

Kann man Bildung managen?

ULRICH MÜLLER

Ich betrachte mein Atelier wie einen Gemüsegarten: hier sind die Artischocken, dort die Kartoffeln. Ich arbeite wie ein Gärtner, oder wie ein Winzer. Die Dinge entwickeln sich langsam. Sie wachsen und reifen. Man muss pflanzen. Man muss wässern, wie man das beim Salat tut.

JOAN MIRÓ

1 Anlass

Im Februar 2007 führte die Deutsche Gesellschaft für Bildungsmanagement ihre erste Mitgliederversammlung durch. Auf dieser Veranstaltung diskutierte der Vorstand der Gesellschaft mit den Mitgliedern und der interessierten Öffentlichkeit einen Entwurf zum Selbstverständnis der Gesellschaft. Eine ganze Reihe von Teilnehmern brachte hier Bedenken gegenüber dem Begriff *Bildungsmanagement* zum Ausdruck. Diese Bedenken lassen sich sinngemäß zusammenfassen in der pointierten Aussage: *Bildung kann man nicht managen*.

Der Beitrag greift diese Bedenken auf und versucht über verschiedene Zugänge die im Titel angesprochene Frage zu beantworten: *Kann man Bildung managen?*. Ein erster Zugang erfolgt über den Versuch einer systematischen Begriffsklärung, ein zweiter über die Auseinandersetzung mit metaphorischen Konzepten für Pädagogik und Management.

Dabei scheint diese Frage auf den ersten Blick rhetorisch zu sein: Der Verfasser dieses Beitrags leitet eine *Abteilung Bildungsmanagement* in einem *Institut für Bildungsmanagement*. Dieses Institut bietet einen *Masterstudiengang Bildungsmanagement* an und ein gleichnamiges Kontaktstudium. Wie könnte man erwarten, er würde dieses Management in Frage stellen?

Dennoch lautet meine erste Antwort: *Bildung kann man nicht managen. Bildung bezeichnet den Prozess der Weltaneignung durch lernende Subjekte.* Dieser Prozess ist uns nicht verfügbar.

Was aber managen wir dann, wenn wir von Bildungsmanagement sprechen?

2 Was ist Bildungsmanagement?¹

In einer ersten Annäherung kann man unter *Bildungsmanagement* ‚Führungs- bzw. Leitungsaufgaben in Bildungseinrichtungen und –abteilungen‘ verstehen. Dabei geht es um die Ausrichtung und Steuerung der Organisation, des Unternehmens oder einzelner Aufgaben und Prozesse auf bestimmte Ziele hin. Diese Aufgaben umfassen planende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten auf Gebieten wie Personal, Organisation, Finanzen, Marketing, Programmplanung oder Qualität.

Mit *Bildungsorganisation* meinen wir eine relativ eigenständige Einheit im Sinne einer ‚Bildungseinrichtung‘ bzw. eines ‚Bildungsbetriebes‘, also z. B. eine Volkshochschule, eine katholische Akademie, die Akademie eines Wirtschaftsverbandes oder das Kleinunternehmen eines selbständigen Trainers. *Bildungsabteilung* bezeichnet dagegen eine untergeordnete betriebliche Einheit, die mit Bildungsaufgaben in einer Organisation oder einem Betrieb befasst ist, z. B. die Ausbildungs- oder Weiterbildungsabteilung in einem Automobilunternehmen oder in einem Krankenhaus.

Leitung bezieht sich dabei auf den eher *sachbezogenen* Aspekt dieser Aufgaben, *Führung* auf den eher *personenbezogenen*. Beide Aspekte sind vielfältig miteinander verschränkt. Der Terminus *Management* fasst sie zusammen.

Versucht man eine systematische Begriffsklärung, so ist hier eine zweiseitige theoretische Orientierung notwendig: 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 einer *Arbeitsdefinition*.

1 Der Beitrag folgt in Punkt 2 weitgehend Müller 2009.

2.1 Bildung

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 Systembegriff beziehen wir uns, wenn wir von Bildungsmanagement als Leitung von Bildungsorganisationen sprechen. Für dieses Leitungshandeln kann der zweitgenannte, theoretische Bildungsbegriff, Orientierung geben. Wenn zum Beispiel die Leitung und die Mitarbeiter eines Bildungswerkes im Zuge eines Leitbildprozesses diskutieren, wozu es überhaupt existiert, was seine eigentlichen, schlussendlichen 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 zurück. Bildung kann verstanden werden als der Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbständig 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 in Frage stellen 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 Aufgaben 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).

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 Interessengegensatz vorliegt. Auf der Grundlage einer Vorstellung von *lebenslangem* und *lebens-*

breitem Lernen ist meine Arbeitshypothese die *Unteilbarkeit von Bildung*. Demnach wäre Bildung als eine Form kritisch-solidarischer Weltaneignung gleichermaßen die Grundlage für technische Innovationen, wie auch für das Engagement zur Verbesserung der Lebensumstände von Menschen.

2.2 Management

Der Terminus *Management* geht zurück auf den lateinischen Ausdruck ‚manum agere‘: ‚an der Hand führen‘. Im Italienischen wird daraus das Wort ‚maneggiare‘: ‚handhaben, bewerkstelligen, an der Hand führen‘ (ursprünglich auf Pferde bezogen, daher auch ‚zureiten‘!). Im Englischen bedeutet ‚to manage‘: ‚handhaben, bewerkstelligen, mit etwas zurecht kommen‘, 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.

Management kann verstanden werden als „*ein System von Aufgaben, die sich ... als Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweckorientierter 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 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 2000, S. 73). Eng verknüpft ist damit der Aspekt eines ökonomischen Mitteleinsatzes: die vorhandenen Ressourcen sind im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Zieles möglichst effektiv einzusetzen.

2.3 Bildungsmanagement

Mit den beiden Teilbegriffen *Bildung* und *Management* sind wir damit in gewisser Weise mit zwei Rationalitäten konfrontiert. Gerade in dem Spannungsfeld zwische-

schen 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 völligen Ökonomisierung und Instrumentalisierung beschworen, ein mangelndes pädagogisches Professionsbewusstsein vermutet und in Abrede gestellt, dass sich Bildung überhaupt managen lässt (zusammenfassend: Behrmann 2006, S. 44). 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 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.

Im Anschluss an das oben entwickelte Verständnis von Bildung und von Management soll nun eine Arbeitsdefinition für Bildungsmanagement vorgeschlagen werden:

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

3 Maschine oder Organismus? Metaphern für das Bildungsmanagement

In den vorangegangenen Abschnitten wurde der Versuch einer systematischen Begriffsklärung unternommen. Vielleicht entzündet sich der eingangs erwähnte Widerstand gegen *Management* jedoch weniger an dem denotativem Gehalt des Begriffes, sondern eher an den mit dem Begriff assoziierten Konnotationen? Vielleicht richten sich die weit verbreiteten Vorbehalte weniger gegen die Tatsache, dass gemanagt wird, sondern *wie* dies geschieht? Vielleicht muss bereits im grundlegenden Verständnis der Art und Weise der Leitung deutlich werden, dass es eine Passung zwischen der Ausübung der Leitungsaufgaben und dem mit allen Bemühungen angestrebten Ziel gibt: der Bildung?

Zugänge zu den im Begriff mitschwingenden Assoziationen sowie zur Frage nach dem *Wie* von Management lassen sich über Metaphern finden.

Metaphern durchdringen die Alltagssprache, aber auch die Fachsprachen der für unser Thema relevanten wissenschaftlichen Disziplinen Organisationssoziologie, Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik. Dabei lassen sich erstaunliche Parallelen zwischen den unterschiedlichen Disziplinen feststellen.

Neuere Metaphertheorien stellen heraus, dass Metaphern nicht nur sprachliche Phänomene sind, sondern weiterreichende Bedeutungen haben. Sie sind „*stets Ausdruck metaphorischer Konzepte (...), die sich hinter der sprachlichen Metapher verbergen. Aus einem konkreten Erfahrungsbereich wird eine Vorstellung auf einen abstrakten oder unbekannten Sachverhalt übertragen, der gewissermaßen durch die ‚Brille‘ des bekannten gegenständlichen Begriffes konzeptionalisiert wird*“ (Guski 2007, S. 30). Diese Konzeptionalisierungen beeinflussen unsere Wahrnehmung und steuern unser Handeln: „*Jede Metapher ist nur die Spitze eines untergetauchten Eisberges*“ (Black 1977, S. 395, zitiert nach Guski 2007, S. 19).

Aus diesem Grund ist Sensibilität für die verwendeten Metaphern angebracht. Und manchmal auch lohnt sich eine systematische und kritische sprachliche Analyse, mit Hilfe derer Widersprüchlichkeiten aufgedeckt werden können.

In der Pädagogik wie auch in der Organisationssoziologie und den Wirtschaftswissenschaften wird eine Vielzahl von Metaphern für die Beschreibung und Erklärung des Untersuchungsgegenstandes verwendet. Guski hat in einer historisch-systematischen Betrachtung Grundmodelle für pädagogisches Handeln herausgearbeitet und unterscheidet u.a. das Weg-Modell, das Gebäude-Modell, das Wachstumsmodell, das Verarbeitungsmodell, das Seh-Modell und das Gymnastik-Modell. Lernen wird über die Geschichte hinweg „*wahlweise als Gehen, Wachsen,*

Steigen, Bauen, Bearbeitetwerden, Gefülltwerden, Sehen Verarbeiten, Gewecktwerden und Muskelstärkung verbildlicht“ (Guski 2007, S. 473).

Krcal untersuchte die Präsenz von Metaphern in den wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen und weist sie in vielen Teildisziplinen von der Organisationstheorie bis zum Marketing nach. Er findet beispielsweise bei Morgan (1986) acht Organisationsmetaphern: *„Organizations as Machines, Organisms, Brains, Cultures, Political Systems, Prychic Prison, Flux and Transformation and Instruments of Dominati-on“* (Morgan 1986, S.19 ff., zitiert nach Krcal 2002, S. 4).

Trotz der großen Vielfalt lassen sich doch gewisse Grundorientierungen ausmachen. So markiert die Unterscheidung zwischen Organisationen als ‚Maschine‘ oder als ‚Organismus‘ in gewisser Weise die Endpunkte eines polaren Kontinuums von Sichtweisen auf Organisationen. Metaphorische Konzepte sowohl für Management-Handeln als auch für pädagogisches Handeln lassen sich in diesem Spannungsfeld zwischen mechanistischen und organismischen Modellen verorten.

Die *Maschinenmetapher* findet sich in Frederik Taylors klassischer Managementtheorie und in Max Webers Bürokratietheorie. So spricht z. B. Weber vom *„voll entwickelten bürokratischen Mechanismus“* (Weber 1972, S. 56) und stellt die Vorteile bürokratischer Organisation heraus: *„die rein bürokratische [...] Verwaltung ist nach allen Erfahrungen die an Präzision, Stetigkeit, Disziplin, Straffheit und Verlässlichkeit, also Berechenbarkeit für den Herrn [...] rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, [...] rationalste Form der Herrschaftsausübung“* (Weber 1972).

Wendet man die Maschinenmetapher auf Organisationen an, werden diese als triviale Maschinen verstanden, die auf definierten Input einen ebenso klar definierten Output geben. Es gibt eine klare Hierarchie und einen linearen Zusammenhang zwischen Anweisung und Ausführung. Diese Art zu denken ist gekennzeichnet durch eine lineare Rationalität, eindeutige Mittel-Zweck-Relationen, Input-Output-Orientierung und starre Strukturen. Mitarbeiter werden als ‚Rädchen im Getriebe‘ verstanden, als ‚austauschbare Teile‘, deren Persönlichkeit für das Funktionieren irrelevant ist.

Die Grenzen und Beschränkungen, die eine mechanistische Sicht auf Organisationen mit sich bringt, sind bereits vielfältig beschrieben worden. Eine mechanistische Steuerung und starre hierarchische Strukturen verhindern schnelle und flexible Anpassungsleistungen an eine sich verändernde Umwelt, verhindern Lernen und eine selbständige Entwicklung.

So kritisiert z. B. Fredmund Malik die tiefgreifende Verankerung mechanistischen Denkens in den Wirtschaftswissenschaften und in der Managementlehre. Er sieht

die Zukunft des Managements im biologischen Denken und vermutet, „dass wir in Zukunft für die Führung eines Unternehmens, aber auch aller anderen Organisationen einer Gesellschaft, mehr aus den biologischen Wissenschaften lernen können als aus den Wirtschaftswissenschaften“ (Malik 2008a, S.163). Malik fordert eine ganzheitliche Sicht auf Unternehmen, wie sie nur in der Biologie und in den so genannten Systemwissenschaften zu finden sei, die den lebenden Organismus als Ganzes zum Gegenstand hätten (vgl. ebd., S.164). In der Logik dieser Überlegungen empfiehlt Malik die Orientierung des Managements am Bild des lebensfähigen Organismus (vgl. ebd., S. 69 ff.).

An anderer Stelle unterscheidet Malik zwei Typen des Managements, einen konstruktiv-technomorphen und einen systemisch-evolutionären (vgl. Malik 2008b, S. 44). Diesen beiden Typen ordnet er unterschiedliche Denkmuster zu. Ein zentraler Unterschied besteht in den Zielen, auf die hin der jeweilige Managementtyp ausgerichtet ist. Während der konstruktiv-technomorphe Typ auf *Gewinnmaximierung* zielt, ist der systemisch-evolutionäre Typ auf die *Maximierung der Lebensfähigkeit* ausgerichtet (vgl. ebd., S. 60 ff.). Malik arbeitet hier heraus, dass der Gewinn eines Unternehmens als Orientierungsgröße für Unternehmen eine höchst problematische Steuerungsgröße darstellt.

Malik sieht auch klar die Grenzen seiner Denkweise und Begrifflichkeit und warnt vor platten und vordergründigen Analogien. Ein Unternehmen ist eben kein Organismus, aber man kann sich, und das höchst instruktiv, die Frage stellen: „Gesetzt den Fall, das Unternehmen wäre ein lebender Organismus, was könnten wir dann von der Biologie lernen“?² (Malik 2008a, S.164).

Auch pädagogisches Denken befindet sich, und das bereits über Jahrhunderte hinweg, im Spannungsfeld zwischen mechanistischen und organismischen Modellen. In der historischen Betrachtung lässt sich dabei feststellen, dass die Entwicklung auch hier in die Richtung einer organismischen Sicht geht: „Konzeptionen, die pädagogische Bearbeitung, systematische Füllung und mechanische Beschulung tendenziell positiv beurteilen, weichen Modellen, die die Notwendigkeit eines natürlichen Entfaltungsprozesses postulieren, der pädagogische Fremdeinwirkung auf ein Minimum reduziert oder ganz ausschließt“ (Guski 2007, S. 487). Mehr und mehr wird die pädagogische Einwirkung nur noch als Stimulation eines natürlichen Entwicklungsprozesses verstanden. Neuere metaphorische Konzepte wie die Organismus-Metapher an der Wende zum 20. Jahrhundert und die Systemmetapher der Gegenwart nehmen immer stärker das lernende Individuum in den Blick und verbildlichen Lernen als einen natürlichen und selbstgesteuerten Prozess (vgl. ebd.).

2 Ganz analog wird die Frage auch in der Technik gestellt, wo technische Innovationen heute vielfältig von der Biologie inspiriert sind (*Bionik*, vgl. Nachtigall 2008).

4 Management by Gardening: Bildungsmanagement als gärtnerische Pflege

Mechanistische Vorstellungen von Unternehmen und anderen Organisationen als Maschinen haben ausgedient, sie sind den aktuellen turbulenten Umweltbedingungen nicht mehr angemessen. Doch als Metaphern sind sie allgegenwärtig. Welche *sprachlichen Gegenbilder*, welche metaphorischen Konzepte können wir dagegen setzen, um einem neuen Verständnis den Weg zu bahnen?

Vor dem Hintergrund aktueller Konzeptualisierungen pädagogischen Handelns als Entwicklung von *Lernkulturen* oder Gestaltung von *Lernlandschaften* ist es naheliegend, auf die alte Metapher des Gärtners zurückzugreifen. Pädagogisches Handeln ist in der Geschichte häufig und von prominenten Vertretern mit dieser Metapher belegt worden³.

Aktuelle pädagogische Ansätze verstehen Lernen als einen Prozess, der höchst individuell, vielfach selbstorganisiert und selbstbestimmt und auf vielfältigen Wegen erfolgt. Lernen erscheint dabei als ein zu wesentlichen Teilen *naturwüchsiges* Geschehen, das angeregt, unterstützt und begleitet, nicht aber *erzeugt* werden kann. In diesem Verständnis nehmen die Lernenden den vorrangigen Part ein und spielen eine sehr aktive Rolle, während sich vormalis dominierende Lehrende mehr und mehr zu *Lernberatern*, *Coaches* oder *Moderatoren* wandeln.

3 Dabei zeigt sich, dass auch die Gärtner-Metapher durchaus ambivalenten Charakter hat. In der Geschichte der Pädagogik ging die Metapher vom Lehrer als Gärtner immer wieder Hand in Hand mit Vorstellungen von einem z. T. durchaus tatkräftigem Eingreifen in die natürlichen Wachstumsprozesse, die durch Begrifflichkeiten wie Beschneidung, Zucht, Begradigung etc. gekennzeichnet sind (vgl. zur Entwicklung der Gartenmetapher über die Jahrhunderte Guski 2006). In der Art, wie menschliches Einwirken auf natürliche Wachstumsprozesse verstanden und beschrieben wird, zeigt sich hier bisweilen ein deutlich ausgeprägtes mechanistisches Denken.

Weiterhin sind ja auch die Bedingungen des heutigen erwerbsmäßigen Pflanzenbaus alles andere als organisch geprägt. In der modernen, unter extremem Rationalisierungsdruck stehenden Pflanzenproduktion, werden Pflanzen mit dem Ziel der Ertragsmaximierung wie Maschinen verstanden und *betrieben*. Der Einsatz schwerer Geräte, schnell wirkender mineralischer Düngemittel und hoch wirksamer Pflanzenschutzprodukte hat dabei gravierende Auswirkungen auf das ökologische Gesamtsystem. Die möglichen Analogien zwischen einer quasi-industriellen Pflanzenproduktion und modernen *Lernfabriken* liegen auf der Hand.

Wenn wir also die Metapher des Gartens für Bildungsmanagement nutzen, sollten wir uns auch der Ambivalenz und der Grenzen dieser Metapher bewusst sein. Jede Metapher bietet eine von vielen möglichen Perspektiven. Für ein wirksames Management ist es hilfreich, sich unterschiedlicher Metaphern zu bedienen. Metaphern erhöhen die Perspektivenvielfalt, unter der wir Wirklichkeit betrachten, Perspektivenvielfalt erhöht die Handlungsoptionen.

Es bietet sich an, in diesem Zusammenhang auch die Gestaltung, Entwicklung und Steuerung von Organisationen, in denen pädagogisches Handeln erfolgt, also das *Bildungsmanagement*, als eine Form gärtnerischer Pflege zu verstehen.

Auch im Management-Kontext gibt es bereits Ansätze für die Nutzung der Garten-Metapher. Gabriele Vollmar (2007) verwendet den Begriff des *Knowledge Gardening* für ihr Konzept des Wissensmanagement in intelligenten Organisationen. Sie setzt das Bild des Managers als Gärtner gegen jenes des Managers als Maschinenführer: „Im Gegensatz zum Maschinenführer kann ein Gärtner die Folgen seines Handelns niemals sicher vorhersagen, der Planung seiner Arbeit sind dadurch Grenzen gesetzt, oft muss er sich spontan den sich ständig verändernden Umweltbedingungen anpassen; wobei es für seine Reaktion nicht eine einzige ‚richtige‘ Lösung gibt, sondern in der Regel eine Vielzahl von Alternativen, deren jeweilige Auswirkungen nicht vorhersagbar sind. Ein Gärtner braucht daher Mut zu Entscheidungen auf einer mehr als unsicheren Informationsbasis. (...) Ein Gärtner kann nicht planen, dass seine Bohnenpflanzen im ersten Monat fünf, im zweiten Monat zehn Zentimeter wachsen und genau 4,2 Monate nach der Aussaat pro Pflanze 1,85 kg Früchte tragen. Er kann lediglich die Pflanzen zur rechten Zeit in den für ihre Bedürfnisse ‚richtigen‘ Boden bringen, er kann dafür sorgen, dass sie an einer Stelle im Garten stehen, wo – wenn die Sonne ausreichend oft scheint – das richtige Verhältnis von Licht und Schatten für die Pflanze herrscht, er kann sie gießen, und er kann sie düngen. Den Rest muss er den Pflanzen selbst und den herrschenden und sich wandelnden Umweltbedingungen überlassen. Letztere kann er lediglich versuchen abzumildern, indem er beispielsweise seine Pflanzen in einem trockenen Sommer regelmäßig gießt“ (Vollmar 2007, S. 113). Vor diesem Hintergrund definiert Vollmar – metaphorisch – die zentralen Management-Aufgaben:

- Für ausreichend Sonne sorgen (Sinn stiften)
- Den richtigen Standort vorbereiten (förderliche Rahmenbedingungen schaffen, z. B. an den Arbeitsplätzen)
- Ausreichend gießen (Kompetenzentwicklung unterstützen)
- Richtig düngen (für Motivation sorgen)
- Den Boden bereiten (die Kultur der Organisation entwickeln)

(vgl. Vollmar 2007, S. 114 ff.).

Der Logik der bisherigen Überlegungen folgend lässt sich die Frage präzisieren:

Wenn wir unser Bildungsunternehmen oder unsere Schule wie einen Garten betrachten und uns selbst als den Gärtner sehen, in dessen Verantwortung der Garten liegt, was können wir dann daraus lernen?

Diese Überlegungen können im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht weiter ausgeführt werden, dennoch möchte ich – eher assoziativ denn systematisch – einige wenige weitere Aspekte eines möglichen *Managements by Gardening* andeuten:

- Grundlegend ist das Bewusstsein, dass wir es mit etwas Lebendigem zu tun haben, dessen Entwicklung immer schon eine Eigendynamik hat und eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt.
- Daraus folgt, dass nicht alles *machbar* ist. So können z. B. Wachstumsprozesse nicht beliebig beschleunigt werden.
- Es gibt für Vieles einen natürlichen Rhythmus. Man kann viel Energie sparen, wenn man diesen Rhythmen folgt.
- Manches entwickelt sich im Verborgenen und trägt Früchte ohne unser Zutun.
- Vor dem Eingreifen sollte das sorgfältige Beobachten stehen. Aufmerksamkeit ist die erste und vielleicht wichtigste Ressource, die das Management zu vergeben hat. Aufmerksamkeit hat eine mächtige Wirkkraft.
- Ein Garten ist umgrenzt. Diese Grenze schützt die kultivierten Pflanzen und muss daher intakt gehalten werden; doch der Garten ist auf einen Austausch mit seiner Umwelt angewiesen, daher muss die Grenze auch eine gewisse Durchlässigkeit aufweisen.
- Unser Bemühen sollte auf nachhaltige Erhaltung der Lebensfähigkeit und Ertragskraft gerichtet sein. Können wir so, wie wir heute wirtschaften, noch 100 Jahre lang wirtschaften?

5 Kann man Bildung managen? Ein Fazit

Um die im Titel des Beitrags aufgeworfene Frage noch einmal aufzugreifen und sie prägnant zu beantworten:

Bildung selbst, als der Prozess der Weltaneignung durch lernende Subjekte, der in der Tradition europäischer Geistesgeschichte und Kultur stehend gewisse Qualitäten aufweist, kann nicht direkt gemanagt werden. Doch die *Organisationen*, innerhalb derer Bildung sich entfalten soll, und die *Prozesse*, die Bildung unterstützen sollen, benötigen, wie alle anderen Organisationen auch, eine zielorientierte Leitung und die Bewirtschaftung knapper Ressourcen. Das ist Aufgabe des Bildungsmanagements.

Die Frage ist nicht *ob* wir managen, sondern *wie*. Dabei sollten wir uns allerdings weniger von immer noch vorherrschenden mechanistischen Vorstellungen leiten lassen und uns eher am Modell eines lebenden Organismus orientieren – und Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schulen und betriebliche Bildungsabteilungen als lebendige und nachhaltig ertragsfähige Organisationen gestalten.

Literatur

- Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich.
- Dubs, R./ Euler, D./ Rüegg-Stürm, J./ Wyss, C. (Hrsg.) (2004): Einführung in die Managementlehre. 5 Bände. Bern.
- Gloor, R. (1987): Die Rolle der Metapher in der Betriebswirtschaftslehre. Dissertation Universität Bern 1987.
- Guski, A. (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern.
- Hentig, H. von (1996): Bildung. Ein Essay. München.
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Bildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Krcal, H.-C. (2002): Elfenbeinturm Wissenschaft – die Rolle von Metaphern in der betriebswirtschaftlichen Forschung und Praxis. Discussion Paper Series, Department of Economics, Universität Heidelberg, No. 374, Juni 2002.
- Malik, F. (2000): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. München.
- Malik, F. (2008a): Die richtige Corporate Governance. Mit wirksamer Unternehmensaufsicht Komplexität meistern. Bern.
- Malik, F. (2008b): Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern.
- Morgan, G. (1986): Images of Organisation. Beverly Hills u. a.
- 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. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 99–122.
- Müller, U. (2009): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagement. Ein Handbuch. Münster, S. 67–90.
- Nachtigall, W. (2008): Bionik: Lernen von der Natur. München.

- Neuberger, O. (1990): Der Mensch ist Mittelpunkt. Der Mensch ist Mittel. Punkt. 8 Thesen zum Personalwesen. In: Personalführung, Heft 1, S. 3–10.
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster.
- Ulrich, H. (1984): Management. Bern.
- Ulrich, P. (2004): Die normativen Grundlagen der unternehmerischen Tätigkeit. In: Dubs et al.: Einführung in die Managementlehre. Bd.1. Bern, S. 143–165.
- Vollmar, G. (2007): Knowledge Gardening. Wissensarbeit in intelligenten Organisationen. Bielefeld.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.