissensmanagement-Tools im Mittelpunkt des Interesses.

3. Weblogs

Die etymologische Erklärung der Herkunft des Wortes ist noch die einfachste Übung, will man das Phänomen sowie die Faszination der Internet-Community bezüglich der Weblogs beschreiben: Die künstliche Wortkreuzung aus den englischen Vokabeln „Web“ und „Log“ bedeutet schlichtweg: „Netz-Tagebuch“. Es sind regelmäßige mit einem Zeitstempel versehene Einträge in Tagebuchform, die in ein bereitgestelltes virtuelles Online-Gerüst eingetragen und veröffentlicht werden. Was auf den ersten Blick nach einer sonderbaren Vermischung zwischen inhaltlicher Intimsphäre und technischer Programmierungskunst klingt, bietet gleichermaßen individuelle wie kollektive Verwendungsmöglichkeiten, gleich um welche Themen es geht.

3.1 Verbreitung von Weblogs

Die Frage nach der Anzahl bestehender Weblogs kann nur geschätzt werden. Es bestehen diesbezüglich jedoch methodische Abgrenzungs- und Messprobleme unterschiedlicher Art: Nach welchen Kriterien sollte ein aktiver Blog beurteilt werden? Wie seriös sind die Angaben der Unternehmen, welche den inhaltlichen Blog-Betreibern die technischen Möglichkeiten zur Verfügung stellen (vgl. Schmidt/Wilbers 2006, S. 4; Neuberger/Nuernbergk/Rischke 2007, S. 97)? Die nachfolgend genannten Daten können daher der Beschreibung des Phänomens als der realistischen Darstellung dienen.

So findet sich für Deutschland Ende Juni 2005 die Angabe von 61.000 existierenden Blogs (Schmidt/Wilbers 2006, S. 4). Verglichen mit der Zahl von 70.000 Blogs pro Tag weltweit (d.h. eine Verdoppelung der Anzahl nach jeweils fünf Monaten!) klingt dies eher bescheiden. Gleichermaßen interessant wie bedenklich ist die Angabe der Halbwertszeit von nur einem Jahr, d.h. nach dem Verlauf eines Kalenderjahres bestehen nur noch ca. 50 % der gezählten Weblogs. Die Frage der Aktualität, d.h. der regelmäßigen Pflege solcher Weblogs, bringt hier ebenso spannende Einsichten zutage: So gaben 2005 nur jeweils zwei Prozent der deutschen Blogbetreiber an, diesen mindestens einmal in der Woche, einmal im Monat oder einmal im Vierteljahr regelmäßig zu aktualisieren (vgl. Neuberger/

Nuernbergk/Rischke 2007, S. 97). Nicht nur die Anzahl der deutschen Weblogbetreiber, sondern auch die der Weblogleser lässt in einem internationalen Vergleich ein erstaunliches Ergebnis offenbar werden:

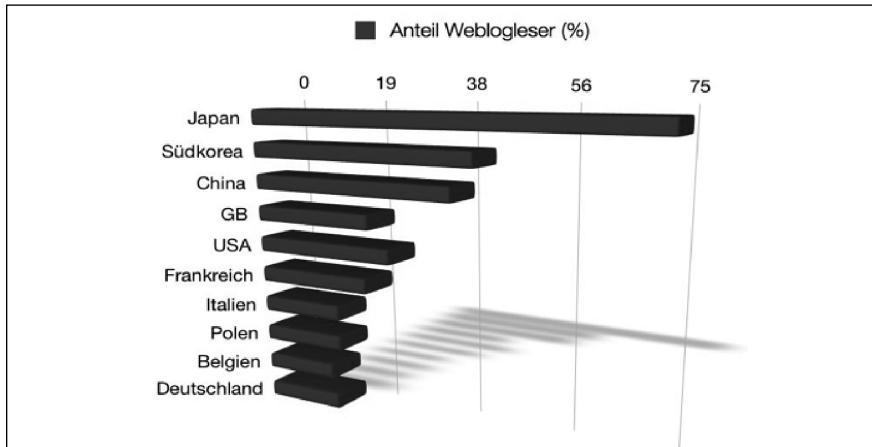


Abb. 5: Anteil der Weblogleser in Prozent (eigene Darstellung nach Edelman Public Relations 2006, S. 5).

Da der Großteil der Untersuchungen von Studien in den USA ausgeht, können diese Befunde aber aufgrund eines nicht übertragbaren Kulturverhaltens (vgl. Neuberger/Nuernbergk/Rischke 2007, S. 102)²⁰ keineswegs ohne weiteres auf europäische, geschweige denn auf bundesdeutsche, Verhältnisse transferiert werden. Anhand der Angaben kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich das Medium Weblog bereits fest etabliert hat.

Der Großteil der Befragungen wurde hauptsächlich aus kommerziellem Interesse durchgeführt – da deren methodischer Charakter nicht immer nachvollziehbar ist, sind die Ergebnisse nur in Auszügen aussagekräftig. Darüber hinaus sind die hauptsächlich online durchgeführten Befragungen nicht repräsentativ.

3.1 Charakteristika von Weblogs

Ähnlich wie bei den bereits genannten Kommunikationstools der *Social software* lassen sich auch bei den Weblogs *gemeinsame formale Merkmale* erkennen. Diese

²⁰ Bemerkenswert: Hier werden als Gründe u.a. eine verbreitete Technologifeindlichkeit genannt.

sind zwar bei den verschiedenen Anwendungen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden, sie unterstützen jedoch die soziale Orientierung in den Weiten des Web 2.0. Im Folgenden sollen diese Prinzipien am Beispiel von Weblogs verdeutlicht werden.

Dazu gehört zum ersten eine *einheitliche Navigationsoberfläche*. Da der Funktionsumfang von Blogs im direkten Vergleich z.B. mit Office-Anwendungen erheblich reduziert ist, wird folgerichtig auch die Bedienbarkeit vereinfacht. Im Wesentlichen enthalten beispielsweise Weblogs eine inhaltliche Spalte, die wiederum von Themenangaben und/oder Datumsangaben untergliedert wird, sowie eine oder zwei weitere Spalten, in denen organisatorische Elemente, wie beispielsweise eine Suchfunktion oder die Möglichkeit des Anlegens von Kategorien, die ein schnelles Auffinden von Inhalten erleichtert, gehören. Aber auch die Kalenderfunktion, mithilfe derer gezielt bestimmte Tageseintragungen gefunden werden können, oder die sogenannte „Blogroll“, die meist thematisch relevante Verknüpfungen in einer eigenen Seitenspalte sammelt.



Abb. 6: Beispiel Bildungsmanagement-Blog.

Durch diese immer wieder vorzufindende Struktur könnte man durchaus von einer *Standardisierung* der Blogosphäre sprechen, die den weniger erfahrenen Usern eine grundsätzliche Orientierung in fremden Blogs leicht macht. Allerdings kann ebenfalls nicht geleugnet werden, dass mit fortschreitendem Einsatz und Verbreitung sowohl die Erwartungen an Komfort und Automatismen steigen und mit der damit proportional steigenden Komplexität auch die Bedienbarkeit für die Betreiber von Blogs (je nach Anspruch) unübersichtlicher wird.

Ein weiteres Kriterium ist der *Zeitstempel*. Sämtlich Einträge, Bezüge und Verweise sind mit einer Datumsangabe bzw. Datum und Uhrzeit versehen. Ein unumgängliches Kriterium, das der Schnelllebigkeit wie auch der Grenzenlosigkeit des Web 2.0 eine formal geeignete und sehr hilfreiche Orientierungsfunktion gibt.

Neben diesen zuerst genannten und zunächst durch ihre stark formale Struktur auffallenden Gemeinsamkeiten könnte durchaus der Eindruck entstehen, dass sich viele dieser virtuellen Tools wie ein Ei dem anderen gleichen. Dem ist mitnichten so. Trotz – oder gerade entgegen all der stark vereinfachten Formalität zeigen z.B. auch die Weblogs eine ungeheure *Individualität und Subjektivität*. Man könnte durchaus die These formulieren: Je stärker die formale Struktur, umso stärker scheint der individuelle inhaltliche Charakter dieser virtuellen Tools durchzudringen. Dieser ist bestimmt durch die Themenwahl, das damit einhergehende Umfeld und das abgestimmte Angebot an Links und weiterführenden Verweisen. Sehr häufig kommt bereits durch die sprachliche Verwendung der Ich-Form bzw. durch die Verwendung eines Bildes oder die Angabe einer Kurzvita der expressive Charakter der Blog-Betreiber zum Ausdruck. Dieses Element trägt damit auch zu dem hohen Authentizitätsgehalt der Blogs bei.

Dieser individuelle Aspekt ist bereits eine Überleitung zu der nächsten Gemeinsamkeit, nämlich dem der *Community-Orientierung*. Da der einzelne Autor seine Themen in der Regel für eine gemeinsame Nutzung aufbereitet, wird bereits durch eine visuelle wie auch symbolisch eindeutig (wieder-) erkennbare Gestaltung diese Benutzergruppe angesprochen. Inhaltlich wird diese Orientierung durch die Verwendung und Nennung ähnlicher, vertiefender oder weiterführender Verweise ergänzt. Auf diese Art und Weise entsteht eine *aktive Vernetzung*, die durch den Einsatz sowie die Verwendung *technischer Hilfsmittel* (siehe unten) unterstützt und erleichtert wird. Anders wäre es wohl kaum zu erklären, dass viele der aktiven Blogger (die selbst meist mehrere Blogs führen!) angeben, noch eine Vielzahl weiterer Blogs regelmäßig zu besuchen. Das Verhältnis entspricht nicht selten dem Verhältnis 1:3 (vgl. Neuberger 2005). Dienlich hierfür sind zum einen die oben genannten Blogrolls, aber auch die Einbindung technischer Hilfsmittel, wie *tags*, *permalinks*, *rss-feeds* oder *trackbacks* (siehe Glossar).

Nachdem im Vorfeld generelle Aspekte von Weblogs im Mittelpunkt standen, werden diese nun auf ihr Potenzial als WM Tools beleuchtet.

4. Wissensmanagement mit Weblogs

Auf der Suche nach geeigneten Mitteln, um an das Wissen in den Köpfen ihrer Mitarbeiter zu kommen, werden den „Social Networks“ fast unendliche Fähig-

keiten zugesagt. „Die Wissensmanager hatten schon jede Hoffnung begraben, an die Reichtümer in den Köpfen der Mitarbeiter heranzukommen und sie profitabel einzusetzen“ (Schmitt 2006, S. 1).

Angesichts der Schnelligkeit der Veränderungen sowie der schrumpfenden Halbwertszeit von Wissen (vgl. Kapitel 1), muss aber die Frage gestellt werden, ob das Verständnis von Wissen sich nicht ebenfalls verändert hat. „Noch etwas wird das neue Wissen 2.0 auszeichnen: Es wird immer seltener ausschließlich von akademisch zertifizierten Wissenschaftlern hergestellt und immer häufiger von kreativ-chaotischen und globalisierten Kollektiven als von eigenbrötlerischen Erfindern und Einzelautoren“ (Dries 2007, S. 4).

Umso bedeutender ist die Kenntnis eines Kategoriensystems, das die Einordnung von Wissensaspekten vor dem Hintergrund definierter Wissensziele nachvollziehbar und somit bewertbar macht.

Weblogs setzen an einer zentralen Stelle des Wissensmanagements an, nämlich zwischen der Sammlung und dem Verteilen von Informationen. Indem sie diese miteinander verknüpfen, generieren sie gleichzeitig Wissen. An diesem Ort zwischen In- und Output geschieht exemplarisch das, was Wissensmanager als Schnittstelle zwischen der Sammlung und dem Verteilen von Informationen beschreiben. Um die Bedeutung dieser Schnittstellenfunktion zu verstärken, sei an dieser Stelle noch kurz auf die Kernprozesse des Wissensmanagements nach dem Münchener Modell von Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 21) eingegangen; die Abbildung vernachlässigt dabei bewusst die Ziel- und Evaluationsdimensionen:

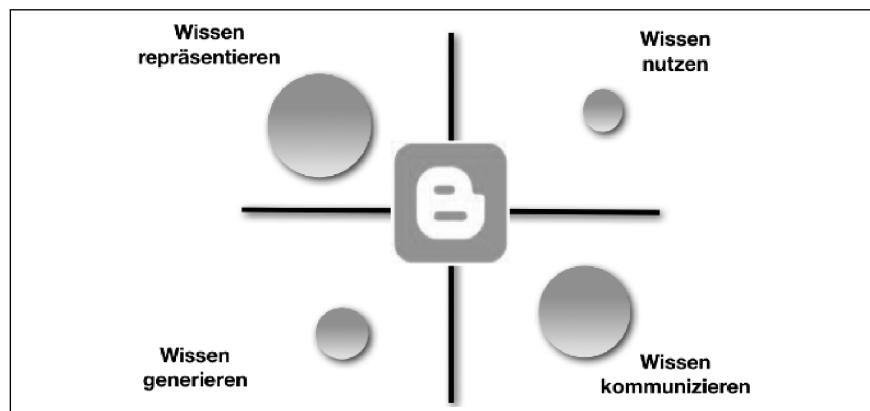


Abb. 7: Kernprozesse des Wissensmanagements (eigene Darstellung nach Reinmann-Rothmeier 2001, S. 21).

– Wissen generieren

Der Prozess der Wissensgenerierung umschreibt im Münchener Modell die Umsetzung von Informationen in Handlungen bzw. handlungsrelevantes Wissen, aus dem neues, innovatives Wissen hervorgehen kann. Somit stellen Prozesse der Wissensgenerierung die Grundlage für weitere Aspekte des Wissens dar. Zu den Voraussetzungen für eine Wissensgenerierung, die in der Förderung von innovativen und mehrdimensionalen Kreativitätstechniken für ein vernetztes Denken liegen, gehören eine generelle Offenheit, verbunden mit einer Bereitschaft zu kritischem Hinterfragen, aus der dann wiederum neue und komplexe Problem- und Fragestellungen angeregt werden können. Das bedeutet, dass Wissensinhalte lediglich zur Generierung neuer Suchstrategien für Wissensexplizierung einen Nutzen haben.

– Wissen repräsentieren

Um den Nutzen einer höheren Transparenz, einer leichteren Zugänglichkeit kombiniert mit der Verknüpfung einzelner „Wissensinseln“ sowie einer content-unterstützenden Visualisierung Rechnung zu tragen, ist eine regelmäßige Pflege und Aktualisierungsform des bereitgestellten Content unumgänglich. Erst so kann der Nutzungsbereitschaft des Anwenders entsprochen werden.

– Wissen nutzen

Der entsprechenden Transformierung von nichtmateriellem Wissen in Form von Dienstleistungen, Produkten, Handlungen oder Entscheidungen verhilft das Vorhandensein einer entsprechenden Fehlerkultur, die auch fehlerhafte Erfahrungen sensibel wahrnimmt, in den eigenen Lerneffekt mitintegriert und durch den eigenen konstruktiven Umgang einen Anreiz zur Übernahme gibt.

– Wissen kommunizieren

Die Bedeutung der Weitergabe von Wissen, die als wichtigste Grundlage die Generierung und Pflege von Vertrauen benötigt, wird wohl durch die Beschreibung der Symptome ihres „Nicht-Vorhandenseins“ am deutlichsten: Informationsvorteile („Geheimes Wissen der Pinguine“) können zu kognitiven Dissonanzen bei ausgeschlossenen Personen, aber auch zu fehlenden Synergieeffekten führen und damit nicht zuletzt in einer fehlenden Streit- und Konfliktkultur enden.

Für eine dementsprechende Umsetzung der genannten Aspekte auf Weblogs bietet sich das in Abbildung 7 dargestellte Raster an. Dabei wird sich die Bewertung der einzelnen Quadranten für Weblogs je nach individueller und kollektiver Nutzung bzw. Thema unterscheiden.

4.1 Wissensmanagement mit Weblogs in Unternehmen

Weblogs wurden recht schnell von Unternehmen für vielfältige Anwendungsbereiche genutzt. Dabei soll die unten aufgeführte Visualisierung (Abbildung 8) weniger eine Gesamtübersicht aller möglichen Nutzungsarten aufzeigen, sondern eine Kategorisierungshilfe für die verschiedenen Anwendungen bieten. Dabei finden sich neben der externen Nutzung als Marketinginstrument oder Kommunikationsersatz über die interne Nutzung in der Form einer Projektbegleitung, dem virtuellen Ersatz des „schwarzen Brettes“ bis hin zum Medium für Wissensmanagement. Durch die Verlinkung dieser verschiedenen unternehmensinternen Blogs kann wiederum der Aspekt der Transparenz ergänzt und gesteigert werden. Dabei können je nach Verwendung der Weblogs unterschiedliche Wissenstypen systematisch organisiert werden (siehe ebenfalls Abbildung 8).

Doch birgt die rasante und bisweilen übertriebene Verwendung von Unternehmensblogs auch ihre eigenen Risiken: die Gefahr der Banalisierung der Inhalte, die nur schleppende Nutzung und die damit einhergehende Gefährdung der Blogs durch eine vernachlässigte Aktualisierung und Pflege bis hin zur Anfrage der Aufwand/Ertrags-Relation sind noch die einfachsten Herausforderungen, denen begegnet werden muss. Dem Missbrauch als „Gerüchteküche“ oder als Fehlerquelle dagegen ist jedoch schon schwieriger zu begegnen (vgl. Zerfass/Boelter 2005, S. 67, 97). Gewissermaßen auf dem Präsentierteller bewegen sich die CEO-Blogs,

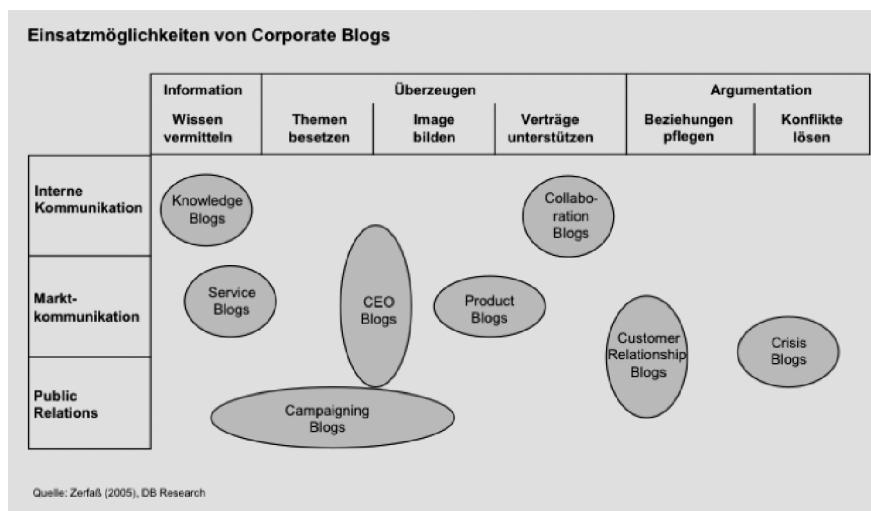


Abb. 8: Einsatzmöglichkeiten von Corporate Blogs (Zerfass/Boelter 2005, S. 127).

die in personalisierter Form von der obersten Führungsebene häufig als „Leitbild-Motivationsplattform“ genutzt, aber auch missbraucht werden. Deren sachgerechte Nutzung ist gerade für die unternehmensinterne Kommunikation von hoher Bedeutung (Wolff 2006, S. 18).

4.2 Paradigmenwechsel

Die bereits oben dargestellte Grenzverschiebung zwischen Web 1.0 und Web 2.0 und deren Auswirkung auf den Bereich des E-Learning (Kerres 2006, S. 5–16) lassen sich durchaus auf das Wissensmanagement übertragen. Auch hier konstituieren die Begriffe Lernen – Wissen – Lernumgebung das relevante Szenario. Überträgt man dieses in der bereits bekannten Weise in der Art einer Gegenüberstellung von Web 1.0 zu Web 2.0, so kann durchaus von einem Paradigmenwechsel, also einer grundsätzlichen Änderung des Verstehenshorizontes, gesprochen werden. Während der Begriff des Lernens im Verständnis von Web 1.0 noch durchaus von einem hoch formalisierten Verständnis geprägt ist, dem ein behavioristischer Ansatz zugrunde liegt, so verändert sich eben dieses im Verständnis des Web 2.0 zu einem eher informellen, das man durchaus auf der Grundlage eines konstruktivistischen Didaktikmodells sehen kann. In der Praxis stellt sich diese Auswirkung in einem bisherigen zentral bestimmten und von einem Lehrpersonal bereitgestellten Lerninhalt dar, der in der Stoffdarbietung ausschließlich auf die Dynamik eben dieses angewiesen ist. Ein solcher linear verstandener Umgang mit Wissen, der zu einem hohen Grade für den Lernenden fremdbestimmt ist und dessen eigene Lehrinteressen eher weniger berücksichtigt, stellt ein sicherlich unverzichtbares, aber auch einseitiges Verständnis von Lernen dar.

Lernen im Verständnis von Web 2.0 dagegen versucht, einen komplexeren Umgang mit Wissen zu arrangieren, indem die Wertevorstellungen der Lernenden berücksichtigt werden und Lernen als selbstreflexiver Prozess verstanden wird. Damit einhergehend verändert sich aber auch das inhaltliche Verständnis des Begriffes „Wissen“: von einem eher statischen verstandenen „content“, der lediglich aufgefunden werden muss, hin zu einer „performance“ (Kerres 2006, S. 5). Eben dieses will kreiert, gestaltet und medialisiert werden, nicht zuletzt anhand eines kritischen Auswahlprozesses, der sowohl von den Lernenden wie auch Lehrenden mitbegleitet werden kann. Die Stoffdarbietung geschieht als „Work in Progress“, wodurch alleine schon die Dauergültigkeit von Wissen negiert wird.

4.3 Ein update der Wissenskategorien?

Wie könnte eine entsprechende Übertragung dieses Paradigmenwechsels auf das unter 4 vorgestellte Modell aussehen? Entsteht somit nicht die Notwendigkeit, ein verändertes *Wissensverständnis 2.0* zu entwerfen? Wie könnte dies vor dem Hintergrund der Meta-Wissenziele Performance und Community-Orientierung aussehen?

– Wissen medialisieren

Im Vergleich mit der Kernkategorie Kommunikation, in welcher der Aspekt der Medialisierung wohl vorhanden ist, aber nur einen Segmentbereich darstellt, wird durch die Zielperspektive der *performance* die Auswahl sowie der Darstellungsprozess eindringlicher gefordert. Nicht der Austausch als solcher, sondern die bewusst als *Anreiz* gestaltete Präsentationsform, die dem Benutzer die weitere Anwendung geradezu aufdrängt, steht hier im Mittelpunkt. Mit einher geht die Absicht einer höheren Motivation durch eine anregend gestaltete Visualisierungsform. Dass sich dabei content und performance gegenseitig komplementär ergänzen und keineswegs gegeneinander ausgespielt werden sollen, versteht sich von selbst.

– Wissen lokalisieren

Die Vorstellung, dass zu einem Wissensmanagement anstelle der Generierung lediglich dessen Lokalisierung steht, befremdet zunächst. Auch hier eröffnet ein Wechsel der Sichtweise neue Aspekte: Fehlt es bei der Bewältigung unserer Herausforderungen tatsächlich an neuen, bisher unbekannten Informationen, die bis dahin in den Sphären des Webs noch gar nicht erstellt wurden – oder aber ist die größte Herausforderung nicht eher diejenige, die entsprechenden Lokalisation der – meist schon beantworteten – Lösung des Problems aufzufinden? Hier bilden beispielsweise die communities und die thematische (Selbst-) Vernetzung von Blogs für das schnelle Auffinden von passenden Inhalten einen nicht zu unterschätzenden Vorteil. Man bedenke dabei das praktische Vorgehen der Internetuser: Geht dieser nicht viel eher von der Annahme aus, das sein gesuchtes Wissen prinzipiell schon bereitsteht und nur lediglich aufgefunden werden muss, als dass dessen Neugenerierung erforderlich sei?

– Wissen sozialisieren

Wie bereits ausgeführt, werden innerhalb von Weblogs auch Wissensinhalte kommuniziert, das Entscheidende ist jedoch, wo bzw. wem gegenüber das Wissen bereitgestellt wird. Nimmt man die Erkenntnisse aus der Verbreitung und Verknüpfung einzelner Weblogs ernst, so werden in erster Linie inner-

halb der eigenen community Wissensträger kontaktiert und angefragt. Auch der Austausch in bereitgestellten Foren oder Lernumgebungen beinhaltet ein stark sozialisierendes Element. Und gerade aufgrund dieser Sozialisierung können die Elemente dieser Social-Software den starken Vorteil der Erzeugung von Synergieeffekten voll ausschöpfen. Überall da, wo sich auf diese Weise die community austauscht, wird die Anwendung von Regeln notwendig – sei es in Form von Rückmeldungen bei Kommentaren, sei es in den (meist unbewussten praktizierten) Regeln der Verknüpfungen untereinander.

- Wissen individualisieren

Ein häufig dargestelltes Problem bei der Diskussion der Verwendung von Web 2.0-Tools ist die Frage bezüglich der Qualität der eingestellten Inhalte. Und das hat, wie die dokumentierten Diskussionen zeigen, wohl auch gute Gründe (Zerfass/Boelter 2005, S. 97). Wenn sich der scheinbar überlegene Vorteil, den die Welt des Internets durch den Faktor der weltweiten Vernetzung (jeder kann daran beteiligt sein) geradezu kontraproduktiv in sein Gegenteil verkehrt (dieser Masse kann nicht unbedingt getraut werden), so kann dieses qualitativ bestimmte Kriterium schnell eine ganze Menge quantitativer Vorteile zunichten machen.

Dieser durchaus berechtigten Kritik können die Web 2.0-Tools wiederum ihren Vorteil, der in einer starken Personalisierung und Individualisierung besteht, entgegengesetzen. So stellen die Autoren in ihrer Namensnennung durch die Anlage ihre Verknüpfung mit anderen Blogs innerhalb der community ein Vertrauenspotenzial dar, das keineswegs leichtfertig aufs Spiel gesetzt wird. Man könnte sogar postulieren: Je stärker individualisiert ein Blog betrieben wird, umso geringer ist dessen Anonymität, und damit einhergehend wird das Vertrauen auf die Qualität der dargebotenen Inhalte unterstützt. Ja selbst wenn sich ein Fehler oder der Missbrauch in der community einschleichen sollte – die Korrektur desselben geschieht nicht durch eine zentral geführte Aufsichtsperson, sondern die gleichzeitige und unabhängige Verantwortung des Einzelnen, der sein Weblog aktiv betreibt, d.h. aktualisiert und pflegt.

Zusammenfassend können die Ausführungen bezüglich der neu vorgeschlagenen Kernprozesse eines Wissensmanagements folgendermaßen visualisiert werden:

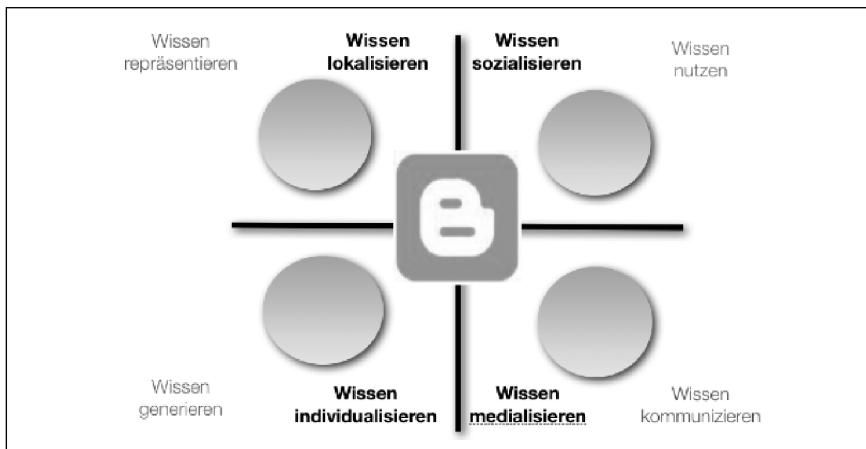


Abb. 9: Neue Kernprozesse des Wissensmanagements (eigene Darstellung).

5. Abschließendes Fazit

Dem Wissensmanagement steht vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen des Web 2.0 eine notwendige Veränderung im systematischen Umgang mit Wissen bevor. Träger dieses Wissens ist und bleibt dabei der Mensch (Wassermann 2003, S. 253–256; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000, S. 10), der sein Wissen allerdings mithilfe digitaler Wissensmanagementsysteme organisieren sowie systematisieren kann (vgl. Heckert 2002, S. 53–69). Insbesondere bei der Explikation impliziten Wissens stellen Tools aus dem kommunikativen und community-orientierten Web 2.0 eine Reicherung dar: Durch ihre einfache technische Handhabung und praxisorientierte formale Standardisierung knüpfen sie an bestehenden und bewährten Aspekten, wie beispielsweise Story Telling etc., an und ergänzen diese – z.B. durch Weblogs. Auffallend dabei ist die Tatsache, dass sich in diesem Zusammenhang ebenfalls generelle Grenzverschiebungen ergeben (vgl. Kapitel 2.2), die das Verständnis des Wissens (und auch dessen Qualität?) direkt beeinflussen und verändern. Der Aspekt des Meta-Zieles der Performance scheint dabei vielfältige intrinsische Motivationsfaktoren zum Austausch des Wissens zu beinhalten. Durch eine veränderte Sichtweise können sich auch bereichernde Potenziale für die einzelnen Kernprozesse des Wissensmanagements, gerade in Bezug auf den Austausch innerhalb der Wissensgemeinschaft, ergeben.

Glossar

Die Erklärungen der folgenden Begriffe, auf die im Artikel hingewiesen wird, sind den folgenden Quellen aus dem Internet entnommen:

<http://ebetriebsrat.wordpress.com/glossar/> [Stand: 19.05.2007]

<http://www.web2null.de/web-2-0-erklaert> [Stand: 19.05.2007]

Blog(g)roll: Liste mit Blogs (oft die Lieblingsblogs eines Autors). Oft zeigt eine Blogroll an, welche Blogs in letzter Zeit aktualisiert wurden.

Blogsphäre (blogsphere): Die Gemeinschaft aller Blogger.

Kooperative Linkliste: Gemeinschaftlich über das Internet zusammengetragene und abgelegte Lesezeichen im Internet, die teilweise kommentiert sind.

Permalink ist eine Abkürzung von „permanent link“, also einem Internet-Link, der dauerhaft (permanent) auf eine bestimmte Seite verweist. Permalinks im Kontext von Blogs verlinken direkt auf einen bestimmten Artikel. Technisch unterscheidet sich ein Permalink nicht von einer normalen URL. Der Begriff soll nur zum Ausdruck bringen, dass trotz einer sich schnell verändernden Internetseite (einem Blog oder einem Wiki) dauerhaft bestimmte Inhalte aufgerufen werden können.

Podcast: Anbieten von Audio- und Videodateien über das Internet. Diese können anders als beim Radio und beim Fernsehen zu einer beliebigen Zeit konsumiert werden. In vielen Fällen sind es regelmäßige Beiträge, die man abonnieren kann. Zusammengesetzter Begriff aus Ipod (populärer tragbarer mp3- und Video-Player von Apple) und broadcast (übertragen).

RSS: System zum Zusammenstellen von Nachrichtenkanälen. Das können klassische Nachrichten sein (z.B. www.pc-maga.zin.de/rss) oder eben Blogs. Der Anwender benötigt zum Lesen von RSS-Kanälen ein spezielles Programm (z.B. Feedreader oder den Browser Opera).

Trackback: Oft eingesetztes System zum Nachverfolgen von Zitaten. Das zitierende Blog schickt einen Ping zum zitierten. In diesem findet sich nun ein Hinweis (mit URL), dass und wo der Artikel zitiert wurde. Alles geschieht automatisiert zwischen den Servern. Nicht alle unterstützen Trackbacks.

Tag (engl. für Etikett): sind auf vielen Online-Angeboten und -Plattformen ein wichtiges Instrument, um Informationen zu ordnen. Tags sind nichts anderes als Schlagworte und etwas zu „vertaggen“ bedeutet, ein Foto, einen Link, ein Video, einen Text zu verschlagworten.

Wiki: Das bekannteste Wiki ist wahrscheinlich die Internetencyklopädie Wikipedia. Der Gedanke hinter dem Wiki-Konzept lautet: Jeder User und jede Userin darf ohne große Hürden die Inhalte einer Website verändern. Diese Inhalte werden dabei nicht in HTML verfasst, sondern in einer einfachen und intuitiven Wiki-Sprache.

Literatur

- Bächle, M.** (2006). Informatiklexikon Detailansicht : Social Software. Retrieved 18.05.2007, <http://www.gi-ev.de/service/informatiklexikon/informatiklexikondetailansicht/meldung/132/>
- Behrmann, D.** (2006). Reflexives Bildungsmanagement : pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Brückmann, B.** (2007). Web 2.0 - Social Software der neuen Generation. Retrieved 19.05.2007, <http://www.sciencegarden.de/berichte/200702/web20/web20.php>
- Dries, C.** (2007). Wissen 2.0. Retrieved 19.05.2007, <http://www.sciencegarden.de/meinung/200702/wissen20/wissen20.php>
- Edelman Public Relations.** (2006). A Coporate Guide to the Global Blogosphere : The new model of peer-to-peer communications. Retrieved 27.05.2007, <http://edelman.com/image/insights/content/WhitePaper01107sm.pdf>
- Ehlers, U.** (2004). Erfolgsfaktoren für E-Learning: Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen. In S.-O. Tergan & P. Schenkel (Eds.), Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung. Berlin [u.a.]: Springer.
- Fisch, M. & Gscheidle, C.** (2006). Onliner 2006: Zwischen Breitband und Web 2.0 – Ausstattung und Nutzungsinnovation. Media Perspektiven, 8/2006, 431-440.
- Fredrich, B.** (2003). Wissensmanagement und Weiterbildungsmanagement : Gestaltungs- und Kombinationsansätze im Rahmen einer lernenden Organisation (1. Aufl ed.). Göttingen: Cuvillier.
- Gronau, N.** (2003). Wissensmanagement: Potenziale – Konzepte – Werkzeuge. Berlin: Gito-Verl.

- Haas, S., Trump, T., Gerhards, M., & Klingler, W.** (2007). Web 2.0: Nutzung und Nutzertypen: Eine Analyse auf der Basis quantitativer und qualitativer Untersuchungen. *Media Perspektiven*, 4, 215-222.
- Heckert, U.** (2002). *Informations- und Kommunikationstechnologie beim Wissensmanagement: Gestaltungsmodell für die industrielle Produktentwicklung* (1. Aufl. ed.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Holz, P.** (2005). Was ist Web 2.0? Designvorlagen und Geschäftsmodelle für eine neue Software Generation. Retrieved 15.05.2007, http://twozero.unikoeln.de/content/e14/index_ger.html
- Kerres, M.** (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Eds.), *Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis ; [Strategien, Instrumente, Fallstudien ; mit CD-ROM]*. (pp. 1-16). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Markt- und Medienforschungsinstitut result & Medienforschung Südwestfunk.** (2007). Web 2.0: Begriffsdefinition und eine Analyse der Auswirkungen auf das allgemeine Mediennutzungsverhalten. Retrieved 22.05.2007, http://www.result.de/fileadmin/result/content/download/Web-2.0-Studie_result_SWR_Februar_2007_-_Kurzfassung.pdf
- Morandi, P.** (2002). Die „Wissensgesellschaft“ als „Innovationsgesellschaft“ : Der technologische Wandel der 80er und 90er Jahre im Spiegel der Veränderungen seiner Wahrnehmung. Das Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologie. *Historical Social Research*, 27, 130-171.
- Neuberger, C., Nuernbergk, C., & Rischke, M.** (2007). Weblogs und Journalismus: Konkurrenz, Ergänzung oder Integration? : Eine Forschungssynopse zum Wandel der Öffentlichkeit im Internet. *Media Perspektiven*, 2.
- Niehaus, M.** (2004). Der Begriff des Wissens im Wissensmanagementdiskurs. Materialien zur Begriffsgeschichte unter Berücksichtigung der klassischen griechischen Philosophie. *Beiträge zur Forschung*, 141.
- North, K.** (2005). *Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen* (4. ed.). Wiesbaden: Gabler.
- O'Reilly, T.** (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Retrieved 02.09.2006, <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-2.0.html>
- Panke, S.** (2007). Unterwegs im Web 2.0 : Charakteristiken und Potenziale. *eteaching.org*, 1-17.
- Poltermann, A. & de Haan, G.** (2002). Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Retrieved 12.05.2004, <http://wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungswissen.pdf>
- Regnet, E.** (2003). Der Weg in die Zukunft - Anforderungen an die Führungskraft. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet, & M. Domsch (Eds.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. (5., überarb. Aufl ed., pp. 51-66). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2001). *Wissensmanagement lernen : ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (2000). Individuelles Wissensmanagement : Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz (1. Aufl. ed.). Bern [u.a.]: Huber.
- Romhardt, K.** (1998). Die Organisation aus der Wissensperspektive – Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Université de Genève.
- Schmidt, J. & Wilbers, M.** (2006). Weblogs: eine kommunikationssoziologische Studie. Konstanz: UVK.
- Schmitt, K.** (2006). Wissensnetze : Blogs und Wikis sorgen für Innovation im Unternehmen. Retrieved 28.05.2007, <http://www.silicon.de/enid/druckfunktion/20703,4>
- Sorger, V. & Beyer, M.** (2004). Zukunft.Nachhaltig.Gestalten. Die IV-Strategie für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Retrieved 14.01.2007, http://www.ivmitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_292.pdf
- Vaill, P. B.** (1998). Lernen als Lebensform: ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wassermann, O.** (2003). Der Mensch in der Wissensgesellschaft. In N. Gronau (Ed.), Wissensmanagement: Potenziale – Konzepte – Werkzeuge. (pp. 253-265). Berlin: Gito-Verlag.
- Willke, H.** (2004). Einführung in das systemische Wissensmanagement (1. Aufl. ed.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wolff, P.** (2006). Die Macht der Blogs: Chancen und Risiken von Corporate Blogs und Podcasting (1. Aufl ed.). Frechen: Datakontext.
- Zerfass, A. & Boelter, D.** (2005). Die neuen Meinungsmacher: Weblogs als Herausforderung für Kampagnen, Marketing, PR und Medien (1. Aufl ed.). Graz: Nausner & Nausner.

Auflösung vergrößern? Chancen und Grenzen der Verwendung von Social Software im Bildungsbereich

ANJA BESAND

Ich habe den Begriff der Auflösung als zentralen Begriff in der Überschrift dieses Beitrags gewählt, weil ich glaube, dass dieser Begriff gerade im Kontext von Diskussionen über das Verhältnis von Medien, Bildung und Gesellschaft sehr vielfältige und interessante Bedeutungsvarianten enthält, die uns vielleicht dabei helfen können zu verstehen, vor welchen Herausforderungen wir hier im Moment eigentlich stehen.

So kann man den Auflösungsbegriff – gerade im Kontext digitaler Medien – ja einerseits ganz wörtlich als Auflösung von digitalen Bildern oder von Bildschirmen verstehen. Auflösung ist hier ein ganz und gar positiver Begriff, der sich auf die Anzahl der digitalen Informationen bezieht, die ein mediales System etwa im Kontext von Lichtpunkten auf einem Bildschirm zu unterscheiden in der Lage ist. Auflösung ist demnach ein Maß für Information: Je höher die Auflösung, desto mehr Information haben wir. Es gibt allerdings neben dieser positiven Wortbedeutung auch eine negative, und auch mit dieser sind wir durchaus vertraut. Denn der Auflösungsbegriff wird, wenn er nicht technisch oder medial verstanden wird, ja häufig auf ganz andere Phänomene angewendet und bezieht sich dann, wie man dem Duden beispielsweise entnehmen kann, auf die endgültige Abschaffung oder auch Abwicklung eines Sachverhalts. In eben diesem Sinn spricht man dann auch von Auflösungerscheinungen in der Gesellschaft und beklagt dann meist, dass haltgebende gesellschaftliche Institutionen wie Ehe, Familie, aber auch Nachbarschaft u.Ä.m. sich vielfach auflösen; Werte, die früher fraglos gültig waren, ihre (zumindest unbefragte) Gültigkeit verlieren; Traditionen, Sitten und Gebräuche nicht länger über ihre orientierende Wirkung verfügen; Weltbilder nicht mehr wirklich verbindlich sind (vgl. Sesink 2007).

Was diese zweite Bedeutung des Auflösungsbegriffs für uns in diesem Zusammenhang interessant macht ist, dass im Kontext solcher Deutungen oder Klagen von der Auflösung der Welt, wie wir sie kennen, nicht selten ebenfalls die Medien als Ursache oder Beschleuniger dieser Phänomene angegeben werden. Die Argumente in diesem Zusammenhang sind ebenfalls hinlänglich bekannt: Fernsehen und Computer gelten hier als Ersatz für familiäre Zuwendung, die Videoclipästhetik führt dazu, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr längere Zeit einem Gedankengang folgen können; eine Vielfalt und Beliebigkeit der in den Medien angebotenen Weltinterpretationen wird beklagt und führt letztlich zu einer sozialen Isolierung des Einzelnen, der alleine zu Hause vor dem Bildschirm sitzt und sich dort aussucht, mit welcher medialen Welt er sich umgibt (vgl. Sesink, ebd.).

Alles in allem scheint es deshalb, als ob die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs Auflösung letztlich irgendwie zusammenhängen, und mit diesem Zusammenhang möchte ich mich im Folgenden gerne näher beschäftigen. Die zentrale Frage dieses Beitrags ist deshalb: Trägt die Informationsvergrößerung, die wir aktuell vor allem im Bereich digitaler Netzwerkmedien beobachten können, tatsächlich zu einer Auflösung im sozialen Bereich bei, und wie könnten oder sollten Bildungsangebote mit diesen neuen Medien deshalb sinnvollerweise aussehen? Welche Rolle kann die Bildung in diesem Zusammenhang überhaupt spielen? Ist Bildung tatsächlich ein probates Mittel gegen solche Auflösungerscheinungen – denn das wird ja zuweilen behauptet –, oder ist Bildung u.U. nicht viel eher selbst in diesen Zusammenhang verwickelt?

1. Zum Verhältnis medialer und sozialer Auflösungerscheinungen

Doch als erstes wenden wir uns noch einmal der Frage zu, inwiefern der positive Auflösungsbegriff, der Auflösung als Vervielfältigung von Information versteht, tatsächlich mit dem negativen, vornehmlich sozial konnotierten Auflösungsbegriff zusammen gedacht werden kann. Ist mehr Information, insbesondere unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten, nicht immer besser als weniger Information, bzw. inwiefern könnte ein Mehr an medialer Information zu Problemen in der sozialen Welt beitragen? Die Antwort auf diese Frage ist relativ einfach, denn Probleme mit den medialen Informationen beginnen spätestens dann, wenn die mediale oder auch digitale Informationsmenge so groß wird, dass sie die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Individuen übersteigt (Informationsflutthese) und sich diese Informationsmenge gleichzeitig – wie dies seit vielen Jahren der Fall ist – in einer unübersichtlichen Anzahl von medialen Kanälen verteilt, so dass jeder

Medienrezipient und jede Medienrezipientin letztlich selbst entscheiden kann und auch muss, mit welchen Informationen er oder sie sich umgibt (Individualisierungsthese). Die Diskussion über dieses Problem der Auflösung bzw. Fragmentierung der medialen und damit auch sozialen Öffentlichkeit begann spätestens in 1980er Jahren, nachdem im Zuge der Privatisierung von Sendeanstalten und der damit verbundenen Pluralisierung des Fernsehangebotes die Wahlmöglichkeiten für die Medienrezipienten enorm gesteigert wurden (vgl. Sennett 1986; oder aktueller Wehner 1997). In der medienwissenschaftlichen Diskussion dieser Zeit befürchtet man, dass durch eine zunehmende Individualisierung der Medienrezeption langfristig die Grundlagen einer gemeinsamen gesellschaftlichen Diskussion verloren gehen könnten und es den Mitgliedern der Gesellschaft deshalb letztlich nicht mehr gelingt, sich in Diskursen auf dieselben Informationen oder auch Ereignisse zu beziehen (vgl. Meyer 2001). Genau dieser Zusammenhang markiert allerdings die Stelle, an der wir den positiven und negativen Begriff der Auflösung tatsächlich zusammen denken können und uns fragen müssen, ob die enorme Informationsvergrößerung gerade im Kontext medialer Informationen, die wir gegenwärtig erleben, nicht tatsächlich auf gewisse Weise eine Auflösung von Öffentlichkeit und damit eine zunehmende Vereinzelung der Individuen bedeutet.

2. Social Software

Die im Vorangegangenen kurz skizzierte Auflösung der Öffentlichkeit durch die Vervielfältigung medialer Kanäle wird nun auf die Spitze getrieben durch Phänomene, die wir in jüngster Zeit unter dem Begriff Web 2.0 zusammenfassen. Jetzt sitzen nicht nur alle vor dem Fernseher vor ihren individuellen Lieblingssendern, sondern alle können ihre speziellen Interessen mit individuellen Video-clips oder anderen Angeboten aus dem Internet befriedigen und sich hier mediale Informationsmischungen zusammenstellen, die überhaupt niemand außer ihnen selbst mehr nachvollziehen kann.

Doch welche Medien sollen mit dem Begriff Web 2.0 überhaupt beschrieben werden? Wie im vorangegangenen Artikel von Thomas Adam und Sven Wippermann bereits ausführlich dargestellt, wird der Begriff Web 2.0 üblicherweise als Sammelbegriff für so unterschiedliche Interneterscheinungen oder -plattformen wie Blogs, Podcasts, Wikis, aber auch Communities wie Myspace, Flickr, Youtube oder ganz aktuell Secondlife oder Ähnliches verwendet. Dabei sollte das Web 2.0 aber keinesfalls als rein technologische Innovation verstanden werden, im Gegen teil, die meisten der Technologien, die hier verwendet werden, existieren bereits

seit geraumer Zeit. Der Begriff bezieht sich deshalb viel eher auf ein bestimmtes Zusammenspiel von sozialer Entwicklung und technologischen Elementen. Deshalb spricht man in diesem Zusammenhang auch häufig von Social Software oder Communities.

Beide Begriffe erscheinen zunächst paradox. Warum sollten ausgerechnet Medien, die wie die hier aufgezählten Plattformen des sogenannten Web 2.0 sowohl in hochgradig individualisierten Prozessen produziert als auch rezipiert werden, mit dem Attribut sozial ausgestattet werden? Ein wesentliche Ursache für die Wahl dieses Begriffs wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass mithilfe von Social Software im Web 2.0 Inhalte nicht nur einfach medial bereitgestellt, sondern in einen aufwendigen Kommunikationsprozess integriert werden, in dem sie vielfach kommentiert, weiterverarbeitet, ergänzt und erweitert werden. Das Prinzip lässt sich am besten an dem überaus populären Onlinelexikon Wikipedia deutlich machen, in das grundsätzlich jeder und jede Einträge einstellen, ergänzen oder aber überarbeiten kann. Dieses sogenannte Wiki-Prinzip ist das bestimmende Prinzip des Web 2.0, und es ist, anders als man vermuten könnte, auch nicht auf textorientierte Plattformen begrenzt, sondern auch andere, z.B. visuelle orientierte Communities wie Flicker und Youtube oder auch Podcasts, funktionieren in ähnlicher Weise. Das Prinzip selbst setzt allerdings bestimmte technologische Grundlagen voraus. Denn um eine breite Vernetzung und Kommentierung digitaler Inhalte zu ermöglichen, muss die Technologie, die zur medialen Verbreitung der Inhalte verwendet wird, für alle Nutzer extrem leicht zu bedienen sein, und damit kommen wir tatsächlich zu einem der wesentlichen Kennzeichen von Social Software. Sie zeichnet sich durch eine extrem niedrigschwellige Handhabung aus, d.h. um hier partizipieren zu können, ist kein technologisches Expertenwissen nötig.

Dieser zunächst eher nebensächlich erscheinende Aspekt hat – bei Licht betrachtet – gravierende Auswirkungen für die medialen Kommunikationsprozesse, denn weil die sogenannte Social Software so einfach zu handhaben ist und weil es um die bereits angesprochene Form der Kommentierung und Vernetzung geht, entstehen in diesen Bereichen digitale Datenmengen, die kaum noch zu überschauen sind. Seit der Konjunktur von Social Software hat sich die Informationsmenge im Netz enorm vergrößert. Das liegt im Wesentlichen daran, dass (vgl. Gegenüberstellung von Panke auf der nächsten Seite) jetzt nicht mehr nur Experten Inhalte im Netz bereitstellen, sondern das Netz nun von einer viel breiteren Nutzerschaft zur Distribution medialer Inhalte genutzt wird. In Blogs, Wikis und Podcasts wird auf diesem Weg eine völlig neue Form medialer Information zugänglich. Wesentliche Kennzeichen dieses neuen Informationstypus sind: Zunächst eine extreme

Dynamik, denn die Kommentierungen und Überarbeitungen entstehen im medialen Rezeptionsprozess häufig spontan. Ein weiteres Merkmal dieser Informationen ist ihre Referenzlosigkeit, denn aufgrund der enormen Dynamik des Kommunikationsprozesses wird die Herkunft, Quelle oder Autorenschaft der Information häufig nicht transparent. Hinzu kommt der Aspekt der Multiperspektivität, denn in Blogs, Podcasts und Wikis werden Informationen aus extrem unterschiedlichen Wahrnehmungswelten und damit Perspektiven greifbar. Weitere Aspekte werden deutlich, wenn man sich die Gegenüberstellung von Panke ansieht, in der auf der Grundlage häufig genutzter Metaphern oder Sprachwendungen die Unterschiede zwischen dem traditionellen Internet und dem so-nannten Web 2.0 dargestellt werden.

Web 1.0	Web 2.0
„Ich bin drin“: Zugang zum Internet als Herausforderung, Webseitenbereitstellung nur von Institutionen oder durch Einzelpersonen mit technischer Expertise	„Wir sind das Netz“: Aneignung von Internettechnologien auch ohne vertiefte technische Vorkenntnis möglich.
„Surfen“: Web als Abrufmedium, Informationen werden gesammelt und offline bzw. auf dem persönlichen Rechner archiviert.	„Posten“: Web als Mitmachmedium, Informationen werden ausgewählt, kommentiert und online wieder verfügbar gemacht.
„Wissen vom Experten“: Statische, oft zeitlich abgeschlossene Webprojekte, die redaktionell vorstrukturiert angeboten werden.	„Weisheit der Masse“: Microcontent und Wiki-Prinzip, Surfverhalten der Nutzer beeinflusst die Informationsdarbietung.
„Call by call“: Modemverbindung und Einwahlkosten bedingen textlastige Darstellungen.	„Always online“: Breitbandanschlüsse und Flatrates begünstigen die Verbreitung von Audio- und Videoinhalten.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Web 1.0 und Web 2.0 (vgl. Panke 2007).

Insbesondere die von Panke genutzte Unterscheidung zwischen dem Web als Abrufmedium und als Mitmachmedium ist dabei für unseren Zusammenhang entscheidend. Zwar wurde auch das traditionelle Web vor allem zu Beginn seiner medialen Karriere zuweilen in dieser Weise als partizipationsorientiertes Medium betrachtet (vgl. Bühl 1996, S. 234). Sehr bald wurden die Potenziale des Netzes (vor allem angesichts der doch erheblichen technologischen Zugangsbarrieren) aber wieder vorsichtiger bewertet (vgl. Egloff 2002 oder Leggewie/Maar 1998). Erst durch eine bereits angesprochene erhebliche Vereinfachung der Technologie,

die im Web insgesamt durch die Instrumente des Web 2.0 erreicht werden, konnten diese technologischen Zugangsschranken zumindest tendenziell reduziert werden. Zwar weisen Nutzerstudien immer noch darauf hin, dass wir auch im Kontext des Web 2.0 tatsächlich noch immer nicht von einer global und sozial gemischten Nutzerstruktur ausgehen können, weil auch hier die Menschen mit formal höheren Bildungsabschlüssen deutlich dominieren (vgl. Adam/Wippermann in diesem Buch). Aber auch wenn das Web 2.0 immer noch nicht als gänzlich schrankenlose und hierarchiefreie Struktur bewertet werden kann, zu der jeder und jede dieselben Zugangschancen hat, befördert es doch vor allem lockere Organisationsformen, bei denen viele mit vielen in Kontakt treten und sich abstimmen können. Das alte zum Reiz-Reaktions-Schema analoge Sender-Empfänger-Modell wird hier gründlich widerlegt, denn wie kein anderes Medium befördert das Web 2.0 eine breit angelegte Kommunikation und dialogische Strukturen.

3. Social Software im Bildungsbereich

Für Bildungsprozesse klingen solche Zusammenhänge nun zunächst durchaus vielversprechend. Echte mediale Partizipation, niedrigschwellige Zugangswege und mehrperspektivische Darstellungsweisen scheinen lang gehegte (medien-) pädagogische Idealvorstellungen wahr werden zu lassen. Auch die kostengünstige Distribution von Bildungsinhalten, die mithilfe von Social Software möglich ist, scheint den chronisch unterfinanzierten Bildungseinrichtungen strukturell entgegenzukommen. Doch warum wird das Web 2.0 im Bildungsbereich dann noch immer nur zögerlich eingesetzt?

Eine Antwort finden wir, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass wir in Bildungskontexten mit der hier vorgestellten Weisheit der Massen, wie sie beispielsweise im Onlinelexikon Wikipedia repräsentiert ist und die zu den Grundüberzeugungen der Web 2.0-Welt gehört, relativ große Schwierigkeiten haben. „Die Grundüberzeugung der Wikiwelt ist es, dass im Verlauf des kollektiven kreativen Prozesses jedes nur erdenkliche Problem, das im Wiki auftaucht, Stück für Stück korrigiert oder zumindest kommentiert werden wird, bis es keinen Widerspruch mehr findet und somit verifiziert ist“ (Lanier 2006). Versucht man, einen solchen Gedanken bildungstheoretisch einzuordnen, landet man beim pädagogischen Konstruktivismus, der die pädagogischen Ausbildungskontexte zwar seit Jahren beschäftigt, die pädagogischen Praxiskontexte aber noch lange nicht erreicht hat. Tatsächlich spiegeln sich darin aber auch noch andere Grundüberzeugungen, beispielsweise das unumstößliche Vertrauen, das Liberale in die Unfehlbarkeit des

Marktes, oder aber das Linke in die Gerechtigkeit von Konsensprozessen haben (vgl. ebd.). Tatsächlich neigen wir im Bildungssystem traditionell aber weder zu besonders liberalen noch basisdemokratischen Vorstellungen über die Bereitstellung von Bildungsinhalten. Im Gegenteil, gerade in diesen Kontexten kommt der Sicherstellung von Qualität durch Experten traditionell ein sehr hoher Stellenwert zu, wie man an dem überaus aufwendigen Genehmigungsprozess von Schulbüchern bis heute leicht erkennen kann. Um die Qualität von Bildungsinhalten überhaupt überprüfen zu können, benötigen wir im Bildungssystem deshalb dringend Hinweise über den Informationshintergrund, die Quellen oder die Autorenschaft. Dem Bildungssystem ist es tatsächlich nämlich nicht egal, wer Bildungsinhalte bereitstellt. Hier möchte man gute, geprüfte und verbürgte Bildungsinhalte, und genau deshalb hat das Bildungssystem mit den Bildungsinhalten im Web 2.0 und der Integration von Social Software auch relativ große Schwierigkeiten.

Doch bei diesem Integrationshindernis bleibt es nicht allein. Hinzukommen weitere Schwierigkeiten, die zwar nicht allein das Web 2.0, sondern allgemeiner unsere Vorstellung vom Computer in Bildungsprozessen betreffen, damit aber gleichwohl einem intensiveren Einsatz von Social Software im Bildungsprozess entgegenstehen. So dominiert im Bildungssystem noch immer ein eher instrumentelles Verständnis vom Computer. Das heißt, im Bildungsprozess wird der Computer zwar instrumentell eingesetzt, um beispielsweise ein Video zu schneiden, einen Text zu schreiben oder im Internet zu recherchieren. Vielleicht stellt man das so entstandene Video anschließend auch noch online und nutzt das Medium so in gewisser Weise als Präsentationsmedium. Aber dann kümmert man sich in aller Regel nicht mehr darum. Die prozesshafte Qualität neuer Netzwerkmedien, die im Kommunizieren, Kommentieren und vielfachen Weiterverarbeiten der ausgestellten Inhalte besteht, findet bis heute dagegen nur selten Eingang in die pädagogischen Praxiskontexte.

Damit unmittelbar verbunden ist eine sehr eindimensionale Vorstellung von Bildungsmedien. Der Computer ist für uns ein Mittel zum Zweck und kein eigenes Kulturmedium wie beispielsweise der Film. Wenn er in Bildungsprozessen eingesetzt wird, dann soll der Computer in der Regel der Effizienz dienen. Ärgerlich werden die Bildungsverantwortlichen aber paradoxe Weise immer dann, wenn ihre Zielgruppe den Computer im individuellen Lernprozess zu etwas anderem nutzt, als ursprünglich von ihr erwartet worden war.

Hinzukommt eine stereotype Wahrnehmung der digitalen Inhalte, die außerhalb von Bildungsprozessen beispielsweise von Jugendlichen informell im Web 2.0

kommuniziert werden. So erscheinen uns die Inhalte oder Bilder, die auf Plattformen wie Youtube, Flickr oder Myspace präsentiert und kommentiert werden, vielfach trivial, handwerklich simpel, ziemlich inhaltsleer und weit entfernt von allen gesellschaftlich relevanten Diskursen. Und genau an dieser Stelle sieht es erneut so aus, als ob wir den positiven und negativen Begriff der Auflösung zusammen denken müssten. Bedingt die enorme Informationsvergrößerung gerade im Kontext digitaler Informationen, die wir gegenwärtig in den computergestützten Medien erleben, nicht tatsächlich auf gewisse Weise einen Auflösung von Öffentlichkeit und damit eine zunehmende Vereinzelung der Individuen, die sich nur noch ihren speziellen Interessen hingeben können und an der gesellschaftlichen Kommunikation nicht mehr teilnehmen wollen oder können, und sollten wir uns im Bildungsbereich an diesen Prozessen tatsächlich beteiligen?

4. Vom sachgemäßen Umgang mit Social Software

Die Frage ist in gewisser Weise falsch gestellt, denn sowohl den medialen wie sozialen Auflösungerscheinungen begegnen wir nicht, indem wir den Plattformen, denen wir die entsprechenden Effekte unterstellen, in Bildungsprozessen aus dem Weg gehen. Im Gegenteil: Wenn wir der sozialen Kluft zwischen den derzeitigen aktiven Nutzern von Social Software mit höheren formalen Bildungsabschlüssen und den noch immer unterrepräsentierten Gruppen mit formal niedriger Bildung begegnen wollen, ist eines der wenigen wirklich erfolgversprechenden Instrumente durchaus im Bildungsbereich zu suchen. Angesicht der besonderen Struktur dieser Medien sollten wir uns aber trotz allem gut überlegen, für welche Bildungsprozesse oder vielleicht besser Bildungsarrangements sich diese Medien überhaupt eignen. Sollten wir versuchen, das Web 2.0 durch die gezielte Integration von hochwertigen Bildungsinhalten aufzuwerten, oder arbeiten wir mit den Inhalten, die es bereits zur Verfügung stellt? Um die Frage, wie ein sachgemäßer Umgang mit Social Software im Bildungsbereich aussehen könnte, zu beantworten, sollten wir uns zunächst erneut die wesentlichen Vorteile und Nachteile dieser medialen Instrumente ins Gedächtnis rufen. Unter Punkt 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Social Software extrem dynamische Kommunikationsprozesse ermöglicht. Dementsprechend gehört der schnelle Zugang zu Informationen aus erster Hand zu den wesentlichen Vorteilen digitaler Netzwerkmedien. Hinzu kommen die Heterogenität, Vielschichtigkeit und der Perspektivenreichtum der Informationen, die hier angeboten werden. Auch das kann für Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Zu den wichtigsten Nachteilen gehören demgegenüber allerdings sicherlich die Referenzlosigkeit und die schlechte Kontrollierbarkeit der Inhalte.

Um das noch einmal an einem Beispiel aus der Unternehmenskommunikation zu verdeutlichen: Für die Kommunikation eines Unternehmens nach außen stellen das Web 2.0 und hier wahrscheinlich insbesondere Weblogs eine überaus kostengünstige und aufgrund eines hohen Maßes an Authentizität auch eine äußerst wirkungsvolle Möglichkeit dar, das eigene Unternehmen nach außen darzustellen. Aus diesem Grund fordern in der Zwischenzeit auch einige Firmen ihre Mitarbeiter direkt dazu auf, in Weblogs, Wikis oder auch im sogenannten Online-universum Secondlife über Produkte oder Dienstleistungen des Unternehmens zu berichten. Es erscheint allerdings im hohen Maße fragwürdig, inwiefern eine solche Form der Unternehmenskommunikation von der Unternehmensleitung überhaupt verordnet oder gesteuert werden kann. Denn tatsächlich erscheinen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen geführte Weblogs o.Ä. nur so lange für die Unternehmensleitung sinnvoll, solange diese sicher sein kann, dass ihre Mitarbeiter sich hier ausschließlich positiv über das Unternehmen äußern. Wirklich steuern kann das Unternehmen den Kommunikationsprozess aber nicht. Bieber spricht in diesem Zusammenhang deshalb auch von nicht sachgemäßer Nutzung dieser Medien (vgl. Bieber 2006).

Was heißt das nun für den Bildungsbereich? Wenn sich die Kommunikationsprozesse im Web 2.0 nicht steuern lassen, eignen sie sich auch nicht für den Einsatz in hochgradig gelenkten Bildungsprozessen. So ist es weder sinnvoll, möglich noch erwartbar, von Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmerinnen gleichzeitig online ähnliche mediale Lernprozesse zu erwarten, und es wäre nach Bieber auch nicht sach- oder mediengemäß, Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine bestimmte mediale Kommunikation zu verordnen. Wenn Social Software allerdings in kommunikations- oder diskussionsorientierten Lernphasen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbstständig genutzt wird, um sich miteinander oder aber auch mit anderen zu bestimmten Fragestellungen auszutauschen, kann das ein großer Gewinn für den Lernprozess sein. Vorstellbar sind hier verschiedene Übergangsformen von offenen, teilweise offenen oder auch geschlossenen Plattformen oder Communities, wie Gruppenblogs oder auch in einer Reihe verknüpfte Einzelblogs, in denen z.B. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Workshops oder einer Bildungswoche die Veranstaltung vor- und nachbereiten, also ihre Präsenztermine mit onlinebasierten Interaktionen ergänzen.

Eine weitere sinnvolle Möglichkeit zum Umgang mit Social Software im Bildungsbereich ist die Entwicklung von Podcasts, Wikis o.ä. durch die Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Sinne der Entwicklung von Unterrichtsprodukten. Denn wenn mit dem Begriff Web 2.0 (wie oben beschrieben) die Tatsache markiert werden soll, dass das Web vom Abruf- zum Mitmachmedium geworden ist,

dann sollten wir es auch nicht länger ausschließlich in Lernsituationen verwenden, in denen es letztlich um den medialen Zugriff auf Information geht, sondern sollten verstärkt darauf achten, dass wir es im Kontext der medialen Herstellung von Information nutzen.

In diesem Sinn muss auch die Nutzung von Social Software zur Distribution von Bildungsinhalten skeptisch betrachtet werden. Natürlich stellt Social Software eine einfache und kostengünstige Möglichkeit gerade auch für kleinere Bildungsinstitutionen dar, selbst entwickelte Bildungsinhalte medial zu verbreiten. Nichts ist – wie wir im vorangegangenen Beitrag gehört haben – einfacher, als die eigenen Bildungsveranstaltungen mit Video oder auch Diktiergeräten aufzunehmen und entsprechend als Video- oder Audiopodcast online bereitzustellen. iTunes-U stellt für solche Inhalte seit kurzem die entsprechende Plattform bereit. Tatsächlich nutzen werden diese medialen Bildungsinhalte aber nur die, die über das entsprechende Hintergrundwissen verfügen, um die Reputation des Bildungsträgers im Hintergrund einschätzen zu können. Bei Institutionen wie Harvard, Stanford oder Princeton, die bereits heute auf Plattformen wie iTunes-U zu finden sind, ist das natürlich keine große Schwierigkeit. Gerade für kleinere Bildungsträger bedeutet es aber, dass sie entgegen ihrer Absichten mit den medial bereitgestellten Bildungsinhalten in der Regel keine neue Klientel erreichen können. Für den internen Teilnehmerkreis des Bildungsträgers kann eine solche digitale Bereitstellung von Lernmaterial allerdings eine große Bereicherung sein. Auch bei der langfristigen Anbindung und Versorgung von Absolventen oder dezentralen Teilnehmerinnen in Praktika oder anderen Ausbildungsphasen kann Social Software in diesem Sinn ein wertvolles neues Instrument darstellen.

Fazit: Um die Potenziale von Social Software im Bildungsbereich sinnvoll zu nutzen, müssen wir uns auch weiterhin genau mit den Merkmalen und Besonderheit dieser Erscheinungen auseinandersetzen. Denn gesellschaftlichen Auflösungerscheinungen werden wir nicht begegnen, indem wir mediale Auflösungsgenerator wie das Web 2.0 in Bildungskontexten vermeiden, sondern indem wir die aktive Teilnahme an den dort stattfindenden, zugegebenermaßen durchaus heterogenen Diskursen einer möglichst breiten Öffentlichkeit ermöglichen. Aber angesichts des ambivalenten Charakters dieser Medien, vor allem im Hinblick auf die Herstellung, aber auch Vermeidung von Öffentlichkeit, scheint weder eine kulturkritische Verweigerung noch eine allzu unüberlegte und euphorische Integration angemessen. Vielmehr gilt es, die besonderen Potenziale neuer medialer Erscheinungen langfristig und nachhaltig für den Bildungsbereich zu erschließen und sich gleichzeitig nicht durch überschäumende Erwartungen enttäuschen zu lassen.

Literatur

- Bieber, C.** (2006): Social Software – ein breites neues Spektrum öffentlicher Kommunikationskultur. Vortrag im Rahmen des 10. Bundeskongresses zur politischen Bildung im März 2006 in Mainz. Thesenpapier im Internet unter: http://www.bpb.de/veranstaltungen/F92X2W,1,0,Sektion_3%3A_Das_Internet_%96_neue_Formen_der_Kommunikation.html#arti [Stand: 6.6.2007].
- Bühl, A.** (1996): *CyberSociety. Mythos und Realität der Informationsgesellschaft*. Köln.
- Egloff, D.** (2002): *Digitale Demokratie: Mythos oder Realität?*. Auf den Spuren der demokratischen Aspekte des Internets und der Computerkultur. Wiesbaden.
- Lanier, J.** (2006): Digitaler Maoismus. Kollektivismus im Internet, Weisheit der Massen, Fortschritt der Communities? In: Süddeutsche Zeitung Nr. 136 vom 16.6.2006. Im Internet unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/artikel/306/78228/print.html> [Stand: 5.6.2007].
- Leggewie, C./Maar, C.** (Hrsg.) (1998): *Internet und Politik*. Köln.
- Meyer, T.** (2001): *Mediokratie*. Frankfurt a.M.
- Panke, S.** (2007): Unterwegs im Web 2.0: Charakteristiken und Potenziale. Im Internet unter: <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/informelleslernen/Web2.pdf> [Stand: 7.6.2007].
- Sennett, R.** (1986): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannie der Intimität*. Frankfurt a.M.
- Sesink, W.** (2007): In höchster Auflösung. Das Abstraktionspotenzial synthetischer Medien, bildungstheoretische Gedanken zur Emanzipation. In: Fromme, J./Schäffer, B. (Hrsg.): *Medien Macht Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 101–120.
- Wehner, J.** (1997): Interaktive Medien – Ende der Massenkommunikation? In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 26, Heft 2, April 1997, S. 96–114.

Transfermanagement

ULRICH MÜLLER/CARMEN NAGEL/MARTINA IHLEIN

„Gesagt ist nicht gehört,
gehört ist nicht verstanden,
verstanden ist nicht einverstanden,
einverstanden ist nicht durchgeführt,
durchgeführt ist nicht beibehalten.“

Konrad Lorenz

1. Ein Praxisbeispiel

Herr Wetzel ist ein zufriedener Mitarbeiter, der seine Arbeit ordentlich erledigt. In einem Gespräch eröffnet ihm seine Vorgesetzte, Frau Burckhardt: „Herr Wetzel, ich habe Sie zum Seminar ‚Effektivität durch persönliche Arbeitsorganisation‘ angemeldet. Ich denke, das können Sie doch gut gebrauchen. Die Einladung erhalten Sie mit der Post. Ich wünsche Ihnen viel Spaß dabei!“ Völlig perplex kehrt Herr Wetzel an seinen Arbeitsplatz zurück und überlegt, was seine Vorgesetzte wohl veranlasst haben könnte, ihn bei diesem Seminar anzumelden.

Im Seminar fühlt sich Herr Wetzel wohl. Die Themen sind interessant, er erhält neue Einblicke und genießt die Gemeinschaft mit den anderen Teilnehmenden. Auch das Hotel gefällt ihm gut. Nur die Bedeutung mancher Themen für sich und sein tägliches Arbeiten kann er nicht immer nachvollziehen. Dennoch nimmt er sich vor, seinen Arbeitsplatz aufzuräumen, ein neues Wiedervorlatesystem einzurichten und täglich eine Stunde zur Bearbeitung wichtiger Aufgaben einzuführen.

Zurück an seinem Arbeitsplatz versucht Herr Wetzel, das Gelernte umzusetzen. Doch kaum fährt er seinen Rechner hoch, sieht er die 85 E-Mails, die während seiner Abwesenheit eingetroffen sind. Natürlich ist die Bearbeitung seines Posteingangs sehr wichtig. Nach Rücksprache mit Frau Burkhardt stehen weitere Auf-

gaben zur Bearbeitung an. Über das Seminar sprechen Frau Burkhardt und Herr Wetzel nur kurz. Herr Wetzel berichtet über das tolle Hotel, doch Frau Burkhardt wechselt bald zu tagesaktuellen Themen, denn schließlich drängen die Aufträge. Aufgrund der angestauten und neuen Aufgaben verschiebt Herr Wetzel zunächst einmal die Umorganisation seines Arbeitsplatzes auf ruhigere Zeiten.

Mit seinem Zimmerkollegen möchte Herr Wetzel die „Bearbeitungsstunde“ einführen, doch der meint bloß: „Du warst wohl auch auf diesem Seminar, aber das gibt sich wieder.“

Letztlich wird die Bearbeitungsstunde nicht eingeführt, das Wiedervorlatesystem bleibt gleich und auf seinem Arbeitsplatz herrscht weiterhin die gleiche Struktur.

Einige Monate später kommt Frau Burkhardt im Gespräch auf das belegte Seminar zurück: „Herr Wetzel, jetzt waren Sie doch eigentlich auf Seminar, aber an Ihrer Arbeitsweise hat sich nichts geändert.“ Völlig irritiert und frustriert kehrt Herr Wetzel an seinen Arbeitsplatz zurück.

2. Bedeutung für die Praxis

Etwas lernen, das ist die eine Sache. Es im beruflichen oder privaten Alltag anzuwenden – und zwar auf Dauer –, das ist die andere. Betriebliche Investitionen in Weiterbildung sind letztlich erst dann erfolgreich, wenn Mitarbeiter das Gelernte langfristig beibehalten, umsetzen und anwenden. Transfermanagement bezieht sich auf alle Aktivitäten, die dazu beitragen können, die Umsetzung, Anwendung und das langfristige Beibehalten des Gelernten zu unterstützen und sicherzustellen.

Unser obiges Praxisbeispiel illustriert einige der vielfältigen Gründe für den fehlenden oder unzureichenden Transfer des Gelernten aus dem Seminar in die berufliche oder private Praxis:

- Keine oder unzureichende Bedarfsanalyse,
- Fehlende Absprachen über Qualifizierungsziele,
- Unklare Seminarziele und fehlende Vorbereitung der Teilnehmer,
- Standard-Seminare, die wenig auf individuelle Bedürfnisse und auf den betrieblichen Bedarf zugeschnitten sind und zu wenig Praxisbezug bieten,
- Führungskräfte, die nicht eingebunden sind und zu wenig Unterstützung gewähren (z.B. durch Transfergespräche, in denen Transferziele und Maßnahmen für die Umsetzung von Lerninhalten vereinbart werden),

- Kollegen, die sich über den Rückkehrer lustig machen und wenig Unterstützung bieten.

Die Bedeutung der Transferproblematik wird von aktuellen Studien unterstrichen. In der Trendstudie des Swiss Centre for Innovations in Learning steht „Transfersicherung“ an erster Stelle: 81 % der befragten Experten wiesen dem Thema eine hohe Bedeutung zu (vgl. Diesner/Euler/Seufert 2006, S. 65).

Obwohl das Problem bereits seit Jahren bekannt sei, werde Transfersicherung erst in 22 % der Unternehmen realisiert, 55 % planen in naher Zukunft ihre Bildungsmaßnahmen transferförderlich zu gestalten. Einzelne Experten wiesen darauf hin, „dass trotz der seit Jahren andauernden Diskussion das Problem noch nicht gelöst sei und auch eine transferförderliche Gestaltung der Bildungsmaßnahmen noch lange nicht den Transfer garantiert“ (ebd., S. 30).

Vor diesem Hintergrund verweisen die Autoren der Studie auf die große Herausforderung, „konkrete Maßnahmen zur Lösung der Transferproblematik und zur Erhöhung des Transfers zu erarbeiten“ (ebd., S. 65).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Harry Friebel und Renate Winter, die im Rahmen von Experteninterviews in den Jahren 1994 und 2004 leitende Weiterbildungsmanager der Automobilindustrie zur betrieblichen Weiterbildung befragten. Eines der zentralen Themen stellte dabei das Weiterbildungscontrolling dar. Das Ziel ist es dabei, den Nutzen der Weiterbildung quantitativ zu belegen, Kosten und Nutzen der betrieblichen Bildungsmaßnahmen „rechenhaft“ zu machen (vgl. Friebel/Winter 2005, S. 9). Auf diese Weise sollen der Einsatz und die erzielten Wirkungen bilanziert werden: Kostencontrolling zielt auf die Ermittlung und Dokumentation des Mitteleinsatzes, *Transfercontrolling* direkt auf die Ertragsbeurteilung des Mitteleinsatzes.

Im Vergleich der beiden Befragungen (1994 vs. 2004) zeichnen sich im Bereich des Kostencontrollings deutliche Fortschritte ab. So formuliert einer der Befragten: „Im finanziellen Controlling haben wir eine sehr hohe Präzision ... wir können sehr genau sagen, wie viel Geld geben wir wofür aus“ (ebd., S. 10).

Bei der eigentlichen Frage jedoch, wie denn der Lerntransfer zu belegen sei oder gar quantifiziert werden könne, fällt die Bilanz deutlich schlechter aus: „Wir können den Transfer nicht belegen, da sind wir ... keinen Millimeter weitergekommen...“ „...Also wenn Sie sagen: bitte zeigen Sie mir mal ein Modell, dann kann ich nur sagen: haben wir nicht,“ (ebd., S. 11).

Als zentrales Hindernis wird der Aufwand gesehen, der mit einer sauberen Dokumentation von Transfererfolgen verbunden ist. Da der eigentliche Transfer nur schwer zu bilanzieren ist, rückt er in vielen Fällen aus den Augen. Die Durchführung einer Veranstaltung wird gleichgesetzt mit Lernen, Lernen wird gleichgesetzt mit Anwenden. Mit fatalen Folgen: Die Kosten können mit einiger Genauigkeit erfasst werden, der Erfolg jedoch nicht. So wird Weiterbildung mehr und mehr als Kostenfaktor, nicht jedoch als Investition verstanden – und ist einer der ersten Bereiche, an denen in finanziell schwierigen Zeiten gespart wird.

Zusätzliche Bedeutung erhält Transfermanagement durch die immer breitere Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Unternehmen und bei Bildungsträgern. Qualitätsmanagement fokussiert nicht nur die *Produkt*qualität, sondern auch die *Prozess*qualität. Die Zertifizierung nach der Normenreihe ISO 9000 ff. gilt „dem Prozess der Leistungserbringung einer Bildungsinstitution. Ihre erfolgreiche Erteilung besagt, dass die Bildungsinstitution in der Lage ist, selbstgesetzte, aus Anforderungen der Auftraggeber abgeleitete Qualitätskriterien, zu erfüllen,“ (vgl. Severing 1998, S. 75 ff.). Aus diesem Grund wächst der Druck für die Bildungseinrichtungen, die Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahme auf die im Kriterienkatalog der Norm genannten Punkte hin zu überprüfen.

Es ist ein weiter Weg vom Erkennen eines Bedarfs über die Gestaltung einer unterstützenden Maßnahme bis hin zur Verhaltensänderung am Arbeitsplatz. Doch Mitarbeitern, Bildungsmanagern und Führungskräften stehen vielfältige Möglichkeiten offen, diesen Weg zu verkürzen.

3. Zur Begrifflichkeit

Der Begriff „Transfer“, von lateinisch „transferre“ (hin-) übertragen, bezeichnet die Anwendung des gelernten Wissens oder Verhaltens auf neue oder ähnliche Situationen. Bildhaft gesprochen stellt der Transfer also *die Brücke vom Lernen zum Anwenden* dar. Aus pädagogischer und betrieblicher Sicht ist es wünschenswert, dass die Anwendung dabei möglichst langfristig und nachhaltig erfolgt.

Hummel versteht Transfer als das „...Wirksamwerden von Bildung und Lernen“ (vgl. Hummel 1996, S. 64). Es gilt also im Blick zu behalten, dass mit dem Lernen in formalen Bildungsprozessen, mit dem Ablegen von Prüfungen und dem Erwerb formaler Bildungszertifikate das eigentliche Ziel noch längst nicht erreicht ist. Erst mit der erfolgreichen Bewältigung von Handlungssituationen am Arbeitsplatz oder in der privaten Lebenswelt entscheidet sich der Erfolg von Bildung.

Lerntransferprozesse können anhand unterschiedlicher Dimensionen charakterisiert werden: Zu unterscheiden ist dabei zwischen positivem und negativem Transfer. Bei positivem Transfer werden neue Aufgaben besser bewältigt, während bei negativem Transfer eine Verschlechterung der Leistung im Funktionsfeld eintritt (z.B. weil Fertigkeiten nicht genau genug gelernt wurden oder Lerninhalte schlecht auf die Herausforderungen des Arbeitssystems abgestimmt sind) (vgl. Solga 2006, S. 4). Weiter wird der positive Transfer in horizontale und vertikale Lernprozesse untergliedert: Wird das Gelernte auf veränderte Anwendungssituationen übertragen, spricht man von horizontalem Transfer, während vertikaler Transfer bedeutet, dass die neuen Kompetenzen zusätzlich auch dazu verwendet werden, neue und anspruchsvollere Kompetenzen zu erwerben (ebd., S. 4).

Der Mensch besitzt generell die Fähigkeit, das Gelernte zu abstrahieren und auf nicht identische Situationen zu übertragen, zu transferieren (vgl. Lemke 1995, S. 1). Obwohl diese Übertragungsfähigkeit grundsätzlich vorhanden ist, existieren in der alltäglichen Praxis oft vielfältige Transferprobleme (s. o.).

Zeitlich gesehen beginnt das Transfermanagement vor der Bildungsmaßnahme und führt weit darüber hinaus. Der Transferprozess wird daher vielfach in drei zeitliche Abschnitte unterteilt: vor, während und nach einer Entwicklungsmaßnahme (vgl. Rank/Wakenhut 1996, S. 16 f.; vgl. Scharpf 1999, S. 22 f.).

Der Transferprozess, die Umsetzung des Erlernten aus dem Lernfeld in das Funktionsfeld, hängt von verschiedenen internen und externen Faktoren ab (vgl. Hummel 1996, S. 67). An unserem einleitenden Praxisbeispiel kann dies verdeutlicht werden:

Der Mitarbeiter wirkt in einem *Funktionsfeld*, in welchem er Aufgaben und Ziele zu erfüllen hat. Über die Führungskraft des Mitarbeiters werden die Ziele und Erwartungen der Organisation konkretisiert. Der Weiterbildungsbedarf wird festgelegt, und der Mitarbeiter tritt durch die Teilnahme an einer Lernmaßnahme in das *Lernfeld* ein. In diesem bekommt er Anregungen, Gelegenheit zum Üben, Rückmeldungen und entscheidet, welche Inhalte er umsetzt und welche nicht. Er tritt aus dem Lernfeld wieder in das Funktionsfeld. Dort gibt es Gelegenheiten, bei denen das Gelernte umgesetzt werden kann. Je nachdem, wie die Umwelt reagiert, kann die Umsetzung positive oder negative Konsequenzen für ihn haben. Die Umwelt ist somit transferfördernd oder -hemmend (vgl. Scharpf 1999, S. 13). Die wesentlichen beteiligten Lerntransfergrößen sind daher: die Person des Lernenden, das Weiterbildungsseminar und die Organisation – in diesem Fall das Unternehmen (ebd., S. 13; vgl. Kunze 2003, S. 32; vgl. Rank/Wakenhut 1996, S. 12 f.; vgl. Besser 2004, S. 16 f.; vgl. Lemke 1995, S. 11).

Die nachstehende Grafik zeigt diese Einflussfaktoren in einem integrierenden Modell:

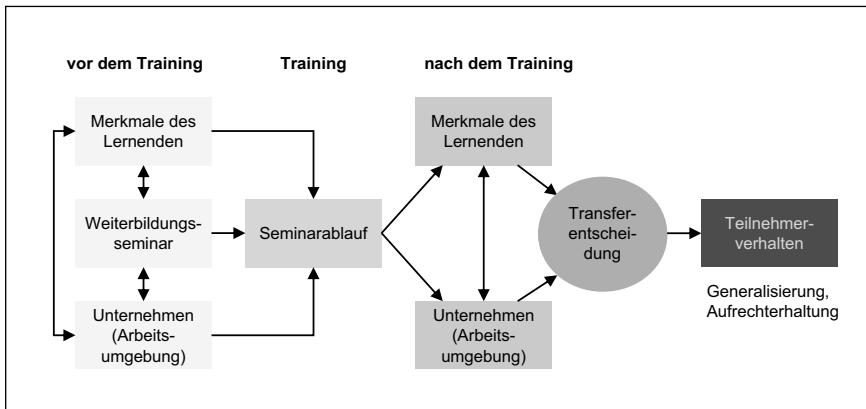


Abb. 1: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers (vgl. Rank/Wakenhut 1998, S. 16).

Transfermanagement verstehen wir als einen umfassenden Prozess der ganzheitlichen und zielgerichteten Gestaltung und Steuerung des Bildungsprozesses mit dem Ziel einer langfristigen, nachhaltigen Bildungswirkung (vgl. Lemke 1995, S. 3; vgl. Solga 2006, S. 4). Die Transfersicherung stellt dagegen einen zeitlich begrenzten Abschnitt in der Prozesskette dar, der sich an die „Lernveranstaltung“ anschließt, um sicherzustellen, dass das Gelernte am Arbeitsplatz bzw. in der Lebenssituation umgesetzt werden kann. Transfermanagement ist daher der weitere, umfassendere Begriff.

4. Lernpsychologische Grundlagen

Wenn man von Lerntransfer spricht, ist es von Bedeutung, das Lernen und das Verständnis darüber genauer zu betrachten. Denn Lernen stellt den ersten Schritt dafür dar, dass überhaupt ein Lerntransfer geschehen kann. Die Auffassung darüber, wie wir lernen, ist somit zentral dafür, ob der Transfer gefördert oder gehemmt wird. Dies ist besonders bedeutsam, wenn – wie in diesem Aufsatz – der Betrachtungsfokus vor allen Dingen auf formalen Lernprozessen in Seminar-situationen liegt. Wie lehren wir demnach am sinnvollsten, um den individuellen Lernprozess der Lernenden, und damit den Transfer, bestmöglich zu unterstützen? Hier steht der Lernprozess im Mittelpunkt der Betrachtung. Dazu gibt es

unterschiedliche Auffassungen, die hier, der Einfachheit halber, in traditionelle und moderne Ansätze unterschieden werden.

Traditionelle lernpsychologische Ansätze betrachten Lernen als ein Produkt, legen den Fokus auf den Lehrenden und das sichtbare, geplante Lernergebnis. Folglich stellt das Lernen aus dieser Perspektive eine lineare Abfolge dar, bei welcher der Lernprozess direkt beobachtbar ist und unmittelbar geplant werden kann (vgl. Arnold 1996, S. 52 f.).

Obwohl in der Lehr-Lernforschung „der Glaube an die Belehrbarkeit des Menschen“ bereits als überholt gilt, besteht in der Bildungspraxis häufig, sowohl von-seiten der Lehrenden als auch Lernenden, die Forderung und Erwartung nach einem effizienten, rationalen Lern- und Anwendungserfolg (vgl. Kunze 2003, S. 22).

Damit aber Lernen nachhaltig, d.h. mit dauerhafter Wirkung erfolgt, ist ein Lernverständnis notwendig, das sich von der Machbarkeitsillusion des Lehrens und Lernens abwendet und dafür verstärkt die selbstreferenziellen Aneignungsstrukturen der Lernenden sowie das Lernen als vielschichtigen Prozess in den Mittelpunkt rückt. Die konstruktivistische Lerntheorie bietet dafür einen Ansatz (vgl. Schüssler 2001, S. 22, 31; vgl. Kunze 2003, S. 22).

Darin wird Lernen als „Aufbau oder Differenzierung eigener Konstruktionen von Wirklichkeit verstanden“ (vgl. Behrmann/Schwarz 2003, S. 39). Demzufolge ist Lernen ein individueller, autopoetischer und aktiver Prozess, bei welchem Wissen, Emotionen, Fertigkeiten, aber auch Verhalten, Einstellungen und Werte durch Erfahrungen verändert werden (vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 115). Lernen ist demnach ein in sich abgeschlossener, subjektiver und erfahrungsbezogener Konstruktionsprozess. Der Lernende ist dabei aktiv, indem er durch eigene Erfahrungen sein bereits individuell vorhandenes Wissen und Können verändert (vgl. Dubs 1995, S. 890). Anders gesprochen, wandelt der Lernende Informationen zu eigenem Wissen um, d.h. er gliedert sie in seine bereits bestehenden Wissensstrukturen ein. Zentral ist demnach für das Lernen die Subjektivität und der Erfahrungsbezug.

Eine wesentliche Frage für die Förderung des Lernens – und damit für den Lerntransfer – ist, wie eine Person Informationen zu Wissen umwandelt, d.h. einzelne Daten in die bereits vorhandenen Wissensschemata einbindet. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es dafür vier wesentliche Bedingungen (vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 113):

1. Informationen müssen dem Lernenden als sinnvoll und relevant erscheinen.
2. Informationen müssen hilfreich in der eigenen Lebenssituation sein.
3. Informationen dürfen nicht redundant sein.
4. Informationen müssen an das vorhandene Wissen der Lernenden anknüpfen, damit sie integriert werden können.

Jede dieser vier aufgeführten Entscheidungen muss vom Lernenden selbst getroffen werden, und diese sind von der Lebenssituation und Lerngeschichte des Einzelnen abhängig (ebd., S. 113). Bezogen auf unser Praxisbeispiel, ist ersichtlich, dass es Herrn Wetzel schwerfällt, den Sinn und die Relevanz für das kommende Seminar zu erkennen, da er es selbst offensichtlich nicht ausgewählt hat, keinen Lernbedarf sieht, und ihm auch seine Führungskraft keine schlüssige Begründung gegeben hat. Damit fehlt ein wichtiger Baustein für einen gelingenden Transfer.

Ausgehend von diesen vier Bedingungen zur erfolgreichen Aneignung von Informationen ist es für das Lernen und speziell für die Transferförderung wichtig, dass sowohl sinnes- als auch praxisbezogen sowie komplex gelernt wird (vgl. Dubs 1995, S. 889; vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 167). Durch das praxisbezogene Lernen wird der Lerngegenstand lebensnah und durch eigenes Handeln erfahren. Der Lernende verbindet dann kognitive, affektive mit motorischen Erfahrungen. Das komplexe Lernen begründet sich aus der Annahme, dass Probleme, die dem Menschen in der Realität begegnen, unstrukturiert und in abgewandelter Form vorkommen. Deshalb ist es beim Lernen wichtig, dass sowohl komplexe Zusammenhänge als auch einzelne Bedingungen erkannt werden, damit das Gelernte bei neuen lebenswirklichen Situationen angewendet werden kann (vgl. Dubs 1995, S. 889). Das bedeutet für die didaktische Gestaltung von Weiterbildungsseminaren, dass berufliche Aufgaben möglichst realitätsnah abgebildet bzw. simuliert werden müssen – bezogen auf die Arbeitswelt der einzelnen Teilnehmer (vgl. Solga 2006, S. 7).

Dieser Ansatz verdeutlicht, dass Lernen nicht direkt beobachtbar ist und somit auch nicht unmittelbar geplant werden kann. Geplant werden kann demnach nur das Lernangebot, aber nicht, wie der Teilnehmende damit umgeht (vgl. Müller 2003, S. 82). Die geforderten Fähigkeiten können daher nicht vom Lehrenden vermittelt werden, sondern nur entwickelt, wobei der aktive Lernende und sein individueller Konstruktionsprozess im Vordergrund stehen. Für einen nachhaltigen Transfer müssen daher Bildungsanbieter ihre geschlossenen Konzepte einer traditionellen Qualifizierungspolitik überwinden und durch offene per-

sönlichkeitssorientierte Curricula selbstgesteuerten Lernens ablösen. Selbststeuerung bedeutet dabei, dass der Lernende im Mittelpunkt steht und im Wesentlichen seinen individuellen Lernprozess initiiert und organisiert (vgl. Arnold 1996, S. 104; vgl. Müller 2003, S. 29; vgl. Sailer 2002, S. 203). Die Selbststeuerung des Lernprozesses setzt vom Lernenden wiederum die Fähigkeit voraus, sein Lernen reflektieren zu können (vgl. Müller 2003, S. 86). Siebert definiert reflexives Lernen als „die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, die Bewusstwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten, der Problemlösestrategien und der (heimlichen) Lernwiderstände“ (Siebert 1996, S. 143). Demnach ist die Grundvoraussetzung für einen gelingenden Transfer die Identifizierung des Lernverhaltens und der relevanten Lerngegenstände des Einzelnen. Denn erst, wenn etwas erlernt wurde, kann es auch transferiert werden.

Betrachtet man den Lehrenden in diesem Lerntransferprozess, so sind die Teilnehmer einer Lernveranstaltung durchgängig vom Lehrenden darin zu unterstützen, dass sie ihr Selbstverständnis als Lernende verändern, Lernkompetenzen entwickeln, Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und Lernen als einen aktiven selbstgesteuerten Prozess erfahren (vgl. Behrmann/Schwarz 2003, S. 28). Dadurch besteht die Aufgabe des Lehrenden verstärkt darin, Lernsituationen so vorzubereiten und zu gestalten, dass auf die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Teilnehmer eingegangen werden kann. Ohne die Einbettung der Weiterbildungsinhalte in einen natürlichen Anwendungskontext mit konkreten Handlungsbezügen ist das nicht möglich.

Eine solche Aneignung von Lerninhalten ist prozessorientiert, weniger auf Leistungsergebnisse ausgerichtet und bildet die Basis für einen nachhaltigen Transfer (vgl. Sailer 2002, S. 210). Der Lernprozess wird dabei als Wechselwirkung von Person und Umwelt verstanden, die von „personalen, sozialen, situativen und organisationalen, nicht kalkulierbaren, sich wechselseitig beeinflussenden Faktoren bestimmt“ ist (vgl. Kunze 2003, S. 22).

Zusammengefasst ist ein Gelingen für den Lerntransfer dann gegeben, wenn Lernen...

... als kontinuierlicher, nicht abgeschlossener Prozess begriffen wird,
... der Lernende bereit ist, seinen Lernprozess selbstverantwortlich zu steuern und seine Wirklichkeitskonstruktionen zu überdenken bzw. zu verändern sowie
... die Lehre, vorrangig die praxisnahe Lernbegleitung und nicht die reine Wissensvermittlung, ernst nimmt.

5. Transfermanagement

Differenziert man das oben (vgl. 3.) dargestellte integrative Bedingungsmodell im Hinblick auf die handelnden Personen, so sind dies die Lernenden selbst, das Bildungsmanagement bzw. die Personalentwicklung, die Trainer, die Führungskräfte sowie das Management des gesamten Unternehmens. Wir gehen im Folgenden auf die Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten dieser Personengruppen näher ein.

5.1 Transfer als Aufgabe des Lernenden

Anknüpfend an ein Verständnis von Lernen als ein aktives und tendenziell sich selbst organisierendes Geschehen (s.o.), kommt den Lernenden selbst entscheidende Bedeutung zu. Für einen Lernprozess im Sinne aktiver *Aneignung* kann in letzter Konsequenz nur der Lernende selbst die Verantwortung übernehmen.

In Weiterbildungsveranstaltungen kommen jedoch immer noch viele Teilnehmer mit der Erwartungshaltung, dass der Trainer / die Trainerin den aktiven Part spielt: „Jetzt wird mir etwas beigebracht.“ In der Regel bedarf es entschiedener Maßnahmen, um hier den notwendigen Perspektivenwechsel vom passiven Konsumenten zum aktiven Teilnehmer zu erreichen.

Die Verantwortung der Lernenden kann als eine zweifache verstanden werden: zum einen im Einnehmen einer bestimmten *Haltung als aktiver Lerner* („Meine Weiterbildung ist mein eigenes Projekt“), zum anderen im Vorhandensein bestimmter *Lernkompetenzen*, um den Lernprozess auch auf geeignete Weise steuern zu können. Fokussiert man auf den Transferaspekt, so bedeutet das:

- den Transferredanken vom Anfang bis zum Ende präsent zu halten – wobei der Anfang des Lernens vor dem Beginn der Maßnahme liegt, und das Ende weit nach deren Abschluss,
- eine genaue Vorstellung von dem, was ich wissen möchte: Was will ich für mich mitnehmen? Was sind meine Fragen? Wo sind meine Probleme in der Praxis?
- die Bereitschaft, sich selbst immer wieder zum Lernen zu motivieren,
- die Bereitschaft und Fähigkeit, durch Erfahrungen in der Praxis weiterzulernen,
- ein ausreichendes Maß an Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Neues in Altbekanntes zu integrieren,
- persönliche Umsetzungsstrategien,
- Mut, etwas auszuprobieren oder anders zu machen als gewöhnlich,

- Ausdauer, Veränderungen auch gegen Widerstand aus der Umgebung durchzusetzen und beizubehalten.

Wie kann man Menschen zu dieser Haltung der Verantwortungsübernahme führen? Diese Frage zielt auf das Grundparadoxen pädagogischen Handelns. „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ – so hat Dietrich Brenner im Anschluss an Fichte ein zentrales Prinzip umschrieben. Dieses Prinzip kann als Kriterium für alle Aktivitäten und Maßnahmen gelten, die vonseiten der Personalentwickler, Führungskräfte und Trainer zur Unterstützung und Begleitung der Lernenden unternommen werden. Alle im Folgenden dargestellten Aufgaben müssen darauf zielen und sind so zu gestalten, dass sie den Prozess der Verantwortungsübernahme der Lernenden ermöglichen (vgl. Benner 1987, S. 63 f.).

5.2 Transfermanagement als Aufgabe der Personalentwicklung: der Regelkreis des Bildungsprozessmanagements

Wir verstehen Transfermanagement als Aufgabe im Kontext eines umfassenden Modells für das Bildungsprozessmanagement.²¹ Dieses Prozess-Modell benennt konkrete Aufgaben des Bildungsmanagements, das den Gesamtprozess steuert und die anderen Beteiligten im Rahmen ihrer jeweiligen Verantwortlichkeiten einbindet. Das Ziel ist dabei – wie oben beschrieben – die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ an die Lernenden.

In der Grafik ist die Bezeichnung „Transfermanagement“ bewusst doppeldeutig: Sie steht einerseits für Transfersicherung als einen Arbeitsschritt im Rahmen des Modells, der sich im Wesentlichen auf die Planung und Gestaltung von Maßnahmen im Nachfeld einer Veranstaltung bezieht. Sie erinnert andererseits daran, dass sich Transfermanagement als eine kontinuierliche Aufgabe wie ein roter Faden durch den gesamten Prozesskreis zieht. Dieser ganzheitliche Prozess beginnt bereits bei der Bildungsbedarfsanalyse, erstreckt sich über die Programmplanung, das Design und die Durchführung der Veranstaltung und mündet schließlich in die Umsetzungsphase im Arbeitsalltag. Bei jedem Handlungsschritt des Prozessmodells sind daher Transfer-Aspekte zu berücksichtigen.

Nach diesem Verständnis bedeutet also Transfermanagement, den gesamten Handlungszyklus des Bildungsprozessmanagements so zu gestalten, dass am Ende Wirkun-

²¹ Auf dieses Modell selbst sowie die zugrunde liegenden Modelle des kybernetischen Regelkreises bzw. des allgemeinen Managementmodells kann hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu und zum folgenden Müller 2006 sowie www.bildungsprozessmanagement.de).

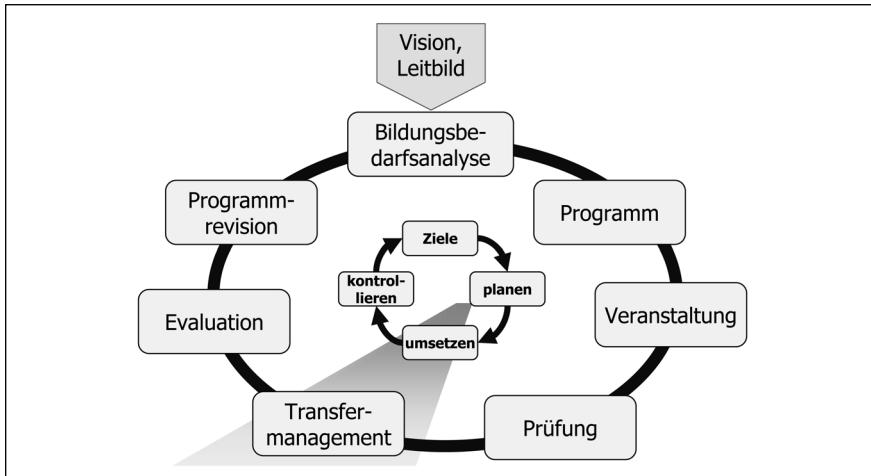


Abb. 2: Der Regelkreis des Bildungsprozessmanagements (Müller 2006).

gen und Veränderungen in der Anwendungssituation erzielt werden. Wie können wir Lernangebote so vorbereiten, durchführen und nachbereiten, dass die Lernenden bzw. Mitarbeiter das Gelernte im **Arbeits- oder Lebensalltag umsetzen** können?

Wir gehen im Folgenden auf die einzelnen Prozessschritte ein und stellen einige zentrale Gesichtspunkte im Hinblick auf Transfermanagement dar.

5.2.1 Bildungsbedarfsanalyse

Immer noch findet in vielen Betrieben bzw. Einrichtungen der Weiterbildung eine systematische Bedarfsanalyse im strengen Sinne nicht oder nur rudimentär statt. Das Programmplanungshandeln vollzieht sich dann weitgehend im Sinne einer Fortschreibung, geringfügigen Aktualisierung und Modifikation der bisherigen Praxis. Im Hinblick auf den Lerntransfer nimmt jedoch eine systematische Bedarfsanalyse eine Schlüsselstellung ein. Durch das sorgfältige Erschließen von Lernanforderungen der Anwendungssituation, von Vorwissen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden werden die Voraussetzungen für die spätere Übertragung des Gelernten geschaffen. Die Bedarfsanalyse zielt also auf eine „Passung“ von Lernfeld und Funktionsfeld ab. Durch die Anbindung an eine langfristige Unternehmensstrategie geht es darüber hinaus um die proaktive „Vorsorge“ im Hinblick auf künftig Herausforderungen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter.

Anknüpfend an die obigen Überlegungen, sollte die Bildungsbedarfsanalyse als ein *integratives Verfahren* angelegt sein, d.h., dass bereits bei diesem Prozessschritt alle Beteiligten – Mitarbeiter/Lernende, Führungskräfte, Trainer, Unternehmensleitung – im Rahmen der Möglichkeiten einbezogen werden. Das gestaltet sich überall dort schwierig, wo man sich mit einem offenen Programmangebot an einen weiten Adressatenkreis wendet. Im betrieblichen Kontext bestehen jedoch die Adressaten häufig aus einer relativ überschaubaren Gruppe. Man muss sich daher bei der Planung nicht auf eine abstrakte und theoretische Zielgruppe beziehen, sondern auf reale Teilnehmer, mit denen man im Vorfeld Kontakt aufnehmen kann. Neben dem Informationswert, den man dadurch gewinnt, erreicht man zudem eine stärkere Identifikation der Teilnehmenden mit einer bestimmten Maßnahme.

Generell gilt es, bereits bei der Bildungsbedarfsanalyse eine systematische Verschränkung zwischen einer betrieblichen Perspektive (Ausrichtung an strategischen und operativen Zielen des Betriebes) und einer Mitarbeiterperspektive (Berücksichtigung individueller Interessen und Bedürfnisse) anzustreben. Die beste Umsetzung betrieblicher Ziele wird dort erreicht, wo Mitarbeiter diese zu ihren Zielen machen. Das wird dort am besten möglich sein, wo sie auch sich selbst als Person mit ihren Anliegen wahrgenommen sehen, wenn sie von „Betroffenen zu Beteiligten“ werden.

5.2.2 Programmplanung

Wir verstehen „Programm“ als das *Insgesamt der Dienstleistungen und Produkte* einer Bildungsorganisation oder -abteilung. Diesem Programm kann eine an gebotsorientierte und/oder nachfrageorientierte Strategie zugrunde liegen.

Das klassische Instrument der Weiterbildung, das Seminar, produziert – als off-the-job-Maßnahme – häufig erst die Transferprobleme. Erst durch die Trennung von Lernfeld und Funktionsfeld kommt es zu der Notwendigkeit, Gelerntes zu „übertragen“, zu transferieren. Die Durchführung von Seminaren oder die „Verschickung“ von Mitarbeitern sind oft genug nicht die wirkungsvollsten Mittel, um bestimmte Ziele zu erreichen und Veränderungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Vielfach macht es Sinn, das Lernfeld vom Funktionsfeld erst gar nicht zu trennen (learning-on-the-job, arbeitsintegriertes Lernen) oder aber – bildhaft gesprochen – Lern- und Funktionsfeld näher aneinanderzurücken (near-the-job, arbeitsplatznahes Lernen) bzw. zur Deckung kommen zu lassen, um so Transferschwierigkeiten vorzubeugen.

Programmplanung unter Transfersichtspunkten zu betreiben bedeutet daher, ein vielfältiges Portfolio von Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten zu ent

wickeln, in dem arbeitsplatznahes und arbeitsplatzintegriertes Lernen ebenso vertreten sind wie das klassische Seminar. Daneben integriert ein solch ganzheitliches Portfolio auch Unterstützungsformen wie Lernberatung, Begleitung selbstorganisierten Lernens, Moderation von Problemlösungsprozessen vor Ort etc.

Längerfristige Maßnahmen, wie z.B. Programme zur Führungskräftequalifizierung oder Trainerausbildung, sollten gezielt so konzipiert werden, dass der Arbeitsprozess der Lernenden zum Ausgangspunkt genommen und als unmittelbares Lernfeld in den Lernprozess integriert wird. Um dieses Lernen in der Praxis lassen sich Seminare und Supportstrukturen, wie Coaching oder kollegiale Beratung, gruppieren. Über kollaboratives E-Learning können Lernende miteinander und mit den Lehrenden vernetzt werden und sich auch zwischen den Seminarbausteinen beim Lernen und Arbeiten gegenseitig unterstützen (vgl. Müller 2002, 2004).

5.2.3 Veranstaltung

In diesem Abschnitt betrachten wir nur die Aufgaben des Bildungsmanagements im Hinblick auf die einzelne Maßnahme.

Die Aufgaben der Trainer/innen, Maßnahmen unter didaktisch-methodischer Hinsicht transferfördernd zu gestalten, thematisieren wir unter 5.3. Die Unterscheidung ist nicht trennscharf.

Auswahl der Zielgruppe/der Adressaten

Die Auswahl und Bestimmung der Zielgruppe / der Teilnehmer spielt eine wichtige Rolle im Hinblick auf Transferprozesse. Während homogene Lerngruppen die Passung zwischen Lernangebot und Lernenden, z.B. hinsichtlich des Leistungsniveaus, erleichtern, bieten heterogene Lerngruppen andere Vorteile. Da die betriebliche Realität häufig gerade durch interdisziplinäre, oft genug auch interkulturelle Zusammenarbeit gekennzeichnet ist, kann es von Vorteil sein, auch in der Lerngruppe diese Heterogenität abzubilden. Innovationsprozesse scheitern oft auch an widersprechenden Abteilungsinteressen bzw. -egoismen. Hier kann eine Abteilungs- oder bereichsübergreifende Zusammensetzung der Veranstaltung geboten sein. Die „Verantwortung für das Ganze“ des Unternehmens wird bereits in Lernprozessen durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Gruppen gefördert. Analoges gilt für hierarchieübergreifende Veranstaltungen.

Trainerauswahl, Auftragsklärung und Briefing

Die Trainerauswahl ist Vertrauenssache; eine langfristige Kooperation mit externen Partnern zahlt sich aus. Die in vielen Unternehmen gängige Praxis, den Ein-

kauf zentral Preisverhandlungen führen zu lassen und bei der Trainerauswahl primär über den Preis zu entscheiden, ist hier kontraproduktiv. Trainer/innen sollten mit der Unternehmenskultur vertraut sein und die „Brennpunkte“ der aktuellen Geschäftstätigkeit kennen. Unter Transfergesichtspunkten ist es entscheidend, durch aktuelle und authentische Beispiele aus der Unternehmensrealität den Teilnehmenden Anknüpfungspunkte für ihre tägliche Arbeit zu bieten. So können sie das Gelernte leichter mit den Anforderungen an ihrem Arbeitsplatz in Beziehung setzen und in das Funktionsfeld übertragen (vgl. Nagel 2004, S. 54 f.).

Grundlage für das Engagement sollte eine sorgfältige Auftragsklärung mit dem Trainer/der Trainerin sein, nach Möglichkeit unter Einbeziehung der verantwortlichen Führungskräfte. In diesen Gesprächen gilt es, den Kontext, die Hintergründe der Maßnahme, die Ziele, das Seminardesign und die Transfermaßnahmen zu klären und zu vereinbaren (vgl. Besser 2004, S. 34–37).

In verhaltensbezogenen Veranstaltungen stellen Trainerinnen und Trainer auch Modelle für die Teilnehmer dar und bieten Orientierungsmöglichkeiten. Ihre Glaubwürdigkeit ist dabei für den Erfolg ausschlaggebend. Es geht dabei weniger darum, scheinbar „optimale“ Verhaltensweisen vorzumachen, die von den Teilnehmern unreflektiert adaptiert bzw. „antrainiert“ werden. Vielmehr können Trainer/innen eine mögliche Form des Verhaltens zeigen und die Teilnehmer dabei unterstützen, die jeweils für sie individuell stimmigen Verhaltenweisen zu finden, herauszuarbeiten und sich anzueignen (vgl. Müller/Seitz 1999, S. 11).

Einbeziehung der Führungskräfte

Aufgabe des Bildungsmanagements ist es, bereits bei der Planung und Vorbereitung von Bildungsmaßnahmen die Führungskräfte miteinzubeziehen und sie bei ihren Aufgaben zu unterstützen. Da viele Führungskräfte (s. 5.4) ihre Verantwortung für das Lernen, die Kompetenzentwicklung und Qualifikation ihrer Mitarbeiter noch nicht als eine ihrer primären Aufgaben sehen, ist hier vielfach Überzeugungsarbeit notwendig. Das Bildungsmanagement ist gut beraten, sich hierfür das Commitment und die Unterstützung der Geschäftsleitung bzw. des Topmanagements zu sichern.

Gruppengröße

Die Teilnehmerzahl oder Gruppengröße hat entscheidenden Einfluss. Je größer die Gruppe, umso schwieriger wird es für den Einzelnen, sich zu beteiligen. So bestimmt die Gruppengröße über die Lernmöglichkeit für den Einzelnen mit Lerninhalten, deren Aneignung ein aktives Üben erfordert, können, damit alle den

gleichen Nutzen daraus ziehen, nur in kleineren Seminargruppen effektiv gelehrt bzw. vermittelt werden (vgl. Mentzel 2001, S. 232 f.).

5.2.4 Prüfung

Prüfungen sind Erhebungsverfahren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die erbrachte Leistung, das Wissen, Können und Vermögen eines Lernenden feststellen und bewerten sollen. In der wissenschaftlichen Literatur zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen Prüfungen ein vernachlässigtes Gebiet dar.

Theoretisch wären sie als lernseitige Evaluation in diesem Kontext zu behandeln, doch wird dies kaum realisiert. Die Praxis scheint durch zwei Extreme gekennzeichnet zu sein: einen völligen Verzicht auf Prüfungen oder Leistungsfeststellung auf der einen Seite und einer schlichten Übernahme schulischer Prüfungen auf der anderen Seite.

Um Prüfungen so zu gestalten, dass sie aussagekräftig sind im Hinblick auf den angestrebten Transfer, sind handlungsorientierte Prüfungsformen, wie sie in den letzten Jahren für die berufliche Ausbildung entwickelt wurden, ein aussichtsreicher Weg (vgl. Müller 2006).

Wichtige Kriterien²² für handlungsorientierte Prüfungen sind z.B.:

- Praxisorientiert: aus der Erfahrungswelt des Arbeitsalltags stammen.
- Anforderungsgerecht: zentrale Anforderungen eines Berufs repräsentieren.
- Vollständig: alle Phasen eines Handlungsvollzugs erfordern.
- Integriert: von komplexen Aufgabenstellungen ausgehen, die geistige und praktische Operationen erfordern und mehrere Wissenschaftsdisziplinen umfassen.
- Kooperativ: auch kooperative Leistungen umfassen.

(ebd., S. 145).

Es ist weder wünschenswert noch notwendig, die Weiterbildung durch eine flächendeckende Einführung von Prüfungen zu verschulen. Dennoch wäre es sinnvoll, verstärkt die Grundidee von Prüfungen zu bedenken: an das Ende von Lernsituationen (simulierte) Anwendungs- oder Leistungssituationen zu stellen, in denen die Lernenden selbst feststellen können, ob sie das Gelernte auch im praktischen Fall anwenden können.

²² Die nachstehende Aufzählung benennt nur ausgewählte Punkte des umfassenden Kriterienkatalogs.

5.2.5 Transfersicherung

Transfersicherung bezieht sich auf alle Maßnahmen, die nach einer Veranstaltung geplant sind, um im engeren Sinne den Transfer zu unterstützen. Dazu gehören z.B.:

- Reviews-Sitzungen oder Follow-up-Veranstaltungen, in denen das Gelernte wiederholt wird, in der Praxis aufgetretene Schwierigkeiten diskutiert sowie Lösungs- und Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet werden,
- Praxisbegleitung durch den Trainer / die Trainerin, sofern dies durch die Führungskraft nicht möglich oder leistbar ist.

5.2.6 Evaluation

Evaluation zielt auf die Erfassung der Wirkungen von Bildungsmaßnahmen und die Auswertung von qualitativen Merkmalen ab. Unter Transfersgesichtspunkten interessieren v.a. die *langfristigen* Wirkungen. Es geht also darum, nicht nur zu erheben, was die Teilnehmer/innen im Seminar gelernt haben (Output), sondern das, was sie davon auch tatsächlich umsetzen (outcome) (vgl. Wesseler 1999, S. 739). Ergänzend zu den bereits in vielen Unternehmen üblichen Evaluationsmaßnahmen im Anschluss an eine Veranstaltung, müssen daher Evaluationsformen gefunden werden, welche die Zeitverzögerung zwischen Lernen und Umsetzung am Arbeitsplatz hinreichend in Rechnung stellen. Um langfristige Auswirkungen erfassen zu können, sollte eine Zeitspanne von drei bis zwölf Monaten berücksichtigt werden (vgl. Jetter/Kirbach/Wottawa 2005, S. 49). Aufgrund der verzögerten Wirkung von Weiterbildung, der Vielzahl der beteiligten Faktoren sowie der Schwierigkeit, überhaupt harte Messkriterien bestimmen zu können, ist eine zuverlässige Transferevaluation außerordentlich schwierig und zudem sehr aufwendig.

Das Mögliche sollte jedoch getan werden. So könnte z.B. drei Monate nach Abschluss einer Bildungsmaßnahme ein Fragebogen an die Teilnehmer/innen und ihre Führungskräfte verschickt werden, um noch einmal den Erfolg der Veranstaltung zu bewerten. Ein weiterer Blick auf den Erfolg einer Maßnahme könnte dann im jährlichen Mitarbeitergespräch erfolgen. Selbst wenn dies nicht in jedem Fall realisierbar ist und eine gründliche Erfassung des Transfererfolges nur in Stichproben möglich ist: die Lernkultur einer Organisation wird sich verändern.

5.2.7 Programmrevision

Mit der Programmrevision schließt sich der Kreis des Bildungsprozessmanagements. Sie dient der Überprüfung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit.

Dazu wird der gesamte Kreislauf einer Revision unterzogen im Hinblick auf die Erreichung der gesteckten Ziele. Insbesondere werden die Evaluationsergebnisse den Ergebnissen der Bildungsbedarfsanalyse gegenübergestellt.

Die Programmrevision mündet ggf. in der Überarbeitung des Programms. Von Planungszyklus zu Planungszyklus (z.B. ein Jahr, ein Semester) kann das Programm weiterentwickelt und verbessert und so an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Systemisch gesehen ist die Programmrevision der entscheidende Schritt zur Selbsterneuerung des Systems Bildungsprozessmanagement.

Unter Transfersichtspunkten gilt es, bei der Programmrevision den Blick auf die Wirkungen im Funktionsfeld zu richten. Dazu gehört die Überprüfung des Gesamtprozesses, insbesondere der „Passung“ zwischen Lernfeldern und Funktionsfeldern. In der Programmrevision wird überprüft, ob die Evaluationsergebnisse die Bildungsbedarfshypothesen bestätigen, ob die angebotenen und eingesetzten Lernfelder angemessen auf die Funktionsfelder vorbereiten, ob das Portfolio insgesamt passt oder aber ggf. erweitert werden muss.

5.3 Transfermanagement als Führungsaufgabe

Von allen am Transfererfolg beteiligten Faktoren ist das Arbeitsumfeld vermutlich derjenige, der in der betrieblichen Praxis am meisten vernachlässigt wird. Daher bieten sich hier wahrscheinlich die größten Optimierungspotenziale. Viele Führungskräfte sehen sich stärker als Fachexperten und widmen sich erst nachgeordnet ihren Führungsaufgaben. Sie sind jedoch die ersten Personalentwickler und vor Ort für die Mitarbeiterentwicklung zuständig. Bei ihnen liegt die Verantwortung, ihre Mitarbeiter den Unternehmenszielen entsprechend zu qualifizieren, zu fördern, zu fordern und so zum Unternehmenserfolg beizutragen. Die Kompetenzentwicklung der eigenen Mitarbeiter muss als eine zentrale und kontinuierliche Aufgabe verstanden werden. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe gelingt umso besser, je mehr eine Führungskraft ihre Mitarbeiter und deren Fähigkeiten und Einstellungen, Stärken und Schwächen kennt.

Grundlegende Aufgaben

- Die Themen Kompetenzentwicklung und Weiterbildung sollten fester Bestandteil des jährlichen Mitarbeitergesprächs sein. Hier ist der Ort und Zeitpunkt, langfristige, sowohl an den Unternehmens- bzw. Teamzielen als auch an den Bedürfnissen des Mitarbeiters orientierte Entwicklungsziele und entsprechende Maßnahmen zu definieren.

- Ebenso sollte auch in der Regelkommunikation immer wieder über Lernen gesprochen werden, z.B. in dem ein TOP „Lessons learned“ und „Lessons to learn“ in regelmäßigen Abständen auf die Agenda kommt.
- Insgesamt geht es darum, im Team ein lernfreundliches Klima zu entwickeln, eine „Lernkultur“, die sich z.B. durch die gegenseitige Unterstützung der Kollegen, Offenheit und Fragehaltung auszeichnet.

Vor einer Bildungsmaßnahme

- Es sollte eine Selbstverständlichkeit sein, dass Führungskraft und Mitarbeiter vor einer Bildungsmaßnahme ein Gespräch miteinander führen, in dem die Bedeutung und der Sinn der Maßnahme, die Erwartungen des Mitarbeiters und der Führungskraft noch einmal besprochen und konkrete Ziele vereinbart werden.
- Bereits im Vorfeld sollte für die Zeit der Abwesenheit des Mitarbeiters eine Vertretung oder anderweitige Entlastung organisiert sein, die die wichtigsten Aufgaben „abfängt“. Auf diese Weise ist sicherzustellen, dass er nicht nach seiner Rückkehr überflutet wird von liegengebliebenem Tagesgeschäft, unerledigten Aufgaben und unbearbeiteten E-Mails. Das klingt utopisch. Die Erwartung, Mitarbeiter würden sich trotz aufgestauter, drängender, ja überfälliger Aufgaben an die mühsame Veränderung ihrer Routinen machen, um Gelerntes umzusetzen, ist jedoch noch sehr viel gewagter.
- Auch kann bereits im Vorfeld eine Lernpartnerschaft mit einem Kollegen organisiert werden, der beim Transfer unterstützt und auf diese Weise auch von der Bildungsmaßnahme profitiert.

Nach einer Bildungsmaßnahme

- Nach der Rückkehr von einer Bildungsmaßnahme kommt der Führungskraft die bedeutende Rolle zu, den Lernenden bei der Umsetzung des Gelernten ins Funktionsfeld zu unterstützen. Dies ist ein kontinuierlicher Prozess, bei dem die Führungskraft ihren Mitarbeiter begleitet.
- Im Gespräch kann der Mitarbeiter über die Maßnahme berichten, es werden gemeinsam transferfördernde Aufgaben identifiziert, konkrete Transferziele und -maßnahmen vereinbart und mögliche Transferhindernisse besprochen.
- Allein die Tatsache, dass eine Führungskraft sich interessiert zeigt und dem Mitarbeiter jetzt ihre Aufmerksamkeit widmet, wird eine positive Wirkung zeigen. Desinteresse dagegen kann eine große Frustration hervorrufen.
- Der Mitarbeiter benötigt zeitliche Spielräume, um neue Arbeitstechniken auszuprobieren. Neues Verhalten oder Wissen anzuwenden bedarf zunächst einmal mehr Zeit. Lerneffekte schlagen sich erst nach und nach in Zeitersparnis nieder. Druck auf eine schnellere Umsetzung stiftet meistens mehr Schaden

als Nutzen. Unter Druck fallen viele Mitarbeiter schnell in vertraute Verhaltensweisen zurück, die unproblematisch zur Verfügung stehen. Ausgaben für Seminare sind buchstäblich zum Fenster hinaus geworfen, wenn dem Teilnehmer im Anschluss daran die nötigen Spielräume zur Erprobung vorenthalten werden.

- Dem Mitarbeiter sollte bewusst sein, dass die Vernetzung seines neuen Wissens und Könnens mit der Praxis erwünscht und gewollt ist, auch wenn das mit manchmal unbequemen Umstellungen von Abläufen und Gewohnheiten verknüpft ist.
- Dem Rückkehrer sollte Gelegenheit gegeben werden, die Kollegen im Team über das Gelernte zu informieren und Anregungen für das Team auszuwerten. Das Team muss darauf vorbereitet sein, dass beim Ausprobieren des neu Gelernten auch Fehler möglich sind.
- Voraussetzung für gelingenden Transfer ist selbstverständlich, dass der Mitarbeiter über die notwendigen Ressourcen verfügt, die er zur Umsetzung braucht (Geräte, Software, Passwörter ...).

5.4 Transfermanagement als Aufgabe des Trainers/der Trainerin

In der Hand des Trainers/der Trainerin liegt es, die eigentliche Bildungsmaßnahme transferorientiert zu gestalten. Im Mittelpunkt steht dabei die oben angesprochene Aufgabe „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“: Wie kann es gelingen, die Teilnehmer zur Verantwortungsübernahme für ihr eigenes Lernen und die Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag zu bewegen?

Diese Aufgabe ist im Kern paradox. Sie bedeutet einerseits, erhebliche Energie einzusetzen, um engagierte Impulse zu vermitteln und die Teilnehmer für das Anliegen der Veranstaltung zu gewinnen, sie bedeutet andererseits, sich zurückzunehmen, Raum zu geben für Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme.

Zentral ist die grundlegende Haltung der Trainerin. Lässt sie sich auf die je spezifische Situation ihrer Teilnehmer ein? Ist sie fähig, bei der Gestaltung ihres Seminars durchgängig die Umsetzungsperspektive der Teilnehmer zu berücksichtigen? Gelingt es ihr, ein positives Lernklima zu schaffen, in dem die Teilnehmer sich ihrer eigenen Verantwortung bewusst werden und sie wahrnehmen?

Zur transferfördernden Gestaltung von Seminaren und Trainings gibt es eine Vielzahl kreativer und wirkungsvoller Methoden. Da unser Beitrag auf der Ebene des Bildungsmanagements angesiedelt ist, können wir im Folgenden nur einige

wenige Hinweise geben. Zu allen Methoden, die wir nennen, und zu weiteren finden Sie eine Beschreibung und z.T. ausführliches Material unter www.bildungsprozessmanagement.de. Weitere Methoden finden Sie bei Alsheimer/Müller/Papenkort, eine umfassende Darstellung von Transfermethoden leistet Besser (vgl. Besser 2004).

Im Vorfeld der Maßnahme

- Einsatz partizipativer Formen der Bedarfsanalyse, welche die Teilnehmer mit einbeziehen, um eine Feinabstimmung der Lerninhalte und -ziele zu erreichen.
- Verpflichtung zur Vorbereitung der Seminarinhalte, z.B. durch die Bearbeitung von Lernprogrammen oder -texten im Vorfeld.

Zu Beginn der Veranstaltung

- Gezielt an die im Vorfeld kommunizierten Ziele der Maßnahme anknüpfen.
- Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmer aktivieren (z.B. Erwartungsinventar, Bildbetrachtung).
- Die Teilnehmer darauf vorbereiten, eigene Fälle in ihren individuellen Kontext einzubringen; ihnen Gelegenheit geben das Thema auf ihre individuelle Situation zu beziehen.

Während der Veranstaltung

- Generell aktivierende Lehr-/Lernverfahren einsetzen.
- Ausreichend Zeit einplanen für Übungen, für die Übertragung des Gelernten auf konkrete Praxisfälle sowie für die Besprechung möglicher Umsetzungsprobleme.
- Bezug zu konkreten Aufgaben aus dem Arbeitsumfeld herstellen.
- An realen Fällen der Teilnehmer oder mit realistischen Fallstudien arbeiten.
- Noch im Verlauf der Veranstaltung Rückmeldung einholen, um die Passung zu den Anforderungen der Teilnehmer steuern zu können.
- Transfergründe und Transferhindernisse vorwegnehmen, durchdenken und die Überwindung vorbereiten (z.B. Graffiti, Back home, Praxisposition, Phantasiereise).

Am Ende der Veranstaltung

- Die gelernten Inhalte reflektieren und konkrete Transfervorhaben für den Arbeitsalltag planen. Einen Vertrag mit der Trainerin schließen (Lerntransfervertrag).
- Sich mit anderen verabreden, um Umsetzungsziele zu besprechen und zu reflektieren (Transferpartnerschaft).

Nach der Veranstaltung

- Unmittelbar nach einer Maßnahme ist die intrinsische Motivation hinsichtlich des Transfers sehr hoch, jedoch flaut sie bei Nichtanwendung des Gelernten ab und die Behaltensleistung der Inhalte wird aufgrund einer „Nicht-Inanspruchnahme“ minimiert (vgl. Wilkening 1997, S. 259). Es geht daher darum, im Nachfeld zusätzliche Unterstützungsangebote zu machen, die erneute Impulse setzen.
- Ein Fotoprotokoll versenden, in dem z.B. die in Gruppen erarbeiteten Lösungen für konkrete Praxisfälle der Teilnehmer dokumentiert sind.
- Praxisbegleitung (Praxiscoaching).
- Follow-up.

Es gibt nicht „die Methode“, um den Transfer sicherzustellen, sondern nur den wirkungs- und transferoptimierenden Einsatz von Maßnahmen (vgl. Besser 2004, S. 14). Somit sind Transfersicherungsmaßnahmen bei der Durchführung ein Muss, damit die Wirksamkeit der Schulung erfolgreich ist. Die dargestellten Beispiele sind ohne großen Aufwand vonseiten des Trainers zu praktizieren und für die Teilnehmer in Bezug auf die Transferförderung sehr wichtig.

5.5 Zur Verantwortung der Geschäftsführung/des Top-Managements

Unternehmen stellen erhebliche Mittel für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter bereit. Damit diese Mittel nicht nur zu guten Lernergebnissen der Mitarbeiter führen (mit den eingangs zitierten Worten von Konrad Lorenz: „gehört und verstanden“), sondern auch zur wirkungsvollen Umsetzung am Arbeitsplatz (= „einverstanden, angewendet und beibehalten“), ist auch die Geschäftsführung gefordert. Die Unternehmenskultur, in der gelernt und gearbeitet wird, spielt im Hinblick auf den Transfererfolg eine entscheidende Rolle.

Noch einmal die SCIL-Studie: „Die größten Herausforderungen liegen nach Meinung der Experten in der Änderung des Rollenverständnisses der Führungskräfte, der Förderung der Eigenverantwortung der Mitarbeitenden und der Etablierung einer Lernkultur“ (vgl. Diesner/Euler/Seufert 2006, S. 52). In der Verantwortung der Geschäftsführung liegt es, „auch auf Unternehmensebene eine Grundhaltung zu bewirken, im Rahmen derer Bildung nicht nur als Kostenfaktor gesehen wird, sondern als Investition in die Mitarbeitenden und damit in die Zukunft des Unternehmens“ (ebd., S. 53).

Damit diese grundsätzliche Ausrichtung eines Unternehmens im Sinne einer „lernenden Organisation“ gelingen kann, bedarf es einer entschiedenen Posi-

tionierung durch die Geschäftsleitung. Sie muss den Themen Lernen, Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung eine generelle Aufmerksamkeit entgegenbringen und sie als Schlüsselfaktoren für die Unternehmensentwicklung insgesamt verstehen. Eine Verankerung im Leitbild hilft, die Bedeutung für Führungskräfte und Mitarbeiter zu akzentuieren, erforderlich ist jedoch vor allen Dingen, diesen Grundsatz in der Unternehmenspraxis auch zu leben. In einem solchen Umfeld wird das Bildungsmanagement zur Agentur für die gezielte Entwicklung einer betrieblichen Lernkultur. Führungskräfte leben ihre Rolle als Lernunterstützer/in und Personen-Entwickler/in auf allen Managementebenen. Arbeitsplätze werden auch unter dem Aspekt der Lernförderung gestaltet.

6. Ein Rahmenmodell zum Transfermanagement in der betrieblichen Weiterbildung

Im Folgenden beschreiben wir ein integratives Transfermanagementsystem, das als Leitfaden für die verschiedenen beteiligten Personengruppen dienen kann. Es basiert auf der Annahme, dass ein wesentlicher Faktor für das Transfermanagement in der Kommunikation zwischen den Beteiligten liegt (vgl. Nagel 2004). Das Schaubild zeigt die Verzahnung der einzelnen Beteiligten sowie deren Aufgaben mit Zeitangaben.

Zunächst können z. B. im einmal jährlich stattfindenden Mitarbeiterbeurteilungsgespräch Mitarbeiter ihre Erwartungen und Bedürfnisse mit der Führungskraft besprechen und somit die eigenen Personalentwicklungsziele mitgestalten. Dieses Gespräch ist einerseits hilfreich für die Führungskraft, um die Mitarbeiter bedarfsoorientiert einsetzen zu können, andererseits für die Mitarbeiter, die Gelegenheit erhalten, ihre Bedürfnisse anzusprechen. Die daraus resultierenden Ziele bilden in der Folge die Grundlage für die Auswahl von Weiterbildungsmaßnahmen. Hier stellt die Kommunikation mit der Personalentwicklungsabteilung einen wesentlichen Erfolgsfaktor dar. Schließlich hat diese Abteilung einen umfassenden Überblick über Inhalte und Angebote der verschiedenen Weiterbildungsanbieter.

Nachdem gezielt Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt worden sind, werden die Trainings- und Lernziele definiert. Dieser Vorgang liegt wiederum in der Verantwortung der Führungskraft und der Mitarbeiter. Beide formulieren zunächst getrennt voneinander auf einem bereits festgelegten Formular die Ziele aus ihrer Sicht. Anschließend wird eine gemeinsame Basis für die anstehende Maßnahme

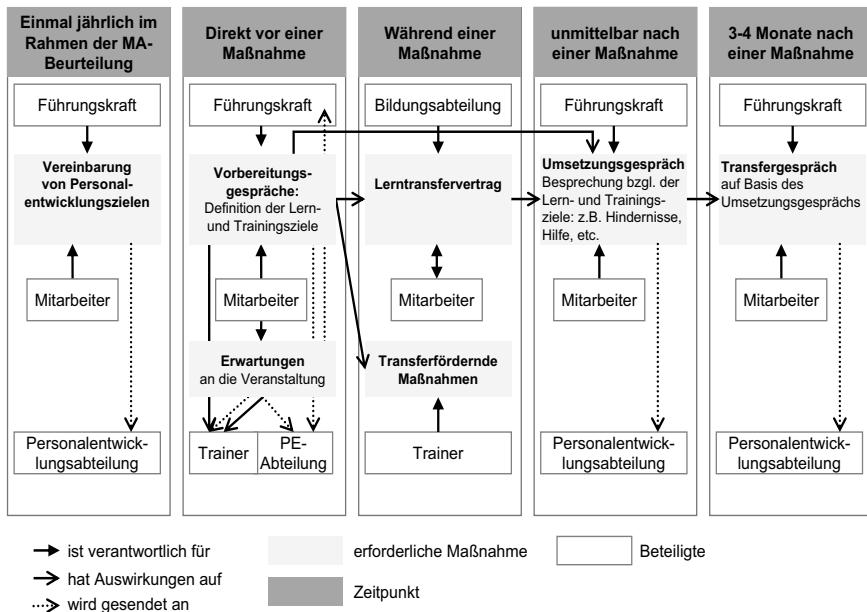


Abb. 3: Konzeption für eine nachhaltige Transfersicherung (Nagel 2004).

definiert und vereinbart. Diese Ziele haben Einfluss auf die Veranstaltung, da der Trainer/die Trainerin und die Personalentwicklungsabteilung darüber informiert werden. Auch die Abfrage der Erwartungen der Teilnehmer an die Veranstaltung wird dem Trainer/der Trainerin zur Verfügung gestellt. Dank dieser geplanten und unterstützten Vorbereitung, können sich die Teilnehmenden nun voll und ganz auf die Inhalte konzentrieren. Schließlich sind der Prozess und der Weg der Weiterbildung für sie transparent und die Relevanz deutlich. Die schriftliche Fixierung der Erwartungen und die anschließende Konzentration auf das für sie Wesentliche fördert die Eigeninitiative und -verantwortung der Mitarbeiter. Auch die Personalentwicklungsabteilung kann durch die Kenntnis der Ziele und Erwartungen die Bedürfnisse der Teilnehmer besser einschätzen und somit pro Training bzw. Maßnahme eine homogene Gruppe zusammenstellen, die später als Erfahrungsaustausch-, Lern- oder Transfergruppe fungieren kann.

Während der Maßnahme liegt die Verantwortung für die Transferförderung bei dem Trainer/der Trainerin. Er/Sie kann den methodisch-didaktischen Aufbau den Wünschen und Erwartungen der Teilnehmer anpassen.

Am Ende der Maßnahme reflektieren die Mitarbeiter die gelernten Inhalte und schließen einen Transfervertrag mit sich selbst ab. Dieser dient als Grundlage für das folgende Umsetzungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

Unmittelbar nach dem Seminar ist noch keine Bewertung des Transfers möglich. Jedoch können die Mitarbeiter einschätzen, inwieweit die Inhalte zur Erreichung ihrer Lern- und Transferziele ausreichend waren. Somit können konkrete Planungen für die Umsetzung unter Berücksichtigung des Zeithorizonts von Führungskraft und Mitarbeiter gemeinsam vorgenommen werden. Bei diesem Umsetzungsgespräch werden also die zunächst vereinbarten Lernziele bewertet und gegebenenfalls modifiziert. Die Personalentwicklungsabteilung hat Kenntnis über diesen Vorgang, da so eventuelle Unterstützungsmaßnahmen geplant werden können.

Nach ca. drei bis vier Monaten, wenn die erste Euphorie verklungen ist, wird der Transfer gemeinsam bewertet. Grundlage dafür sind die im Umsetzungsgespräch festgelegten Ziele. Es werden nun die Ziele und der Zielerreichungsgrad beurteilt. Schwierigkeiten und Erfolg sind somit für die Beteiligten transparent. In der Folge können Führungskräfte und Mitarbeiter weitere Qualifikationsmöglichkeiten besprechen und Vorgehensweisen vereinbaren. Die Personalentwicklungsabteilung kann hier optional als Unterstützung für mögliche Maßnahmenplanungen bereitstehen.

Das hier dargestellte Modell ist sehr anspruchsvoll und wird sich nicht überall 1:1 umsetzen lassen, sondern bedarf der Anpassung an die jeweiligen betrieblichen Bedingungen. Hierfür können Muss- und Kann-Kriterien benannt werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, einzelne Schritte vom Mitarbeiter, also ohne die Führungskraft, durchführen zu lassen. Wichtig ist, dass der gesamte Prozess nicht auf den „Verantwortungsschultern“ eines Einzelnen liegt, sondern von Mitarbeitern und Führungskraft gemeinsam getragen wird.

Ein Muss-Kriterium für Führungskraft und Mitarbeiter ist die Vereinbarung von Personalentwicklungszielen, z.B. im jährlichen Mitarbeitergespräch. Ebenso ein gemeinsames Muss bildet das Transfergespräch ca. drei bis vier Monaten nach der Veranstaltung. Alleine vom Mitarbeiter auszufüllen sind die Erwartungen an das Seminar, die die Grundlage für die inhaltliche Planung und die persönliche Fokussierung des Teilnehmers bilden. Auch der Lerntransfervertrag kann vom Teilnehmer alleine ausgefüllt werden, um schon im „geschützten Raum“ der Veranstaltung individuelle Transfermöglichkeiten eigenverantwortlich zu planen.

Kann-Kriterien zwischen Führungskraft und Mitarbeiter bilden die Gespräche zur Definition von Lern- und Trainingszielen sowie das Umsetzungsgespräch direkt nach einer Maßnahme.

7. Ausblick

Greenaway bürstet unser gängiges Transferverständnis gegen den Strich. Er merkt an, dass bereits das Denken in den Kategorien des „Transferierens“ ein Transferhindernis darstellen kann: „Transfer is a metaphor for change. It is not a very good one, because the everyday meaning of transfer is simply about moving something from here to there – as about moving luggage from one car boot to another. The term 'transfer' doesn't quite capture the myriads ways in which humans learn, grow, change, develop and become high performance workers“ (Greenaway 2004, S. 133).

Wirklich signifikante Lernprozesse und Veränderungen von Menschen enden nicht mit dem Abschluss einer Weiterbildungsveranstaltung, sondern werden vielmehr dort erst angestoßen. Dann wird nicht Gelerntes *übertragen*, sondern es wird am Arbeitsplatz oder in der jeweiligen Lebenssituation *weitergelernt*. Wirkungsvolles Transfermanagement bedeutet daher, kreative Wege zu finden, um Menschen zum Weiter-Lernen zu inspirieren und diese Prozesse zu unterstützen. Anspruchsvolle Lernszenarien nützen dazu die gesamte Bandbreite methodisch-didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten.

Literatur

- Alsheimer, M./Müller, U./Papenkort, U.** (1996): Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. Eibelstadt.
- Arnold, R.** (1996): Weiterbildung: Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.
- Arnold, R./Siebert, H.** (1997): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Bauer, H./Brater, M./Büchele, U./Dahlem, H./Maurus, A./Munz, C.** (2004): Lernen im Arbeitsalltag – Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld.
- Becker, F. G.** (2002): Lexikon des Personalmanagements. Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit. Beck-Wirtschaftsberater. München.

- Behrmann, D./Schwarz, B.** (2003): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen: Herausforderung an die Weiterbildungsorganisation*. Bielefeld.
- Besser, R.** (2004): *Transfer: Damit Seminare Früchte tragen*. München.
- Benner, D.** (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim.
- Brohr, C.** (2004): *Transfer*. Im Internet unter: www.neue-lernkultur.de/keynotes.
- Decker, F.** (1995): *Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten, pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen, budgetieren und finanzieren*. München.
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGFP) e.V. (Hrsg.)** (2002): *Herausforderung Personalmanagement*. Schriftenreihe der DGFP 65. Frankfurt.
- Diesner, I./Euler, D./Seufert, S.** (2006): SCIL-Trendstudie. Ergebnisse einer Delphi-Studie zu den Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. SCIL-Arbeitsbericht Nr. 9. Swiss Centre for Innovations in Learning, St. Gallen.
- Dollinger, M.** (2003): *Wissen wirksam weitergeben. Die wichtigsten Instrumente für Referenten, Trainer und Moderatoren*. Zürich.
- Döring, K.W./Ritter-Mamczek, B.** (1998): *Die Praxis der Weiterbildung*. Weinheim.
- Dubs, R.** (1995): *Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. S. 889–903.
- Feige, W.** (2000): *Transfer in die Praxis sichern*. Management & Training, S. 4, 38–39.
- Frankenreiter, J.** (1997): *Möglichkeiten und Grenzen der indirekten prozessbezogenen Erfolgsbeurteilung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen*. Darmstadt.
- Friebel, H./Winter, R.** (2005): *Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: Innovationstreiber für die Weiterbildung insgesamt?* In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 9.10.10.14*. Neuwied.
- Greenaway, R.** (2004): *How Transfer happens*. In: Ferstl, A./Schettgen, P./Schoöz, M. (Hrsg.): *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. Augsburg, S. 133–145.
- Holz, H./Schemme, D.** (Hrsg.) (2005): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern*
- Hummel, Th. R.** (1996): *Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven*. Heidelberg.
- Ihlein, M.** (2005): *Die Effektivität der „Softskill“-Weiterbildung bei IBM Deutschland in Bezug auf den Lerntransfer. Möglichkeiten und Grenzen der Effektivitäts-Evaluation*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Jetter, W./Kirbach, C./Wottawa, H.** (2005): *Der Wert der Weiterbildung*. Harvard Business manager 6/2005, S. 43–55.

- Kunze, D.** (2003): Lerntransfer im Kontext einer personenzentrierten-systemischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt. Köln.
- Lang, K.** (2000): Bildungscontrolling: Personalentwicklung effizient planen, steuern und kontrollieren. Wien.
- Lehnert, U.** (1999): Bildungscontrolling im DV-Bereich. Konzepte, Meilensteine, Checklisten. München.
- Lemke, S. G.** (1995): Transfermanagement. Göttingen.
- Mentzel, W.** (2001): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden. Beck-Wirtschaftsberater. München.
- Müller, H.-J.** (2006): Handlungsorientierte Prüfungen in der beruflichen Fortbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.
- Müller, U.** (2006): Bildungsprozessmanagement eine kurzgefasste Einführung. In: Iberer, U./Müller, U. (2006): Bildungsprozessmanagement. In: Iberer, U./Müller, U. (2006): Bildung managen – eine Lern- und Arbeitsumgebung für das Bildungsprozessmanagement, www.bildungsprozessmanagement.de. Online veröffentlicht am 01.08.2006.
- Müller, U.** (2004): Führen lernen. Eine didaktisch-methodische Rahmenkonzeption für handlungs- und transferorientierte Management-Qualifizierung. In: Bender, W. u.a. (Hrsg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwallbach, S. 387-398.
- Müller, U.** (2003): Weiterbildung der Weiterbildner: Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Hamburg.
- Müller, U./Seitz, K.** (1999): Video-Training. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lose-Blatt-Sammlung, Systemstelle 7.40.20.19. Neuwied.
- Nagel, C.** (2004): Bildungscontrolling – Transfersicherung als Führungsaufgabe. Am Beispiel der Alfred Kärcher GmbH & Co. KG. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Pech, U.** (2000): Bildungscontrolling: Diskription, Klassifikation, Identitäten u. Disparitäten. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades. Jena.
- Rank, B./Wakenhut, R.** (1996): Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. München.
- Sailer, M.** (2002): Managementkonzepte Band 28: Pädagogische Grundlagen betrieblichen Lernens. München.
- Sauer, H. F.** (1995): Die Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs als Voraussetzung einer systematischen Personalentwicklung. Grundsätzliche Überlegungen und praktische Ansätze. Egelsbach.

- Scharpf, R.** (1999): Training und Transfer – Lernen, Anwenden und die Bedeutung fähigkeitsbezogener Kognitionen. Inaugural-Dissertation der Katholischen Universität Eichstätt. München.
- Schüssler, I.** (2001): Nachhaltiges Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 5.310. Neuwied.
- Senge, P. M.** (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Severing, E.** (1998): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. In: Richter, I./Füssel, H. P. (Hrsg.): Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), Heft 1/1998, S. 73–82.
- Sieber, Bethke u. Frank** (2003): Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung. Bremen.
- Siebert, H.** (2000): Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte. In: Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen, 38, S. 1–22.
- Solga, M.** (2006): Lerntransfermanagement: Förderung des Lerntransfers aus Weiterbildungmaßnahmen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lose-Blatt-Sammlung, Systemstelle 4.50.90. Neuwied.
- Weidenmann, B.** (2002): Erfolgreiche Kurse und Seminare. München.
- Wesseler, M.** (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 736–752
- Wilkening, O.S.** (2002): Bildungs-Controlling – Erfolgssteuerungssystem für Personalentwicklungsinvestitionen? In: H.C. Riekhof (Hg.): Strategien der Personalentwicklung. Wiesbaden.

Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen in Baden-Württemberg

SUZAN BACHER

'We must learn to measure what we value rather than value what we can easily measure.'
(Schratz 2005)

Bildungspolitischer Rahmen

Im Vorwort zum Bildungsplan 2004 der allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg verweist Hartmut von Hentig auf zwei zentrale Beweggründe für das Vorhaben. Zum einen kann eine Schule, die sich auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, einer angemessenen Förderung von Kinder und Jugendlichen in einer immer komplexer erscheinenden Welt nicht gerecht werden. Zum anderen haben mehrere internationale Untersuchungen bisherige Einschätzungen über die Wirksamkeit von Bildungseinrichtungen infrage gestellt (vgl. von Hentig 2004, S 10). Beide Aspekte werden durch aktuelle Reformprozesse im schulischen Bildungswesen aufgegriffen:

Im Zentrum der Bemühungen steht die Stärkung der Eigenständigkeit der einzelnen Schule in ihren Kernbereichen, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Voraussetzung dafür ist eine Neuausrichtung der Wechselbeziehungen zwischen erforderlichen zentralen Vorgaben einerseits und erforderlichen Gestaltungsspielräumen der Schulen andererseits. Angestrebt wird dabei, die Vorgabenebene vorrangig über Zielformulierungen zu gestalten und durch Ergebnisabgleich zu sichern. In der aktuell verwendeten Begrifflichkeit wird in diesem Zusammenhang oft von dem Wandel einer inputorientierten zu einer outputorientierten Steuerung gesprochen. Auf das Reformwerk Bildungsplan 2004 für allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg bezogen, wird deutlich

- der Bildungsplan 2004, als Kernstück der Unterrichtsentwicklung an allgemeinbildenden Schulen, erweitert eine eindimensionale Wissensvermittlung um den Begriff der Kompetenz;
- mit der Beschreibung von Kompetenzen soll im Sinne einer Zielfestlegung festgemacht werden, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsabschnittes gelernt haben sollen;
- mit Schulcurricula, Kontingenztstudententafel und Pool-Stunden sind ausdrücklich Gestaltungsspielräume für Schulen eröffnet, die im Sinne eines Schulkonzepts vor Ort Ausgestaltung finden sollen.

Gleichzeitig werden die Schulen zur Rechenschaftslegung verpflichtet. „Die Schulen werden nicht nur zentral und periodisch evaluiert, sie werden zur Selbst-evaluation angehalten, befugt und befähigt. „Selbst- und Fremdevaluation bedingen einander und dienen einer empirisch gesicherten, zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung vor Ort“, so Hentig (von Hentig 2004, S. 21).

Mit der Entwicklung entsprechender Evaluationskonzepte wurde durch Errichtungsgesetz vom 9. Dezember 2004 das in Stuttgart angesiedelte *Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)* beauftragt, das auch die Durchführung der Fremdevaluation verantwortet. In Erfüllung dieses Auftrags wurde für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen folgendes Evaluationsmodell erarbeitet:

An den Schulen in Baden-Württemberg wird ein komplementär aufeinander bezogenes Konzept von Selbstevaluation und Fremdevaluation mit jeweils klar definierten Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten eingeführt. **Verantwortlichkeiten:** Die Verantwortung für Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt vorrangig – gemäß des Konzepts der größeren Eigenständigkeit – bei der Einzelschule vor Ort, sie führt Selbstevaluationen durch und setzt die daraus gewonnenen Erkenntnisse in schulische Maßnahmen um. In regelmäßigen Intervallen – voraussichtlich alle fünf bis sechs Jahre – wird dies durch eine Fremdevaluation ergänzt, die vom Landesinstitut für Schulentwicklung durchgeführt wird. Diese mündet in einen schriftlichen Evaluationsbericht, der der Schule zugeht, dort beraten und in Maßnahmenvorschläge umgesetzt werden soll. Auf der Grundlage des Evaluationsberichts, den die Schule der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zuleitet, und dem von ihr beigefügten Aktionsplan werden entwicklungsorientierte Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schule und Schulaufsicht geführt. Welche Aspekte und Fragestellungen für Schulen von Bedeutung sind, wurde in einem landesweit *verbindlichen Qualitätsrahmen* definiert, der für Selbstevaluation und Fremdevaluation *komplementär* und transparent ausgestaltet wurde und stetig weiterent-

wickelt wird. Für die Zwecke der Selbstevaluation kann dieser Orientierungsrahmen von der Schule durch für sie aktuell oder lokal relevante Aspekte und Fragestellungen ergänzt, vertieft und angereichert werden.

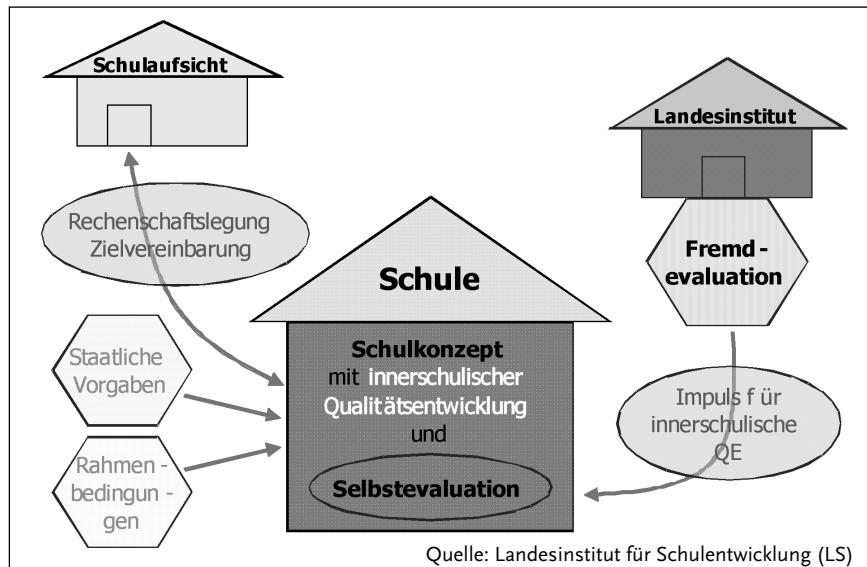


Abb.1: Gesamtkonzept.

Weitere Informationen zum Gesamtkonzept, zu den Qualitätsrahmen, Verfahren und Instrumenten, auf die im Folgenden auch Bezug genommen wird, sind unter www.evaluation-bw.de veröffentlicht.

Qualitätsrahmen für allgemeinbildende Schulen

Orientierungsrahmen zur Schulqualität

Das der Selbst- und der Fremdevaluation derzeit zugrunde liegende Modell zur Schulqualität an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg ist das „Haus der Schulqualität“ mit seinen sechs Qualitätsbereichen. Es wurde entwickelt unter Berücksichtigung von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Schulqualität und der Analyse europäischer Qualitätssystematiken sowie von Rahmenvorgaben, wie sie vor allem im Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg festgelegt sind. Im Wesentlichen finden sich diese Analysefelder in ähnlicher Weise auch in den Referenzrahmen anderer Länder und Bundesländer.

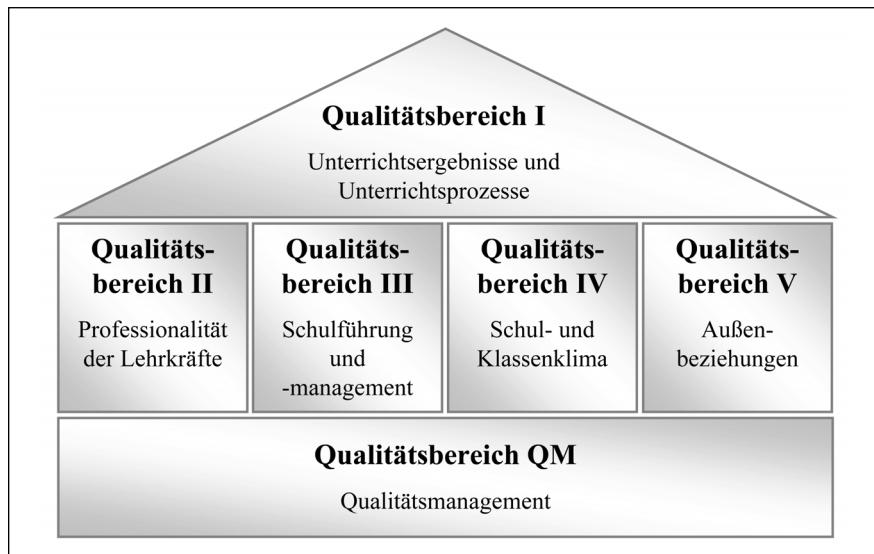


Abb. 2: Qualitätsbereiche (Quelle: Landesinstitut für Schulentwicklung [LS]).

Die sechs *Qualitätsbereiche* sind in folgende 19 *Kriterien* untergliedert, in denen schulische Qualität detaillierter abgebildet wird.

Qualitätsbereich	Kriterium			
Qualitätsmanagement	I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse	I 1	Fachliche und überfachliche Leistungen	
		I 2	Praxis der Leistungsmessung	
		I 3	Gestaltung der Lehr-, Lernprozesse	
		I 4	Schulkonzept	
	II Professionalität der Lehrkräfte	II 1	Kooperation im Kollegium	
		II 2	Praxis der Weiterqualifizierung	
		II 3	Umgang mit beruflichen Anforderungen und Belastungen	
	III Schulführung und Schulmanagement	III 1	Führung	
		III 2	Steuerungskonzept	
		III 3	Personalentwicklung	
		III 4	Ressourcen	

IV Schul- und Klassenklima	IV 1	Pädagogische Grundsätze
	IV 2	Gestaltung der Lernumgebung
	IV 3	Schulleben
	V Außenbeziehungen	V 1 Zusammenarbeit Schule – Elternhaus
		V 2 Kooperation mit anderen Institutionen
		V 3 Außendarstellung

Jedes Kriterium wird im Qualitätsrahmen eingehender erläutert und ihm werden Qualitätsaussagen zugeordnet, die zentrale Prozessfaktoren und Ergebnisse schulischer Arbeit näher beschreiben. Diese Qualitätsaussagen dienen der Fremdevaluation entsprechend als inhaltliche Basis für die Bewertung der zu evaluierenden Bereiche.

Das berufliche Schulwesen Baden-Württembergs folgt innerhalb des Modells Operativ Eigenständige Schule (OES) einer anderen Systematik. Input (z.B. sächliche und personelle Ressourcen), Prozess (z.B. Unterricht), Output (z.B. Lernergebnisse) und das Qualitätsmanagement sind die Bezugspunkte der für die Schulqualität bestimmenden Faktoren. Bei unterschiedlichen Anordnungen stimmen die Qualitätskonzepte der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen dennoch inhaltlich über weite Teile überein.

Schulportfolio

Die Schulen legen ihre spezifischen Qualitätsbemühungen in einer schriftlichen Dokumentation, für allgemeinbildende Schulen in dem sogenannten Schulportfolio, nieder. Dadurch soll jede Schule über eine transparente Grundlage als Basis für Prozesse der Weiterentwicklung verfügen. Neben einer Schulbeschreibung sowie der Darstellung von Organisationsaufbau, Verfahren sowie des Schulkonzepts bzw. der pädagogischen Zielsetzungen werden in das Schulportfolio auch ergebnisbezogene Angaben (Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Übertritte in weiterführende Schulen, Abschlussprüfungen, Schulabbrüche, Klassenwiederholungen), Verfahren und Ergebnisse der Selbstevaluation sowie Perspektiven der Weiterentwicklung mitaufgenommen.

Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation

Analog zum ‚Orientierungsrahmen für Schulqualität‘ wurde ein ‚Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation‘ ausgearbeitet, der die Kriterien der Begutachtung transparent macht. Das folgende Beispiel zeigt dies anhand des Qualitätsbereichs I und dem Kriterium 3: *Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse*.

Qualitätsbereich I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse			
Kriterium 3 Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse	Qualitätsvolle Unterrichtsprozesse ergeben sich unter anderem dadurch, dass offene handlungsorientierte Formen, Projekte und lehrerzentrierter Unterricht sich gegenseitig ergänzen. Professionelle „Lerngemeinschaften“ innerhalb des Kollegiums unterstützen die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Binnendifferenzierung im Unterricht orientiert sich an der Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler und reflektiert geschlechtsspezifische Aspekte. Um besondere individuelle Stärken bei Schülerinnen und Schülern fördern und individuelle Schwächen ausgleichen zu können, bedarf es geeigneter Förderkonzepte, die auf das Individuum abgestimmt sind		
Qualitätsaussagen	Bewertung		
		++	+
(1) Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, Lehr-/Lernprozesse aktiv mitzustalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Die Lehrkräfte nutzen regelmäßige Rückmeldungen von anderen Lehrkräften und von den Schülerinnen und Schülern zur Optimierung der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Die Schule schafft Rahmenbedingungen, die es den Lehrkräften ermöglichen, neue Impulse (z. B. aus Fortbildungen) in ihren Unterricht zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Die Schule erkennt Schüler/innen, die besondere Leistungsstärken oder (Teil-) Leistungsschwächen besitzen und bietet Maßnahmen zur Förderung an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Die Maßnahmen sind nach einem didaktisch-methodischen Konzept gestaltet, das sich am Individuum orientiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Die individuelle Förderung wird im regulären Unterricht vertieft, bei Bedarf werden (außer-) schulische Partner miteinbezogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Daten, die während der Fremdevaluation vor Ort zu den einzelnen Qualitätsaussagen erhoben werden, werden in einer speziellen Matrix gesammelt und systematisiert dargestellt. Erst wenn alle Daten auf der Basis der Qualitätsaussagen erhoben sind, kommt es zu deren Bewertung. Sie erfolgt entsprechend

einer Skalierung in drei Stufen: „trifft im besonderen Maße zu“ (++) „trifft überwiegend zu“ (+), „trifft nicht oder kaum zu“ (o). Jede einzelne Bewertung einer Qualitätsaussage wird in einem gesonderten Teil des Berichts („Bewertung im Detail“) vonseiten des Evaluationsteams schriftlich begründet. Dadurch bekommt die Schule eine sehr differenzierte Rückmeldung zu den evaluierten Bereichen.

Die folgende Darstellung veranschaulicht nochmals zusammenfassend den komplementären Wechselbezug von innerschulischer Qualitätsentwicklung und Fremdevaluation:

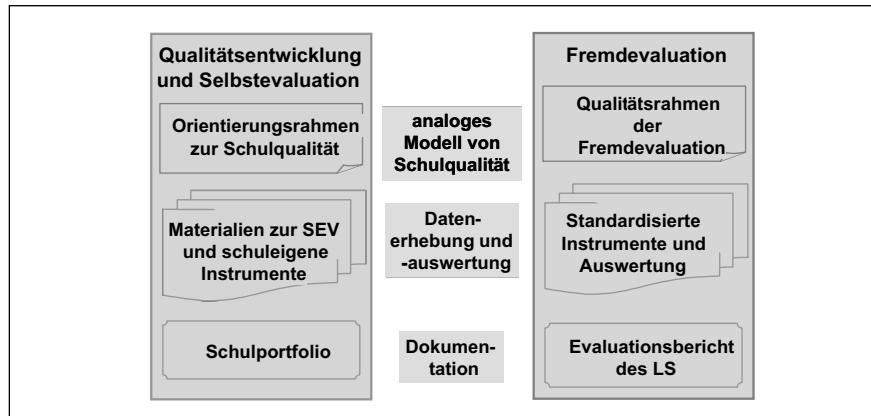


Abb. 3: Instrumente der Selbst- und Fremdevaluation (Quelle: Landesinstitut für Schulentwicklung [LS]).

Die Instrumente der Fremdevaluation

Die Fremdevaluation in Baden-Württemberg setzt folgende Instrumente bei der Datenerhebung ein:

1. Kriteriengeleitete *Dokumentenanalyse* des Schulportfolios und anderer Dokumente (im Vorfeld der Evaluation) – auf dieser Grundlage Erstellung des Evaluationsplans
2. Kriteriengeleitete Beobachtung beim *Schulhausrundgang*
3. *Gruppeninterviews* mit Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie mit der Schulleitung bzw. Schulleitungsteam

Das Gruppeninterview mit jeweils ca. sechs bis acht Personen findet strukturiert anhand eines Interviewleitfadens statt. Für die unterschiedlichen Zielgruppen (Lehrkräfte, Schulleitung, Schüler/innen, Eltern) wurde jeweils ein spezifischer

Leitfaden entwickelt. Dem Prinzip der Datentriangulation (vgl. Flick 2004, S. 330)²³ folgend werden zu einer Qualitätsaussage immer mehrere Gruppen aus möglichst unterschiedlichen Zielgruppen befragt.

Die folgende Tabelle zeigt dies exemplarisch zu einer Qualitätsaussage aus dem Qualitätsbereich I, Kriterium 3, Leitfragen für die Lehrer- und Schülerschaft:

QB I Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse: Kriterium 3: Gestaltung der Lehr-/ Lernprozesse		
Qualitätsaussagen 2	Fragen Lehrkräfte	Fragen Schüler/innen Sekundarstufe I
Die Lehrkräfte nutzen regelmäßige Rückmeldungen von anderen Lehrkräften und von den Schülerinnen und Schülern zur Optimierung der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht	Lassen Sie sich Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen oder Schüler/innen über Ihren eigenen Unterricht geben? Geschieht dies regelmäßig?	Fragen euch die Lehrer/innen (z.B. einmal im Schuljahr), was sie im Unterricht besser machen können?

1. Kriteriengeleitete „Beobachtung von Unterrichtssituationen“ (BUS)

Die „Beobachtung von Unterrichtssituationen“ ist nicht identisch mit den Unterrichtsbesuchen, wie sie im Rahmen von dienstlichen Beurteilungen durchgeführt werden. Der Fokus liegt nicht auf der Lehrkraft, sondern vor allem auf den überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sofern sie während des Unterrichts wahrnehmbar sind, sowie auf der Gestaltung der Lernumgebung.

Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen zum Qualitätsbereich I: Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse:

²³ Unter diesem Stichwort wird die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen verstanden.

Beobachtungsbogen zur Beobachtung von Unterrichtssituationen	
Datum: _____	Klassenstufe: _____
Thema der Stunde: _____	
<p>Methodische Kompetenzen bei Schüler/innen sind zu beobachten. (z. B.: Schüler/innen führen systematisch Textbearbeitungen durch, präsentieren, verwenden Memotechniken, führen eigene Recherchen durch, gestalten routiniert fachspezifische Arbeitsabläufe wie z.B. Nachschlagen, Versuchsdurchführungen etc.)</p>	
<p>Personale und soziale Fähigkeiten der Schüler/innen sind zu beobachten. (z.B.: Schüler/innen bleiben bei Diskussionen auf der Sachebene, beachten Kommunikationsregeln, unterstützen sich gegenseitig bei den Lernprozessen, arbeiten gut / konstruktiv in Gruppen zusammen, etc.)</p>	

Ablauf einer Fremdevaluation

Da vor der Regelphase die Fremdevaluation noch den Status der Freiwilligkeit aufweist, ist in der Praxisfeld- und Pilotphase ein Beschluss von Gesamtlehrerkonferenz unter Mitwirkung der Schulkonferenz Voraussetzung für den Start in das externe Evaluationsverfahren einer Schule. In einem persönlich geführten Vorgespräch zwischen Teamleitung und der Schule wird der Evaluationsauftrag näher bestimmt und die zu betrachtenden Qualitätsbereiche bzw. Kriterien in einer Vereinbarung dokumentiert.²⁴ Die Schule stellt dem Evaluationsteam ihr Schulportfolio zur Verfügung. Die genaue Analyse dieser schulischen Dokumente bildet die Basis für die weitere Evaluationsplanung. Die Datenerhebung vor Ort erfolgt nach einem für alle Beteiligten transparenten Evaluationsplan, der die schulischen Bedingungen nach Möglichkeit berücksichtigt. Der Auswertungsbefund des Evaluationsteams wird zunächst der Gesamtlehrerkonferenz vorgestellt und erläutert, im Anschluss daran wird der Schule der schriftliche Evaluationsbericht übermittelt.

Stufenplan der Einführung

Die komplementären Verfahren von Selbst- und Fremdevaluation werden in Baden-Württemberg seit Februar 2005 erprobt. Zwischenzeitlich haben 57 Pilot-

²⁴ In der gegenwärtigen Pilotphase können die Schulen innerhalb von drei Varianten die Evaluationsbereiche auswählen: In Variante 1 wählt die Schule einzelne Kriterien des Qualitätsrahmens, in Variante 2 einzelne Qualitätsbereiche und mit Variante 3 eine Zusammenstellung von 12 vorgegebenen Kriterien. In allen drei Varianten ist der Qualitätsbereich Qualitätsmanagement verpflichtender Bestandteil der Fremdevaluation.

schulen mit dem bisherigen Konzept der Selbstevaluation sowie über 50 Praxisfeld- und Pilot Schulen mit dem bisherigen Konzept der Fremdevaluation praktische Erfahrungen gesammelt. Auf Grundlage der Rückmeldungen dieser Schulen werden die Qualitätsrahmen, Instrumente und Verfahrensabläufe weiterentwickelt. Für die Pilotphase Fremdevaluation können sich weiterhin interessierte Schulen in den Schuljahren 2006/07 sowie 2007/08 bewerben.

Gemäß der Änderung des Schulgesetzes vom 13. Dezember 2006 wird ab dem Schuljahr 2007/08 dann in der sogenannten Regelphase für alle Schulen die regelmäßige Selbstevaluation verpflichtend, im Schuljahr darauf wird die Fremdevaluation für alle Schulen obligatorisch.

Literatur

- Flick, U.** (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. überarb. und erweit. Aufl. Hamburg, S. 330.
- Hentig, H. von:** Einführung in den Bildungsplan 2004 der allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs. S.10.
- Schratz, M.** (2005): Education Counts 1991 nach Vortrag „Wie kann Evaluation gelingen? Erfolgsfaktoren für Qualitätsentwicklung“, GEW-Tagung. Stuttgart.

Erfolgreiches Personalmanagement – Potenziale erschließen, Kompetenzen entwickeln

HEIKE RÜHL

1. Welche Bedeutung hat das Personalmanagement für den Unternehmenserfolg?

Organisationen²⁵, die es schaffen, ihre vorhandenen Potenziale und zukünftige Chancen zu verbinden, gehören schon heute und vor allem in der Zukunft zu den Gewinnern. Veränderungen finden inner- und außerhalb Ihrer Organisation täglich statt.

Unter welchen Rahmenbedingungen wird sich die Personalarbeit der nächsten Jahre weiterentwickeln? Die Herausforderungen: Wirtschaft und Gesellschaft befinden sich im starken Umbruch. Der Wettbewerb an den Märkten verschärft sich weiter. Gleichzeitig kommt es zu einer deutlichen Verknappung der „Wissenträger“, einem zunehmenden Anstieg des Altersdurchschnittes der Belegschaften und weiterer Anforderungen durch das Management an die Personalbereiche, ihre Kostenstrukturen und Wertschöpfungsbeiträge zu verbessern.

Die Personalabteilungen zukunftsorientierter Unternehmen sind gefordert, sich neu auszurichten. Dies hat direkte Auswirkungen für das Selbstverständnis, die Prozesse, Strukturen und benötigten Qualifikationen.

²⁵ Wenn ich hier von Organisationen spreche, dann sind sowohl privatwirtschaftliche als auch öffentlich rechtliche Organisationen gemeint. Die beschriebenen Herausforderungen schaffen gerade auch für Behörden und andere öffentliche Institutionen einen erhöhten Veränderungsdruck!

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Prozessen der Auswahl und Personalentwicklung im Unternehmen zu – hier entscheiden Sie in hohem Maße über den (wirtschaftlichen) Erfolg Ihres Unternehmens, denn

- Personal ist einer der größten, oft der größte Kostenfaktor
- Folgekosten einer falschen Auswahlentscheidung sind bedeutend höher als vom Management erwartet
- Minderleistung/Leistungsdefizite behindern den reibungslosen Arbeitsablauf in der Organisation.

2. Wenn Auswahl und Entwicklung Ihrer Mitarbeiter kein Zufall ist!

Wenn **Auswahl** kein Zufall ist, dann steht dahinter ein strukturierter und standardisierter Prozess. Denn Personaler sind sich längst darüber im Klaren: Von zeitgemäßem strategischem Personalmanagement hängt es ab,

- ob ein Mitarbeiter in ein Unternehmen kommt
- wie lange er bleibt
- wie produktiv er in dieser Zeit arbeitet!

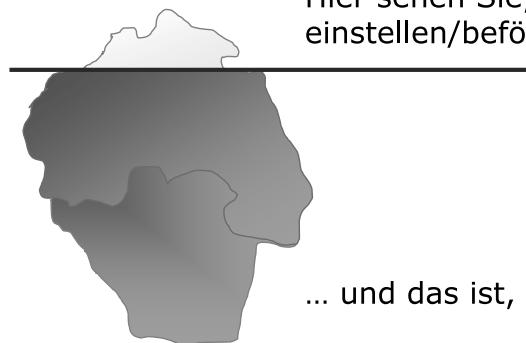
Im Alltag erscheint es schwierig, die notwendigen Personalprozesse in der Organisation durchzusetzen. In vielen Auswahlprozessen passiert häufig dies:

- „Nehmen Sie die Anzeige vom letzten Mal ...“
- es gibt keine Anforderungskriterien für die Auswahl
- unvorbereitete Gesprächspartner (z.B. Lesen der Bewerbungsunterlagen im Interview, Mini-Beobachtertraining ...)
- Zeitdruck in Interviews
- Keine Dokumentation der Gespräche, unstrukturierte Gespräche
- Interviewer als Dauerredner
- viele geschlossene oder rhetorische Fragen im Interview
- Beurteilungsfehler (z.B. „erster Eindruck“, „Fritz sucht klein Fritzchen“ etc.)
- Keine Trennung von Beobachtung und Bewertung, Entscheidung schon während des Gesprächs.

Kleine Dinge – große Wirkung! Diese und andere typischen Fehler im Auswahlverfahren reduzieren Ihre Chance, den richtigen Kandidaten zu finden.

Oft wissen Sie schon nach wenigen Tagen oder Wochen nach der Einstellung eines neuen Mitarbeiters, dass er für die Stelle nicht geeignet ist!

„Eisberg-Phänomen“



Quelle: Profiles International, 2005

Abb. 1: Das „Eisberg-Phänomen“

Wenn **Personalentwicklung** kein Zufall ist, dann haben Sie in Ihrer Organisation ein strukturiertes und standardisiertes System, das allen Mitarbeitern und Führungskräften die Möglichkeit bietet, dauerhaft (und damit lebenslang!) ihre fachlichen, persönlichen und methodischen Kompetenzen zu entwickeln.

Dieses System baut auf der Erkenntnis auf, dass Sie in Auswahlprozessen bereits wesentliche Informationen über vorhandene Kompetenzen des Mitarbeiters erhalten haben. Der aktuelle Entwicklungsstand ist dokumentiert und liefert durch den Abgleich mit Anforderungsprofilen der jeweiligen Position ein klares Bild von Talenten und Stärken sowie eventuellen Entwicklungsfeldern.

Dieses System unterstützt eine praxisorientierte Qualifizierung durch

- Regelmäßige Feedbackgespräche
- Jährliche Mitarbeiterbeurteilung und Zielvereinbarung
- Coaching durch die Führungskraft
- Abgestimmte Maßnahmen der internen und externen Weiterbildung wie Entwicklungsprogramme, Job Rotation, individuelles Coaching oder Seminare, On-the-job-Trainings u.a.

Ein solches System basiert auf dem Gedanken der Verknüpfung von Auswahl- und Entwicklungsprozess – z.B. in Form eines **Development Centers**.²⁶

3. Das Development Center Konzept

„Es ist ein alter ... Streit, ob man eher auf Personalauswahl oder Personalentwicklung setzen sollte, um künftig qualifizierte Mitarbeiter zu haben. Obwohl beide Wege sich selbstverständlich nicht ausschließen, sondern grundsätzlich ergänzen, werden in der Praxis die Akzente unterschiedlich gesetzt. Dies hängt wohl damit zusammen, welches Menschenbild die Entscheider haben, d.h.

- ob sie den Menschen durch genetische Ausstattung und frühe Prägungen als weitgehend determiniert oder als jederzeit entwickelbar ansehen
- und außerdem davon, ob der Arbeitsmarkt genug Bewerber zur Verfügung stellt, aus denen ausgewählt werden kann, oder ob man letztlich nahezu jeden nehmen muss, um aus diesen das Beste zu machen“ (von Rosenstiel 2000, S. 16).

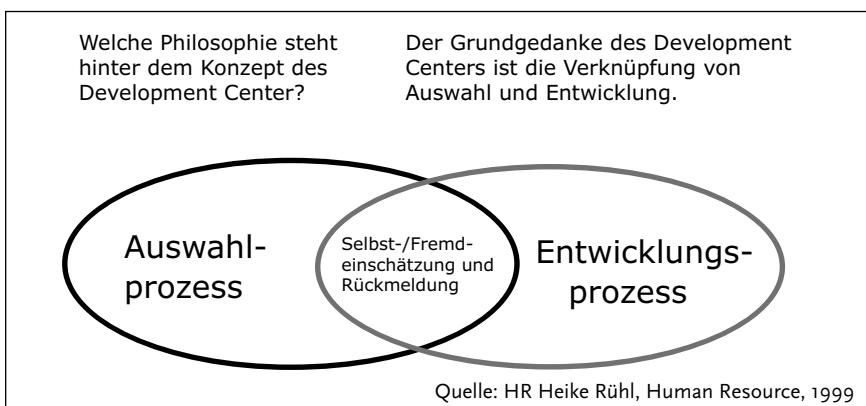


Abb. 2

Das Konzept des Development Center zeigt die Chancen auf, die auch Klein- und mittelständische Unternehmen haben, ohne sich auf aufwändige Verfahren wie Assessment Center zu verlassen gute Mitarbeiter zu bekommen, zu halten und deren Leistungspotenzial im Unternehmen zu entfalten.

²⁶ Das Konzept eines Development Center wurde von mir bereits 1999 im Rahmen eines Umstrukturierungsprozesses bei einem mittelständischen Automobilzulieferer entwickelt, implementiert und über vier Jahre begleitet.

3.1 Welcher Nutzen entsteht für Ihre Organisation durch das Development Center?

- Sie standardisieren und professionalisieren Ihre Auswahlprozesse und Personalentwicklungsmaßnahmen
- Vorauswahl, Development-Center-Interview und Instrumenteneinsatz auf der Basis von Anforderungsprofilen sichern eine fundierte Entscheidungsbasis
- Sie erhalten differenzierte Informationen und individuelle Entwicklungsberichte für die Entscheider und Kandidaten
- Sie stellen Transparenz und Besprechbarkeit bezüglich des Verhaltens und der Kompetenzen der Kandidaten her
- Sie bereiten den Entwicklungsprozess des Mitarbeiters auf der Basis des Entwicklungsberichtes vor und begleiten ihn im Prozess.

3.2 Welche Einsatzbereiche bietet Ihnen das Development Center?

- **Auswahl** von internen und externen Kandidaten (von Auszubildenden bis zum Vorstand)
- **Potenzialanalyse** für Mitarbeiter und Führungskräfte
- **Karriereplanung** und Einzelberatung für Führungskräfte
- **180°/360°-Feedback** zu Management-Kompetenzen und Potenzial für Führungskräfte
- **Standortanalyse und Entwicklungsprogramm** (z.B. für Manager oder Nachwuchsführungskräfte).

Wenn die Prozesse der Auswahl und Personalentwicklung einmal standardisiert sind, reduziert sich der personelle und finanzielle Aufwand. Gleichzeitig erhöht sich die Sicherheit, die richtigen Personalentscheidungen zu treffen. Die Abbildung im nächsten Kapitel zeigt Ihnen, wie ein solcher Prozess organisiert sein kann.

3.3 Standardprozess Auswahl und Entwicklung für Mitarbeiter und Führungskräfte (Development Center)

Wenn Sie diesen Überblick sehen, mag es sein, dass Sie zunächst denken, „das können wir mit unserer Organisation gar nicht leisten“ oder „diesen Aufwand können wir nicht betreiben“.

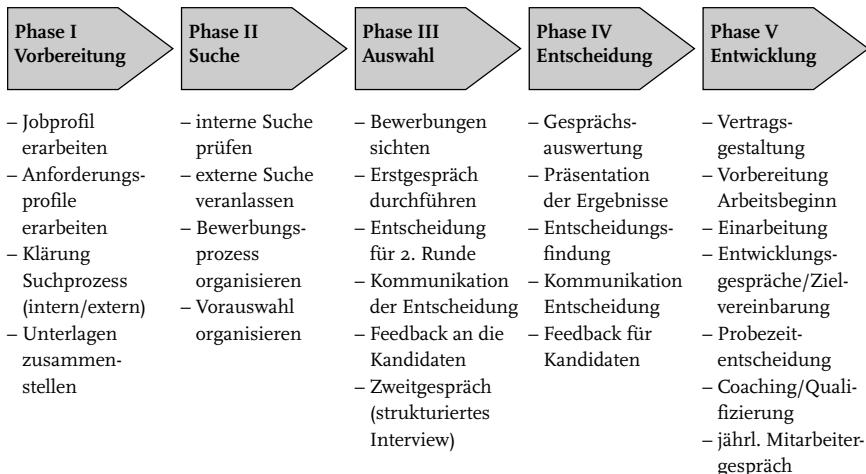


Abb. 3: HR Heike Rühl Human Resource

Quelle: HR Heike Rühl, Human Resource, 2007

Nicht immer finden Sie in Ihren Personalbereichen die notwendigen Kompetenzen bzw. Kapazitäten. Getreu dem schwäbischen Spruch „Wir können alles, nur nicht Hochdeutsch“ scheinen sich vor allem aber kleinere Unternehmen schwerzutun, sich gezielt und zeitlich begrenzt Unterstützung von außen zunutze zu machen.

Wenn Geschäftsführer aber ihre knapp bemessene Zeit damit verbringen, sich durch 100 Bewerbungsunterlagen zu kämpfen und dann für die Auswahlgespräche pro Kandidat maximal eine Stunde Zeit nehmen, um möglichst schnell zu einer Entscheidung zu kommen, dann bewahrheitet sich: „Gut gemeint ist nicht gut gemacht“.

Empfehlung: Investieren Sie an der richtigen Stelle – wie der Vorstand eines mittelständischen Bankhauses im folgenden Beispiel!

3.4 Projektbeispiel „Auswahl 2. Ebene“

Aufgabenstellung: Im Rahmen der Neustrukturierung einer Bank sollten statt bisher neun Bereichsleiter nur noch vier Manager auf der 2. Ebene den Vorstand unterstützen. Damit einhergehend sollten die neuen Manager größere Verantwortungsbereiche übernehmen und stärker strategische Aufgaben wahr-

nehmen. Obwohl die Vorstände in ihrer ersten Einschätzung daran zweifelten, dass ihre bisherigen Bereichsleiter die höheren Anforderungen erfüllen, beschlossen sie,

- ein strukturiertes Verfahren zur internen Auswahl und Entwicklung der zukünftigen Führungskräfte durchzuführen
- den Prozess mit den internen Kandidaten zu beginnen, die sich selbst auf die neuen Positionen bewerben konnten
- dass sie im Verfahren entscheiden, zu welchem Zeitpunkt die Auswahl externer Kandidaten gestartet wird.

Das **Ziel** war, allen Führungskräften, die zukünftig eine neue Aufgabe übernehmen möchten, die Möglichkeit zu bieten, Transparenz über ihr Potenzial und ihre Kompetenzen für die neuen Aufgaben zu erhalten.

Der **interne Auswahlprozess in Form des Development Centers** umfasste ein umfangreiches strukturiertes Interview zu fachlichen, persönlichen und Managementkompetenzen und den Einsatz von zwei Diagnoseinstrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Fünf der bisherige Bereichsleiter durchliefen das Verfahren, innerhalb von fünf Wochen konnten (zur Überraschung der Vorstände) drei der vier neuen Managementpositionen intern besetzt werden. Das Potenzial der Kandidaten wurde fundiert erhoben, ausführliche Berichte mit klaren Entwicklungsempfehlungen an die Hand gegeben.

Die (selbstkritische) Bilanz des Vorstandsvorsitzenden: „So differenzierte Informationen habe ich bisher noch nicht über meine Führungskräfte gehabt. Ich habe ein gutes Gefühl bei den Entscheidungen.“

Die Kosten für den Auswahlprozess (mit zwei Beratern) betrugen in diesem Fall ein Drittel dessen, was eine externe Suche mit Personalberatung (ca. 35 % eines Jahresgehaltes) für diese drei Positionen an Kosten verursacht hätte.

4. Einsatz von Diagnoseinstrumenten in der Auswahl und Personalentwicklung

Eine 2004 mit 80 deutschen Großunternehmen durchgeführte Studie der FH Mannheim ergab, dass die Hälfte der befragten DAX und MDAX-Unternehmen regelmäßig mit Persönlichkeitstests arbeiten und Persönlichkeitstypologien insgesamt als sinnvolles Instrument in der Personalpolitik bewerten (vgl. manager Seminare 9/2004).

Dennoch gilt heute immer noch:

- in Deutschland werden Persönlichkeitstest sehr zurückhaltend eingesetzt
- am häufigsten werden die Verfahren in der Personalentwicklung genutzt
- erheblich seltener in der Personalauswahl (i.d.R. auch nur bis zum mittleren Management)
- am seltensten in der Berufs-/Karriereberatung.

Grundsätzlich gilt: psychologische Testverfahren liefern häufig eine wertvolle zusätzliche Grundlage für ein Auswahl-/Entwicklungsgespräch.

Die entscheidende Frage ist aber, welche Verfahren für welche Fragestellung sinnvoll sind (vgl. Paschen/von der Linde 2001).

4.1 Wie erkennen Sie den „richtigen“ Kandidaten?

„Kein wichtiges Merkmal beruflicher Eignung ist mit einer einzigen diagnostischen Methode zu ermitteln“ (Schuler 2000, S. 53).

D.h. für Sie als Personalmanager/Geschäftsführer:

- Sprechen Sie mindestens zweimal mit einem Kandidaten in Auswahlverfahren (mehrfache Eindrücke)
- nutzen Sie mindestens zwei Beobachter (Mehraugenprinzip)
- setzen Sie in einem Verfahren mindestens zwei Methoden ein, um Ihre Entscheidung zu fundieren (Methodenmix).

Veröffentlichungen deutscher Arbeits-/Personalwirtschaftler sprechen eine klare Empfehlung dafür aus, Interviews mit einem anderen methodischen Verfahren zu kombinieren (z.B. Tests oder Verhaltenssimulation wie im Assessment Center) (vgl. Sarges 2005, S. 86).

Seit Jahren arbeite ich mit unterschiedlichen Diagnoseinstrumenten in der Auswahl und Potenzialanalyse (wie auch in der Personalentwicklung, im Coaching und Outplacement). Auf der Basis meiner breiten Kenntnis und Erfahrung mit Testverfahren entwickle ich mit dem Kunden ein geeignetes Konzept für die individuelle Anwendungssituation. Das Development Center repräsentiert ein professionelles Verfahren, das auf den Erkenntnissen der Eignungsdiagnostik aufbaut.

Entscheidend dafür, den richtigen Kandidaten zu finden, ist, dass Sie nicht nur auf das fachliche Wissen, bisherige berufliche Erfahrungen, Zeugnisse oder

Noten schauen. Was sind aber die entscheidenden Kriterien für beruflichen Erfolg?

4.2 Welches sind die Kriterien für beruflichen Erfolg?

„Lange schon ist aus der Forschung bekannt ..., dass die Unterschiede zwischen erfolgreichen und erfolgarmen Managern weit weniger in fachlich-formalen Merkmalen wie den Studiennoten ... oder der Addition von Qualifikationen liegen als vielmehr in Persönlichkeitsmerkmalen“ (Sarges 2000, S. 114). Der Autor schlägt vor, **Eignungsmerkmale** in drei Bereiche zu bündeln:

- kognitive Merkmale (intellektuelle Fähigkeiten)
- motivationale Merkmale (berufliche Motivation)
- und sozial-interaktive Merkmale (Verhaltensmerkmale).

Testverfahren,

- die einen klaren beruflichen Bezug herstellen,
- alle diese Bereiche (in einem Test) berücksichtigen
- valide und wissenschaftlich fundiert und
- überschaubaren Aufwand (Zeit- und Personalaufwand, Kosten) produzieren, sind trotz (oder wegen) der Vielfalt am Markt schwer zu finden.

Wenn Sie aber ab jetzt Ihre bisherigen Auswahlmethoden ergänzen und professionalisieren wollen, sollten Sie sich nicht für den ersten Test entscheiden, der Ihnen angeboten wird.

Seien Sie kritisch, lassen Sie sich dabei beraten (am besten von Personen, die einen gewissen Marktüberblick haben), testen Sie verschiedene Testverfahren selbst und prüfen Sie, ob der Test für Ihre Anwendungsfelder, Zielgruppen und Ihre Unternehmenskultur der richtige ist!

Literatur

managerSeminare (9/2004): MBTI und Co. weit verbreitet, Persönlichkeitstypologien.

Paschen, M./von der Linde, B. (2001): Persönlichkeitstests lassen tief blicken, Schwerpunkt Eignungsdiagnostik. management & training, 4/2001.

Rosenstiel, L. von/Lang-von Wins, T. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Potenzialbeurteilung, Göttingen.

Sarges, W. (2005): Test oder Gespräch, Interview zur Management-Diagnostik. Zeitschrift für Personalführung, 7/2005.

Sarges, W. (2000): Diagnose von Management-Potential. In: Rosenstiel, L. von/Lang-von Wins, T. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Potentialbeurteilung, Göttingen, S. 114 ff.

Schuler, H. (2000): Was ist Potential und wie lässt es sich messen? In: Rosenstiel, L. von/Lang-von Wins, T. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Potentialbeurteilung, Göttingen, S. 53

Was ist Change Management?

MICHAEL OPITZ

1. Ausgangssituation für Change Management

Unternehmen sehen sich in einem Umfeld, dass durch starken internationalen Wettbewerb, durch kürzer werdende Innovationszyklen und durch sich wandelnde Kundenwünsche charakterisiert ist. Außerdem stehen Unternehmen bei der Umstellung auf neue Informations- und Produktionstechnologien sowie bei Prozessoptimierungen vor neuen Herausforderungen. Die Anforderungen an die Unternehmen lassen sich durch Schlagworte wie hohe Flexibilität und rasche Reaktionsfähigkeit, hohe Effizienz und Prozessbeherrschung sowie hohe Innovationsfähigkeit beschreiben.

Die Folge ist, dass seitens der Unternehmen eine hohe Änderungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit erforderlich ist, die sich auf die Aufbau- und Ablauforganisation sowie auf die Führungskräfte und Mitarbeiter aller Hierarchieebenen erstreckt. Konzepte, die die Veränderungen in den Unternehmen initiieren und begleiten, müssen daher Aspekte der Organisations- und der Personalentwicklung berücksichtigen und diese methodisch optimal unterstützen. Besonders partizipative Methoden, die die Mitarbeiter von Anfang an miteinbeziehen und sie als essentielle Stützpfiler bei der Entwicklung von Verbesserungsideen begreifen, sind erfolgversprechend. Veränderungen spielen sich dabei im Zusammenspiel von Strategie, Struktur und Kultur ab (vgl. Doppler 1996).

Gleichzeitig verringert sich die Reaktionszeiten stetig, die für Veränderungen erforderlich sind, obwohl aufgrund der Komplexität der Problemstellungen eigentlich mehr Zeit erforderlich wäre. Es entsteht eine Zeitscherenproblematik, die zukünftig weiter zunehmen wird.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Veränderungen in den Unternehmen einen hohen Stellenwert haben und de facto stattfinden müssen, wenn die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen weiterhin gewährleistet bleiben soll. Change

Management ist damit unbedingt erforderlich. Entsprechende Untersuchungen bestätigen diese Aussagen (vgl. Internationales Institut für Lernende Organisation und Innovation 1997; Coverdale Studie 2004).

2. Was ist Change Management?

2.1 Change Management – ein ganzheitlicher Ansatz

Change Management ist ein Begriff, der in der Managementtheorie und -lehre weit verbreitet ist und der sich angesichts der weiter zunehmenden Dynamik der Märkte in aller Munde befindet. Allein die Suchmaschine Google liefert 726 Millionen Ergebnisse, wenn man nach dem Begriff Change Management sucht.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen. Change Management wird zum einen als Unternehmensentwicklung verstanden, die aufgrund von Veränderungen des Unternehmensumfeldes erforderlich ist. „Unternehmensentwicklung ist das stetige Erschließen und Entwickeln von Unternehmenspotenzialen zur Effektivität und Effizienzsteigerung bei der Produkt-/Dienstleistungserstellung zum Nutzen des Kunden“ (Binner 2005). Zum anderen wird es als strategische Neuorientierung – als Management des Wandels verstanden. Change Management umfasst danach Maßnahmen wie beispielsweise Organisations-, Prozess- oder Produktveränderungen (vgl. ebd.).

Unter Change Management wird ein ganzheitlicher Ansatz verstanden, der sowohl Veränderungen im Bereich der „harten Faktoren“ als auch der „weichen Faktoren“ auf Dauer versucht umzusetzen. Unter den harten Faktoren werden dabei u.a. Prozesse und Strukturen des Unternehmens oder der Organisation verstanden. Die weichen Faktoren umfassen z.B. Unternehmenskultur und Verhalten der Mitarbeiter und Führungskräfte in einem Unternehmen oder einer Organisation. Ziel des Change Management ist es, Veränderungen messbar zu machen, um zu verhindern, dass in den Ausgangszustand vor der Veränderung zurückgefallen wird (vgl. Schmelzer/Sesselmann 2006).

Change Management ist auch als ein Prozess zu verstehen. Auf Basis einer Veränderungsvision werden Veränderungsziele abgeleitet und mit einer strukturierten Vorgehensweise in partizipativer Arbeitsweise gemeinsam mit den Mitarbeitern und Führungskräften umgesetzt. Dem Change Management als Prozess ist ein Mess- und Steuerungssystem immanent, so dass Korrekturmaßnahmen angestoßen werden können. Vor diesem Hintergrund umfasst Change Manage-

ment auch Elemente einer projektorientierten Vorgehensweise, die durch spezifische Projektphasen gekennzeichnet sind. Change Management bedeutet, dass Veränderungsprozesse auf Unternehmens- und persönlicher Ebene geplant, initiiert, realisiert, reflektiert und stabilisiert werden. Die Inhalte der Veränderungen können sich sowohl auf die strategische Ausrichtung von Unternehmen als auch beispielsweise auf Personalentwicklungsmaßnahmen der Mitarbeiter erstrecken (vgl. Kostka/Mönch 2001).

2.2 Change Management und Lean Management

Insbesondere die aktive Einbindung der Mitarbeiter in Veränderungsprozesse als Ideengeber und Problemlöser auf operativer Ebene ist auch in speziellen Managementphilosophien stark verankert. Mit dem KAIZEN/KVP besteht ein Ansatz, der die ständige, systematische und schrittweise Verbesserung realisiert, wobei die Einbindung der Mitarbeiter essentiell ist (vgl. Imai 1997). Unter einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess bzw. KVP versteht man dabei, eine fortwährende, systematische und schrittweise Verbesserung unter Einbindung der Mitarbeiter, mit dem Ziel die Kundenzufriedenheit zu erhöhen. Der gleichbedeutende japanische Begriff Kaizen, setzt sich aus „Kai = Veränderung“ und „Zen = zum Beseren“ zusammen. Zur Zielgruppe vom kontinuierlichen Verbesserungsprozess gehören sowohl interne als auch externe Kunden. Durch Anwendung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses sollen Verschwendungen identifiziert und zukünftig vermieden werden. Verschwendungen umfasst dabei alles, was dem Kunden keinen Nutzen erbringt und dieser damit auch nicht bereit ist zu bezahlen. Entscheidend für den Erfolg des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses ist es, dass die Mitarbeiter ihr Wissen und ihre Fähigkeiten einbringen, um Fehler- und Problemursachen aufzudecken und zu beseitigen. Hierbei spielt Teamarbeit eine wichtige Rolle, da sie die Zusammenarbeit, Kommunikation, Motivation und das Prozesswissen der Mitarbeiter fördert. Durch die Nutzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses lassen sich kleine, aber fortlaufende Fortschritte erzielen (vgl. Haselbacher/Prax/Vogt/Wuksch 2001).

Veränderungen werden dabei oft in Workshops auf operativer Prozessebene initiiert. Ziel ist es dabei, die Prozessleistung durch kleine Verbesserungsschritte zu steigern und Problemlösungen prozessnah zu entwickeln und umzusetzen. Dazu kann die Methode des Wertstromdesigns angewendet werden, die Bestandteil des Toyota-Produktionssystem ist und bisher in den Produktionsbereichen eingesetzt wird. Seit einigen Jahren wird diese Methode aber auch in den administrativen Bereichen erfolgreich eingesetzt. Mit Wertstromdesign wird der Prozessablauf über

Abteilungsgrenzen hinweg dargestellt. Ziel ist es, dadurch Verschwendungen sowie Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. Die Methode konzentriert sich vor allem auf die Beseitigung von Prozessschleifen, Informationsverlust, Schnittstellen und Beständen. Damit ist Wertstromdesign speziell auf die Verbesserung der Durchlaufzeit ausgerichtet, was zur Erhöhung der Kundenzufriedenheit führt (vgl. Opitz/Schöllhammer/Wittenstein/Wesoly 2006).

Der KAIZEN-Ansatz kann als Teil des Managementansatzes des Lean Management gesehen werden. Zielsetzung des Ansatzes ist es, Verschwendungen im Unternehmen zu vermeiden und somit effizient zu agieren. Dafür müssen die Grundprinzipien wie Kundenorientierung, Fokus auf wertschöpfende Tätigkeiten, kontinuierlichen Fluss, Pull-Prinzip und Nachhaltigkeit und kontinuierliche Verbesserung erfüllt werden (vgl. Wiegand/Franck 2004). Aufgrund des partizipativen Ansatzes beinhaltet Wertstromdesign im Rahmen von Lean Management einige zentralen Aspekte von Change Management. So werden die Mitarbeiter und Führungskräfte aktiv in den Veränderungsprozess eingebunden und fungieren als Ideengeber bzw. -umsetzer.

2.3 Change Management und Geschäftsprozessmanagement

Vor dem Hintergrund einer stark mitarbeiter- und prozessorientierten Sichtweise lassen sich zwischen dem Ansatz des Geschäftsprozessmanagements und des Change Managements Verbindungen herstellen. Geschäftsprozessmanagement als integriertes Konzept von Führung, Organisation und Controlling, mit dem Ziel, eine zielgerichtete Steuerung von Geschäftsprozessen zu ermöglichen, erfordert kontinuierliche Verbesserung, um die Bedürfnisse der Stakeholder (z.B. Kunden, Mitarbeiter, Lieferanten) optimal zu erfüllen. Diese Bedürfnisse unterliegen aufgrund o. g. unterschiedlicher Faktoren einem Wandel – Change Management ist damit erforderlich. Geschäftsprozessmanagement und Change Management müssen vor diesem Hintergrund integriert betrachtet werden (vgl. EFQM 1999b). Methoden des Change Management können in das Projekt des Geschäftsprozessmanagements eingebunden werden oder Change Management wird als übergeordnetes „Change-Programm“ aufgesetzt (vgl. Schmelzer/Sesselmann 2006).

2.4 Change Management – Definitionsvorschlag

Unter Change Management werden die unterschiedlichsten Theorien und Ansätze, Prozesse und Methoden verstanden, die auch empirisch belegbar sind. Dies

umfasst erstens die „Planungsorientierte Definition“ als geplanter Prozess zur Veränderung von Kultur, Systemen und Verhalten einer Organisation sowie zur Steigerung der Effizienz einer Organisation. Zweitens die „systemorientierte Definition“ mit der die Zusammenfassung von Prozessen und Instrumenten gemeint ist, um Veränderungsergebnisse sicherzustellen. Drittens umfasst die „Ergebnisorientierte Definition“, die aktive Begleitung von Veränderungen und die Verbesserung der Geschäftsziele und -ergebnisse (vgl. Capgemini Consulting 2005). Vor den o.g. Rahmenbedingungen kann man unter Veränderungsmanagement oder Change Management vereinfacht alle Aufgaben, Maßnahmen und Tätigkeiten verstehen, die eine umfassende, bereichsübergreifende und inhaltlich weit reichende Veränderung – zur Umsetzung von neuen Strategien, Strukturen, Systemen, Prozessen oder Verhaltensweisen – in einer Organisation bewirken sollen.

3. Kritische Erfolgsgrößen des Change Managements

Change Management erfordert eine geplante und zielgerichtete Vorgehensweise und wird oft als flankierende Maßnahme beispielsweise in Optimierungsprojekten beispielsweise im Rahmen von Lean Management verstanden. Hier soll darunter der geplante Prozess zur methodengestützten Veränderung von Systemen innerhalb von Unternehmen, mit dem Ziel Effizienzsteigerungen umzusetzen, verstanden werden. Veränderungen im Unternehmen werden dabei aktiv und methodengestützt begleitet.

Change Management ist damit kein Selbstzweck, sondern ist als Teil einer übergeordneten Zielsetzung, wie beispielsweise der Verbesserung von Prozessen mit dem Fokus der Fehlerreduzierung, zu verstehen. Kernelemente eines zielgerichteten Change Managements sind dabei die Veränderungsmethodik, die Veränderungsziele und die Veränderungsakteure.

Die Veränderungsmethodik umfasst Aufgabenstellungen aus dem Bereich Projektplanung, -controlling und -marketing. Die Veränderungsziele erstrecken sich auf die Handlungsfelder Vision, Strategie, Lösungsansatz und Commitments. Als weitere Frage ist zu klären, welche Akteure an der Veränderung beteiligt sind. Im Wesentlichen sind dies das Management, die Mitarbeiter und Führungskräfte als Beteiligte und Betroffene und gegebenenfalls interne oder externe Berater. Auf übergeordneter Ebene sind die Handlungsfelder Prozesse, Unternehmensumfeld, verfügbare Ressourcen und bereits bestehende Veränderungskultur zu beachten. Leitideen einer anforderungsgerechten Unternehmensentwicklung sind dabei Prozessorientierung, Vertrauenskultur, Dezentralisierung, Teamorientierung,

Mitarbeiter- und Kundenorientierung. Diese Leitideen verdeutlichen, dass nicht nur technologische oder betriebswirtschaftliche Faktoren die Unternehmenseffizienz und -effektivität beeinflussen, sondern sozio-psychologische Faktoren eine mindestens ebenso starke Rolle spielen (vgl. Binner 2005).

Die Erfolgsfaktoren des Change Management sind zusammengefasst:

- Strukturierte, prozess- und projektorientierte Vorgehensweise
- Unterstützung durch die Unternehmensführung, die Veränderung im Unternehmen fordert und fördert
- Transparenz über die Veränderungsziele und offene Kommunikation
- Begleitendes Training, um spezifische Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu vermitteln
- Partizipativer Ansatz, der Mitarbeiter und Führungskräfte einbezieht (Betroffene zu Beteiligten machen).

4. Phasen des Change Managements

Wie oben bereits skizziert, ist Change Management selbst als Prozess zu verstehen, mit dem unterschiedliche Phasen abgebildet werden. Phasenmodelle sind dabei als Gestaltungsrahmen zu verstehen, die ein Grundgerüst für eine zielgerichtete Vorgehensweise bieten. Die konzeptionelle und methodische Ausgestaltung einzelner Phasen des Veränderungsprojektes ist dabei von spezifischen Projekt- und Unternehmensanforderungen abhängig. Je nach Autor werden unterschiedliche Phasen, wie beispielsweise die Auftrags-, Diagnose-, Planungs-, Umsetzungs- und Auswertungsphase unterschieden (vgl. Kaune 2004). Ein lernorientiertes Phasenmodell für Veränderungsprojekte unterscheidet die Phasen Schock, Ablehnung, rationale Einsicht, emotionale Akzeptanz, Üben, Erkenntnis und Integration (vgl. Kostka/Mönch 2001). Das sogenannte „Collaborative Organizational Design (COD)“ unterscheidet die drei aufeinanderfolgenden Phasen „Entwicklung des Fundaments“, „Bestimmung der notwendigen Veränderungen“ und „Implementierung“. In diese Phasen ist eine zielgerichtete Führungskräfteentwicklung integriert (vgl. Gelinas/Roger/Laurence/Wüst 1998). Das COD zeichnet sich durch eine gut strukturierte Vorgehensweise aus, in der sich auch Kernaufgaben des Projektmanagements wiederfinden. Es soll im Folgenden kurz skizziert werden.

So werden in der Phase 1 beispielsweise die Projektgründe und -ziele des Veränderungsprojektes spezifiziert und beschrieben, die Projektumfänge definiert und die angestrebten Projektergebnisse dokumentiert. Wesentliche Aufgabe in dieser Phase ist es auch, das Commitment des Führungsteams zu erhalten. Ergeb-

nis dieser Phase ist eine Projektplanung, mit der Projektteam, -inhalte und -vorgehensweise definiert ist.

In der Phase 2 geht es um eine detaillierte Planung und die Problemanalyse, die Aufwandabschätzung, Aspekte der Mitarbeiterförderung sowie die Überarbeitung der Vision für das Veränderungsprojekt. Entscheidend ist es, sich in dieser Phase über die Prozessverbesserungen, die erforderlichen Änderungen auf Struktur-, Prozess- und Mitarbeiterebene zu einigen und entsprechende Empfehlungen zu formulieren. Die Phase schließt mit der Erstellung eines Masterplans für das Veränderungsprojekt, einem Evaluationsplan und einer Aufwands-Ertragsplanung.

In der Phase 3 werden die Umsetzungsinhalte kommuniziert, die für die Umsetzung erforderlichen Kompetenzen beziehungsweise erforderlichen Ressourcen festgelegt. Kern dieser Phase ist auch die konkrete Umsetzung von Veränderungen, die Evaluation, und es ist sichergestellt, dass Mitarbeiter und Führungskräfte Veränderungen bewusst gestalten und durchführen.

Wie bereits oben skizziert, spielt Change Management eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von KAIZEN/KVP im Rahmen von „Lean Management“-Aktivitäten. In zahlreichen Projekten, die das Fraunhofer IPA begleitet hat, hat sich eine Vorgehensweise bewährt, die sich in folgende Phasen gliedert:

1) Vorbereitungsphase

In dieser Phase erfolgen die Kernaktivitäten der Projektplanung wie beispielsweise die Klärung der Ausgangssituation, die Klärung der Zielsetzung, die Festlegung der Vorgehensweise und die Projektorganisation. Außerdem werden die durch die Methode Wertstromdesign determinierten Aktivitäten durchgeführt. Dies umfasst die Auswahl des Zielwertstromes und die Bestimmung der Ablauffamilie, die Festlegung des Wertstromteams und die Bestimmung der Messgrößen.

2) Kick Off

In der Kick-Off-Phase werden die Führungskräfte des Unternehmens über die Projektaktivitäten (z.B. Lean Management) informiert. Entscheidend ist, dass offene Fragen beantwortet werden und gegebenenfalls offene Punkte diskutiert werden können. Außerdem bietet das Kick-Off-Meeting eine erste Plattform für das Projektmarketing.

3) Pilotphase

In der Pilotphase werden erste Workshops durchgeführt, mit denen konkrete Verbesserungen und Problemlösungen entlang von spezifischen Prozessen gemein-

sam mit den Mitarbeitern entwickelt werden. Die in dieser Phase betrachteten Prozesse sollten nicht zu komplex sein, damit die Workshopteilnehmer auch die Möglichkeit haben, die Methoden detailliert zu erlernen und durch Anwendung im Workshop zu üben. Zu einer späteren Phase sollen die Mitarbeiter ja in der Lage sein, beispielsweise die Methode Wertstromdesign selbstständig anwenden zu können. Im Rahmen der Workshops werden Ist- und Soll-Zustände visualisiert und über spezielle Moderationsmethoden (z.B. Problemlöseschemata) Verbesserungsmöglichkeiten und Problemlösungen herausgearbeitet. Bereits in dieser Phase wird das Change Management durch ein gemeinsames Verständnis vom Prozess und durch die gemeinsame Arbeit des Wertstromteams, das aus 10 bis 12 Mitarbeitern besteht, unterstützt. Es wird nicht nur über Verbesserungen gesprochen, sondern es werden konkrete Lösungsvorschläge erarbeitet und Maßnahmen und entsprechende Verantwortlichkeiten definiert.

4) Detaillierungsphase

Die Ergebnisse aus der Pilotphase oder aus den ersten Workshops führen oft zu Fragestellungen, die einer detaillierten Analyse erfordern. Spezielle Fragen zu der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Abteilungen, zu speziellen Fehlerursachen oder zu den Arbeitsinhalten können erst nach einer tiefergehenden Analyse beantwortet werden. Daher sind je nach Anwendungsfall Tätigkeits- oder Schnittstellenanalysen erforderlich, die beispielsweise mit dem Mitarbeiter gemeinsam direkt am Arbeitsplatz durchgeführt werden.

5) Rolloutphase

Nach den Erfahrungen aus den Pilotworkshops und nach Information der Führungskräfte erfolgt in einem nächsten Schritt die Rolloutphase, in der beispielsweise das „Lean Management“-Konzept im gesamten Unternehmen verbreitet wird. Dazu werden im Regelfall „Train-the-Trainer“-Konzepte eingesetzt. Erfahrene Moderatoren vermitteln den Mitarbeitern im Unternehmen die speziellen Fach- und Methodenkompetenzen, beispielsweise zum Wertstromdesign und zur Planung und Umsetzung von Problemlösezirkeln. In der Rolloutphase kommt dem internen Projektmarketing eine entscheidende Rolle zu. So kann über die Ergebnisse der „Lean Management“-Aktivitäten über unterschiedliche Wege berichtet werden. In der Praxis werden Ergebnisse im Rahmen der unternehmensinternen Regelkommunikation (z.B. Abteilungssitzungen), über das klassische Reporting an die Geschäftsführung oder über das sogenannte „Visuelle Management“ verbreitet. „Visuelles Management“ setzt auf die prägnante Visualisierung von Kennzahlen oder auf Bilder, die Ergebnisse aussagekräftig transportieren können. In den produzierenden Bereichen der Unternehmen sind über Visualisierung große Erfolge erzielt worden. Zurzeit setzt sich dieses Konzept auch in den administrativen Bereichen durch.

Change Management wird im Konzept des Wertstromdesigns als integrierter Prozess verstanden und umgesetzt. Dabei umfasst Change Management Aktivitäten der Teambildung, spezielle Methoden der Kommunikation und Methoden der Problemlösung.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Change Management ist essenzieller Erfolgsfaktor für Unternehmen und Organisationen, die aufgrund einer turbulenten Umwelt und immer stärker werdendem Veränderungsdruck Prozesse und Strukturen verbessern, optimieren und sich anpassen müssen. Auch die Mitarbeiter stehen angesichts dieser Entwicklung vor neuen Herausforderungen. Lebenslanges Lernen und damit die stetige Entwicklung der eigenen Kompetenzen ist längs nicht mehr nur ein Schlagwort, sondern Realität geworden. Change Management ist Organisations- und Personalentwicklung, die eine zielgerichtete Projektarbeit erfordert und damit eine methodische Vorgehensweise.

Change Management kann daher nur erfolgreich gestaltet werden, wenn partizipative Methoden genutzt werden, mit denen die Mitarbeiter und Führungskräfte die Möglichkeit haben, den Veränderungsprozess aktiv mitzugestalten. Betroffene zu Beteiligten zu machen ist zentrale Aufgabe innerhalb des Change Managements. Dies erfordert Transparenz über Projektziele, -inhalte und -vorgehensweise sowie eine offene Kommunikation.

Den Führungskräften kommt in Veränderungsprojekten eine entscheidende Rolle zu. Sie müssen für Veränderungen bei den Mitarbeitern werben und leisten einen wesentlichen Beitrag, in dem sie ihre Vorbildfunktion ausüben.

Literatur

Binner, H.F. (2005): Handbuch der prozessorientierten Arbeitsorganisation. Methoden und Werkzeuge zur Umsetzung, 2. Auflage, REFA-Fachbuchreihe Unternehmensentwicklung, REFA Bundesverband, Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung e.V., Darmstadt.

Capgemini Consulting (2005): Technology, Outsourcing. Veränderungen erfolgreich gestalten. Change Management 2005: Bedeutung, Strategien, Trends.

Coverdale Studie 2004: Veränderungsdynamik in Unternehmen.

- Doppler, K.** (1996): Change-Management: Den Unternehmenswandel gestalten. In: Doppler, K./Lauterburg, C. (1996), Frankfurt/Main, New York.
- EFQM** (1999b): Business Process Management, „How to embrace Process Management“. EFQM Good Practice and Benchmarking Services, Brüssel.
- Gelinas, M./Roger, J.G./Laurence, A.F./Wüst, P.** (1998). In: Spalink, H. (Hrsg.): Werkzeuge für das Change-Management – Prozesse erfolgreich optimieren und implementieren. Frankfurt/Main, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1. Auflage.
- Haselbacher, M./Prax, F./Vogt, U./Wuksch, D.** (2001): Prozessmanagement. Ein branchenunabhängiger Leitfaden für Organisationen. Klagenfurt, 2. Auflage.
- Imai, M.** (1997): Gemba Kaizen. A Commonsense, Low-Cost Approach to Management.
- Internationales Institut für Lernende Organisation und Innovation** (1997): Management of Change – Erfolgsfaktoren und Barrieren organisatorischer Veränderungsprozesse. München.
- Kaune, A.** (Hrsg.) (2004): Change Management mit Organisationsentwicklung – Veränderungen erfolgreich umsetzen. Berlin.
- Kostka, C./Mönch, A.** (2001): Sieben Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen. München, Wien.
- Opitz, M./Schöllhammer, O./Wittenstein, A./Wesoly, M.** (2002): Wertstromdesign. Schlanke Prozesse in der Administration. Ein Leitfaden vom Ist- zum Soll-Prozess im administrativen Bereich. Band 1, Stuttgart.
- Schmelzer, H./Sesselmann, W.** (2006): Geschäftsprozessmanagement in der Praxis: Kunden zufriedenstellen – Produktivität steigern – Wert erhöhen. 5. vollständig überarbeitete Auflage. München, Wien.
- Wiegand, B./Franck, P.** (2004): Lean Administration I: So werden Geschäftsprozesse transparent. Die Analyse. Aachen.

„What you can't measure you can't manage“ – Kennzahlengestütztes Management von Bildungseinrichtungen?

GERD SCHWEIZER/FRIEDHELM GROßMANN

1. Einführung

Der Beitrag widmet sich der These: Gutes Management benötigt messbare Daten! Wenden wir diese These auf Bildungsinstitutionen an, so lässt sich formulieren: Gutes Bildungsmanagement ist auf eine gute Datenbasis angewiesen.

Ein Blick in unsere Schulen, in die meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen oder in die Personalentwicklungsabteilungen von Unternehmen lassen Zweifel an der Richtigkeit dieser These kaum aufkommen. Bei näherem Hinsehen treten jedoch – trotz oder vielleicht gerade wegen dieser offenkundigen Bestätigung – Fragen auf, auf die es noch keine durchgängigen, schlüssigen Antworten gibt. Dass gezieltes Management nur dann möglich ist, wenn man das, was man managen will, auch zwangsläufig messen können muss, mag als Generalaussage auch in Bildungsbereichen gelten. Viele Detailfragen sind damit mit Sicherheit jedoch noch nicht geklärt. Schon auch deswegen, weil eine eins zu eins Übertragung von betriebswirtschaftlichen Methoden und Denkweisen ins Bildungsmanagement mit einer angemessenen Skepsis zu beurteilen ist.

Vor diesem Hintergrund ist der Beitrag wie folgt gegliedert:

In einem ersten Schritt soll Controlling als der betriebswirtschaftliche Handlungsrahmen skizziert werden, wenn es um die Erfassung, Messung und Bewertung von Daten und Informationen in Organisationen geht.

Danach wollen wir einige wissenschaftliche Anschlussstellen aufgreifen, die unter der Überschrift „Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich“ die Problematik betriebswirtschaftlicher Logik für den Komplex Bildung kontrovers diskutiert haben.

Anschließend möchten wir an einige Beispielen verdeutlichen, welche traditionellen betriebswirtschaftlichen Kennzahlen in der Regel gemeint sind, wenn von „Ökonomisierungstendenzen“ gesprochen wird. Wir wollen mit praxisnahen kostentheoretischen Kennzahlen veranschaulichen, dass es durchaus Sinn macht, derartige Kennzahlen bei Entscheidungen zu berücksichtigen.

Die sich daran anschließende Frage lautet: Was bringen diese Kennzahlen für den Bildungsalltag? Bedeuten sie lediglich einen Zwang zur Rechtfertigung, oder setzen sie konstruktive Kommunikation in Gang? Konkret wird die Beantwortung bereits im Budgetierungsprozess. Setzen die klassischen Budgetierungsmethoden Energien frei oder schränken sie eher das Denken und Handeln ein? Öffnen wir diese stark finanzwirtschaftliche Perspektive im Sinne eines weiter gefassten management-theoretischen Zugangs, dann stoßen wir zwangsläufig auf methodische Ansätze wie die Balanced Scorecard oder das EFQM-Modell. Diese Ansätze, ihre Kernaussagen und ihre Stärken und Schwächen werden kurz dargestellt. Ein weiterer Ansatz – das PIA-Modell – skizziert eine Vorgehensweise, die „harte“ und „weiche“ Faktoren zu einer Gesamtschau integriert und damit das – gerade auch für den Bildungsbereich – geforderte durchgängige und ganzheitliche Denken zum Ausgangspunkt für das Messen und Bewerten von Managementleistungen in Bildungseinrichtungen macht.

2. Controlling als betriebswirtschaftlicher Handlungsrahmen

Für Unternehmen ist die These – What you can't measure, you can't manage – weder neu noch – zumindest auf den ersten Blick – schwierig umzusetzen. Traditionell übernimmt Controlling die Beschaffung, Aufbereitung und Analyse von Daten. Controlling übernimmt damit die Funktion, Entscheidungen des Managements „datenbasiert“ zu gestalten.

Wir betrachten demnach einen gewichtigen Teilaспект allgemeiner Managementaufgaben: Die Beziehungen zwischen den strategischen Zielen der Organisation und dem Controlling. Die folgende Abbildung visualisiert das Controlling eines Unternehmens als Lotsendienst.

Die Perspektive „Controlling als Lotsendienst“ ist eine Sichtweise von Controlling, es gibt andere, die weiter gehen. So verschwimmen nach Meinung vieler Experten

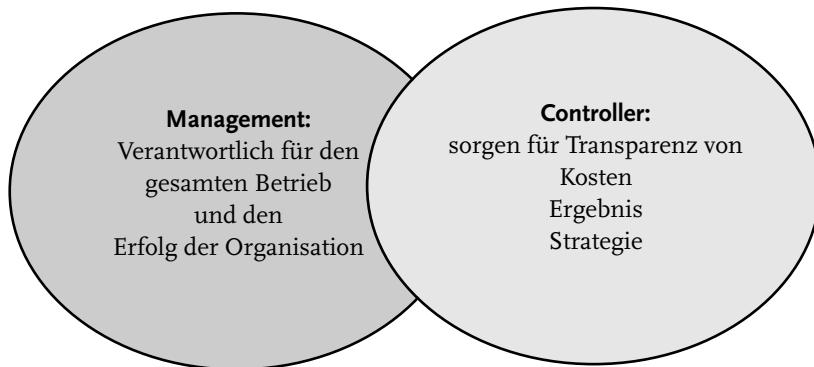


Abb. 1: Controlling als Lotsendienst (Schewtschenko 2000, S. 11, Abänderungen G.S.).

die traditionellen Grenzen zwischen Controlling und Management. „In practice, people with the title of controller have functions that are, at one extreme, little more than book-keeping and, at the other extreme, de facto general management“ (Anthony 1965, zitiert nach Weber 2005, S. 19). „Zeitnahe und problem-orientiertes Controlling wird zu einer entscheidenden Steuerungsfunktion für das Management. Der Controlling-Service entspricht nur dann den Anforderungen des Kunden – und der Kunde ist das jeweilige Management auf allen Ebenen – wenn dadurch die Aufgaben des Managements schneller, besser und effizienter gelöst werden können. Diese Aufgaben sind Veränderungsaufgaben und zukunftsorientiert. Daher sollte sich auch das Controlling der 80:20 Regel anpassen. Maximal 20 % der Aktivitäten sollten der Vergangenheit dienen und 80 % der Aktivitäten sollten zukunftsorientiert sein.“ (Gerberich 2005, 12).

gestern	morgen
80 % Vergangenheitsdaten	20 % Vergangenheitsdaten
20 % Zukunftsgestaltung	80 % Zukunftsgestaltung

Abb. 2: Schwerpunktverlagerung der Controller-Tätigkeiten (Gerberich 2005, S. 12).

In Bildungsinstitutionen ist es häufig so, dass Controlling und Management personell verschmelzen: Das Leitungsteam übernimmt auch Controllingaufgaben, da

es keine Controllingabteilung gibt. Ja weitergehend: Viele Bildungsinstitutionen haben bis heute kein ausgebautes Controllingsystem, das die Aufgabe hat, die Entscheidungen der Leitung datenbasiert vorzubereiten und für interne und externe Anforderungen aufzubereiten, zu verdichten und zu visualisieren.

Heute und zukünftig werden die Anforderungen an das Management höher: Unabhängig davon, welche Sichtweise von Controlling in einer Organisation vorherrscht, ist das Management gezwungen, mithilfe des Controllings die werttreibenden Faktoren der Organisation aufzuspüren, die Strategien zur Wertschöpfung zu beschreiben und ihre Umsetzung sicher zu stellen. Es gilt den spezifischen Erfolg der Organisation zu visualisieren und zu kommunizieren. Auch das Management von Bildungseinrichtungen muss die Performance ihrer Einrichtung immer differenzierter und gleichzeitig transparenter verantworten.

Bis vor kurzem war in Bildungseinrichtungen die Generierung von betriebswirtschaftlich orientierten Kennzahlen nur selten anzutreffen. Messen beschränkte sich in den meisten Fällen auf die Erhebung statistischer Größen.

Hier sind massive Veränderungen verbunden mit einem Paradigmenwechsel im Gange. Neue Schulentwicklungsdimensionen bedeuten für Schulleitungen enorme Herausforderungen: Schulentwicklung, Schulprofil, neue Bildungs- und Lehrpläne, Bildungsstandards, Evaluation, Qualitätssicherung usw. Das Management von Schulen zum Beispiel bringt für die Schulleitungen neue Anforderungen mit sich, die es in der Vergangenheit kaum oder überhaupt nicht gab. Während es in früheren Zeiten darum ging, die Verwaltung so effizient wie möglich zu gestalten, vermessen sich die Leitungsaufgaben der zukünftigen Schule in einem erweiterten Koordinatensystem: Das Management einer Bildungseinrichtung hat in Zukunft die Freiheit und die Pflicht, sich gemeinsam mit seinem Kollegium mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Wo wollen wir hin? Welche Ziele wollen wir erreichen? Welche Ziele wollen wir eher vernachlässigen? Wie verorten wir die Leistung unserer Organisation in unserer Region? Wie können wir diese Entwicklung effizient steuern? Wie können wir die Qualität unserer Leistung nachhaltig erhöhen?

Eine ähnliche Wendung steht auch den Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Hochschulen ins Haus. Die Kürzung der öffentlichen Mittel, die Umstellung auf Bachelor-/Master-Studiengänge usw. verlangen auch in diesen Arbeitsfeldern oft radikales Umdenken. Ohne eine erweiterte Datenbasis – also ohne Controlling – sind diese Anforderungen nicht zu bewältigen.

3. Ökonomisierung der Bildung: Fortschritt oder Rückschritt?

Die Befürwortung von „Messbarkeit“ im Leistungsbereich von Bildungseinrichtungen ist sehr affin zur Befürwortung „betriebswirtschaftlicher Führung“ von Bildungsinstitutionen, und damit zu der äußerst kontrovers geführten Diskussion über Ökonomisierungstendenzen im Bildungswesen. Diese Debatte polarisierte in der Vergangenheit und führte zu unterschiedlichen Positionen. Befürwortende, skeptische und moderate Positionen lassen sich finden.

Die skeptischen Positionen beziehen eine massiv kritische Haltung zu betriebswirtschaftlichen und managementtheoretischen Argumentationen im Bildungsbereich.

Die Akteure dieses Lagers befürchten in letzter Konsequenz, dass das „Eigentlich Pädagogische“ in Bildungsinstitutionen zurückgedrängt werde. So befürchtet Fend einen Schritt in die Entsolidarisierung des Gemeinwesens (Fend 2001, S. 43), wenn ökonomische Argumente an Bedeutung gewinnen. Demnach wäre die Bildung nur noch einkommensabhängig zu haben, d.h. einkommensschwache Gruppen würden überproportional darunter leiden. Controlling im Bildungsbereich unterstützt nach Faulstich/Zeuner eine „Kurzfrist-Ökonomie“, die nur noch Projekte zulässt, die in kurzer Frist Nutzen abwerfen (Faulstich/Zeuner 1999, S. 82), während gerade Bildungsprozesse ihren Transfer – und damit ihren gesellschaftlichen Nutzen – eher in langen Zeitabständen entfalten. Faulstich argumentiert weiter, dass eine marktorientierte Weiterbildung privatwirtschaftlichen Interessen den Weg ebnen würde, während Weiterbildung als kollektives Gut zu betrachten sei, das den Einsatz öffentlicher Mittel rechtfertigt (Faulstich 2001, S. 155). Häufig wird auch ein Zurückdrängen der Allgemeinbildung zugunsten marktgängiger Qualifikation konstatiert: Bildung findet nur noch dann statt, wenn der Markt es will!

Geradezu konträr liest sich das Jahresthemen der Aktionsrats Bildung (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007). Ein interdisziplinäres Wissenschaftlerteam fordert in diesem Gutachten radikale Reformen im Bildungssystem, um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Hier wird festgestellt, dass das Bildungssystem allgemein in der Vergangenheit massiv Bildungsgerechtigkeit produziert hat. Die Autoren plädieren nachdrücklich dafür, dass Methoden des professionalisierten Bildungsmanagements – also betriebswirtschaftlich fundierte Instrumente – im System zum Tragen kommen sollen. Die Sprache und Diktion dieses hochkarätigen Expertengremiums ist radikal betriebswirtschaftlich und formuliert klare Anforderungen an ein neues Verständnis von Bildungsmanage-

ment. So werden unter der Überschrift „Neue Steuerungsmodelle und Personalentwicklung“ z.B. folgende Handlungsempfehlungen formuliert:

„Es gehört zu den bildungspolitischen Prioritäten der unmittelbaren Zukunft, Schulautonomie in Personal- und Prozessfragen, gepaart mit Leistungsüberprüfungen im Rahmen externer Evaluation, einzuführen.“

Schulen werden weiterhin öffentlich finanziert, jedoch in privater Trägerschaft organisiert. Erfolgreiche Förderung von benachteiligten Schülern wird in Zielvereinbarungen mit Budgetvorteilen „belohnt“. Das Lehrpersonal führt ein persönliches Portfolio über die eigene Entwicklung. Besoldungsbestandteile sind abhängig zu machen von der Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen. Die einstellende Institution entscheidet über die Auswahl des pädagogischen Personals“ (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2007).

Bemerkenswert ist an dieser Argumentation, dass die Einführung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmethoden schwergewichtig damit begründet wird, dass das bisherige System systematisch Bildungsgerechtigkeit produziert.

Auch in dieser Perspektive erscheint uns ein Versuch wichtig, das Problem „Ökonomisierung von Bildung“ und damit „Messbarkeit“ erneut explizit zu erschließen. Wir wollen in diesem Beitrag nicht allgemein auf die Effizienz neuer betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodelle oder Managementmethoden eingehen, sondern das Thema Leistungsmessung und Visualisierung von Erfolg und Misserfolg auf die Leistung des Managements von Bildungseinrichtungen beziehen.

Zu prüfen ist, ob und wie die Messung von Managementleistungen an Schulen, Volkshochschulen oder Kreisbildungswerken im Sinne einer ganzheitlichen Fortschrittsentwicklung notwendig ist.

4. Betriebswirtschaftliche Kennzahlen in Bildungseinrichtungen?

In einem ersten Arbeitsschritt werden einige Kennzahlen und Verfahren beschrieben, die häufig im Rahmen von Controlling- und Budgetierungsprozessen zur Abbildung der ökonomischen Performance von Bildungseinrichtungen verwendet werden. Es sind Kennzahlen, die üblicherweise gemeint sind, wenn von Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen gesprochen wird. Budgets sind Wertgrößenpläne, die für künftige Perioden vorgegeben werden und Verbindlichkeitscharakter haben. Budgets geben somit Ziele vor, die Unternehmen, Abtei-

lungen oder Zweigstellen zu erreichen haben. Finanzbudgets erfassen die Liquiditätsentwicklung, Einzahlungen und Auszahlungen. Erfolgsbudgets enthalten Vorgaben für Kosten, Leistungen und Ergebnisse.

Unter Budgetierung wird immer häufiger ein umfassender Prozess des Leistungs- und Kostenmanagements verstanden, der nicht nur die Erstellung von Budgets umfasst, sondern auch die konkrete Leistungsmessung und deren Kontrolle (vgl. Pfläging 2003, S. 22). Wertorientierte Kennzahlen zur Beurteilung des Unternehmenserfolgs im Sinne des Shareholder-Value-Gedankens sind z.B. die Eigenkapitalrentabilität bzw. die Gesamtkapitalrentabilität. Eine weitere Kennzahl ist die Umsatzrentabilität, die das Verhältnis von Gewinn und Umsatz misst, wobei die Frage, „welcher Gewinn ist denn eigentlich gemeint“, nicht eindeutig zu beantworten ist. Schon das zeigt, dass die meist beschworene Objektivität von Kennzahlen auch in der Kategorie der harten Finanzkennzahlen nicht gegeben ist.

Wir wollen im Folgenden zwei Kennzahlen exemplarisch beschreiben, die relativ häufig als Messgrößen für die Leistungsbeurteilung von Bildungseinrichtungen verwendet werden.

4.1 Deckungsbeiträge

Eine häufig berechnete Kennzahl im Bildungsbereich ist der Deckungsbeitrag pro Abteilung, pro Veranstaltung, pro Kurs oder pro Seminarstunde. Die Aussage dieser Kennziffer lässt sich verkürzt auf die Formel bringen: Ziehen wir vom Erlös eines Kurses die variablen Kosten ab, so erhalten wir den Beitrag dieser Einheit zur Abdeckung der fixen Kosten. Typische variable Kosten in Bildungseinrichtungen sind die Honorare, sie fallen in der Regel nur dann an, wenn die Bildungsmaßnahme auch tatsächlich durchgeführt wird. Fixe Kosten dagegen entstehen unabhängig vom Zustandekommen der jeweiligen Bildungsmaßnahme, also z.B. die Personalkosten für die Leitung und Verwaltung der Einrichtung.

Das Verfahren und die Aussagen der Deckungsbeitragsrechnung sind somit denkbar einfach: Die Differenz zwischen den Umsatzerlösen und den variablen Kosten je Kostenträger – in Bildungseinrichtungen die jeweilige Bildungsmaßnahme – ist der Deckungsbeitrag. Er zeigt an, welchen Betrag die Bildungsmaßnahme zur Deckung der fixen Kosten erwirtschaftet. Diese Sichtweise kann sich einerseits auf die einzelne Bildungsmaßnahme beziehen – wie viel Deckungsbeitrag hat der Kurs Englisch für Fortgeschrittene gebracht? –, andererseits auf die Abrechnungsperiode

– wie viel Deckungsbeitrag wurde im Sommersemester 2006 erwirtschaftet? Muss beispielsweise für das Trainerhonorar einer Maßnahme 2500 € kalkuliert werden und zahlen 10 Teilnehmer jeweils 320 € Gebühr für dieses Seminar, so wird mit dieser Maßnahme ein Deckungsbeitrag von 700 € erwirtschaftet.

Deckungsbeitagsrechnungen – hier verkürzt dargestellt – haben in Volkshochschulen zum Beispiel häufig folgenden Aufbau:

	Kultur	Beruf. Bildung, EDV	Politik, Gesellschaft	Sprachen
Erlöse	46.785	52.345	36.000	64.000
minus variable Kosten	22.500	18.00	34.000	20.000
Deckungsbeitrag	24.285	34.345	2.000	44.000

Abb. 3: Grundstruktur der Deckungsbeitagsrechnung (eigene Darstellung).

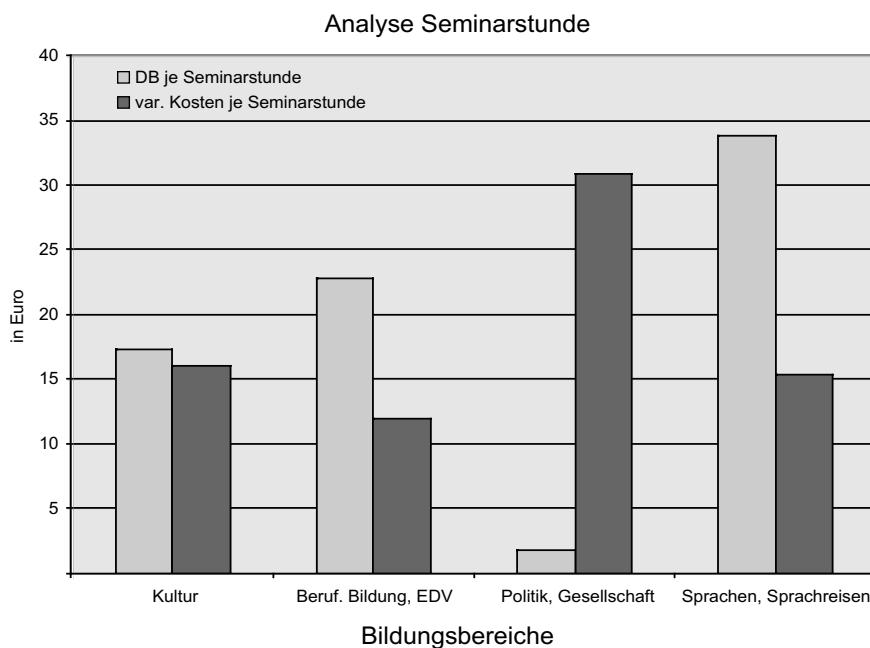


Abb. 4: Variable Kosten und DB je Seminarstunde (eigene Darstellung).

Von den Erlösen der einzelnen Bildungsbereiche werden die variablen Kosten subtrahiert, es verbleibt ein Deckungsbeitrag pro Bereich. Im obigen Beispiel (Abb. 3) tragen alle Bildungsbereiche mit einem positiven Deckungsbeitrag zur Abdeckung der fixen Kosten bei. Im vorliegenden – fiktiven – Beispiel fällt sofort ins Auge, dass der Bereich Politik/Gesellschaft einen weit unterdurchschnittlichen Deckungsbeitrag aufweist, verursacht möglicherweise durch zu geringe Teilnehmerzahlen. Aus dieser Abrechnungslogik heraus erzielt der Bereich Sprachen den höchsten Deckungsbeitrag. Bezieht man die Anzahl der gehaltenen Seminarstunden in den einzelnen Bereichen in die Kalkulation (Abb. 4) ein, dann erhalten wir die Deckungsbeiträge je durchgeführter Unterrichtseinheit. In unserem – wie erwähnt fiktiven – Beispiel ergibt sich, dass die Abteilung Sprachen/Sprachreisen den höchsten Deckungsbeitrag je Abrechnungseinheit erzielt. Die beiden Größen „variable Kosten“ und „Deckungsbeitrag“ machen deutlich, dass unter einer betriebswirtschaftlichen Perspektive die Abteilung Politik/Gesellschaft unterdurchschnittlich positioniert ist.

Obwohl alle Bildungsbereiche positive Deckungsbeiträge erwirtschaften, wäre unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten – auf der Grundlage dieser Logik – eine bildungspolitisch brisante Änderung des Bildungsprogramms zu überlegen. Es würde das Betriebsergebnis verbessern, wenn Ressourcen vorwiegend in den Bildungsbereich 2 verlagert würden, da in diesem Bildungsbereich die höchsten Deckungsbeiträge je Kurseinheit erwirtschaftet werden. Diese Überlegungen sind jedoch auch unter einer betriebswirtschaftlichen Perspektive nur dann sinnvoll, wenn die Situation am Absatzmarkt eine Ausweitung des Bildungsbereichs 2 zulässt, ohne dass die Preise gesenkt werden müssten und notwendige Ressourcen im Haus – also z.B. entsprechend qualifizierte Trainer – eine solche Schwerpunktverlagerung überhaupt ermöglichen würden. So ist es sicherlich nicht immer zu realisieren, Lehrpersonal aus dem Bereich „Beruf/EDV“ in den Bereich „Sprachen“ zu verlagern.

Hinzu kommt, dass langfristige strategische Überlegungen einer Konzentration auf nur wenige betriebswirtschaftlich profitable Bildungsbereiche eben nicht unproblematisch sondern höchst konflikthaft sind, insbesondere unter der konstitutiven Fragestellungen: Welche Zielsetzungen verfolgt unsere Bildungseinrichtung? Wir werden diesen kategorischen Imperativ des Managements – „Die richtigen Dinge tun!“ – weiter unten aufgreifen.

Fassen wir zusammen: Die Deckungsbeitragsrechnung verzichtet in ihrer einfachen Form auf die Zuordnung von Gemeinkosten. Die Kosten, die nicht direkt einer Bildungsmaßnahme zugeordnet werden können, bleiben für Entscheidun-

gen unberücksichtigt. Der so ermittelte Deckungsbeitrag transportiert eine ebenso einfache wie klare Aussage: Er gibt Auskunft, in welcher Höhe die Maßnahme einen Beitrag zur Abdeckung der Verwaltungs- und Vertriebsfixkosten leistet. Diese Aussage ist sicherlich bedeutungsvoll bei Entscheidungen zur Bildungsprogrammstruktur, also zur Sortimentsgestaltung in klassischer betriebswirtschaftlicher Terminologie. Weitergehende verfeinerte Analysen der Kostenstruktur und -entwicklung werden zunächst nicht einbezogen.

4.2 Stundensätze

Die Deckungsbeitragsrechnung ist als Teilkostenrechnung mit der Problematik behaftet, dass bei Entscheidungen von der Kostenseite her nur die variablen Kosten in die Betrachtung eingehen. Die Berechnung von „Stundensätzen“ basiert demgegenüber auf der isolierten Betrachtung der Gemeinkosten pro Unterrichtseinheit. Gerade diese von der Auslastung her meist unabhängigen Kosten, die im Wesentlichen für kalkulatorische und planerische Aufgaben anfallen, stellen das Controlling vor besondere Herausforderungen. Für welchen Bildungsbereich sind welche Gemeinkosten angefallen? Wie sind diese Gemeinkosten also verursachungsgerecht zu verteilen? Die in Bildungsinstitutionen berechnete Kennziffer „Gemeinkostenstundensatz“ orientiert sich am Maschinenstundensatz, einer Kennziffer aus den Industriebetrieben. Der Maschinenstundensatz erfasst die maschinenabhängigen Gemeinkosten pro Stunde Laufzeit der Maschine. Um die dort unterstellte Proportionalität zwischen Einzelkosten – also direkt zurechenbaren Kosten – und Gemeinkosten aus der Kalkulation zu eliminieren, wird mit absoluten Werten gearbeitet. Die Einzelkosten werden bei dieser Mechanik nicht in die Betrachtung einbezogen. Abb. 5 macht diese Vorgehensweise deutlich:

	KSt 2 BB1	KSt 3 BB2	KSt 4 BB3	KSt 5 BB4	KSt 6 Studienreisen
Summe Einzelkosten	22.500	18.000	14.000	10.000	30.000
Summe UE	488	322	223	200	501
Gemeinkosten	20.461	20.343	20.343	21.343	19.851
Gemeinkosten je UE	42	63	91	107	40

Abb. 5: Seminarstundensatz je Kostenstelle/Kostenträger(eigene Darstellung).

Über die Kostenstellenrechnung werden wie bisher alle Gemeinkosten einer Kostenstelle erfasst, parallel dazu werden die Leistungseinheiten pro Kostenstelle, zum Beispiel die durchgeführten Seminarstunden oder die gebuchten Übernachtungen, erfasst. Der Quotient aus beiden Größen ergibt die Kennzahl: Durchschnittliche Gemeinkosten je Unterrichtseinheit, je Übernachtung, je Tag organisierter Studienreise.

Entscheidend für dieses Verfahren ist, dass die Höhe der Einzelkosten keine Auswirkung auf die Höhe der verrechneten Gemeinkosten hat.

Die Rechnung mit durchschnittlichen Seminarstundensätzen auf Gemeinkostenbasis zwingt den Blick einerseits auf die langfristig notwendige Vollkostenperspektive, denn letztendlich müssen alle Kosten gedeckt werden. Andererseits liegt hier das Problem darin, dass die Aussagekraft dieser Kennzahl abhängig ist von der Genauigkeit der Zuordnung der Gemeinkosten auf die einzelnen Kostenstellen bzw. Kostenträger.

Weitergehende Referenzmodelle für betriebswirtschaftliche Kennzahlen bilden die gestufte Deckungsbeitragsrechnung, die Prozesskostenrechnung und das Target Costing. Sie können aus Platzgründen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

5. Legitimationsdruck oder konstruktive Kommunikation?

Unter der Voraussetzung einer transparenten und akzeptierten Kosten- und Leistungsrechnung und darauf aufbauender Kennzahlen ergeben sich nun mit hoher Sicherheit Diskussionen, die es so bislang nicht gab. Ein überproportionaler Anstieg der Kosten innerhalb einer Kostenstelle über einige Geschäftsperioden hinweg wird den Legitimationsdruck auf die Verantwortlichen dieser Entwicklung steigern. Sie wird darzulegen haben, warum, seit wann und mit welchen Perspektiven für die Zukunft diese Situation eingetreten ist.

Eine negative Entwicklung des Deckungsbeitrags je Seminareinheit einer bestimmten Abteilung wird die Frage provozieren, wie es zu dieser Entwicklung kam. Oder anders formuliert: Welche Werte vernichtenden Kräfte wurden hier vernachlässigt? Ob mit der gleichen Massivität dann nach positiven Entwicklungen geforscht wird, sei hier dahingestellt. Das Nichterreichen bestimmter Budgetziele zieht auf jeden Fall Erklärungsbedarf nach sich.

Um auf die eingangs gestellte Frage zurückzukommen: In der Tat provoziert eine schlechte ökonomische Performance Druck auf die Verantwortlichen. Diese gemessene und visualisierte Transparenz wird in aller Regel Folgen haben. Manche Abteilungen oder Bereiche werden in Legitimationsdruck kommen, andere Bereiche werden dagegen Vorteile für sich beanspruchen, da ihre ökonomische Wertschöpfung höher ist. Wahrscheinlich werden in manchen Situationen zukünftige Entwicklungen (Struktur- und Entwicklungspläne, Personalentwicklungspläne usw.) und die damit verknüpften Ressourcenanforderungen durchaus mit guter oder schlechter ökonomischer Performance begründet werden. Kritiker solcher Ökonomisierungstendenzen (siehe oben!) weisen darauf hin, dass, basierend auf einer solchen wirtschaftlichen Logik, Volkshochschulen zu Sprachschulen verkümmern könnten, wenn Sprachkurse die besseren wirtschaftlichen Ergebnisse erzielen.

Ob und in welcher Form solche Kennzahlen ungute Zwänge auslösen oder zu konstruktiver Kommunikation führen, hängt wesentlich vom Führungsverständnis des leitenden Managements ab. Dies ist eine Frage der Unternehmenskultur und der damit verknüpften Frage nach den Zielen der Einrichtung. Bildungseinrichtungen, die ihre Kostenentwicklungen nicht kennen, die keine Angaben darüber machen können, wo welche Kosten in ihrem Haus anfallen, welche Kostenarten die Kostentreiber sind, wie sich die bereichsspezifischen Deckungsbeiträge unterscheiden und warum sie voneinander abweichen, haben ein „Problem“ – möglicherweise auch einen Wettbewerbsnachteil – im Vergleich zu Häusern, die eine bessere ökonomische Performance aufweisen. Viele Bildungseinrichtungen stehen, was die Datenaufbereitung und Transparenz betrifft, erst am Anfang. Das bedeutet, dass sich das hier skizzierte Problem im Zuge wachsender Anforderungen erst vermehrt stellen wird.

6. Klassische Budgetierung oder Beyond Budgeting?

Die steigenden Anforderungen werden das Messen von „hard facts“ im Sinne von finanzwirtschaftlichen Größen und Kennzahlen auch in Bildungsreinrichtungen verstärkt notwendig machen. Deckungsbeiträge, Kosten je Seminarstunde, Abweichungen bei Budgetvorgaben sind Kennzahlen und Größen, die im traditionellen betriebswirtschaftlichen Controlling nicht wegzudenken sind. Eine ähnliche „Bewertungsperspektive“, wie sie in privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen die übliche Praxis darstellt, ist dauerhaft nicht aufzuhalten. Allerdings ist dabei zu beachten, dass wir uns nicht unreflektiert für Verfahren stark machen, die ihrerseits in den Unternehmen in die Kritik gekommen sind. Sehr deutlich wird dies an der kritischen Sichtweise gegenüber der klassischen Budge-

tierung. Hier lautet die These: Fixierung auf rigide Budgets gefährdet den Wandel! Anders formuliert: Setzen wir uns nicht der Gefahr aus, dass die starre Messung von Leistungen im Bildungsbereich ein Ziel ist, das in den privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen als überholt gilt.

In fast allen Unternehmen ist Budgetierung eines der zentralen Führungsinstrumente (vgl. Pfläging 2003, S. 11) und hat diese zentrale Stellung auch in einer Zeit bewahrt, die durch raschen Wandel charakterisiert wird. Nicht wenige Experten sind jedoch der Meinung, dass gerade rigide Budgets eine Barriere des Wandels sind. So schreibt Pfläging u.a.:

- „Budgets sind zeitaufwendig und ressourcenintensiv;
- Budgets lenken den Blick auf interne Vorgaben und lenken ab von externen Märkten und Unternehmenswert;
- Budgets zementieren Kostenniveaus, anstatt sie zu verringern. Kostenallokation bedeutet immer Fehlallokation;
- Budgets hemmen Eigeninitiative, Risikobereitschaft und Innovation;
- Budgets stützen eine zentralistische Führungskultur von ‚Weisung und Kontrolle‘ – ‚Mach was dir gesagt wird, und erreich das Budget, aber tu nichts darüber hinaus!‘;
- Budgets fördern periodenbezogenes Denken – sie setzen keine Anreize für kontinuierliche Verbesserung und nachhaltige Leistung;
- Budgets sind strategieblind;
- Budgets vernachlässigen immaterielle Produktivfaktoren und nichtmonetäre Werttreiber (Beispiel Kunden und Mitarbeiterzufriedenheit“ (Pfläging 2003, S. 19).

Die formulierten Kritikpunkte haben Gewicht. Dies provoziert mit Vehemenz die Frage, warum alternative Verfahren bzw. Tools in der Praxis bislang keinen umfassenden Durchbruch erzielt haben. Pfläging argumentiert hier, dass moderne Instrumente wie Total Quality Management, Wertorientiertes Management, Empowerment, Intangible Asset Management, Benchmarking oder Balanced Scorecard unabhängig voneinander und für begrenzte Zwecke eingesetzt werden und sich damit quasi selber blockieren. Was sichtbar fehle, sei „ein verständlicher, übergreifender Ansatz“ (Pfläging 2003, S. 20). Manager spüren seiner Meinung nach, dass in den agilsten Unternehmen zugleich zu viel und zu wenig getan wird.

Innerhalb traditioneller Planungsprozesse führen Unternehmen zumeist mittelfristige Planungsprozesse durch, die in detaillierten Preis-, Umsatz-, Kosten- oder Ergebnisziele münden, ohne sich über ein visionär-strategisches Zukunftsbild Gedanken zu machen (vgl. Pfläging 2003, S. 50).

Aus einer anderen Perspektive formuliert Malik das gleiche Erfordernis. Gerade weil vieles so komplex und vernetzt geworden ist, sei es für das Management notwendig, den Grundsatz „Konzentration auf Weniges“ unbirrt und unnachgiebig zu verfolgen (vgl. Malik 2000, S. 101 ff.). Soll eine Organisation erfolgreich sein, sei es notwendig, sich auf eine kleine Zahl von sorgfältig ausgesuchten Zielen zu beschränken. Auch hier wird ein strategiebasiertes Managementsystem eingeklagt, das überschaubar, handhabbar und umsetzungsfähig die wenigen zentralen Ziele und strategischen Leitideen der Organisation umsetzen kann.

Fassen wir für unsere Fragestellung zusammen: Ein gänzlicher Verzicht auf Datenerhebung im Bereich der „hard facts“, das haben wir weiter oben deutlich gemacht, kann nicht sinnvoll sein. Wer keine Aussagen treffen kann über die Entwicklung von Kosten und Deckungsbeiträgen, entscheidet im luftleeren Raum.

Allein die Konzentration auf die Messung von „hard facts“, wie am Beispiel des Budgetierungsprozesses gezeigt, kann den Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in unserer Zeit nicht genügen. Die sich stellende Aufgabe ist, ein durchgängiges Verfahren zu installieren, das über traditionelle betriebswirtschaftliche Verfahren hinausweist, aber auch verständlich und handhabbar bleibt.

7. Basis und Ziel: Messen ganzheitlich implementieren

In den bisherigen Ausführungen haben wir aufgezeigt, welche Kennzahlen in der Regel ins Spiel kommen, wenn von Controlling bzw. Messen in Bildungsinstitutionen die Rede ist. Dem von allen Seiten geforderten Anspruch auf Objektivität soll mit einem derartigen dem klassischen Rechnungswesen entlehnten Vorgehen Genüge getan werden. Wie auch dort blendet eine solche, auf sogenannte „hard facts“ fokussierte Betrachtung wichtige Teile des Bildungsgeschehens aus. Fragen der Lehr- und Lernkultur, der Schulkultur in öffentlichen Bildungsinstitutionen, Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung oder grundsätzlichen Fragen der Organisation und des Managements, sogenannte „soft facts“, bleiben damit außen vor. Eine ganzheitliche, insbesondere in Richtung auf zukünftige Erfordernisse gerichtete Sichtweise, die das Bildungs- und Qualifikationsgeschehen umfassend betrachtet, muss sich auch solchen Fragen stellen, will sie nicht betriebswirtschaftliche Denkweisen den Bildungs- und Qualifikationsinstitutionen unreflektiert überstülpen. Das Problem des Messens muss in einem managementtheoretischen Zusammenhang stehen, der über enges betriebliches, finanzwirtschaftliches Denken hinausweist. Ulrich hat mit seinem St. Galler ganzheitlichen, systemischen Ansatz sowohl für Unternehmen als auch für öffentliche

Organisationen den Weg gewiesen. Strategisches Management, normatives Management und Gewinnmanagement sind die Folie, sind die sich ergänzenden Bausteine eines ineinandergeriebenden Messkonzepts. Fragen der Zielperspektive von Bildung und Qualifizierung, Fragen der pädagogischen Intention und schließlich der konkreten Erfolgsergebnisse müssen in einem solchen Konzept integriert sein. Ohne klare Zielvorstellungen, im Managementjargon „clear the goals first“, verkommen Messwerte von Bildungsprozessen zu inhaltsleeren Größen. *Effektiv* arbeitet eine Bildungseinrichtung nur dann, wenn sich das Leitungsteam darüber vergewissert hat, dass die richtige Bildung, die richtigen Werte vermittelt werden.

Es muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass im Bildungsbereich – wie in allen anderen Organisationen – die *primäre Entscheidung sein muss: Die richtigen Dinge tun!* Ohne die Beantwortung von Fragen, wie sich beispielsweise die Kompetenzen unserer Mitarbeiter in Zukunft entwickeln sollten oder worin letztendlich unser Bildungsauftrag besteht, bleiben solche Mess- und Bewertungsansätze in finanzwirtschaftlichem Denken stecken.

So haben zum Beispiel kirchliche Bildungsträger einen Bildungsauftrag anzubieten, der relativ unabhängig von betriebswirtschaftlichen Überlegungen realisiert werden muss. Erst nach diesen primären Zielpräferenzen im Bildungsprogrammbereich sind dann Spielräume auszuloten, die sich aus der Orientierung an Deckungsbeiträgen und Ressourcenmanagement ergeben. Dieser „*Vergewisserungsprozess*“ ist unabdingbar, er soll letztendlich dazu führen, dass Vision, Leitbild und strategische Ausrichtung der Organisation durch hohes Commitment wichtiger Verantwortlicher getragen werden.

Mit anderen Worten: Die Strategie sollte in den langfristigen strategischen Plänen der Leitungsebene einer Organisation verankert sein. Strategische Ziele sind qualitativer Natur, beschreiben komplexere Aspekte und Zustände und können meist erst längerfristig realisiert werden. „Die richtigen Dinge tun!“ heißt die klare und mit erster Priorität ausgestattete Entscheidungsaufgabe des Managements. Die Bildungsziele, z.B. des Franziskaner-Ordens, sind im Kern Bildungsziele einer kirchlichen Organisation, die kann man dann nicht deshalb durch Buchhaltungsseminare ersetzen, weil der Deckungsbeitrag zu niedrig ausfällt.

Die entscheidenden Zielgrößen sind die strategischen Ziele, die die Bildungseinrichtung in einem überschaubaren Zeitraum von drei bis fünf Jahren erreichen möchte. Nur wenn – salopp gesprochen – ein derartiger Strategiecheck erfolgt, kann die Einrichtung sicher sein, sich auf dem richtigen Weg zu befinden.

Nachrangig zur Frage der Effektivität ist es jedoch auch notwendig, effizient zu arbeiten. D.h. es gilt zu prüfen:

- Haben wir unsere Geschäftsprozesse im Griff?
- Vergeuden wir Ressourcen beim Personaleinsatz?
- Sind die Mitarbeiter dort eingesetzt, wo sie wirksam werden können (Stärkenorientierung)?
- Ist unsere IT-Architektur gut positioniert?
- Behandeln wir unsere Teilnehmer kundenorientiert?

All dies sind Fragen der *Effizienz (Die Dinge richtig tun!)*, es sind dies die betriebswirtschaftlichen Fragen im engeren Sinn.

Der Zielerreichungsgrad sowohl bei Zielen der Effektivität als auch bei Zielen der Effizienz ist zu messen, wobei man sich immer vor Augen halten sollte, *dass es immer besser ist, richtige Dinge zu tun mit nur 60 % Effizienz, als falsche Dinge zu tun mit 100 % Effizienz.*

Im Bewusstsein einer solchen Verkürzung und Verengung auf Größen des Rechnungswesens haben viele Firmen und Organisationen Verfahren realisiert, die ganzheitliches Messen, Bewerten und Steuern zum Ziel haben. Die Balanced Scorecard und das EFQM-Modell sind die am weitesten verbreiteten Instrumente, wenn es darum geht, eine rein finanzwirtschaftliche Sichtweise zu überwinden. Solche praktischen Handlungsansätze finden auch in Bildungsinstitutionen und Personalabteilungen vermehrt Eingang. Im Folgenden wollen wir drei Konzepte beschreiben.

7.1 Die Balanced Scorecard

Aus der Erkenntnis heraus, dass viele Strategien an der konkreten Umsetzung scheitern, haben R.S. Kaplan und D.P. Norton das Konzept der Balanced Scorecard entwickelt. Auf der Grundlage einer grundlegenden strategischen Ausrichtung werden strategische Ziele auf vier Ebenen – Perspektiven genannt – abgeleitet, die dann in Kennzahlen, Sollgrößen und Aktionen im aktuellen Tagesgeschehen verankert werden. Auch Bildungsinstitutionen arbeiten eben nur dann effektiv, wenn klar ist, wohin die Reise gehen soll. Die erste Entscheidung muss darauf abzielen, die richtigen Dinge zu tun!

Die Balanced Scorecard übernimmt eine Mittlerfunktion zwischen strategischen Zielsetzungen, Vision und Leitbild einer Organisation und dem operativen Management. Sie verhindert, dass die Zielvorstellungen und Visionen der Unter-

nehmensleitung verpuffen und sorgt im Gegensatz dafür, dass konkrete Maßnahmen ergriffen und umgesetzt werden. Die Balanced Scorecard „treibt“ in diesem Sinne die *erfolgreiche Umsetzung einer Strategie* voran.

Hieraus ergeben sich die primären Zielpräferenzen im Bildungsprogrammbereich. Erst dann sind Spielräume auszuloten, die sich an Deckungsbeiträgen orientieren oder die Ressourcen nach strikten Effizienzkriterien ausrichten. Auch wenn der Leistungsauftrag – sei es durch die Geschäftsleitung, die Schulverwaltung oder die kirchlichen oder kommunalen Bildungsträger gefordert – schlussendlich erreicht werden muss, so sind es doch zufriedene Schüler, effiziente Geschäftsprozesse und qualifizierte und motivierte Lehrkräfte, die die Erfüllung des Leistungsauftrags ermöglichen.

Aus diesem Denken heraus werden in der Regel vier Perspektiven für strategische Ziele abgegrenzt:

- Die Lern- und Entwicklungsperspektive
- Die (interne) Prozessperspektive
- Die Kundenperspektive (in Bildungsorganisationen die Teilnehmer-/Schülerperspektive)
- Die Leistungs- bzw. Finanzperspektive

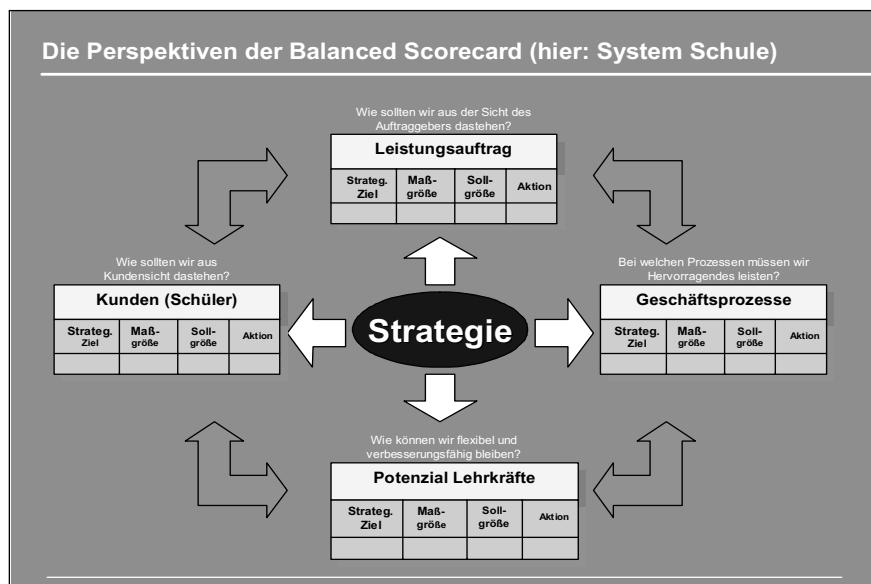


Abb. 6: Die vier Perspektiven einer Balanced Scorecard am Beispiel Schule.

Diese vier Dimensionen sollen der angestrebten „Ausgewogenheit“ zum Durchbruch verhelfen. Eine auf die jeweilige Perspektive bezogene Leitfrage weist den Weg für die nachfolgende Vorgehensweise.

Die Erarbeitung einer Balanced Scorecard erfolgt in drei Schritten und ist für jede Organisation, aufbauend auf der strategischen Stoßrichtung, individuell und situationsbezogen inhaltlich zu befüllen.

Schritt 1: Ableitung von strategischen Zielen für die jeweilige Perspektive

In einem ersten Schritt gilt es, die für die Bildungsinstitution geltenden übergreifenden strategischen Leitlinien in strategische Ziele je Perspektive zu transformieren.

Aus der globalen Leitlinie „Die Defizite des Schulsystems durch ein Bildungsnetzwerk VHS & Schule ausgleichen“ (VHS Bremerhaven) werden jetzt strategische Ziele bezogen auf die einzelnen Dimensionen formuliert: Für die Perspektive Kunde z.B. das Ziel ein „gezieltes Programmangebot für die junge vhs zu entwickeln“ oder „Kompensation nach dem Ausstieg aus dem Arbeitsleben und Ausgleich von Defiziten“.

Sind diese Teilziele definiert, sind sogenannte Wirkungsketten zu ermitteln: Wie wirkt sich das Ziel „junge VHS“ auf das Ziel „Ausgleich von Defiziten“ aus? Wirken die beiden Ziele aufeinander verstärkend oder schwächen sie sich gegenseitig ab, und wenn ja, in welchem Ausmaß?

Schritt 2: Definition von Kennzahlen und Sollwerten als Messgrößen für die strategischen Ziele

Bleiben wir bei dem Beispiel der jungen VHS. Die Frage stellt sich, wie dieses Ziel mit einer Kennzahl gemessen werden kann. Zum Beispiel durch die Zahl der Zusatzangebote außerhalb des Unterrichts in Fächern wie Sprachen, IT oder durch Kurse zur Steigerung sozialer Kompetenzen.

Dies sind gemäß der Philosophie der Balanced Scorecard Indikatoren zur Messung der strategischen Teilziele. Hier gilt es insbesondere solche Kennzahlen bzw. Indikatoren – sogenannten Frühindikatoren – auszumachen, die bereits in einem frühen Stadium anzeigen, ob das strategische Ziel erreicht werden wird. Spätindikatoren, und dazu gehören häufig finanzwirtschaftliche Größen, treten an dieser Stelle eindeutig in den Hintergrund (vgl. Gerberich 2005a, S. 26).

Sind solche Kennzahlen bzw. Indikatoren gefunden, muss deren gegenseitige Abhängigkeit wiederum im Rahmen so genannter Wirkungsstärkenmatrizen auf den Prüfstand gestellt werden. Wurde eine Kennzahl als Frühindikator identifiziert, z.B. die Zahl der Stütz- und Förderkurse oder die Bearbeitungstage eines Prozesses im Sekretariat, dann müssen diesen Indikatoren zur Gewährleistung der Messbarkeit konkrete Werte als Sollwerte zugewiesen werden. Diese Sollgrößen sind auf der operativen Ebene die Zielgrößen, die die Organisation bzw. eine Abteilung zu erreichen hat.

Schritt 3: Erarbeitung von konkreten Maßnahmen und Aktionen

Im letzten und entscheidenden Schritt müssen der Sollgröße zum Beispiel „Reduktion der Bearbeitungszeit im Sekretariat“ konkrete Maßnahmen zugewiesen werden. Möglicherweise die Anschaffung einer neuen Software und deren Implementierung einschließlich der erforderlichen Schulungsmaßnahmen. Um dieses Maßnahmenpaket in konkretes Handeln umzusetzen, kann zum Beispiel ein klassisches Projektmanagement in der Organisation aufgelegt werden.

Wir haben diesen klassischen Dreierschritt nochmals in einer Grafik an einem anderen Beispiel visualisiert:

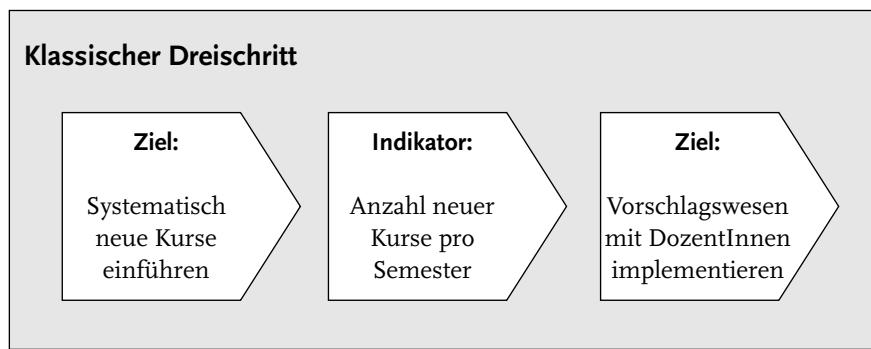


Abb. 7: Klassischer Dreierschritt im Rahmen eines Balanced Scorecard Prozesses (eigene Darstellung).

7.2 Das EFQM-Modell

Das EFQM-Modell ist ein qualitätsorientiertes Bewertungsverfahren für Organisationen. Neun verschiedene Kriterien werden in einem Evaluationsverfahren be-

wertet. Die sich ergebenden Punkte geben Auskunft über den Entwicklungsstand der Institution in Bezug auf die Bestleistung. Das EFQM-Modell wurde von Unternehmen entwickelt, die sich 1988 zur European Foundation for Quality Management zusammengeschlossen haben. Es wird zur Zeit europaweit von über 800 Institutionen, sowohl großen, kleinen und mittelständischen Unternehmen als auch öffentlichen Verwaltungen, angewendet.

In diesem Modell-Ansatz wird zwischen Befähigern (Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse) und Ergebnissen (Mitarbeiter-, Kunden-, Gesellschaftlichen und Organisatorischen Ergebnissen) unterschieden und Innovation und Lernen als rückkoppelndes Element eingeführt. Die zwischen diesen Leitplanken zu bewertenden Größen werden mit standardisierten Prozentwerten gewichtet:

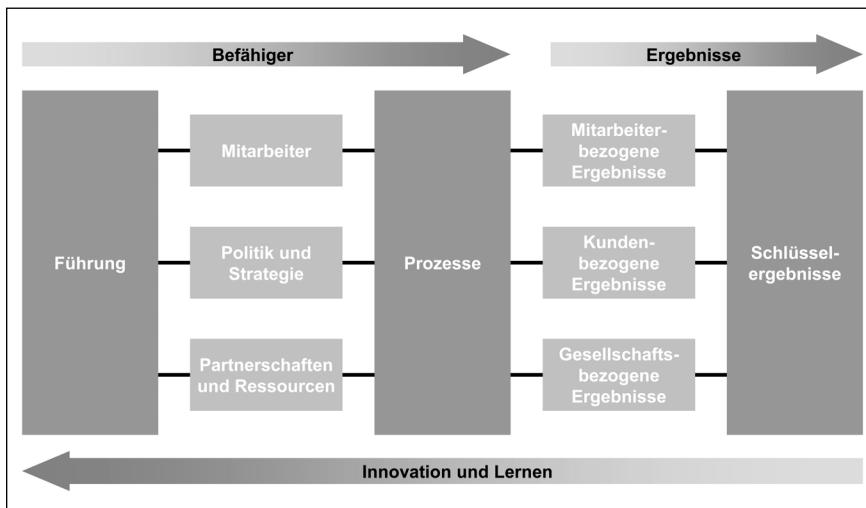


Abb. 8: EFQM-Modell for Excellence (www.deutsche-efqm.de).

Für Schulen wurden zum Beispiel folgende neun Entwicklungsbereiche definiert (vgl. im Internet unter: www.sozialpolitik.de/EFQM-Schulen.htm):

- Entwicklungsbereich 1: Führung (*Engagement der Schulleitung für EFQM*)
- Entwicklungsbereich 2: Politik und Strategie (*Leitbild/Ziele/Schulprogramm*)
- Entwicklungsbereich 3: Mitarbeiterorientierung (*Fortbildung der Lehrer*)
- Entwicklungsbereich 4: Ressourcen (*Finanzmittelverwendung*)
- Entwicklungsbereich 5: Prozesse (*Didaktischer Unterricht*)

- Entwicklungsbereich 6: Kundenzufriedenheit
(Befragung der Schüler & weitere)
- Entwicklungsbereich 7: Mitarbeiterzufriedenheit *(Lehrerzufriedenheit)*
- Entwicklungsbereich 8: Gesellschaftliche Verantwortung/Image
(Bildungsauftrag)
- Entwicklungsbereich 9: Ergebnisse der schulischen Tätigkeit
(Erfolge herausstellen)

Diese neun Entwicklungsbereiche werden in der Folge weiter konkretisiert. Zum Beispiel der Entwicklungsbereich 1 Führung:

- ia. Sichtbares Engagement und Vorbildfunktion in Bezug auf umfassende Qualität
- ib. Eine nachhaltige UQ-Kultur
- ic. Situationsgerechtes Anerkennen und Würdigen der Anstrengungen und Erfolge von einzelnen Mitarbeitern und Teams
- id. Förderung von umfassender Qualität durch Bereitstellung vorhandener Ressourcen und geeigneter Hilfsmittel sowie Unterstützung
- ie. Engagement bei Schülern, Eltern, Abnehmern und Zubringern
- if. Aktive Förderung umfassender Qualität außerhalb der Schule.

Diese Aspekte werden letztendlich bepunktet. Für diese Bewertung werden im nächsten Schritt beobachtbare „Ansatzpunkte“ genannt. Für das Kriterium „Situationsgerechtes Anerkennen und Würdigen der Anstrengungen und Erfolge von einzelnen Mitarbeitern und Teams“ zum Beispiel das Engagement der Führungskräfte bei der Anerkennung

- der Führung von Klassen, einschließlich der Verwaltung
- der Führung von Abteilungen zur Wahrnehmung der Fachkoordination
- der Mitwirkung bei der gesamtschulischen Organisation (...)
- von Gruppen außerhalb der Schule.

Die Einzelbepunktungen werden entsprechend der Gewichtung zu einer Gesamtpunktzahl aggregiert. Die differenzierte Darstellung der Entwicklungsbereiche zeigt an, wo aktueller bzw. mittel- oder langfristiger Handlungsbedarf der Organisation besteht (zur Weiterentwicklung des EFQM-Modells vgl. Krupp 2006, S. 371 f.).

7.3 Das PIA-Modell

Beide skizzierten Ansätze machen deutlich, dass bei der Leistungsbewertung und -messung in Bildungsbereichen – sowohl bei öffentlichen und privaten Bildungs-

trägern als auch bei Personalentwicklungsabteilungen in den Firmen – immer harte und weiche Erfolgsfaktoren aufeinandertreffen. Die Perspektiven Kunden, Prozesse und Innovationen der Balanced Scorecard schauen letztendlich auf die Perspektive Leistungsauftrag, die acht Entwicklungsbereiche des hier angeführten EFQM-Modells für Schulen letztendlich auf den Entwicklungsbereich neun, die Ergebnisse der schulischen Tätigkeit.

Empirische Untersuchungen (Ittner/Larcker 2004, S. 70 ff.; Paul 2004, S. 108 ff.) zeigen, dass trotz aller „Vorlaufperspektiven“ die finanzwirtschaftlichen Größen, zum Beispiel Budget- oder Ergebnisgrößen (in Schulen zum Beispiel Abbrecherquoten oder Abschneiden der Schüler in standardisierten Leistungstests) die Bewertung und Messung dominieren. Zudem zeigen diese Untersuchungen – die für Bildungsinstitutionen verständlicherweise noch kaum vorliegen –, dass der Schritt vom Kennzahlen- zum Kommunikations- und Managementmodell – gerade was den Einsatz der Balanced Scorecard betrifft – in vielen Fällen (noch) nicht gelungen ist. Kennzahlen als Indikatoren für das Erreichen von Zielen zu nutzen – so wie es im Modell der Balanced Scorecard elementar verankert ist –, muss erstens in Bezug auf die verwendeten Kennzahlen (Messen sie das, was sie zu messen beabsichtigen?) kritisch hinterfragt werden, und zweitens ist die Realität nicht immer in Zahlen abbildungbar, denn nicht alles, was zählt, ist auchzählbar.

Das Modell PIA – eine weitere Handlungsoption – greift diese Kritikpunkte auf. Es nimmt einerseits beobachtbare und damit nachvollziehbare Ereignisse in die Bewertung mit hinein und integriert andererseits die quantitativen Leistungsgrößen mit den qualitativen Potenzialen (Großmann 2006, S. 617 ff.).

Drei Schritte konstituieren die Vorgehensweise des PIA-Modells:

Schritt 1: Identifizieren kritischer Erfolgsfaktoren, Erarbeiten von Bewertungsskalen, Erfassen von Wirkungszusammenhängen

Ausgehend von den spezifischen Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren der Bildungsinstitution werden so genannte qualitative Konten identifiziert und Bewertungsskalen erarbeitet. Diese Skalen sind so einzurichten, dass sowohl positive als auch negative Bewertungen vorgenommen werden können. Beim Erfolgsfaktor „Führen einer Klasse“ zum Beispiel kann es eben auch negative Bewertungen geben! Zum Abschluss werden in diesem ersten Schritt Wirkungszusammenhänge, Richtung und Stärke betreffend festgehalten.

Schritt 2: Ereignisse erfassen, bewerten und Belege hinterlegen

Auf der Grundlage der identifizierten Konten und der definierten Wertskalen werden jetzt kritische, beobachtbare Ereignisse erfasst und bewertet. Das Beobachten von Verhaltenweisen und Ereignissen, als Grundlage von Bewertungen, ist in der Sozialwissenschaft als auch in der Betriebswirtschaftslehre eine gängige, nicht mehr wegzudenkende Verfahrensweise. Theoretischer Hintergrund hierfür ist die von Flanagan in den 50er Jahren entwickelte Methode der „Critical Incident Technique“ (vgl. DVFA 2006, S. 1).

Zur Objektivierung der vorgenommenen Bewertungen verlangt das PIA-Modell das Hinterlegen von Dokumenten. Dieses Vorgehen ist angelehnt an die in der Finanzbuchhaltung bestehende Belegpflicht. Solche Belege können Protokolle, standardisierte Audits bis hin zu dokumentierten Äußerungen in Konferenzen bzw. Meetings sein. Für Juristen bei der Bewertung von Sachverhalten eine gängige und akzeptierte Praxis.

Die auf diese Weise erfassten, gemessenen und bewerteten „weichen“ Erfolgsfaktoren (Führung, gesellschaftliche Verantwortung etc.) haben dann einen positiven

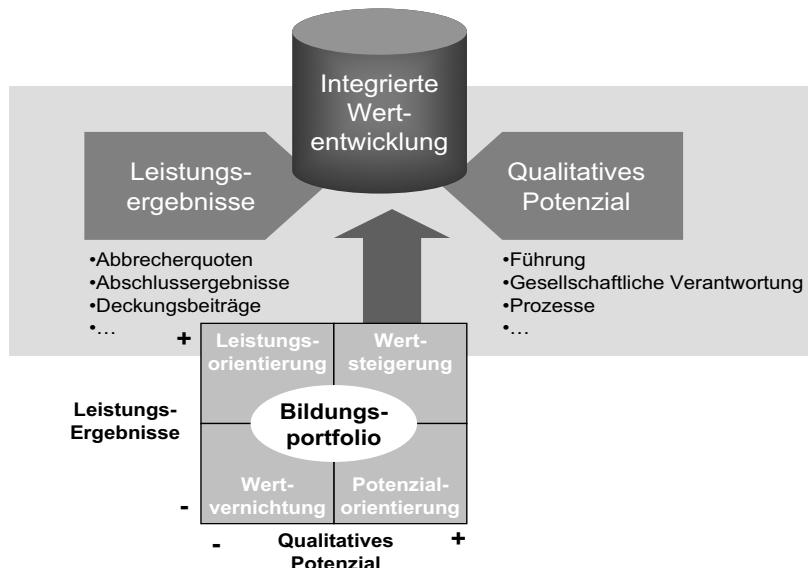


Abb. 9: Das PIA®-Modell zur Bewertung, Messung und Steuerung von Bildungsinstitutionen (eigene Darstellung).

oder negativen „PIA-Faktor“, der den Erfüllungs- oder Nichterfüllungsgrad auf der definierten Bewertungsskala zum Ausdruck bringt. Diese Normierung unterstützt einerseits die Kommunikation und ermöglicht andererseits durch eine entsprechende Gewichtung eine Aggregation zu einem Gesamtindex, der die Performance der „qualitativen“ Potenzial- und Erfolgsbereiche darstellt (siehe auch Dillerup 2005, S. 5).

Schritt 3: Integration der Leistungs- und Potenzialfaktoren

Im letzten Schritt werden einzelne „weiche/qualitative“ Entwicklungsbereiche bzw. das Gesamtergebnis den Leistungsanforderungen bzw. den finanzwirtschaftlichen, „harten“ Ergebnisfaktoren gegenübergestellt. Auf dieser integrativen, ganzheitlichen Basis können dann Handlungsoptionen abgeleitet werden, die die Bildungsinstitution als Ganzes bzw. einzelne Entwicklungsbereiche betreffen.

Wertentwicklung	Handlungsanweisung
Positive Leistungsergebnisse, keine oder wenig Qualitative Potenziale	Die Diskrepanz zwischen Leistungsergebnissen und qualitativen Potenzialen abgleichen
Negative Leistungsergebnisse, keine oder wenig Qualitative Potenziale	Den Wert der Bildungsinstitution auf den Prüfstand stellen
Negative Leistungsergebnisse, hohe und wachsende Qualitative Potenziale	Nutzen der Qualitativen Potenziale zur Verbesserung der Leistungsergebnisse
Positive Leistungsergebnisse, hohe und stabile Qualitative Potenziale	Die Bildungsinstitution auf Kurs halten

Abb. 10: Handlungsoptionen auf Basis einer integrativen Bewertung im PIA-Modell (eigene Darstellung)

8. Ausblick

Halten wir folgende Ergebnisse fest. Die in der Privatwirtschaft schon lange gelebte Controlling-Maxime, dass nur das sinnvoll zu managen ist, was auch gemessen wird, hat in den Bildungsinstitutionen Einzug gehalten. Eine unkritische Übertragung betriebswirtschaftlicher Verfahren und Größen in den Bildungsbereich führt in eine Sackgasse, insofern gilt es, skeptische Distanz zu bewahren. Andererseits liegen umsetzungsfähige Managementmodelle vor, die den Weg weisen, gerade auch pädagogische Ziele im Bildungsalltag wirksam werden zu lassen. Das Formulieren von Zielgrößen und das

Identifizieren von Messgrößen bieten die Chance, einen konstruktiven Führungsdialog in den Bildungsorganisationen zu etablieren. Die in diesem Beitrag skizzierten Managementverfahren verstehen sich als Rahmenmodelle und bieten die Möglichkeit, eigenständige Wege zu gehen. Welches Modell als Umsetzungsfolie gewählt wird, ist abhängig von den jeweiligen Besonderheiten in den Bildungseinrichtungen. Dabei ist auch zu prüfen, ob intelligente IT-Lösungen die Umsetzung erleichtern können.

Die in der Einführung formulierte These „Gutes Management braucht messbare Daten!“ gilt auch für Bildungsinstitutionen. Jetzt gilt es, die Besonderheiten dieses Bereichs methodisch und inhaltlich adäquat aufzugreifen und in praktischem Tun Erfahrungen zu sammeln.

Schon auch deswegen, weil Bildungsinstitutionen, deren Ziel und Aufgabe es ist, Leistungen von Schülern und Teilnehmern (tagtäglich) zu bewerten, auf Dauer an Glaubwürdigkeit verlieren, wenn diese Aufgabenstellung von der Institution selbst nicht aktiv vorgelebt wird.

Literatur

- Blossfeld, H.P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Bölling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L.** (2007): Bildungsgerechtigkeit. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft (Hrsg.), Jahresgutachten 2007.
- Dillerup, R./Göttert, S./Gedeon, C.** (2005): Wissensbilanz und Controlling von Strukturkapital. In: Zeitschrift für Controlling & Management, Sonderheft 2005.
- DVFA** (2006): DVFA-Grundsätze für die Effektive Finanzkommunikation, Version 1.0 vom Mai 2006. In: DVFA-Finanzschriften, Nr. 02/06.
- Faulstich, P.** (2001): Institutionen. In: Arnold, R. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn.
- Faulstich, P./Zeuner, C.** (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München.
- Fend, H.** (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, Beiheft.
- Gerberich, W.C.** (2005a): Neue Herausforderungen an das Management und das Unternehmenscontrolling. In: Gerberich, W.C. (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Controlling. Wiesbaden
- Gerberich, W.C.** (Hrsg.) (2005): Praxishandbuch Controlling, Wiesbaden.
- Großmann, F.** (2005): Controlling immaterieller Werte, Teil 5: Vom Shareholder Value zum Balanced Value: Die Methode PIA®. In: Der Controlling Berater, Heft 5/2005, Seite 603–630.

Großmann, F. (2006): Ganzheitliche Wertorientierung durch Integration der Quantitativen und Qualitativen Werte – Vom Shareholder Value zum Balanced Value: die Methode PIA®, in Matzler/Hinterhuber/Renzl/Rothenberger (Hrsg.): Immaterielle Vermögenswerte – Handbuch der intangiblen Assets. Berlin, S. 173 ff.

Ittner, C./Larcker, D. (2004): Wenn die Zahlen versagen. In: Harvard Business Manager, Heft Februar 2004, S. 70ff.

Krupp, A. (2006): Beteiligungscontrolling und EFQM-Modell für Excellence. In: Controlling und Management, Heft 6/2006, S. 367ff.

Malik, F. (2000): Führen Leisten Leben, Wirksames Management für eine neue Zeit, München, 6. Auflage.

Paul, J. (2004): Wann Kennzahlen schaden. In: Harvard Business Manager, Heft Juni 2004, S. 108 ff.

Pfläging, N. (2003): Beyond Budgeting, Better Budgeting. Ohne feste Budgets zielorientiert führen und erfolgreich steuern. Freiburg.

Schewtschenko, S. (2000): Schnellkurs Controlling, Würzburg.

Weber, J. (2005): Das Advanced-Controlling-Handbuch, Alle entscheidenden Konzepte, Steuerungssysteme und Instrumente, Weinheim.

www.sozialpolitik.de/EFQM-Schulen.htm

Autorenprofile

Thomas Adam

Thomas Adam ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der PH Ludwigsburg. Zuvor war er als Studienrat an Beruflichen Schulen in Heidelberg und als Schuldekan der Erzdiözese Freiburg tätig.

Prof. Suzan Bacher

Suzan Bacher ist Direktorin des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Davor nahm sie Aufgaben in verschiedenen Ministerien wahr, zuletzt als Referatsleiterin Lehrerfortbildung im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Jun. Prof. Dr. Anja Besand

Anja Besand ist Juniorprofessorin für Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Bis zu ihrer Promotion war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Friedhelm Großmann

Friedhelm Großmann ist Geschäftsführender Gesellschafter der 4Value Management Consulting GmbH. Daneben arbeitet er als Dozent an der St. Galler Managementschulen SMP, der SGMI, der Boston Business School und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Anke Hanft

Anke Hanft ist Professorin für Weiterbildung an der Universität Oldenburg. Sie ist Sprecherin des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement und wissenschaftliche Leiterin des An-Instituts „Wolfgang Schulenberg Institut für Bildungsforschung“.

Prof. Dr. Stephan G. Huber

Stephan G. Huber ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) in Zug. Gleichzeitig leitet er als kooptiertes Mitglied die Forschungsgruppe Bildungsmanagement des Zentrums für Lehr-/Lern- und Bildungsforschung (ZLB) an der Universität Erfurt.

Ulrich Iberer

Ulrich Iberer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und dort für die Umsetzung von E-Learning im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement verantwortlich.

Martina Ihlein

Martina Ihlein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Dozentin im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft.

Dr. Helmut Keller

Helmut Keller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Dozent im berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement.

Matthias Langer

Matthias Langer ist Lehrer an der Georg-Keimel-Hauptschule in Elsenfeld und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement/Abteilung Wirtschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Hartmut Melenk

Hartmut Melenk ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik.

Prof. Dr. Ulrich Müller

Ulrich Müller ist Professor am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Leiter der Abteilung Bildungsmanagement. Derzeit ist er stellvertretender Leiter des Instituts für Bildungsmanagement.

Carmen Nagel

Carmen Nagel ist als Gruppenleiterin bei der Alfred Kärcher GmbH & Co. KG tätig und verantwortlich für die Bereiche kaufmännische Ausbildung und technische Weiterbildung.

Michael Opitz

Michael Opitz ist beim Fraunhofer-Institut für Produktionstechnik und Automatisierung in Stuttgart als Leiter von Verbundforschungs- und Industrieprojekten im Umfeld von E-Learning und Wissensmanagement/-aufbereitung tätig.

Prof. Dr. Matthias Rath

Matthias Rath ist Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und wissenschaftlicher Vorstand beim Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Daneben ist er Vorsitzender des Bildungsrats Baden-Württemberg und Mitglied des Vorstands der Bertelsmann Wissenschaftsstiftung.

Heike Rühl

Heike Rühl ist freiberuflich als Beraterin für Human Resources Management und Coach tätig. Zuvor war sie Personalmanagerin in einem Einzelhandelsunternehmen.

Dr. Katharina Schnurer

Katharina Schnurer leitet als Produktmanagerin den Bereich „Online-Schulung“ bei der Firma e/t/s didactic media.

Prof. Dr. Gerd Schweizer

Gerd Schweizer ist Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Leiter der Abteilung Wirtschaftswissenschaften. Derzeit ist er Leiter des Instituts für Bildungsmanagement.

Anja Vogel

Anja Vogel ist Projektmanagerin für den Masterstudiengang „Applied Computational Mechanics“, der von der European School of Computer Aided Engineering Technology in Grafing gemeinsam mit den Fachhochschulen Ingolstadt und Landshut durchgeführt wird.

Georg Wacker

Georg Wacker ist Staatssekretär im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Mitglied des Landtags Baden-Württemberg.

Sven Wippermann

Sven Wippermann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Konzeption digital unterstützter Lehr-Lern-Arrangements sowie mit der Erstellung digitaler Medien für den Einsatz im Bildungskontext.

Prof. Dr. h.c. Reinhold Würth

Reinhold Würth ist Vorsitzender des Stiftungsaufsichtsrats der Würth-Gruppe. Die 360 Gesellschaften der Würth-Gruppe beschäftigen heute in 82 Ländern mehr als 52.000 Personen.