

EB

ISSN 0341-7905 H 13528 54. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

3 | 2008

Führen und Leiten

**Georg Kortendieck: Mit
Kompetenzen und Visionen**

**Rainer Zech:
Führungsqualität**

**Stefan T. Güntert, Theo
Wehner: Führen und
Geführt-werden**

**Mark Achilles:
Beziehungsmanagement für
gelungene Bildung**

Weitere Themen

Genderforschung

**Ulrich Hemel: Führen in
katholischen Einrichtungen**

Lernberatung



THEMA

- 122 Georg Kortendieck: **Mit Kompetenzen und Visionen.** Strategisches Personalmanagement in der Erwachsenenbildung
- 127 Rainer Zech: **Führungsqualität.** Über das Management eigensinniger Organisationen
- 132 Stefan T. Güntert, Theo Wehner: **Führen und Geführt-werden.** Leitung und frei-gemeinnützige Tätigkeit
- 136 Mark Achilles: **Beziehungsmanagement für gelungene Bildung.** Konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung

BILDUNG HEUTE

- 142 Bildungspolitik: **»Weiterbildung ist kein Luxus«**
- 144 Forschung: **Bildungsvererbung**
- 145 Zeitschriftenschau: **Kompetenzvermittlung**
- 146 Dokumentation: **Erklärung der DEAE und der KBE zum 2. Deutschen Weiterbildungstag am 25. September 2008**

UMSCHAU

- 147 Gerda Nüberlin: **Wege und Holzwege der Genderforschung.** Ein aktueller Überblick

PRAXIS

- 155 Gerlinde Wagner: **Das »UFF«.** Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis
- 156 Ulrich Hemel: **So vielfältig wie der Mensch.** Führen in katholischen Einrichtungen

KBE EB Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 3 | 54. Jahrgang 2008 ISSN 0341-7905
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion: PD Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Johannes Schillo, Bonn; Dr. Judith Könemann, St. Gallen; Markus Tolksdorf, Bonn; Dr. Michael Sommer, Hamminkeln (verantwortl. Redakteur)
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Prof. Dr. Ulrich Müller, Ludwigsburg; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Salome Spiegel, Köln; Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (0228) 9 02 47-0, Telefax: (0228) 9 02 47-29
Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.
Einzelheftpreis: Inland 6,70 €, Ausland 7,20 €. Bezugspreis jährlich: Inland 27,- €, Vorzugsabo für Studierende 24,- €, Ausland 30,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten.
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des

- 158 Uto Meier, Bernhard Sill: **Vom MBA zum MbE-Management by Ethics.** Ein etwas anderes Bildungskonzept: der Master of ethical Management (MeM) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

- 160 Bärbel Schwertfeger: **Wahre Wunder.** Über Managerseminare und ihre merkwürdigen Methoden

- 162 Monika Diepold, Claudia Egger: **Potenziale erkennen, entwickeln und erhalten.** Führungskräfteentwicklung auf neuen Wegen. Ein Praxisbeispiel für eine nachhaltige Personalentwicklung im Pflegebereich

- 165 Reinhard Hohmann: **Lernerberatung – aber wie?** Ein neuartiges Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) gibt Hilfen für Kurs- und Seminarleiter

- 167 Kerstin Hofmann: **Qualität von Anfang an.** Projekt zur Evaluation für Erziehungsfachkräfte

MATERIAL

Kulturfenster

- 169 Harald Schwillus: **Leiten durch Begleiten.** Mechthild von Magdeburg in einer Magdeburger Ausstellung – Kulturfenster

Internetrecherche

- 170 Tilly Miller: **Verantwortliches Unternehmertum, verantwortlich konsumieren und spekulieren**

Rezensionen

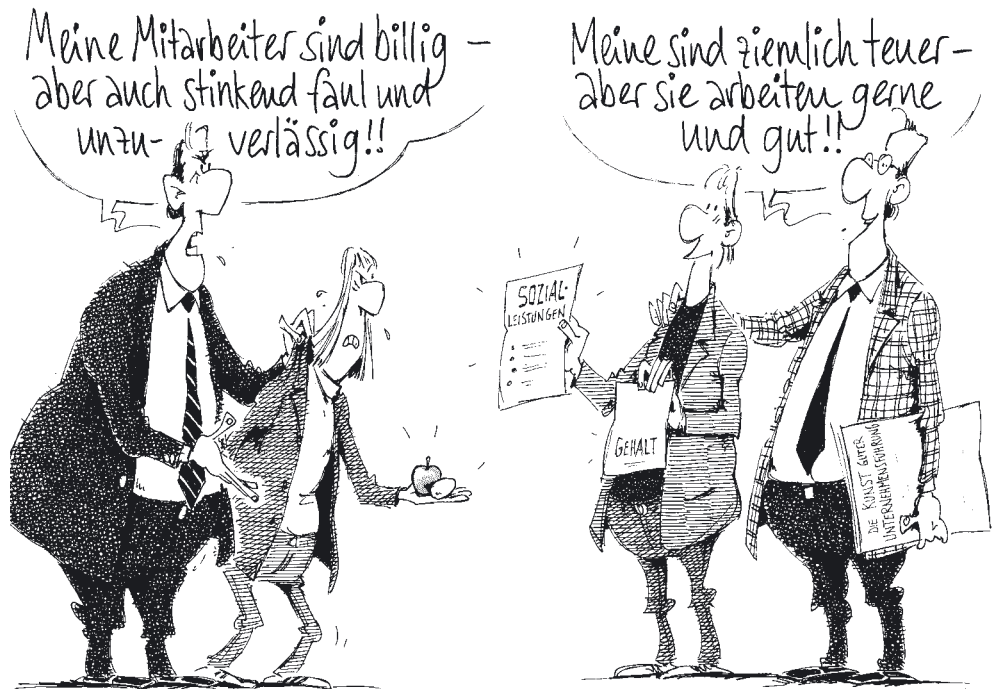
- 171 **Literatur zum Thema**
172 **Aktuelle Fachliteratur**

Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Gerichtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion. Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01 0, Fax: (05 21) 9 11 01 79, E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463, BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

© 2008 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

FÜHREN UND LEITEN



Chef zu sein ist nicht einfach, alle warten auf die richtigen Entscheidungen und wenn etwas schief läuft, ist man grundsätzlich schuld. Die Führungspersönlichkeiten sind aber nicht nur die obersten Manager, sie geben auch das Bild nach außen ab, was Menschen von der jeweiligen Institution, von einem Land oder einer Religion entwickeln. In der Erwachsenenbildung haben sie zudem noch die Funktion, dafür zu sorgen, dass eine gelungene Bildung zustandekommt, wobei – und auch das wird deutlich – Führungskräfte nicht mehr ohne betriebswirtschaftliches Management auskommen. In unserer Ausgabe gehen wir in den Grundsatzbeiträgen von verschiedenen Ansatzpunkten an das Thema heran: aus betriebswirtschaftlicher Sicht (Georg Kortendieck), aus der Sicht eines Unternehmensberaters (Rainer Zech), aus der Sicht von Organisationspsychologen (Stefan T. Güntert, Theo Wehner), aus der Sicht eines Bildungspraktikers (Mark Achilles). Dazu gibt es viele Praxisberichte, die die Vielschichtigkeit des Themas nochmal dokumentieren. Ulrich Hemel stellt die Besonderheiten eines katholischen Unternehmers vor, Bärbel Schwertfeger die merkwürdigen Blüten, die im Bereich der Schulungen für Manager blühen, und Monika Diepold/Claudia Egger stellen ein Modell der Führungskräfteentwicklung vor. Neben weiteren Praxisberichten haben wir in der Umschau einen Überblick über die aktuelle Genderforschung abgedruckt, ein Thema, das weiterhin auf der Tagesordnung steht und von uns auch immer wieder aufgegriffen wird.

Eine angenehme Lektüre wünscht Ihr



Liebe Leserinnen,
liebe Leser!

Bildserie

Führungskräfte

Ein Blick in die aktuellen (und ehemaligen) Führungskräfte aus Politik und Gesellschaft zeigt: Der Führungsstil hängt stark von der Persönlichkeit ab.

Vorschau

Heft 4/2008: Familie

Ab Ausgabe 1/2009 kostet das Abonnement der EB Zeitschrift 30,00 €, Vorzugsabo für Studierende 27,00 € und das Einzelheft 9,90 €. Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

Georg Kortendieck

Mit Kompetenzen und Visionen

Strategisches Personalmanagement in der Erwachsenenbildung

Der wirtschaftliche Druck macht die Leitung von Bildungseinrichtungen immer komplexer. Dieser Beitrag beschreibt die Gratwanderung zwischen Qualitäts- und Kostenstrategie, eigener unternehmerischer Vision und Führung der Mitarbeitenden.

Viele Einrichtungen und Organisationen im Weiterbildungsbereich befinden sich in einem Umwälzungsprozess. Sowohl die Rahmenbedingungen als auch die internen Erfolgspotenziale ändern sich. Äußerlich führen die veränderten Umweltbedingungen zu einem deutlich erhöhten Anpassungsbedarf: Die Marktöffnung auf fast allen Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung ist verbunden mit Kosten- wie Qualitätskonkurrenz und einem Rückzug der institutionellen Förderung (der Kirchen wie der Kommunen). Gleichzeitig erleben viele Einrichtungen eine Veränderung ihrer internen Erfolgspotenziale, vor allem im Personalbereich: Die Verrentung von langgedienten Mitarbeitern verschafft Spielräume bei den Personalkosten und Optionen für die Personalentwicklung, die Einführung des TVöDs wird sich ebenfalls langfristig positiv auf die Kostensituation der Einrichtungen auswirken, auch wenn sie kurzfristig zu vielen Verunsicherungen und Frust führen wird.

Dieser Beitrag greift den Gedanken der äußeren wie inneren Veränderungen und der Anpassungsfähigkeiten der Weiterbildungseinrichtungen auf. Es zeigt sich, dass die Weiterbildungseinrichtungen in Zukunft eine gemischte Unternehmens- und Personalstrategie wählen müssen, einerseits stabilisierend, andererseits immer wieder aufs Neue flexibilisierend. Wenn es um Zukunftsfragen einer Einrichtung und ihrer MitarbeiterInnen geht wird gern der Begriff strategisch bemüht: Was heißt das eigentlich und welche Konsequenzen hat strategisches Management für die Erwachsenenbildung?

Definition Strategisches Management: Strategisches Management hat die Aufgabe, den Anpassungsbedarf richtig einzuschätzen und wenn möglich für die Einrichtung zu reduzieren und gleichzeitig die Anpassungsfähigkeiten zu erhöhen, um langfristig die Existenz der Einrichtung unter Beibehaltung ihrer Einrichtungphilosophie zu sichern.¹

Im Gegensatz zu operativen Handlungen lösen strategische Entscheidungen langfristige und ganzheitliche Probleme und orientieren sich nicht am Tagesgeschäft. Zielsetzung des strategischen Managements ist die Schaffung und Verteidigung dauerhafter Wettbewerbsvorteile. Ein Wettbewerbsvorteil entsteht dann, wenn ein Problem des Kunden besser als von

der Konkurrenz gelöst werden kann. Dies geschieht meist mit Hilfe besonderer Kernkompetenzen, die eine Einrichtung hat. Damit sie erfolgreich ist, sollte allerdings die Konkurrenz nicht in der Lage sein, die Kernkompetenzen und damit die besonderen Problemlösungen sofort zu imitieren.

Ein Beispiel: Die Heimvolkshochschule Musterstadt liegt in landschaftlich sehr reizvollem Ambiente und bietet ihren Kursteilnehmern einzigartige Seminare zum Thema Märchen an. Durch die vielfältigen Möglichkeiten ihrer pädagogischen MitarbeiterInnen kann das Thema von theologischen, tiefenpsychologischen und künstlerischen Seiten aus beleuchtet angegangen werden. Das Netzwerk internationaler Märchenerzähler verhilft zudem, dass immer wieder außerordentliche Referent/-innen aus ganz Europa zu Tagungen und Seminaren eingeladen werden können.

Kernkompetenzen

Kernkompetenzen entstehen nicht ad hoc, sondern setzen Erfahrung, Ausprobieren, auch Miss- und damit Lernerfolge voraus. Kernkompetenzen gelten als der Erfolgsfaktor im Wettbewerb. Kernkompetenzen begründen die Einzigartigkeit einer Einrichtung. Kernkompetenzen resultieren selbst aus Faktoren wie den wichtigsten Geschäftsprozessen (z.B. Beratung, landschaftlich reizvolle Lage, Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven), aus den Mitarbeitern (beratende und durchführende Pädagogen) und deren Wissen und Können (langjährige Erfahrung), aus den organisationalen



Diplom-Volkswirt Dr. Georg Kortendieck ist Professor für Sozialmanagement und Betriebswirtschaft im sozialen Bereich an der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel

Fähigkeiten (integrierter Beratungsprozess), aus den Beziehungen, die die Einrichtung pflegt (Vernetzungen, Beziehungen zu den Teilnehmern und Kostenträgern). Schließlich steuern auch die Einrichtungskultur (z.B. der Umgang mit Teilnehmern und untereinander) wie das Image ihren Beitrag bei. Kernkompetenzen entstehen nicht durch Ad-hoc-Entscheidungen, sondern reifen langsam. Durch das unternehmensspezifische Wissen und Können sind diese Kompetenzen nur schwer für andere Einrichtungen zu imitieren.²

Bildungseinrichtungen bieten überwiegend personale Dienstleistungen an. Ein Blick in die Haushaltsabschlüsse und Jahresergebnisse zeigt, dass Bildungseinrichtungen überwiegend Personalkosten haben: Kosten für

die Gehaltszahlungen an das hauptamtliche Personal, Honorare an die Nebenamtlichen und eventuelle Aufwandsentschädigungen für Ehrenamtliche. Strategische Entscheidungen lösen damit fast immer gravierende Personalentscheidungen aus. Im Gegenteil: Personalentscheidungen, vor allem bei Hauptamtlichen, verändern, unterstützen oder stören die Einrichtungsstrategien. Aus diesen Gründen ist es zweckmäßig, zunächst den Zusammenhang zwischen Einrichtungsstrategien und Personalstrategien zu unterscheiden³ (siehe Abb. 1).

Die erste Strategie ist typisch für Institutionen, die ihre Aufgaben eher in einer hoheitlichen Versorgung mit Bildungsdienstleistungen sehen und denen die Kundenzufriedenheit und die erfolgreiche Durchführung von

Kursen allenfalls von zweitrangiger Bedeutung sind. Dieses klassische Monopolgehabe ist darum meist verbunden mit schlechter/durchschnittlicher Qualität und hohen Preisen und wurde typischerweise Behörden nachgesagt. Da dieser Ansatz für Bildungseinrichtungen kaum noch von Relevanz sein dürfte, konzentrieren wir uns auf die anderen drei Ansätze.

Einrichtungsstrategie

Der marktbasierter Ansatz unterstellt, dass das Personal immer unter dem Gesichtspunkt der Einrichtungsstrategien und deren Ergebnisse gesehen werden muss. Verfolgt eine Bildungseinrichtung das Ziel, im Wettbewerb mit anderen Anbietern Aufträge der Arbeitsverwaltung und der Argen zu

Personalstrategie und Einrichtungsstrategie sind unabhängig voneinander (Autonomieperspektive)

Die Personalstrategie resultiert aus der Einrichtungsstrategie (market based view)

Die Personalstrategie dominiert die Einrichtungsstrategien (resource based view)

Personal- und Einrichtungsstrategie werden integrativ festgelegt (sog. HARVARD-Ansatz)

Unabhängig von den betrieblichen Strategien und Zielen optimiert das Personalmanagement Beschaffung, Einsatz und Entwicklung. Typisch für Monopolsituationen, die keine Beschränkungen durch Finanzmittel befürchten müssen.

Bsp.: Das hauptamtliche Personal wird vollständig vom Träger, Finanzgeber und anderen finanziert. (Mitarbeiter sind bei Kommune, Kirche angestellt bzw. es liegt eine Zusage zur vollständigen Finanzierung vor)

Die Personalstrategien ordnen sich den absatzmarktorientierten Zielen unter. Orientiert sich die Einrichtung am Qualitätswettbewerb, dominiert die Personalentwicklung, orientiert sie sich an den Kosten und am Preis der Bildungsleistungen, dominiert das Personalkostenmanagement.

Bsp.: Bildungseinrichtungen, die für die Arbeitsagentur/Arge arbeiten, müssen sich bei vorgegebener Qualität des eingesetzten Personals an dem Marktpreis ausrichten, ansonsten werden sie keine Aufträge erhalten. Bildungseinrichtungen, die dagegen eher auf die betriebliche Fortbildung abzielen, müssen dagegen hochqualifizierte Bildungsleistungen erbringen.

Die Fähigkeiten und die Motivation des Personals stellen den entscheidenden Wettbewerbsfaktor dar. Die hauptamtlichen Pädagogen entwickeln gemäß ihrer Kompetenzen immer wieder neue Programme und Seminare, die gegenüber den Wettbewerbern der Einrichtung Wettbewerbsvorteile einbringen.

Bsp.: Die hauptamtlichen Mitarbeiter/-innen einer HVHS haben best. Kernkompetenzen, die sie im Seminar einsetzen können: Die Mitarbeiterin eines Bildungswerkes verfügt über ein Netzwerk, das es ihr immer wieder erlaubt, besonders herausragende Dozenten zu gewinnen.

Durch Berücksichtigung der Mission und aller wichtigen Stakeholder werden Einrichtungsstrategie und Personalstrategie simultan gedacht. Die Entwicklung des Mitarbeiter/-innenpotenzials durch Fortbildungen oder Neueinstellungen bewirkt Wettbewerbsvorteile; Marktänderungen müssen vom Personalmanagement mit aufgenommen und entsprechende Lösungen angeboten werden.

Bsp.: Bei der Neubesetzung einer Stelle wird vor allem darauf geachtet, dass der neue Pädagoge besondere (Kern)Kompetenzen in inhaltlichen/organisatorischen Bereichen mitbringt.

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Einrichtungsstrategien und Personalstrategien

	Personalgewinnung	Personalbeurteilung	Personalentlohnung	Personalentwicklung
Qualitätsführerstrategie	Arbeit als Beruf Langfristige Arbeitsbeziehung	Große Handlungsspielräume der Mitarbeiter Kriterien: hochwertige, innovative Leistungen	Geringe Variation der Gehälter Hohe Sicherheit Leistungs-/Verteilungsgerechtigkeit	Große Bedeutung von Qualifikationen On-the-Job/off-the-job Mitarbeiter: Qualitätsfaktor
Kostenführerstrategie	Arbeit als Job Kurzfristige, befristete Arbeitsverhältnisse	Arbeitsplätze mit geringen Handlungsspielräumen Kriterien: Einhaltung der Vorgaben, Gehorsam, Kostenbewusstsein	Orientierung an kurzfristigen Ergebnissen Marktgerechtigkeit Mitarbeiter: Kostenfaktor	Geringe Bedeutung von Qualifikationen Auf Spezialisierung und Effizienz ausgerichtet

Abbildung 2: Personalmanagement in unterschiedlichen Marktsituationen⁵

erhalten, orientiert sie sich an deren jeweiligen Anforderungen. Die Mitarbeiter/-innen müssen dann den Anforderungen dieser Kunden entsprechen: gut und günstig. Nach dem Strategiekonzept von M. Porter⁴ verfügen Unternehmen über zwei grundsätzlich unterschiedliche Absatzmarktstrategien. Entweder sie unterscheiden sich in der Art (durch Innovationen) und Qualität ihres Angebotes vom Wettbewerber oder aber durch günstigere Preise und Absatzbedingungen. Dies gelingt auf Dauer allerdings nur, wenn man günstigere oder noch besser die günstigsten Kostenstrukturen aufweisen kann. Vereinfachend wird die erste Strategie als Qualitäts(führer)strategie, die zweite als Kosten(führer)strategie bezeichnet.

Wettbewerbsvorteile entscheiden in den Geschäftsfeldern, wem die Kunden ihre Gunst schenken. Für die Vorteilsstrategie ist die Beantwortung folgender Fragen entscheidend:

Wird der Vorteil überhaupt vom Entscheider wahrgenommen?
Ist der Wettbewerbsvorteil für den Entscheider überhaupt bedeutsam?
Ist der Wettbewerbsvorteil von Dauer oder kann er leicht vom Wettbewerber imitiert werden?

Differenzierungsvorteile:

Qualitätsvorteile gelten bei Einrichtungen in der Erwachsenenbildung schon immer als der Wettbewerbsvor-

teil vor allem gegenüber der privaten Konkurrenz. Eng damit verbunden ist das Innovationspotenzial, das sich zum Beispiel in hoher Kreativität bei der Problemlösungsfindung äußert. Konfessionelle und gewerkschaftliche/ arbeitgeberorientierte Bildungseinrichtungen und vor allem die Volkshochschulen haben aufgrund ihres guten Rufs das Image eines hochqualifizierten, ehrlichen und teilnehmerfreundlichen Anbieters und damit einen erheblichen Wettbewerbsvorsprung gegenüber privater Konkurrenz.

Kostenvorteile:

Weist die Durchführung von Bildungsmaßnahmen organisatorische Lösungen auf, die die Leistungserstellung günstiger werden lässt als die der Konkurrenz? Dies ist meist durch Standardisierungen, Rationalisierungen und günstige Ressourcen (sprich billiges Personal) zu erreichen. Der Einsatz Ehrenamtlicher ist sicherlich ein Vorteil gemeinnütziger Einrichtungen, die meist deutlich geringere Bezahlung der Hauptamtlichen dagegen der Kostenvorteil gewerblicher Einrichtungen.

Beide Strategien implizieren völlig unterschiedliche Personalstrategien und Führungsstile. Innovations- und Qualitätsstrategie setzen auf kooperative Führung, Handlungsspielräume und hohe methodische und soziale

Kompetenz der Mitarbeiter. Eine reine Kostenorientierung dagegen bedeutet, in klar strukturierten Arbeitsaufgaben eine straffe, autoritäre oder bürokratische Mitarbeiterführung und an Kosten ausgerichtete Strategie zu verfolgen.

Die MitarbeiterInnen als Erfolgsfaktor

Die Mitarbeiter/-innen sind nach diesem Ansatz Wertschöpfungspotenzial. Diese Sichtweise betont die Funktion der Mitarbeitenden als Kernkompetenzen. Im personalintensiven Bildungsbereich wird bevorzugt diese Sichtweise eingenommen, denn sie unterstellt, dass Mitarbeiter eine wertvolle und einzigartige Ressource darstellen, die Wettbewerbsvorteile und hohen Nutzen für die TeilnehmerInnen darstellen. Kürzungen im Personalbereich durch Personalabbau, Verschiebungen zu günstigeren Lohngruppen oder direkte Lohnkürzungen demotivieren und sind kontraproduktiv und schwächen letztlich nur die Rolle auf dem Absatzmarkt weiter.

Welche Kernkompetenzen sind in der Erwachsenenbildung besonders zu beachten? Je nach Bildungseinrichtung liegen die Tätigkeitsschwerpunkte und Kernkompetenzen unterschiedlich: Vielfach sind pädagogische Mitarbeiter nur mit der Organisation von

Bildungsveranstaltungen beschäftigt. Ihre Kernkompetenz liegt dann in der teilnehmergeberechtigten, kostengünstigen Organisation und nicht in der Kursdurchführung selbst. Ihr Erfahrungsvorteil und ihre Vernetzung mit unterschiedlichen Dozenten und Institutionen sind vor allem für Anbieter schwierig nachzuahmen, die nicht selbst aus dem Bereich der Erwachsenenbildung kommen. Hinzu kommen die Kompetenzen der Dozenten selbst, die sich nicht nur in ihrer Fachlichkeit, sondern vor allem auch in der methodischen und sozialen Kompetenz äußern und teilweise zu langjährigen Kursbeziehungen zwischen DozentIn und Kursteilnehmern führen. Ihrer Pflege und Verbesserung sollte daher besonderes Augenmerk geschenkt werden.

Market oder resource based?

Der wesentliche Unterschied zwischen einer Market-based und einer resource based Orientierung liegt in der Betonung der unterschiedlichen Märkte: beim Market-based-Ansatz liegt die Betonung auf der Kundensicht und damit dem Absatzmarkt⁶. Im anderen Fall verschiebt sich diese externe Sichtweise zu einer internen hin, zum Arbeitsmarkt.

Ist der Absatzmarkt dominant (market based), wegen Änderungen der Kundenwünsche, gesetzlichen Veränderungen oder der Marktbedingungen, stehen die Nachfrageeinflüsse und Konkurrenzbedingungen im Vordergrund. Wer eine Zeitlang Aufträge der Bundesanstalt für Arbeit erhalten hat, wird das Preisverhalten dieses Monopolisten kennen und den damit verbundenen Preisdruck. Konkurrenzfähig war und ist wohl nur die Einrichtung, die die Personalkosten über mehrere Perioden nicht nur konstant hielt, sondern senkte. Bei gleichbleibender Produktivität geht das nur über Lohnkürzungen oder den Ersatz »teurer« Kräfte durch »billige«. Die Abkehr großer Wohlfahrtsverbände und einer Reihe von freien Anbietern von der BAT-Orientierung mit seinen sozial

ausgerichteten Tarifsätzen dürfte wohl dem Kostendruck auf den Absatzmärkten geschuldet sein.

Ist der Arbeitsmarkt entscheidend, weil Arbeitskräftemangel herrscht, ergeben sich Wettbewerbsvorteile auf dem Absatzmarkt, wenn durch besseres Image, bessere Unternehmenskultur und bessere Leistungen kompetentere Mitarbeiter an die Einrichtung gebunden und dort gehalten werden können. Wem es gelingt, attraktive Arbeitszeiten mit Arbeitsbedingungen und Arbeitslohn zu kombinieren, verschafft man sich gegenüber Mitbewerbern erhebliche Wettbewerbsvorteile. Der Mitarbeiter als Kostenfaktor tritt in den Hintergrund. Es dominiert bei Arbeitskräftemangel die Sichtweise des Stakeholders Mitarbeiter und damit die Attraktivität des Arbeitsplatzes. Investitionen in Human Capital und damit Personalentwicklungsmaßnahmen, die darauf abzielen, das Wertschöpfungspotenzial der Mitarbeiter zu erhöhen und in Wettbewerbsvorteile umzuwandeln, lohnen sich demnach vor allem, wenn die Kernkompetenzen sehr knapp und damit nur zu sehr überhöhten Preisen sind und wenn sie gleichzeitig für die Einrichtung wertvoll sind. Sind die Arbeitskräfte weder selten noch »wertvoll« im Sinne einer Alleinstellung auf dem Absatzmarkt, liegt ein typischer Bereich befristeter Arbeitsverhältnisse vor, die für vergleichbare Aufträge kurzfristig angeworben und für die Laufzeit des Projektes beschäftigt werden (können). Problematisch sind allerdings die relativ schlechten Arbeitsbedingungen für die Einrichtungen unter Umständen schon: Die Gefahr einer Mitarbeiterkündigung zum vorzeitigen Ausstieg ist nicht unwahrscheinlich und kann erhebliche Mehrkosten und Qualitätsverluste nach sich ziehen.

Einrichtungsstrategie

Der ausschließlich am Absatzmarkt orientierte Ansatz ist nicht unwidersprochen geblieben. Personalstrategien lassen sich, da sie sich nicht nur an Menschen orientieren, sondern auch von Menschen gedacht, konzi-

piert und ausgeführt werden müssen, nur sehr langsam und vor allem nicht flexibel umsetzen⁷. Außerdem werden nicht die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von gemeinnützigen oder öffentlichen Bildungseinrichtungen bedacht, die einen allgemeinen Bildungsauftrag verfolgen. Als Weiterentwicklung des marktbasierenden Ansatzes unterstellt der HARVARD-Ansatz eine wechselseitige Beeinflussung von Unternehmens- und Personalstrategie. Welche Strategie dominant ist, hängt von den Erwartungen der jeweiligen Stakeholder und von den situativen Anforderungen ab. Unter Einbeziehung der Kunden/Klientensicht und der Unterteilung der wichtigsten personalpolitischen Funktionen hat eine umfassende personalpolitische Strategie folgendes Aussehen.

Im Mittelpunkt steht die Mission oder Vision der jeweiligen Einrichtung, der sich alle strategischen Ansätze unterzuordnen haben. Die Einrichtungsvision, bspw. *umfassende Bildung für alle Menschen in unserer Region*, wird mitgeprägt durch verschiedene Anspruchsgruppen. In der katholischen Erwachsenenbildung ist es naheliegend, der katholischen Kirche als wichtigen »Kunden« selbst erheblichen Einfluss zu unterstellen. Volkshochschulen dürften dagegen wesentlich von ihrem Träger, der Kommune oder dem Landkreis als Trägerin in ihren Zielen festgelegt werden. Das kann so weit gehen, dass einer städtischen Volkshochschule etwa das EDV-Bildungsangebot untersagt wird, um nicht heimischen Anbietern Konkurrenz zu machen. Aber auch andere Einflussgruppen bestimmen die Leitbilder mit: Vorweg sind es bei Vereinen die Mitglieder, aber auch die Mitarbeiter. Schließlich wird immer wieder hervorgehoben, wie wichtig es sei, dass ein Leitbild als verschriftlichte Form der Vision von den Mitarbeitern mit entworfen und formuliert werden soll. Schließlich wird aber auch Einfluss von Dritten genommen.

Die Einrichtungsvision enthält sowohl Grundsätze zur Unternehmenspolitik – *wir wollen uns besonders um bildungsferne Zielgruppen kümmern* –

als auch personalpolitische Grundsätze – *wir wollen kooperativ miteinander umgehen*. So wirkt gerade bei konfessionellen Trägern das kirchliche Arbeitsrecht sowohl auf die Einrichtungen- als auch ihre Personalpolitik. Dies wirkt sich bereits auf die Einstellung von Personal aus – hat er/sie das richtige Gebetbuch (Parteibuch). In kirchlichen Bildungseinrichtungen dürfte wahrscheinlich bei der Auswahl zumindest von Führungskräften auch deren Ausbildung entscheidend sein, nämlich Theologie und weniger Betriebswirtschaft oder Pädagogik. Es geht über zu der Personalbeurteilung – was wird als Leistung in Bildungskreisen bzw. in kirchlichen oder kommunalen Kreisen angesehen. Die Personalentlohnung richtet sich meist nach kirchlichem oder kommunalem Arbeitsrecht. Verlangt die Unternehmenspolitik eine Orientierung an den Kosten und fordert einen Ausstieg aus dem kirchlichen Arbeitsrecht, wird nicht nur von der Bistums-MAV, sondern auch von kirchlichen Entscheidungsträgern Druck ausgeübt. Auch bei der Personalentwicklung, angefangen bei der Weiterbildung bis hin zu Beförderungen, dürften die unterschiedlichen Gruppen zeigen, welchen Einfluss sie haben.

Was kann daraus praktisch abgeleitet werden? Integriertes Personalmanagement⁸ versteht sich stets als Management, das sowohl die Einrichtungsziele als auch die Bedürfnisse der Einflussgruppe mitberücksichtigt. Jede Stellenneubesetzung sollte nach einem dreistufigen Verfahren überprüft werden, bevor eine Stelle extern ausgeschrieben wird.

Beispiel: Ein pädagogischer Mitarbeiter wird pensioniert: Zunächst wird die Stelle danach überprüft, inwieweit sie für die Einrichtung wichtige und für die anderen Mitarbeiter interessante Arbeitsbestandteile enthält (bspw. die Betreuung und Beratung von best. Zielgruppen). Diese könnten die Stelle eines (vielleicht sogar mehrerer) Mitarbeiter(s) sinnvoll bereichern. Durch freiwillige Übernahme solcher Teile steigt die Motivation und sinken die Arbeitskosten.

In einem zweiten Schritt werden alle für die Einrichtung wichtigen Teile identifiziert, die den anderen Mitarbeitern wegen monotoner Bestandteile unattraktiv erscheinen (bspw. Programm schreiben, Abrechnungen). Sie werden weitgehend automatisiert, indem die Leistung und Verfahrensweisen standardisiert und eventuell maschinell erzeugt werden.

Ein Teil der Leistung – insbesondere wenn es sich um eine freigewordene Stelle handelt – war vielleicht einmal wichtig, wird es aber in Zukunft nicht mehr sein (bspw. wurde ein Arbeitsgebiet betreut, das heute kaum noch Relevanz hat). Sofern diese Leistungsbestandteile verzichtbar sind, werden sie als Aufgabe gestrichen und so überflüssige Bürokratie abgebaut und ein Kostenvorteil erzielt. Die verbliebenen Anteile werden dann als Grundlage für eine externe Stellenausschreibung verwandt.

Fazit

Angesichts der Heterogenität der Einrichtungen und ihrer jeweiligen Absatzmärkte dürften alle Marktausträgungen tendenziell vorkommen: limitierende Absatzmärkte wie Arbeitsmärkte. Fehlentscheidungen infolge falscher Situationseinschätzung können jedoch bedrohliche, finanzielle Folgen hervorrufen. Wenn nach wie vor an einer eher qualitätsorientierten Sicht festgehalten wird mit entsprechenden Maßnahmen der Personalentwicklung, gleichzeitig aber der Absatzmarkt dominiert und nur noch kosten- und damit preisgünstige Einrichtungen Aufträge erhalten, folgen Umsatzeinbrüche, Verluste von Marktanteilen und Unterbeschäftigung des Personals. Andererseits führt eine rein kostenorientierte Ausrichtung zu einem erheblichen Motivations- und vor allem auch Glaubwürdigkeitsverlust. Gemeinnützige Einrichtungen haben einen Vertrauensvorsprung, der im Bildungsbereich besonders wichtig ist. Eine strikte Kostenorientierung verschafft kurzfristig sicherlich Entlastung, langfristig verliert man aber sein wichtigstes Kapital, das Vertrauen bei

Teilnehmern und bei ehrenamtlichen Mitarbeitern. Strategisches Personalmanagement sollte daher in Bildungseinrichtungen zwar immer auch die Unternehmensziele mitberücksichtigen, aber auch sich an den Wünschen ihrer Partner wie Kirche, Kommune und Kunden orientieren.

ANMERKUNGEN

- 1 Lombriser, Abplanalp 2005, S. 17.
- 2 Kortendieck 2008, S. 192 ff.
- 3 Kortendieck 2006, S. 69.
- 4 Porter 1999.
- 5 Kortendieck 2006, S. 70, für die Erwachsenenbildung insb. Kortendieck 2008, S. 240 f.
- 6 Kortendieck 2006, S. 159 f.
- 7 Eckardstein, Ridder 2003.
- 8 Hilb 2004.

LITERATUR

- Eckardstein, D. v.; Ridder, H.G. (2003): Anregungspotenziale für Nonprofit Organisationen aus der wissenschaftlichen Diskussion über strategisches Personalmanagement. In: Dies.: Personalmanagement als Gestaltungsaufgabe in Nonprofit und Public Management. München und Mering.
- Hilb, M. (2004): Integriertes Personalmanagement. 12. Auflage, München.
- Kortendieck, G. (2006): Personalwirtschaft, S. 68–163. In: Kollhoff, L.; Kortendieck, G. (Hg.): Personalmanagement und Personalwirtschaft, Baden-Baden.
- Kortendieck, G. (2008): Strategisches Management in der Erwachsenenbildung, S. 167–245. In: Kortendieck, G.; Summen, F.: Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. EB-Buch 27, Bielefeld.
- Lombriser, R.; Abplanalp, P. (2005): Strategisches Management. 4. Auflage, Zürich.
- Meisel, K.: Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Hohengehren.
- Porter, M. (2002): Wettbewerbsstrategie, 10. Auflage, Frankfurt.

Rainer Zech

Führungsqualität

Über das Management eigensinniger Organisationen

Weiterbildungsorganisationen verkaufen keine Ware wie andere Firmen. Sie sollten darum selbstbewusster auftreten und so geführt werden, dass sie dem Spezifischen einer solchen Einrichtung gerecht werden.

Gute Arbeit um ihrer selbst Willen und einen sinnvollen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten, sind die Kennzeichen einer Profession. Deshalb entwickeln Berufsgruppen, die aufgrund ihrer spezifischen Tätigkeit (Expertenwissen, relative Autonomie der Berufsausübung, Selbstkontrolle, Gemeinwohlorientierung, vertrauensvolle Klientenbeziehung etc.) gemeinhin als Profession beschrieben werden, auch eigene Standards, ethische Maßstäbe und Qualitätsanforderungen. Unabhängig davon, ob Erwachsenenbildner nun als Profession – oder teilweise auch erst als unvollendete Profession – zu bezeichnen sind oder nicht, steht fest, dass im Bildungssystem Beschäftigte bedeutsame Arbeit für die Zukunft unserer Gesellschaft leisten, an die höchste Ansprüche gestellt werden sollte. Hohe Anforderungen wurden deshalb schon immer an die praktische Pädagogik gestellt, und seit einigen Jahren wird die Qualität der Organisation mit einer besonderen Aufmerksamkeit bedacht.¹ Im Zentrum guter Organisation steht aber vor

allem eine gute Führung. In diesem Aufsatz wird daher zunächst die Besonderheit der erwachsenenpädagogischen Organisation herausgearbeitet, um darauf aufbauend dann zu formulieren, welcher Art professioneller Führung es in solchen Organisationen bedarf.

Organisation: eigensinnige Spezifik

Um das jeweils Besondere einer entsprechenden Organisationsform – z.B. Wirtschaftsunternehmen, Krankenhaus oder Weiterbildungseinrichtung – herauszufinden, muss man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion und nach ihrer spezifischen Leistung für die Gesellschaft fragen. Dann entdeckt man die Unterschiede, wird aus einer eigenen Organisationslogik heraus handlungsfähig und muss keine ungeeigneten Managementverfahren aus anderen Bereichen kopieren. Bekanntlich zeichnet sich unsere moderne Gesellschaft durch eine funktionale Differenzierung aus. Das heißt, gesellschaftliche Subsysteme werden autonom und erfüllen exklusiv spezifische für die Gesellschaft notwendige Funktionen bzw. produzieren exklusiv die von der Gesellschaft oder ihren Teilsystemen benötigten Leistungen. Das Wirtschaftssystem versorgt die Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen; das Gesundheitssystem

bekämpft und heilt Krankheiten und das Bildungssystem sorgt für die erforderlichen Qualifikationen, damit die gesellschaftlichen Individuen handlungsfähig werden und bleiben und die Wirtschaft funktioniert.

In Phasen einer Systemveränderung, von der wir in der gegenwärtigen Situation der Erwachsenenbildung ausgehen müssen, sind es vor allem die Organisationen, die gefährdet sind. In diesem Transformationsprozess kann keine Institution davon ausgehen, dass ihr Bestand gesichert ist. Die Zukunftsfähigkeit der Erwachsenenbildung entscheidet sich insbesondere an der Organisationsfrage.² An dieser Stelle hat die Erwachsenenbildung aber ihre Achillesferse, ist doch ihr Organisationsverständnis sowohl wissenschaftlich noch nicht eindeutig gefasst als auch im praktischen Handeln der Beteiligten in vielen Fällen diffus ungeklärt. Teilweise können Einrichtungen, durch ihre Einbindung in behördliche Strukturen oder übergeordnete Trägerverbände, noch nicht einmal als vollständige, handlungsfähige Organisationen bezeichnet werden, weil sie über ihre eigenen sachlichen und personellen Ressourcen nicht autonom verfügen können.

Im Alltag wird der Umgang der Beschäftigten einschließlich ihrer Leistungen mit ihrer Organisation nicht selten entweder pädagogisch-interaktionell oder rationalistisch-instrumentell verkürzt:

Entweder die Organisation wird pädagogisiert. Strukturansprüche und Strukturprobleme werden personalisiert behandelt. Organisationsanforderungen erscheinen in dieser Sicht-



Prof. Dr. Rainer Zech ist Geschäftsführer der ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH. Er arbeitet als Berater für Unternehmen und publiziert zu den Themen Bildung, Organisation, Qualität und Management.

weise dann als unzulässiger Eingriff in pädagogische Autonomieansprüche. Organisation wird auf zwischenmenschliche Interaktion verkürzt.

Oder die Organisation wird instrumentalisiert. Hier wird eine technologische Steuerungsmöglichkeit unterstellt, die betriebswirtschaftlich noch greifen mag, die aber spätestens beim Versuch, pädagogische Interaktionsverhältnisse instrumentell zu steuern, versagt. Organisation wird auf betriebswirtschaftliches Handeln verkürzt.

Um mit der Doppellogik von Weiterbildungseinrichtungen, zugleich sowohl Organisation als auch pädagogische Interaktion zu sein, fertig zu werden, schlägt man sich entweder auf die eine oder die andere Seite dieser Dualität und geht damit jeweils an der spezifischen Logik von Weiterbildungsorganisationen vorbei.

Es fehlt der Branche an Selbstbewusstsein und manchmal auch an Kenntnis bezüglich der Besonderheit pädagogischer Organisationsformen. Mangels klarer Vorstellung, was eigentlich dieses Besondere ausmacht, werden nicht selten Steuerungstechniken aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, meistens der Wirtschaft, unreflektiert auf die eigene Organisation übertragen, was zwangsläufig zu internen Widersprüchen und Konflikten führen muss, wenn notwendige pädagogische Autonomieräume technologisch übersteuert werden sollen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter reagieren dann mit Widerstand oder Rückzug aus organisationaler Verantwortung, und es kommt gelegentlich sogar zu Frontbildungen gegenüber der Leitung oder zwischen Vertretern der Organisationslogik und Vertretern der pädagogischen Logik. Dabei ist beides von Bedeutung: Organisation und Interaktion sind zwar grundsätzlich verschieden, nicht aufeinander rückführbar, beide aber unentbehrlich.

Pädagogische Organisationen bestehen gerade aus dieser *Differenz von Organisation und Interaktion* oder – anders ausgedrückt – von Management und Pädagogik. Jede Seite ist

die Bedingung der anderen, zugleich sind beide aber wechselseitig füreinander unerreichbar. Organisation stellt sicher, dass Lernen überhaupt stattfinden kann; Pädagogik kümmert sich darum, wie gelernt wird. Betriebswirtschaftliche Logik lässt sich nicht auf die pädagogische Organisation von Lernprozessen übertragen, pädagogisches Denken aber auch nicht auf Unternehmensführung. Leider geraten immer mehr Weiterbildungseinrichtungen unter dem Druck der Finanzen in Situationen, in denen sie versuchen, Wirtschaftsorganisationen zu kopieren. Das muss schiefgehen, denn in Wirtschaftsorganisationen geht es ausschließlich ums Geldverdienen, deshalb lassen sie sich auch hinreichend über Geld steuern. In Bildungsorganisationen geht es aber ums Lernen, und hier kommt eine rein ökonomische Steuerung schnell an ihre Grenzen bzw. geht zu Lasten der Qualität des Lernens.

Aus der jeweiligen Besonderheit der Leistung für die Gesellschaft ergibt sich die Besonderheit der Organisationsform und die notwendige Besonderheit der entsprechenden Managementverfahren. Bildung ist nun eine ganz eigenständige Angelegenheit, die mit keinem anderen Produkt und keiner anderen Dienstleistung anderer gesellschaftlicher Teilsysteme zu vergleichen ist. Bildung ist kein Gut, das sich verkaufen lässt. Lediglich die Möglichkeiten, sich zu bilden, können von den Organisationen bereitgestellt werden; bilden muss sich der lernende Kunde dann allerdings selbst. Bildung vereinigt darüber hinaus die Trias von Wissensvermittlung, Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Integration. Der Wirtschaft stellen Bildungsorganisationen Qualifikationen zur Verfügung, den individuellen Lernenden helfen sie bei der Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit im umfassenden theoretischen, ethischen und ästhetischen Sinne, und für die Gesellschaft insgesamt sorgen Bildungsorganisationen für Kohäsion und schaffen somit eine wichtige Grundlage für Sozialität und Demokratie. Bildung zu »produzieren«, bedeutet Zukunftsfähigkeit für

die Gesellschaft zu produzieren. Bildungsorganisationen sind deshalb die wichtigsten Zukunftswerkstätten der Wissensgesellschaft.³ Hier ist Selbstbewusstsein angebracht. Dass diese gesellschaftliche Wissensvermittlung nicht rein betriebswirtschaftlich und marktwirtschaftlich zu organisieren ist, dürfte an dieser Stelle schon deutlich sein.

Aufgrund dieser Wissensbasierung von Weiterbildungseinrichtungen kann der Organisationstyp als Professional- oder Expertenorganisation bezeichnet werden.⁴ Hierzu gehören u.a. auch Kliniken, Schulen, Forschungsinstitute oder Kulturbetriebe. Der Wert solcher Organisationen wird durch die in ihnen beschäftigten Menschen verkörpert, die die Fähigkeit haben, individualspezifisch maßgeschneiderte Leistungen zu erbringen. Professionalorganisationen können ihre spezifischen Dienstleistungen nur erbringen, wenn in ihnen die humane vor der betriebswirtschaftlichen und der technischen Logik dominiert. Sie brauchen interne Kooperationsverhältnisse, die frei von Konkurrenzdruck sind, und Zeitverhältnisse, die der zu erledigenden Arbeit entsprechen und nicht dem finanziellen Sparzwang. Professionalorganisationen bieten menschenbezogene Dienstleistungen, deren Erbringung mit menschlichem Maß gemessen werden muss, weil über die Einzelleistung hinaus gesellschaftliche Kohäsion produziert wird. Ein bedeutendes Charakteristikum von Expertenorganisationen ist die oben beschriebene Trennung von Fachsystem der Profession und Managementsystem der Leitung. Diese Dualität ist nicht aufhebbar, sie ist Grundlage dieses Organisationstyps. Man hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Debatte angewöhnt, Bildungsorganisationen im Anschluss an Karl E. Weick als lose gekoppelte Systeme zu bezeichnen.⁵ Darunter wird ein Organisationstyp verstanden, der aufgrund einer relativen Autonomie von verschiedenen Fachabteilungen, in denen Experten tätig sind, nicht bürokratisch über Hierarchie oder in einer linearen Verknüpfung

von Elementen zu steuern ist. Die Fachabteilungen produzieren ihre jeweiligen Leistungen in relativer Unabhängigkeit voneinander und brauchen bestimmte Freiheitsgrade, um ihre professionellen Dienstleistungen erstellen zu können. Diese lose gekoppelten Teilsysteme der Organisationen können teilweise durchaus unterschiedliche Handlungslogiken und unterschiedliche Verfahren, sogar unterschiedliche Kulturen herausbilden, was ihre übergeordnete Steuerung im Sinne der Gesamtorganisation erschwert. Lose gekoppelte Systeme verfügen aber gemeinhin über eine große Flexibilität, weil sie diversifizierte Umweltbezüge haben und spezifisch reagieren können. Damit ist zugleich angedeutet, dass sich die relative Autonomie der Subsysteme nur auf ihren Bezug zueinander, nicht aber auf ihr Verhältnis zu ihrer externen Organisationsumwelt bezieht; hier müssen selbstverständlich die Anforderungen der Auftraggeber, Kunden und Abnehmer die Maßstäbe für das je eigene Handeln abgeben.

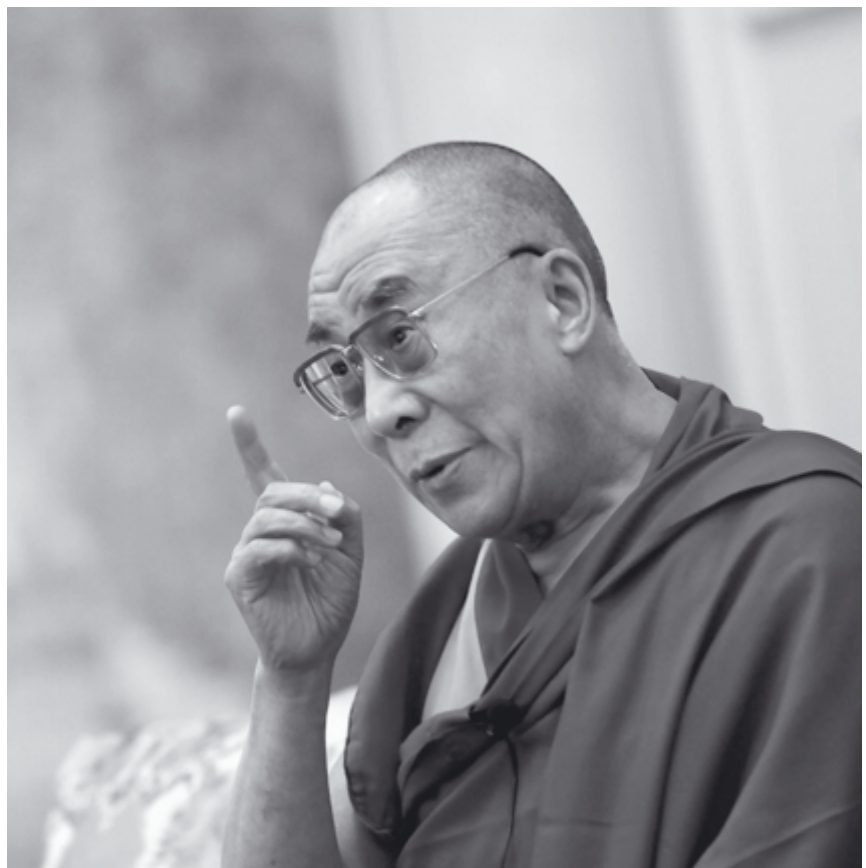
Schäffter hat allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass aber erst der funktionale Gesamtzusammenhang aller Teilbereiche das Pädagogische ermöglicht.⁶ Das vernetzte Zusammenspiel verschiedener Berufsgruppen mit ihren spezifischen Tätigkeiten (administrierende, planende und organisierende Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrende, Leitung und Verwaltung) erfüllt gemeinsam eine pädagogische Funktion dadurch, dass Lernbedürfnisse aufgegriffen und in der Form von Programmen umgesetzt werden, deren einzelne Bildungssegmente dann mit den Lernenden realisiert werden. Das Management der Organisationen hat die Aufgabe, diese Arbeit zielgerichtet zu koordinieren und durch die Schaffung einer internen Lernkultur Qualitätsentwicklung zu ermöglichen und strategische Unternehmensziele zu erreichen.

Wir sehen also, dass Weiterbildungsorganisationen durchaus einen eigenen Typ darstellen. Deshalb kann es zu großen Problemen kommen, wenn dies nicht erkannt wird. Wenn z.B.

eine Volkshochschule in eine Stadtverwaltung eingebunden ist, die als übergeordnete Instanz mit der Logik ihres eigenen Organisationstyps der Bürokratie (ich meine dies nicht pejorativ) oder mit einer missverstandenen Logik des Wirtschaftssystems die Leistungen der Weiterbildungsorganisation bewertet, dann wird sie genau das Spezifische der Bildungsorganisation und deren besondere Leistung nicht treffen. Weil aber diese Unterschiede nicht gemacht werden (leider zum großen Teil von den Weiterbildungsorganisationen selbst nicht), kommt es in Umbruchzeiten dann zu den skurrilsten Vorstellungen, wie Bildungsorganisationen zu modernisieren sind. Der einzig richtige Weg in meinen Augen ist es, die Besonderheit von Weiterbildungsorganisationen stärker herauszuarbeiten, selbstbewusst gegenüber anderen Organisationsformen zu vertreten und die Weiterbildungsorganisationen autonom handlungsfähig zu machen.

Profession: Führungsqualität

Abschließend soll es um Fragen der Professionalisierung von Leitung, Führung und Management gehen. Mit Management bezeichne ich im Anschluss an Fredmund Malik dreierlei: erstens in der *funktionellen Dimension* eine Steuerungsaufgabe, die es in jeder Art von Organisation geben muss, damit sie funktionieren kann, zweitens in der *organisatorischen Dimension* juristisch und/oder strukturell definierte Leitungsorgane und drittens in der *personellen Dimension* diejenigen Organisationsmitglieder, die unternehmerische Führungsverantwortung tragen.⁷ Der deutsche Begriff für Management wäre am ehesten Führung, wenn man darunter nicht verkürzt die Mitarbeiterführung, sondern umfassend die Führung des gesamten Unternehmens versteht. Wenn also Führung eine Funktion in jeder Organisation ist, so bezeichnet der Begriff Leitung



Führungskräfte | Dalai Lama

Foto: picture-alliance/dpa



Führungskräfte | Queen Elisabeth II

Foto: picture-alliance/dpa

eine rechtlich-strukturelle Position. Mit der Führungsthematik betreten wir in der Erwachsenenbildung ebenfalls ein Feld, das unvollendet, teilweise sogar tabuisiert ist. Ich bezweifle nicht, dass es in der Weiterbildung gute Führungskräfte gibt. Eine spezifische Managementtheorie und eine eigenständige Managementpraxis, die der beschriebenen besonderen Logik von Weiterbildungsorganisationen entspricht, kann ich jedoch nicht sichten. Diese wird sich aber als bedeutsam herausstellen, wenn man die anstehenden Systemveränderungen aus einer eigenständigen Logik der Erwachsenenbildung heraus mitgestalten und sich nicht nur ins Unvermeidliche fügen will. Die unkritische Übernahme von Rezepturen aus der Wirtschaft ist hier der falsche Weg. Weitere Professionalisierung der Erwachsenenbildung bedeutet das branchenspezifische Setzen eigener Standards; das betrifft vor allem auch die Qualität von Führung. Die Frage ist, welche Logik eine Organisation im Kern bestimmt. Un-

strittig ist, dass alle Organisationen, egal aus welchem gesellschaftlichen Funktionssystem, an wirtschaftlichen Transaktionen teilnehmen. Aber finanzielle Gesichtspunkte dürfen nicht darüber entscheiden, wer in unserer Gesellschaft welche Bildung erhält. Ein angemessenes Management in der Weiterbildung muss sich daher aus dem Bildungsbegriff begründen und nicht allein aus ökonomischen Überlegungen. Bereits 1999 habe ich zusammen mit Christiane Eheses daher dafür plädiert, das qualifikatorische Handlungsprofil der Weiterbildungsperson aus drei Rationalitäten zu bestimmen, die sich im *Spannungsfeld von pädagogischer Steuerung, organisationaler Steuerung und betriebswirtschaftlicher Steuerung* bewegen, um aus der blockierenden Dualität von Administration durch Leitung und Verwaltung und pädagogischem Handeln durch die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herauszukommen.⁸ Besonders kompliziert wird diese auszutarierende Balance von Pädagogik, Betriebswirtschaft und

Organisation noch dadurch, dass Weiterbildungsorganisationen in einem *politischen Umfeld* handeln, welches zusätzliche Ansprüche oder Vorgaben formuliert. Das alles macht Weiterbildungsmanagement zu einer besonders anspruchsvollen Aufgabe.

Fast alle Expertenorganisationen weisen Management- und Führungsdefizite auf.⁹ Das liegt nun nicht daran, dass die Leitungskräfte der Weiterbildung alle unqualifiziert wären, sondern daran, dass das Management von Expertenorganisationen um vieles komplizierter ist als das Management von Wirtschaftsunternehmen. In letzteren geht es ums Geldverdienen, und daher kommt man auch mit finanziellen Steuerungsmedien grundsätzlich gut zurecht. Weiterbildungsmanager brauchen hingegen »mehrsprachige« Instrumente, die es zum Teil noch gar nicht gibt. Fachexperten in Professionalorganisationen sind zudem über das Geldmedium nur bedingt steuerbar, weil sie über die Sache und einen besonderen Ethos motiviert sind. So lavieren Leitungskräfte zwischen der Skylla der administrativen Anordnung und der Charybdis persuasiver Konsensbildung.

Es kommt noch ein weiteres Managementproblem für Bildungsorganisationen hinzu, das in deren beschriebener Intermediarität liegt. Bildungsorganisationen erbringen Leistungen für die Menschen, für die Wirtschaft und für den Staat, d.h. sie haben es mit unterschiedlichen Stakeholdern zu tun, die zum Teil widersprüchliche Interessen haben. Wie schon die Innensteuerung von Weiterbildungsorganisationen ein Balanceakt zwischen pädagogischen, organisatorischen und ökonomischen Ansprüchen ist, so verlangt die Außensteuerung das Ausbalancieren von Ansprüchen, die über die externen Partner an die Organisation herangetragen werden. Lernende als Kunden, Unternehmen als Abnehmer oder Auftraggeber, Politik als vorgesetzte oder fördernde Instanzen – alle treten mit ihren jeweils spezifischen und sich sogar wechselseitig widersprechenden Wünschen und Vorstellungen an die Leitung der Weiterbildungsorganisati-

onen heran. Zielkonflikte sind daher nicht die Ausnahmen im Management von Weiterbildungsorganisationen, sondern der Alltag. Allseits richtige Lösungen gibt es nicht.

Die Führung von Experten in lose gekoppelten Professionalorganisationen unterliegt besonderen Bedingungen. Experten brauchen für ihre qualitativ hochwertige Arbeit sowohl ein bestimmtes Maß an Autonomie als auch an wechselseitig verbindlichem Wissensaustausch. Sie brauchen Freiräume für Innovation und Kreativität ebenso wie klar definierte und verlässliche Arbeitsprozesse der Kooperation. Sie müssen den Sinn ihrer Arbeit erleben sowie ihren eigenen Anteil und den Anteil ihrer Kolleginnen und Kollegen an der Gesamtleistung der Organisation einschätzen und würdigen können. Das Management von Weiterbildungsorganisationen hat deshalb die Aufgabe, ausgerichtet an den Zielen der Gesamtorganisation eine sorgfältige Personalauswahl und eine umfassende Personalentwicklung sicherzustellen. Es muss die Identität, Werte und Arbeitsgrundsätze des Unternehmens gestalten und pflegen, interne Kommunikation und Wissensmanagement organisieren, die Professionellen in die Führung der Organisation einbinden und deren Commitment fördern sowie einen kontinuierlichen, leitbildorientierten Ziel- und Ergebnisdialog führen. Vor allem muss das Management die strategische Zukunftsentwicklung der Organisation im Blick haben und ausgehend von den sich wandelnden Umwelтанforderungen eine interne Lernkultur schaffen, die Innovation und kontinuierliche Qualitätsentwicklung ermöglicht.

Wenn also ein direkter Zugriff auf lose gekoppelte organisationale Subsysteme nicht möglich ist, kann sich Einflussnahme nur auf die Steuerung des Bedingungs Umfelds beziehen. *Kontextsteuerung* zielt deshalb auf die kontextuelle Beeinflussung eines anderen Systems, um dessen Selbststeuerungskräfte zu unterstützen. Leistungserfolge gründen zwar wesentlich auf der Eigentätigkeit der Sub-

systeme, diese können aber den durch das Management vorstrukturierten Kontext ihrer Leistungserbringung als Prämisse zur Strukturierung eigener Operationsweisen nutzen. Aufgrund der nicht-linearen Beziehung zwischen lose gekoppelten Systemen kann Führung nicht als direkt intervenierende Einflussnahme stattfinden, sondern sie schafft über das Vereinbaren von Zielen und Anreizen, Qualitätsstandards und Erfolgskriterien eine generalisierte Motivationen dafür, die eigendynamischen und eigensinnigen Subsysteme der Organisation in eine bestimmte Richtung (Qualität, strategische Ziele etc.) zu lenken.¹⁰ Dieser Steuerungsmodus wird der Organisation von komplexen Leistungen unter offenen und unbestimmten Bedingungen gerecht, denn er stellt einen dritten Weg zu den Alternativen »Hierarchie« und »Muddling through« dar. Während Hierarchie ihren eigenen Widerstand und Misserfolg dadurch produziert, dass sie den illusorischen Versuch einer direkten und zielgerichteten Intervention in andere Systeme unternimmt, basiert Muddling through auf zufallsgesteuerter Anpassung an wechselnde Bedingungen. Kontextsteuerung hingegen gestaltet für die teilautonomen Subsysteme Rahmenbedingungen, die als Handlungskorridore wirken, innerhalb derer die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Kreativität entfalten und autonom handeln und entscheiden können. Kontextsteuerung ist in gewisser Weise das Management eines internen Unternehmensnetzwerkes, das aus relativ autonomen Fachabteilungen besteht, die untereinander nicht linear koordiniert sind. Die Qualität einer solchen Führung zeigt sich vor allem auf den drei großen Feldern, Strategie, Struktur und Kultur, die im Sinne eines gleichseitigen Dreiecks in der Balance zu halten sind. Die *Strategie* bezieht sich immer auf die Gesamtorganisation und gibt die Globalziele vor, die für alle Subsysteme verbindlich sind. Verhandelbar ist hier, welchen Beitrag die einzelnen Subsysteme zur Aufstellung und Erreichung der strategischen Ziele leisten. Die *Struktur* definiert

die Rahmenbedingungen der Aufbau- und Ablauforganisation. Vereinbar sind hier die Qualitätskriterien der wechselseitigen Leistungserbringung an den Schnittstellen. Die *Kultur* ist Ausdruck der Identität der Organisation. Verhandelbar ist hier, ohne die generellen Prämissen des normativen Managements infrage zu stellen, welche genauen Bestimmungen sich in Leitbildern und Führungsgrundsätzen niederschlagen und welchen Beitrag die Subsysteme jeweils dazu leisten.

ANMERKUNGEN

- 1 Zech 2006.
- 2 Schäffler 2001.
- 3 Zech 2003.
- 4 Glatz, Graf-Götz 2007 und Laske u.a. 2006.
- 5 Kuper 2001.
- 6 Schäffler 2001, S. 116 ff.
- 7 Malik 2007, S. 16.
- 8 Ehses, Zech 1999.
- 9 Laske u.a. 2006 a.a.O., S. 109.
- 10 Willke 1995, S. 215 f.

LITERATUR

- Ehses, C.; Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R.; Ehses, C. (Hg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 16 ff.
- Glatz, H.; Graf-Götz, F. (2007): Handbuch Organisation gestalten. Weinheim und Basel, S. 50f. Laske, S.; Meister-Scheytt, C.; Küpers, W. (2006): Organisation und Führung. Münster, S. 194 ff.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jahrg., Heft 1/2001, S. 92 ff.
- Malik, F. (2007): Management. Das A und O des Handwerks. Frankfurt/New York, S. 16.
- Schäffler, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler.
- Willke, H. (1995): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart, Jena, S. 215 f.
- Zech, R. (2003): Vom Bildungswissen zur Wissensbildung. Eine kleine Reflexion zur Zukunft der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. In: Gary, C.; Schlögl, P. (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf, S. 57–66.
- Zech, R. (2006): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld.

Stefan T. Güntert, Theo Wehner

Führen und Geführt-werden

Leitung und frei-gemeinnützige Tätigkeit

Dieser Artikel zeigt, dass die Führung von Freiwilligen und Non-Profit-Organisationen ein dezentrales Konzept verfolgen sollte, mit einem Verständnis von Stewardship und geringer Kontrolle.

Auch wenn die Motivation von frei-gemeinnützig handelnden Bürgerinnen und Bürgern in der Zivilgesellschaft häufig und äußerst verkürzt als *selbstlos* bzw. *altruistisch* gekennzeichnet wird, lässt sich als markantestes Merkmal zur Charakterisierung von Freiwilligkeit der Begriff der *Autonomie* nutzen. In Interviews und Selbstdarstellungen von frei-gemeinnützig Tätigen haben wir immer wieder gehört, dass die Selbstbestimmung sowohl den Ausschlag für die Wahl als auch der Grund für die Aufrechterhaltung des frei-gemeinnützigen Engagements war und ist.

Obwohl der Wortstamm des altgriechischen »*Autonomia*« auf *Selbstgesetzgebung* hinweist, bezeichnet er für das Individuum eher den Aspekt, seine Verhältnisse zu anderen, zur Gruppe oder zu einer Organisation selbst zu regeln. Synonyme wären *Unabhängigkeit*, *Entscheidungsfreiheit*, *Selbstständigkeit*.

Noch näher an der Alltagsverwendung ist autonomes Handeln dadurch gekennzeichnet, dass es das Einmischen anderer auszuschließen

versucht und die Eigenverantwortung über die Fremdbestimmung stellt.

Zwischen Autonomie und Einflussnahme

Für den hier zu diskutierenden Zusammenhang zwischen Führen und Geführt-werden im Bereich frei-gemeinnütziger Tätigkeiten waren diese kurzen Vorbemerkungen insofern wichtig, als sie das Führungsverständnis und das Führungsmodell für die Handelnden und die jeweiligen Organisationen bestimmen sollten. Zugespitzt nämlich handelt es sich beim Führen von oder dem Geführt-werden durch Freiwillige um eine dilemmatische Führungsproblematik: das Dilemma zwischen dem Autonomieanspruch des Einzelnen und der Einflussnahme durch den Vorgesetzten. Dabei verstehen wir unter Führung die Gestaltung einer Beziehung – mit asymmetrischem Hintergrund. Bevor wir die Führungsproblematik und ein angemessenes Führungsverständnis im Bereich frei-gemeinnützigen Engagements ausführen und eigene empirische Befunde darstellen, sollen kurz – ebenfalls aus der eigenen Forschung – Motive, Bewertungen und Einstellungen frei-gemeinnützig tätiger Bürgerinnen und Bürger berichtet werden.

Was ist frei-gemeinnützig Tätigen wichtig, welche Motive und Ziele

verfolgen sie?

Die Arbeiten aus unserer Forschungsgruppe¹ lassen sich zu drei Aussagen verdichten:

Frei-gemeinnützige Tätigkeit ist multifunktional hinsichtlich der beteiligten Motive. Mit ihr lassen sich Hilfemotivation, soziale Anbindung, Kompetenzerwerb und andere Bedürfnislagen verbinden. Frei-gemeinnützige Tätigkeit kann durchaus eine Ausgleichsfunktion gegenüber der Erwerbsarbeit gewinnen.

Eine notwendige Bedingung für individuell frei-gemeinnütziges Engagement ist die persönliche Sinnhaftigkeit der Arbeit. Der persönliche Sinn wird bedroht durch Bezahlung dieser Arbeit, da sie dann in den Rang von Erwerbs- oder Auftragsarbeit absinkt. Persönliche Sinnhaftigkeit und Sinngenerierung einer Tätigkeit widerstrebt auch der Einführung einklagbarer Qualitätsstandards, standardisierter Pflichtenhefte und direkter Unterstellungen.

Die Organisation von frei-gemeinnütziger Arbeit ist prekär schon alleine aufgrund der Freiwilligkeit des Engagements, das im Prinzip jederzeit widerrufbar ist – und sei es nur, dass der oder die Freiwillige den persönlichen Aufwand reduziert. Das Wachstum von Organisationen, die auf Freiwilligenarbeit ruhen, ist von daher kaum rational planbar und steuerbar.²

Auch wenn die Bedeutsamkeit einer altruistischen Persönlichkeitsstruktur vielfach nachgewiesen wurde und frei-gemeinnützig Tätige verstärkt die Züge einer selbstlosen Persönlichkeit aufweisen³, sind wir doch der Meinung, dass mit diesem Merkmal



Prof. Dr. Theo Wehner (li.) leitet die »Forschungsgruppe Psychologie der Arbeit« an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich. Dr. Stefan T. Güntert arbeitet als Postdoktorant in der Forschungsgruppe.

nicht alles erfasst ist, was zur Freigemeinnützigkeit motiviert. Auch ist damit nicht ausgeschlossen, dass freigemeinnützig Tätige sehr wohl auch egoistische Ziele verfolgen können und im Hinblick auf ihre Weiterqualifizierung oder das Vermitteln ihrer Werte auch verfolgen sollten. Wichtiger ist hervorzuheben, dass freigemeinnützig Tätige intrinsisch – aus sich heraus – motiviert sind und übertrieben positives Feedback oder unangemessene Entschädigungen, Belobigungen etc. (also extrinsische Anreize) das intrinsische Motivationsgefüge negativ beeinflussen können.⁴ In den immer wiederkehrenden Listen von Aussagen, die Freiwillige im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit als Vorteile hervorheben, tauchen an erster Stelle meist auf: »Es macht mir wirklich Spaß«, »Ich treffe Menschen und gewinne Freunde«, »Es ist die Befriedigung, Ergebnisse zu sehen«, »Es hilft mir, aktiv und gesund zu bleiben«, »Es erweitert meine Lebenserfahrung«, »Es gibt mir Gelegenheit, neue Fertigkeiten zu erlernen, soziale Anerkennung und eine Position im Gemeinwesen zu erlangen und meine moralischen, religiösen oder politischen Prinzipien zu erhalten und zu vermitteln«⁵.

In unserem Forschungszusammenhang spielen noch einige arbeitspsychologische Merkmale der freigemeinnützig Tätigkeit eine Rolle. So betrachten wir als Kennzeichen vollständiger Arbeitsaufgaben⁶ das selbstständige Setzen von Zielen, die Auswahl der Mittel und Wege zur Erreichung derselben, selbstständige Handlungsvorbereitungen, Ausföhrungsfunktionen mit möglicher Handlungskorrektur und eine Zielerreichungskontrolle. Zusätzlich hat die Arbeits- und Organisationspsychologie sogenannte Humankriterien guter Arbeit herausgearbeitet – Kriterien, die auch auf freigemeinnützig Tätigkeiten angewandt werden sollten. Bei diesen Aspekten handelt es sich um: Sinnhaftigkeit (Übereinstimmung gesellschaftlicher und individueller Interessen)

Zeitelastizität bzw. stressfreie Regu-

lierbarkeit (Freiräume für Interaktion, Kreativität und die Gestaltung der Anforderungen)

Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Erhalt und Entwicklung geistiger Flexibilität, beruflicher Qualifikation)

Autonomie (Verantwortungsübernahme, Selbstwert- und Kompetenzerleben)

Soziale Interaktion (gemeinsame Bewältigung von Schwierigkeiten und Belastungen)

Anforderungsvielfalt (Einsatz vielseitiger Qualifikationen und Vermeidung einseitiger Beanspruchungen)

Vollständigkeit bzw. Ganzheitlichkeit der Aufgabe (Erkennen der Bedeutung der eigenen Arbeit und Feedback aus der Durchführung).

Wenn man diese Humankriterien von Freiwilligen in eine Rangordnung bringen lässt, so steht Sinnhaftigkeit an erster und Autonomie an zweiter Stelle, gefolgt von (3) Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, (4) sozialer Interaktion, (5) Ganzheitlichkeit, (6) stressfreier Regulierbarkeit und (7) Anforderungsvielfalt.

Für Erwerbstätige sieht diese Rangreihe ganz anders aus: An erster Stelle stehen hier die soziale Interaktion, danach Anforderungsvielfalt sowie Lern- und Entwicklungsmöglichkeit.

Es folgen Sinnhaftigkeit auf Platz vier, Ganzheitlichkeit und stressfreie Regulierbarkeit sowie Autonomie auf dem siebten Rangplatz.⁷

Diese Befunde aus der arbeits- und organisationspsychologischen Betrachtung der Motive, Einstellungen und Bewertungen freigemeinnützig tätiger Personen müssen beachtet werden, wenn diese Personen geführt werden oder in Führungsverantwortung durch ihr freigemeinnütziges Engagement gelangen. Organisationen wird es zur Aufgabe, den ursprünglichen Sinngehalt der freigemeinnützig Tätigkeit und die Freiheit der freiwillig Tätigen zu bewahren.

Interaktion

Der Prozess des Föhrens beinhaltet, dass sich hierin eine Beziehung und Interaktion zwischen Individuum und Organisation ergibt, wobei in dieser Beziehung Einfluss und Macht ungleich verteilt sind (Föhrende vs. Geföhrt). Ebenfalls scheint durch diesen Prozess auf, dass die Föhler-Geföhrt-Beziehungen einen psychologischen und einen wirtschaftlichen Austausch darstellen und die Geföhrt ihre (wenn auch implizite)



Föhrukraften | Idi Amin

Foto: picture-alliance/Sven Simon

Einwilligung geben müssen. Damit kommt im Prozess des Führens dem Konzept der Kommunikation eine erhöhte Bedeutung zu. Letztlich geht es im Prozess des Führens um das Erreichen gemeinsam wahrgenommener Organisationsziele und damit um die Erfüllung von organisationalen Erwartungen und individuellen Bedürfnissen der Mitarbeitenden.

Im Bereich frei-gemeinnütziger Tätigkeit zeigen sich gerade diesbezüglich Besonderheiten, die es zu reflektieren gilt. Freiwillige brauchen in aller Regel nicht von der Notwendigkeit der Organisationsziele und vom gesellschaftlichen Wert des Organisationszwecks überzeugt zu werden. Zahlreiche Organisationen, für die Freiwillige arbeiten, tragen bereits in ihrem Namen, zu wessen Wohl bzw. gegen welche Missstände sich die jeweilige Organisation einsetzt. Diese fundamentalen Wertvorstellungen werden von den freiwillig tätigen Personen geteilt – auch sie wollen sich für oder gegen eine gute Sache oder eine Idee einsetzen. Organisationen und deren Führungskräfte stellt sich weniger die Aufgabe, den gesellschaftlichen Wert eines Produkts oder einer Dienstleistung den freiwillig tätigen Personen zu vermitteln, als vielmehr die Herausforderung, den Blick auf diesen sinnstiftenden Kern nicht zu verstellen. Im Bereich der Erwerbsarbeit können durchaus größere Diskrepanzen zwischen individuellen Wertvorstellungen und den von der Organisation vertretenen Zielen bestehen, die jedoch aufgrund der Instrumentalität des Arbeitsverhältnisses bis zu einem gewissen Grad akzeptiert werden können bzw. müssen. Von Freiwilligen darf diese »Toleranz« nicht in gleichem Ausmaß erwartet werden. Freiwillige sind nicht durch die Notwendigkeit, ihren Lebensunterhalt zu verdienen, an die Organisation gebunden, weshalb es ihnen leichter fallen dürfte, organisationale Ziele selbstbewusst zu hinterfragen und über die Wege der Zielerreichung zu streiten. Auf Führungskonzepte, wie die Beteiligung Freiwilliger an Entscheidungsprozessen verbessert

werden kann, werden wir nachfolgend genauer eingehen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Führung gilt als zielbezogene Einflussnahme auf und durch die Strukturen der Organisation sowie auf und durch die Organisationsmitglieder. Damit ist Führung ein Gruppenphänomen, intentionale Einflussnahme und ein zielbezogener Austausch- bzw. Kommunikationsprozess.

Führung kann nun ganz verschieden organisiert sein: dezentral (jede Einheit versucht die Organisationsziele selbstständig durchzusetzen) oder hierarchiegebunden (jeder Mitarbeiter steht in einem eindeutig geregelten Vorgesetztenverhältnis und bekommt die jeweiligen Tätigkeitsziele immer von dem jeweiligen Vorgesetzten). Bereits aus dieser Gegenüberstellung geht hervor, dass frei-gemeinnützige Organisationen (Non-Profit-Unternehmen) eher ein dezentrales Führungskonzept verfolgen sollten. Das Mehr an Autonomie ist in solchen Organisationen vor allem deshalb zu verantworten, weil gemeinsame Werte und Normen stark verankert sein sollten und eine hierarchiegebundene Kontrolle oder Weisungsregelung diesen Autonomieaspekt sogar gefährden könnte.

Aus dem Gesagten geht auch bereits hervor, dass die Führungstheorien eher einem systemischen Ansatz folgen sollten und großen Wert auf die Selbstregulation von Führenden und Geführten legen und weniger auf Persönlichkeitseigenschaften oder Situationsmerkmalen aufbauen sollten. Letztlich geht es um die Umsetzung des in der Führungspsychologie bekannten *Empowerment*: Mitarbeitende werden ermächtigt, direkten Einfluss auf die Erreichung der Organisationsziele zu nehmen, wodurch Kontrolle reduziert und Führung als gemeinsame bzw. partizipative Aufgabe verstanden wird.

Unter den Führungstheorien sollte deshalb auch der entscheidungstheoretische Ansatz zum Zuge kommen. Weniger über die Ziele als über die Mittel und Wege sowie über den Ressourceneinsatz und die Formen der Zusammenarbeit wird beim entschei-

dungstheoretischen Ansatz partizipativ nachgedacht und nicht durch den Vorgesetzten alleine entschieden.

Ergänzend zu dem kleinen Einblick in die Psychologie der Führung wäre noch anzufügen, dass man heute davon ausgeht, dass es weder *die* Führungspersönlichkeit noch *den* Führungsstil gibt. In beiden Polen käme nicht zum Ausdruck, dass Führungssituationen immer relativ einzigartige Problemkonstellationen aufweisen und damit Flexibilität von allen Beteiligten gefordert ist. Von daher sind viele Organisationen (auch im Profitbereich) bemüht, einen integrativen, flexibel-adaptiven Führungsstil anzustreben und kooperativen bzw. demokratischen Aspekten Raum zu lassen.

Der Anteil und die Bedeutung von direkter Mitarbeiterführung werden zugunsten der strukturellen indirekten Personalführung fortlaufend verringert. Führung wird damit – auch in Großkonzernen und sehr häufig in Non-Profit-Organisationen – zur *Selbstkoordination*.

Eine Führung nach Weisungshierarchie weicht eher dem Modell der Führung von unten. Wachsende Komplexität der Aufgaben, Zielkonflikte und Herstellung von Konsens können meist nur kooperativ und nicht per Weisung erfolgreich bearbeitet werden. Dabei werden der informellen, prosozialen Einflussnahme größere Chancen eingeräumt als einer formal zugestandenen Autorität und Machtposition.⁸ Vor allem in frei-gemeinnützigen Non-Profit-Organisationen sollten Macht, Einfluss und Kontrolle geteilt und durch Empowerment ersetzt werden. Damit kommt es zur Verantwortlichkeit ohne oder zumindest mit geringer Kontrolle und letztlich zum *Selbstmanagement* bzw. einer Führung als *Stewardship*.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen lässt sich also kein strenges Führungsprinzip für Non-Profit-Organisationen und frei-gemeinnützig Tätige formulieren; es ist vielmehr zu erwarten, dass ein Maximum an Partizipation bei der Entscheidung und Durchsetzung von Organisationszielen berücksichtigt wird.

Abschließend berichten wir einige Befunde zur frei-gemeinnützigen Tätigkeit und stellen Bezüge zur Führungsverantwortung in diesem Umfeld her. Dass Freiwillige sogar auf »gut gemeinte« Versuche, sie stärker an die Organisation zu binden, empfindlich reagieren können, dafür haben wir in einer unserer Studien Anhaltspunkte gefunden.⁹ Wir befragten im Kanton Zürich Personen, die als Freiwillige für eine Organisation tätig waren, die für Seniorinnen und Senioren verschiedenste Dienstleistungen erbringt (Sportkurse, Treuhanddienst, Besuchsdienst etc.). Einen Schwerpunkt der Fragen bildete das Thema der Anerkennung und Wertschätzung – und zwar von verschiedenen Seiten, z. B. von den Empfängern der Freiwilligenarbeit (also den Seniorinnen und Senioren selbst) und von der Organisation, für die die Freiwilligen tätig waren. Ein bemerkenswerter Zusammenhang zeigte sich: Freiwillige, die die Anerkennung von Seiten der Organisation sehr positiv beurteilten, gehörten gleichzeitig zu jenen Personen, die aufgrund eines Gefühls von Verpflichtung Belastung erlebten. Wie ist dieser Befund zu interpretieren? Es ist durchaus möglich, dass bestimmte Anerkennungsformen eine Verbindlichkeit herstellen, die von den frei-gemeinnützig tätigen Personen als Belastung erlebt wird, da ihre ursprüngliche Autonomie als Freiwillige gefährdet wird. Darüber hinaus interessant ist, dass die Wertschätzung von Seiten der Seniorinnen und Senioren nicht mit diesem belastenden Gefühl von Verpflichtung verbunden ist.

Während wir bei der Interpretation des eben genannten Zusammenhangs vorsichtig sein wollen, sind andere Befunde leichter einzuordnen. Freiwillige, die die Strukturen und Abläufe innerhalb der Organisation als bürokratisch erleben und die sich nicht angemessen informiert fühlen, sind in der Regel zwar mit ihrer konkreten Freiwilligentätigkeit (noch) zufrieden, fühlen sich aber der Organisation nicht mehr verbunden. Zur Führungsaufgabe wird es daher, wo immer es möglich ist, Abläufe und Strukturen partizipativ

zu gestalten und transparent werden zu lassen. Auch freiwillig tätige Organisationsmitglieder werden zumeist bereit sein, Regeln zu akzeptieren – auch wenn diese auf den ersten Blick unnötig erscheinen mögen –, sofern der Prozess des Führens von Offenheit der Kommunikation und Möglichkeit zur Mitsprache geprägt ist.

Ohne Zweifel muss auch im Bereich frei-gemeinnütziger Tätigkeit Führungsverantwortung wahrgenommen werden und die Bereitschaft zum Geführt-werden bestehen. Aus unseren Ausführungen geht aber hervor, dass dabei primär die Autonomieansprüche der frei-gemeinnützig Tätigen nicht verletzt werden dürfen und die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und Sinngenerierung bei der Tätigkeit erhalten bleiben müssen. Von daher sollten frei-gemeinnützig Tätige in die Verabredung von Führungsprinzipien eingebunden und nicht einfach nur mit den Entscheidungen über Führungsvorstellungen konfrontiert werden. Dabei ist es sehr wohl sinnvoll, hauptamtliche und freiwillige Organisationsmitglieder unterschiedlich zu führen. Diese Unterschiede jedoch müssen vermittelt und transparent gemacht werden, so dass keine Konflikte hieraus resultieren. Während in *Mitarbeitergesprächen* mit den erwerbstätigen Organisationsmitgliedern auch eindeutige Ziele ausgehandelt und kontrolliert werden können, ist mit den frei-gemeinnützig Tätigen eher in *Feedbackgesprächen* auf das gemeinsame Ziel hin ein Austausch zu organisieren. Darüber hinaus ist eine Organisation, die auf frei-gemeinnützig Tätige angewiesen ist, durchaus gut beraten, wenn es einen Austausch zwischen Freiwilligen und Erwerbstätigen gibt und nicht bei einem reinen Nebeneinander mit wenig Berührungs- oder Schnittpunkten bleibt. Bei dieser Empfehlung sind wir uns durchaus bewusst, dass die Zusammenarbeit von Erwerbstätigen und Freiwilligen in einer Organisation eine zusätzliche Herausforderung darstellt und keinesfalls von Anfang an konfliktfrei ablaufen wird. Für die Wahrnehmung gegenseitiger Interessen und Bedürfnisse sowie latenter Konflikte ist

es jedoch notwendig, dass Austausch und Begegnung stattfinden und nicht nur Regelungen und Vorschriften vermittelt und deren Einhaltung verlangt werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Wehner, Miege, Güntert, 2005; Güntert, 2007.
- 2 Definition frei-gemeinnütziger Tätigkeit: Sie umfasst unbezahlte, organisierte, soziale Arbeit; gemeint ist ein persönliches, gemeinnütziges Engagement, das mit einem Zeitaufwand verbunden ist, prinzipiell auch von einer anderen Person ausgeführt und potenziell auch bezahlt werden könnte. Ausgeschlossen ist damit die professionalisierte, bezahlte Arbeit, sei sie auch noch so schlecht bezahlt; ebenso ausgeschlossen sind die persönliche Beziehungspflege oder Beziehungsarbeit, denn diese haben zwar sozialen Charakter, würden aber nicht bezahlt werden; auch nicht die Hausarbeit oder die Fürsorge innerhalb einer Familie, denn die Familie ist (noch) ein Element von Gemeinwesen und nicht selbst Gemeinwesen, weswegen Hausarbeit und familiäre Fürsorge nicht als soziale Arbeit qualifizieren; die gemeinnützige Arbeit von Sozialhilfeempfängern (Hartz IV) oder von Strafgefangenen zählen wir nicht zur frei-gemeinnützigen Arbeit, denn ihr mangelt es an Freiwilligkeit; auch Spenden oder das Errichten einer Stiftung klammern wir aus, denn der persönliche Zeitaufwand kann als gering erachtet werden; hingegen fällt die ehrenamtliche Tätigkeit in einer Stiftung sehr wohl in den Bereich frei-gemeinnütziger Arbeit.
- 3 Bierhoff, Schülken 2001.
- 4 Vgl. Güntert 2007.
- 5 Vgl. Gaskin et al. 1996.
- 6 Vgl. Ulich, 2001.
- 7 Vgl. Wehner, Miege und Güntert 2005.
- 8 Vgl. Weinert 2001.
- 9 Vgl. Güntert 2007.

LITERATUR

- Bierhoff, H. W.; Schülken, T. (2001): Ehrenamtliches Engagement. In: Bierhoff, H. W.; Fettenhauer, D. (Hg.): Solidarität. Konflikt, Umwelt und Dritte Welt. Opladen. S. 183–204.
- Gaskin, K.; Smith, J. D.; Paulwitz, I. (Hg.) (1996): Ein neues bürgerschaftliches Europa: Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern. Freiburg im Breisgau.
- Güntert, S. (2007): Freiwilligenarbeit als Tätigkeit in Organisationen. Unveröff. Dissertation. ETH Zürich.
- Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie. Stuttgart.
- Wehner, T.; Miege, H.; Güntert, S. (2005): Frei-gemeinnützige Arbeit. In: Mühlpfordt, S.; Richter, P. (Hg.): Ehrenamt und Erwerbsarbeit. München.
- Weinert, A. B. (2001): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Weinheim.

Mark Achilles

Beziehungsmanagement für gelungene Bildung

Konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung

Ausgehend von den Prämissen des pädagogischen Konstruktivismus sieht dieser Beitrag gelungene Führung von Bildungseinrichtungen darin, Beziehungen zu gestalten – vor den Herausforderungen offener und unplanbarer Führungskontexte.

Genauso wie das gesamte gesellschaftliche Teilsystem Bildung sich in den letzten beiden Jahrzehnten zu einem der meist beachteten und umstrittenen Themen aufgeschwungen hat und in dem Maße, wie sich in allen Säulen unseres Bildungssystems anhaltend einschneidende Veränderungen Bahn brechen, ist auch die gemeinnützige Weiterbildung und Erwachsenenbildung von einem heftigen und stetigen Wandel betroffen: Öffentliche Zuschussgeber ziehen sich immer mehr aus ihrer Verantwortung einer Förderung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung zurück. Dies zwingt Einrichtungen zu drastischen und oft fragwürdigen Einsparmaßnahmen. Personalfreisetzung, Streichung von Projekten sowie Zusammenlegungen von bisher souveränen Einrichtungen zu größeren Einheiten machen aufwendige Organisationsprozesse und Change-Management-Anstrengungen notwendig. Fundraising und Drittmittelakquise binden zusätzlich personelle Ressourcen. Der äußere ökonomische Druck

und die Ausrichtung auf eine stärkere Kundenorientierung zwingen zur aufwendigen Einführung professioneller Qualitätsmanagementsysteme. Profilbildung und Schwerpunktsetzung führen zur Streichung ganzer Geschäftsfelder und zur Einstellung von wenig lukrativen Projekten und Bildungsmaßnahmen. Durch Anstrengungen im milieuoorientierten Marketing wird versucht, neue Zielgruppen zu erreichen und den Haushaltsanteil der Eigeneinnahmen zu steigern. Daneben eröffnet die Digitalisierung unserer Welt völlig neue Wege des Wissenserwerbs rund um den Globus. Die rezipierbare Wissensmenge hat sich ins Unendliche vervielfacht und gleichzeitig ist die Halbwertszeit ihrer Gültigkeit und Aktualität erheblich gesunken. Dies macht neue Formen der Wissensaneignung und des Wissensmanagements notwendig. Es entstehen neue Lernformen als Blended-Learning-Prozesse und das informelle Lernen, die Lernerberatung und -begleitung gewinnt gegenüber formalen Lehr-Lern-Kontexten immer mehr an Bedeutung.

Die hier in groben Schlagworten skizzierten Herausforderungen, denen sich die Erwachsenenbildung aktuell gegenüber sieht – die Liste ließe sich verlängern –, stellt Führungskräfte heute vor völlig andere und neue Herausforderungen als zu Zeiten der Aufbau- und Konsolidierungsphase

der Erwachsenenbildung. Vielleicht sind diese Herausforderungen sogar schwieriger zu durchschauen und stellen Einrichtungen und Führungskräfte vor größere Existenzprobleme als dies bisher in der Geschichte der Erwachsenenbildung der Fall war. Dennoch stehen Führungskräfte heute wie gestern vor der gleichen Aufgabe und Verantwortung: nämlich die Erreichung und Sicherung der Einrichtungenziele. Auch wenn sich der Kontext und die Rahmenbedingungen für den Sektor der Erwachsenenbildung wandeln – das haben sie schon immer getan –, stehen Führungskräfte vor den gleichen Aufgaben, die sie schon immer hatten. Keine Führungskraft, die ihr Handwerkszeug versteht und die Aufgabe der Zielerreichung nicht aus dem Blickfeld ihrer Führungsverantwortung verloren hat, stöhnt über die sich so schnell und stetig wandelnden Rahmenbedingungen. Das Aufbegehren oder Resignieren ist eher ein Zeichen für das Wiederentdecken einer in Vergessenheit geratenen Besinnung auf die ureigenste Aufgabe von Führungskräften: die Resultatorientierung und die Zielerreichung.

Resultatorientierung und Zielerreichung

Jedes Unternehmen, jede Organisation und jede Institution, so auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, legitimieren ihre Existenz allein zu einem bestimmten Sinn und Zweck, und das ist die Erreichung ihrer jeweiligen Ziele. Diese Ziele sind einschlägig kommuniziert, sind verstehbar, zeitlich strukturiert, sind erfüllbar und



Dr. Mark Achilles M.A. studierte Theologie und Religionspädagogik und promovierte in theologischer Ethik. Er absolvierte den Masteraufbaustudiengang Bildungsmanagement und leitet seit 2004 die Geschäftsstelle des Münchner Bildungswerkes, die größte Einrichtung der katholischen Erwachsenenbildung.

evaluierbar. Das klingt plausibel und einfach. Werden Kollegen und Kolleginnen in der Erwachsenenbildung allerdings nach diesen Kriterien ihrer Einrichtungsziele befragt, wird schnell deutlich, wie stark dieser einfache und plausible Zielkriterienkatalog aus dem Blickfeld des Alltagsgeschäftes gerät. Führungskräfte und Bildungsmanager haben nur eine einzige Aufgabe, für die sie von ihrer Einrichtung bezahlt werden. Sie tragen Sorge für die Erreichung der Einrichtungsziele und müssen vor Auftraggebern und Aufsichtsgremien Verantwortung für deren Umsetzung übernehmen. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Ziele in allen organisierten und nicht organisierten Prozessen und Strukturen der Einrichtung bewusst bleiben und umgesetzt werden. Allein vor dem Horizont der mit und durch die Kollegen und Kolleginnen erreichten Ergebnisse und Einrichtungsziele wird der Erfolg einer Führungskraft gemessen und nicht daran, ob diese Kollegen und Kolleginnen zufrieden sind und Spaß an der Arbeit haben, ob alle so partizipativ wie möglich in Entscheidungen eingebunden werden oder ob ein kollegial-personaler Führungsstil umgesetzt wird. Vor dem Hintergrund der sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Bereich der Erwachsenenbildung versteht es sich von selbst, dass es mit Blick auf die Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht den einen und einzig richtigen Führungsstil geben kann, genauso wenig wie es einen festen Eigenschaftskatalog an Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten gibt, der eine gute Führungskraft ausmacht.

Erreichen der Einrichtungsziele

Längst wird auch in führungstheoretischer Forschung jedem monokausalen Ansatz eine klare Absage erteilt, der Führungserfolg hauptsächlich mit der Persönlichkeit des Führenden, dessen Kompetenzen oder einem bestimmten Führungsstil verknüpft.¹ Auch wenn diese Erkenntnis noch

selten bis in die konkreten Stellenausschreibungen für Führungspositionen durchgedrungen ist, die den Eindruck suggerieren, als gehe es um die Suche nach Menschen mit vollkommenen Eigenschaftsprofilen und nicht um Führungskräfte, so wird jede erfolgreiche Führungskraft bestätigen, dass es für das Gelingen von Führung am wenigsten auf die eigene Persönlichkeit und die eigenen Fähigkeiten ankommt, als vielmehr auf die Tatsache, die Erreichung der Einrichtungsziele nicht aus dem Blickfeld verloren zu haben. Selbstverständlich kann es hier nicht darum gehen, sich als Führungskraft starr geradeaus und blindlings auf das Erreichen der Einrichtungsziele zu stürzen. Die verantwortungsbewusste Führungskraft muss bei allen Entscheidungen immer das Ganze im Blick haben. Resultatorientierung kann nicht Zielerreichung um jeden Preis heißen; bedeutet aber, im Führungsalltag alle Entscheidungen immer vor dem Gerichtshof einer Verwirklichung der Einrichtungsziele zurückzukoppeln.

Führungsalltag als Gruppenphänomen

Es versteht sich von selbst, dass Führungsalltag immer ein Gruppenphänomen ist, das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt.² Führungseigenschaften einer Führungskraft bestimmen in einem solchen Interaktionsprozess zwar das Führungsverhalten, aber immer nur in der klaren Verortung einer bestimmten Situation mit den je verschiedenen konkreten Rahmenbedingungen und Interaktionskontexten der agierenden Personen. Führungserfolg, das heißt Zielerreichung, stellt sich also nur dann ein, wenn das Führungsverhalten den jeweils konkreten situativen Kontextbedingungen der agierenden Personen angepasst ist. Hier wird deutlich, dass es natürlich nicht um eine Überinterpretation der Kritik an Eigenschaftstheorien gehen kann. Allein aber die einseitige Schlussfolgerung ist anzuzweifeln, nach der sich Führungserfolg sichern lässt, wenn Füh-



Führungskräfte | Michael Ballack im EM-Finale

Foto: picture-alliance/dpa

rungskräfte einen festen Eigenschaftskatalog erfüllen oder ein bestimmter Führungsstil einem anderen überlegen wäre. Selbstverständlich wird von Führungskräften ein gewisses Portfolio an Kompetenzen abverlangt, das im Mitarbeitermanagement hilfreich oder sogar unerlässlich ist. Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen und Führungseigenschaften ist allerdings geringer als ihnen im Allgemeinen zugeschrieben wird. Erfolgreicher werden Führungskräfte sein, die in ihrem Führungsalltag nicht mit einem Auge immer auf die Pflege ihrer Persönlichkeitsmerkmale schießen, sondern mutig nach vorne schauend die Erreichung der Ziele im Blick haben. Bewegt sich Führungsmanagement in der konkreten Praxis zwischen diesen beiden Prämissen einer klaren Zielerreichung auf der einen Seite und dem Hintergrund alltäglicher völlig unterschiedlicher konkreter Interaktionskontexte auf der anderen Seite, dann drängt sich eine noch einen Schritt weiter reichende Reflexion erwachsenpädagogischer Praxis für die Gestaltung der Mitarbeiterführung von Führungskräften in der Weiterbildung auf.

Pädagogischer Konstruktivismus

Die Erkenntnisse und Desiderate eines gemäßigten pädagogischen Konstruktivismus, dass nämlich der eigentliche Lern- und Aneignungsprozess des lernenden Menschen dem direkten Einfluss des Lehrenden entzogen ist und Bildung, im weitesten Sinne einer Selbstbildung (*autonom und selbstreferenziell*), ein mehr oder weniger bewusster individueller Aneignungs-, Deutungs- und Entwicklungsprozess des Menschen selbst ist, fließen nur sehr zurückhaltend in die pädagogische Praxis unseres funktionalistisch auf den freien Arbeitsmarkt ausgerichteten Bildungssystems ein. Im Schul-, Hochschul- und Berufsausbildungssektor lässt sich kaum wahrnehmen, dass Einrichtungen und pädagogisches Personal die auf Leistungsorientierung getrimmte traditio-

nelle Vermittlungsdidaktik zugunsten einer dem Menschen angemessenen selbstlernbefördernden sog. Ermöglichsdidaktik weiterentwickeln. Paradoxerweise genießt dieser aus der systemischen und konstruktivistischen Theorie herausgebildete Ansatz der Ermöglichsdidaktik³ gerade in dem Sektor starkes Ansehen, der bildungspolitisch bis heute stiefmütterlich vernachlässigt wird und am wenigsten funktionalistisch ausgerichtet ist: der öffentlichen Weiterbildung oder Erwachsenenbildung.

Ohne die Bedeutung eines konstruktivistischen Ansatzes für die pädagogische Praxis hier eingehend reflektieren zu können, ergeben sich aus ihren Desideraten einer Umsetzung in der Erwachsenenbildung interessante und herausfordernde Schlussfolgerungen auch für die Gestaltung und Steuerung von Organisationsprozessen in den Einrichtungen und für das Führen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, hier vor allem des pädagogischen Personals. Die Schlussfolgerung drängt sich auf: Was für die pädagogische Praxis gilt, muss sich auch in der Gestaltung und Kommunikation der Einrichtung selbst widerspiegeln; und zwar sowohl in der Art und Weise, wie grundsätzliche Ziele der Einrichtung formuliert und gesetzt werden, als auch im Vorgehen, wie diese Ziele dann umgesetzt werden.

Selbsttätige Erschließung von Wissen

Wenn der eigene Aneignungsprozess beim Menschen also durch die jeweils konkreten subjektiven Kontextbedingungen sowohl äußerer wie innerer Gegebenheiten, vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, sinnhafter Eindrücke und kognitiver wie emotionaler Schemata oder erfahrungsbezogener Assoziationen stattfindet (sog. *Strukturdetermination* menschlicher Erkenntnisfähigkeit), dann stellt dies nicht nur tradierte pädagogische Vermittlungs- und Lehrkonzepte infrage, sondern ist auch eine fundamentale Anfrage nicht nur an die – zumindest für die

Hochschule – wenig reformaffirmative Ausbildung und Professionalisierung des (erwachsenen)pädagogischen Berufsstandes, sondern vor allem auch herausforderndes Desiderat für die Gestaltung des Führungsmanagements in den konkreten Einrichtungen selbst. Erfolgt also der eigentliche Lern- und Aneignungsprozess am wenigsten in der konkreten Unterrichtssituation unter konkreter Einflussnahme des Lehrenden, sondern höchstens als durch den formalen Lernkontext angeregter und lange nachwirkender Prozess in einer selbsttätigen und selbstständigen Erschließung von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen des Menschen, so muss das Ziel einer vom konstruktivistischen Ansatz geprägten Erwachsenenbildungsarbeit eine Unterstützung des Menschen sein, ihn dazu zu befähigen, seine eigene Wirklichkeitskonstruktion und die damit eng verknüpften Orientierungs-, Deutungs- und Handlungskompetenzen aufzudecken, zu vernetzen und auszuweiten, um dem Einzelnen dadurch eine Ausdifferenzierung seines Handlungsspielraums, eine Verbesserung seiner Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeiten sowie eine Erweiterung seiner Viabilität zu ermöglichen. Lernsettings sind didaktisch und methodisch also in einer Art und Weise zu gestalten, dass auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen eine Ausweitung und Differenzierung dieser Erfahrungen und Wirklichkeiten möglich wird. Ein solches Lernen ist in vorzüglicher Weise durch die sog. *Kontrasterfahrung* (oder *Differenzierung* bei Siebert⁴) möglich. Von hier aus ist es dann hinsichtlich der Bedeutung des konstruktivistischen Pädagogikentwurfs für die Gestaltung von Führungs- und Interaktionsprozessen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur noch ein kleiner Schritt. Durch das Wahrnehmen von Unterschieden, d.h. unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen, gegensätzlichen Interpretationen der Wirklichkeit oder verschiedenen biografischen Kontexten etc., müssen eigene biografische

Erfahrungen bestätigt oder neu interpretiert, die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit ergänzt oder korrigiert und die eigene Meinung bestärkt oder revidiert werden. Dies gilt, gleich ob in Lehr-Lern-Situationen oder in konkreten Führungssituationen, in denen Führungskraft und Mitarbeitende sich um den je richtigen Weg bemühen, die Ziele der Einrichtung zu formulieren und diese dann zu realisieren. Eine dieses Lernen fördernde Didaktik und Methodik arbeitet hier weniger vermittelnd als ermöglichend und weniger instruktiv als konstruktiv. Und auch ein diesen konstruktivistischen Ansatz ernst nehmendes Führungsmanagement ist hier weniger von überheblich-dozierendem als von kritisch-offenem, weniger von instruierendem als von zielorientiertem Charakter.

Führung als situierte Kognition

Für das konkrete Führungsverhalten in situativen Interaktionskontexten ergeben sich aus den verschiedenen Zugangsweisen des Ansatzes der Ermöglichungsdidaktik und der Konstruktionsmethodik dadurch ein breites instrumentelles Anwendungspotenzial: Ansätze aus der Biografiearbeit, die versuchen, biografisches Erfahrungswissen und Selbstbildung zu reflektieren, um dadurch Weiterentwicklung und Lösungspotenzial für zukünftige Konflikte und Problemfelder zu generieren; oder integrative Ansätze, die versuchen, verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kontexten und Lebenswelten zu problemorientierter Zielerreichung zu begleiten; oder die situierte Kognition, die versucht, Lernprozesse in konkrete und reale Verwendungs- und Anwendungssituationen zu integrieren, um durch Kontrast- bzw. Differenzerfahrungen das bisher eigene konventionelle Handeln zu überschreiten und zu eigenverantwortlichem neuem Handeln zu befähigen.

Besonders die sich aus erfahrungsbasiertem und problemorientiertem Lernen herausgebildete Theorie der sog. *situierten Kognition*⁵, die besagt, dass

nachhaltiges und transferorientiertes Lernen primär in konkreten situativen Kontexten möglich ist, bietet ein angemessenes Erklärungs- und Zielmodell angemessener erwachsenenpädagogischer Führungspraxis:

- Findet Lernen vornehmlich in *authentischen Kontexten* statt, um Transferpotenzial der eigenen und bisher integrierten Erfahrungs- und Lerninhalte zu ermöglichen und zu erhöhen, dann haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen reale Arbeitsfelder zur Verfügung zu stellen, in denen kreatives, eigenverantwortliches und nicht heteronom bestimmtes Handeln ermöglicht wird. Diese neuen oder unbekanntenen Handlungsfelder sind insofern offen für reale Probleme mit nicht vorhersehbaren Herausforderungen und Konfliktlösungsmöglichkeiten, in denen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihre je eigenen Erfahrungs- und Wirklichkeitskonstrukte durch eigene Lösungswege und Handlungsalternativen aufbrechen und überschreiten müssen.

- Findet Lernen vornehmlich in *multiplen Kontexten* statt, um durch verschiedene Anwendungssituationen situatives Methodenwissen aufzubauen, das flexibel nutzbar ist, dann

haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen mit unterschiedlichsten Handlungssituationen in den verschiedensten Handlungsfeldern zu konfrontieren, in denen komplexe Kontextbedingungen reflektiert, aufgebrochen und je neu agiert und reagiert werden muss.

- Findet Lernen vornehmlich in *sozialen Kontexten* statt, damit das eigene in sich geschlossene Wissens- und Lernsystem durch die Kontrast- und Unterschiedserfahrung in der gegenseitigen Interaktion, im problemorientierten Diskurs und in der oft heftigen, aber lösungsorientierten Auseinandersetzung überschritten und erweitert wird, dann haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen zur eigenen und gegenseitigen konstruktiven Kritik anzuregen, gemeinsame Reflexion und Interaktion zu steuern und zu fördern sowie die Aneignung gegensätzlicher und unterschiedlicher Sichtweisen und Lösungsmodelle zu ermöglichen.

- Findet Lernen vornehmlich durch Formen *instruktorischer Unterstützung* statt, durch die Lernenden zur Mobilisierung und Erweiterung ihrer eigenen Ressourcen verholpen wird,



Führungskräfte | Josef Ackermann

Foto: picture-alliance/dpa

um damit die Bewältigung komplexer und kritischer Handlungssituationen zu erleichtern, dann zeichnen sich Führungskräfte in der Erwachsenenbildung eher durch ein gezielt impulsgebendes als breit inhaltsfixiertes, ein eher begleitend und beratendes als instruierendes und unterweisendes, ein eher abwartend motivierendes als ein schnell lösungsorientiertes sowie ein eher selbsttätigkeitsförderndes als planungsdenkendes Verhalten aus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Erreichung der Bildungsziele von Lehr-Lern-Settings bzw. die Erreichung der Einrichtungsziele in Führungssituationen alles andere als durch eine gewissenhafte Planung von Methodik oder Didaktik verwirklicht werden kann. Die Aufgeschlossenheit für Neues, Unterschiedliches und Anderes lässt sich nicht vornehmlich durch Planen verwirklichen, sondern durch die Gestaltung eines offenen Lehr-Lern-Settings bzw. Interaktions- und Führungskontextes ermöglichen. Für ein dieser erwachsenenpädagogischen Praxis angemessenes Führungsmanagement muss hier das gleiche gelten wie für die operative pädagogische Arbeit. Mit anderen Worten kann mit Blick auf die Planung, Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen von Erwachsenenbildnern nicht erwartet werden, dass sie sich von der Vorstellung einer technologischen Machbarkeit und Beherrschbarkeit von Bildung und Kompetenzentwicklung lösen und nach den Eigenlogiken, der sich in diesen Bildungsprozessen Ausdruck verschaffenden konkreten subjektiven Potenziale fragen, wenn nicht gleichzeitig auch das Führungsmanagement von einer solch grundsätzlichen Offenheit geleitet ist.

Damit wandelt sich auch die Anforderung an die erwachsenenbildnerische Professionalität von Führungskräften, die nun vielmehr »eine Fähigkeit umschreibt, mit prinzipiell unbeherrschbaren und vielleicht gar unsteuerbaren Systemiken in einer Weise umzugehen, dass diese in der Lage sind, sich produktiv weiterzuentwickeln«.⁶

Um hier nochmals an der oben diskutierten Kompetenzfrage anzuknüpfen, erfordert dies – wenn schon unbedingt von (Führungs-)Eigenschaften die Rede sein soll – sowohl von Führungskräften in der Erwachsenenbildung als verantwortlichen Gestaltern von Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen als auch von pädagogischem Personal als Lehrkräfte und verantwortlichen Gestaltern von Lehr-Lern-Arrangements ein hohes Maß an Sensibilität, Selbstbeherrschung und Selbstreflexion der eigenen Rolle; und fordert von beiden Berufsgruppen eine spezifische Ausprägung sowohl der eigenen Fach- und Methodenkompetenz als auch der personellen und emotionalen Kompetenz. Wenn Mitarbeiterführung darauf abzielt, durch Kommunikation in Kontexten situierter Kognition die Ziele der Einrichtung umzusetzen, dann ist in Führungsaufgaben – ähnlich wie in konkreten Lehr-Lern-Settings des Bildungsangebotes – zunächst ein hohes Maß an sozialer Kompetenz gefragt, mit den unterschiedlichsten Persönlichkeiten und Personengruppen rasch und aufmerksam in Kontakt zu treten, offene und versteckte Bedürfnisse zu erkennen, die eigene Kommunikation und das eigene Verhalten anzupassen; Kommunikations- und Interaktionsmechanismen zu durchschauen und entsprechend auf die Zielerreichung hin zu reagieren. Führung in der Er-

wachsenenbildung kann dann nicht anders verstanden werden als Beziehungsmanagement: eine Gestaltung und Organisation von Beziehungen, in denen Beziehungsverhalten und Interaktionskontexte von einer grundsätzlichen Offenheit geprägt sind und als Lernfeld begriffen werden, in denen unkonventionelles und bisherige Handlungsroutrinen überschreitendes Verhalten als konstruktiv-produktive Weiterentwicklung reflektiert und genutzt werden kann.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Rosenstiel 2003.
- 2 Vgl. Weinert 1989.
- 3 Vgl. Arnold/Tutor 2007.
- 4 Siebert 2006.
- 5 Reinmann-Rothmeier, Mandl 1997; Siebert 2003.
- 6 Arnold 2007.

LITERATUR

- Arnold, R.; Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 4). Hohengehren.
- Arnold, R.; Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten (Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg.
- Rosenstiel, L. (2003): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, L.; Renet, E.; Domsch, M. (Hg.): Führung von Mitarbeitern. 5. Aufl., Stuttgart, S. 3–25.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F.E.; Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie 4). Göttingen, S. 355–403.
- Siebert, H. (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München.
- Siebert, H. (2006): Theorien für die Praxis. Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Weinert, A.B. (1989): Führung und soziale Steuerung. In: Roth, E. (Hg.): Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie 3), S. 552–577, Göttingen.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Die Bildserie »Führungskräfte« ist eine Auswahl aus dem DPA-Bildarchiv und zeigt das ganze Spektrum möglicher Führungsstile aus Politik, Zeitgeschehen und aus der Geschichte – von Idi Amin bis zum Kapitän der Fußballnationalmannschaft. Auch wenn Führungsaufgaben eine strategische Orientierung auf die Entwicklung der jeweiligen Organisation verlangt, so tritt doch trotz dieser immer – im Guten wie im Schlechten – die Persönlichkeit des Menschen zutage, der diese Führungsposition innehat. Titelfoto: Angela Merkel mit Splitterschutzweste beim Flug nach Kabul. picture-alliance/dpa

OECD vergleicht Bildungsniveaus

OECD-Bildungsbericht 2008: Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient?

Was kann man von der Bildungspolitik anderer Länder lernen?

Die Ausgabe des Jahres 2008 von **Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren** ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten: OECD-Indikatoren vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung der OECD-Länder untereinander. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie so erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen.

Das umfassende Datenmaterial ist hervorragend aufbereitet und bietet eine Fülle detaillierter und differenziert erfasster Indikatoren zum Thema Bildung im OECD-Ländervergleich.

DR. SUSANNE GERULL, SOCIALNET



OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2008

OECD-Indikatoren

2008, 566 S.

Einzelbezug:

65,- € (D)/110,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/90,- SFr

ISBN 978-3-7639-3509-3

Best.-Nr. 6001821b

www.wbv.de

MELDUNGEN

CONFINTEA VI

Die UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung, bekannt gemacht unter dem Kürzel CONFINTEA, findet alle 12 Jahre statt. 1997 war der Tagungsort für die fünfte Veranstaltung Hamburg, die sechste CONFINTEA geht nun im Jahr 2009 nach Brasilien. 2008 stehen dazu fünf regionale Vorkonferenzen in Afrika, Asien, Lateinamerika, Europa/Nordamerika und für den arabischen Raum auf dem Programm. In Deutschland hat der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) den CONFINTEA-Prozess tatkräftig unterstützt. Zur Begleitung dieses Prozesses sind jetzt zwei Publikationen entstanden: In der Zeitschrift *Bildung und Erziehung* 2/2008 sind mehrere Artikel in deutscher Sprache veröffentlicht, ferner gibt es eine Sonderausgabe der Zeitschrift *Convergence*, die ausführlich auf den CONFINTEA-Prozess eingeht und in der sich eine Reihe internationaler Experten zu Wort meldet. Nähere Auskunft erteilt das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn, Tel. 0228/97569-0, iiz-dvv@iiz-dvv.de, www.iiz-dvv.de.

Meyer: Tendenz zum Zentralismus

Der Präsident des Zentralkomitees der Katholiken in Deutschland (ZdK), Hans-Joachim Meyer, hat den derzeitigen Zentralisierungsschub innerhalb der katholischen Kirche kritisiert und gleichzeitig dazu aufgerufen, sich in der Arbeit in den Pfarrgemeinden vor Ort nicht entmutigen zu lassen. Meyer sagte auf einer Vortragsveranstaltung in der Akademie Klausenhof in Hamminkeln, dass die Idee des »Volkes Gottes« mit der starken Stellung der Laienarbeit derzeit kaum umgesetzt werde. Im Gegenteil, die Tendenzen gehen nach seiner Beobachtung sogar zurück in die Zeit vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil.

BILDUNGSPOLITIK

»Weiterbildung ist kein Luxus«

Die deutsche Bildungspolitik strebt, wie vom Bildungsministerium (BMBF) seit der Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung oder den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung mehrfach betont wurde, die Schaffung einer Weiterbildungsallianz an. So soll Nachdruck auf die Förderung des lebenslangen Lernens gelegt und konkret die Weiterbildungsbeteiligung gesteigert werden.

Lernen im Lebenslauf

Verschiedene Maßnahmen sollen gebündelt und in die Weiterbildungsallianz eingebracht werden, die die Bundesregierung mit den Ländern, Kommunen und Sozialpartnern bilden wird. Nach der bisherigen Planung werden die Vorbereitungen im September erfolgen, damit über die Sache dann auf dem Bildungsgipfel im Oktober 2008 entschieden werden kann. Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK), Annegret Kramp-Karrenbauer (CDU), hat allerdings den Bund schon vor einer zu starken Einmischung in bildungspolitische Fragen gewarnt. Anlässlich des geplanten Bildungsgipfels teilte die saarländische Kultusministerin in der »Wirtschaftswoche« (16.8.08) mit, jeder Versuch des Bundes, die Länder an einem goldenen Zügel in eine Richtung zu ziehen, sei kontraproduktiv. »Die Länder werden sich ganz sicher nicht kaufen lassen« erklärte sie und forderte »Vereinbarungen auf Augenhöhe«. Hierzu hat es auch weitere Einlassungen aus der Politik gegeben, die etwa auf eine Stärkung der Bundeskompetenz setzten. Die Debatte ist also eröffnet. Konkretes Ziel der deutschen Bildungspolitik ist es jedenfalls, die Weiterbildungsbeteiligung

insgesamt von derzeit rund 43% auf 50% im Jahr 2015 zu steigern. Dies erfordert laut BMBF effektive Beiträge vor allem der Sozialpartner und eine Fortentwicklung des Instrumentariums der öffentlichen Weiterbildungsförderung. Bekräftigt hat dies jüngst Bundesbildungsministerin Annette Schavan (CDU) in ihrem Interview mit dem programmatischen Titel »Länder sind am Zug«, das in der Themenausgabe »Lebenslanges Lernen« der vom Deutschen Bundestag herausgegebenen Wochenzeitung »Das Parlament« erschienen ist (Nr. 33-34/08, 11. August 2008).

Schavan kündigte hier an, sie wolle sich bei der Weiterbildungsallianz dafür einsetzen, dass Lernzeitkonten und konkrete Angebote zur Weiterbildung künftig standardmäßig Bestandteile von Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen werden. Im gleichen Interview lehnte die Ministerin die SPD-Forderung nach einem Rechtsanspruch auf einen Hauptschulabschluss ab; es sei heute schon selbstverständlich, dass Erwachsene ohne Schulabschluss diesen später nachholen könnten. Bundesarbeitsminister Olaf Scholz (SPD) dagegen drang in der Koalition darauf, einen Rechtsanspruch auf einen Hauptschulabschluss durchzusetzen. Gleichzeitig zeigte sich die Ministerin davon überzeugt, dass die Bürger in Zukunft länger als bis 67 arbeiten würden. Wenn ein heute Siebenjähriger im Schnitt 100 Jahre alt werden könne, »dann ist doch die Vorstellung schrecklich, dass er nach dem Renteneintritt 33 Jahre lang zu nichts nutze sein soll«, betonte Schavan. Sie fügte hinzu: »Das fixe Renteneintrittsalter wird an Bedeutung verlieren.« »Weiterbildung ist kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit«, lautete eine weitere grundsätzliche Erklärung

der Ministerin. Auch hier erläuterte sie die Feststellung im Blick auf volkswirtschaftliche bzw. betriebliche Interessen: »Langfristig ist es schlecht, keine Anreize für Weiterbildung zu setzen. Moderne Unternehmen müssen erkennen: Wer nicht in Bildung für seine Mitarbeiter investiert, wird seinen Innovationsvorsprung verlieren. Weiterbildung ist ein wichtiger wirtschaftspolitischer Impuls. Das Ermutigende ist, dass diese Botschaft jetzt auch in der Wirtschaft angekommen ist.« In der Parlamentsausgabe werden solche Thesen im Blick auf die berufliche Fort- und Weiterbildung, auf betriebliche und technologische Entwicklungen, auf E-Learning und andere Innovationen weiter ausgeführt. Den Eröffnungsbeitrag zu der Ausgabe hat Professor Ekkehard Nuissl, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), beige-steuert.

Versäulung der Bildung

Nuissl resümiert die neuere Bildungsforschung dahingehend, dass die Vorstellung vom Erwachsenen, der nach Absolvierung einer Ausbildungsphase seine Lernprozesse weitgehend abschließt, mittlerweile unhaltbar sei. »Erwachsene lernen im Prinzip gar nicht anders als Kinder und Jugendliche; aber sie lernen gezielter, interessenorientierter und selektiver.« Er spricht auch die Neuorientierung pädagogischer Prozesse am Erwerb von Kompetenzen an: »Es geht nicht mehr vorrangig um die Vermittlung des Wissens. Diese ist heute eher Mittel zum Zweck.« Vorrang habe heute die »Kompetenz, sich zu orientieren und selbst zu lernen«, so Nuissl, wobei er gleichzeitig, gegen den weiterbildungspolitischen Mainstream, daran erinnert, dass z.B. soziale Kompetenzen in den bislang diskutierten Nachweis- und Bewertungssystemen vernachlässigt werden.

Deutlich wird an den Grundsatzbeiträgen von Wissenschaftlern, Experten und Bildungsverantwortlichen, dass derzeit unter dem Regime der Großen Koalition kein großer weiterbil-

dungspolitischer Auf- oder Umbruch geschieht, dass aber Entwicklungen forciert werden, die sich am konsequenten »Lernen im Lebenslauf« orientieren und die insofern einem allmählichen Umbau des Bildungssystems den Weg bereiten. Ralph Bergold, ehemaliger Geschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung (KBE) und Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung, hat dies in seinem Kommentar zu den Empfehlungen des

Innovationskreises (EB 2/08) dargelegt. Demnach wird die »Versäulung von Bildung« obsolet. Festgefügte Institutionen mit separierten Bildungsaufträgen sollen der Vergangenheit angehören, Lernprozesse offen und anschlussfähig angelegt werden. Erwachsenenbildung erfährt so neuen Nachdruck, verliert aber auch den gesicherten Standort einer vierten Säule und muss ihre Beziehung zu anderen Institutionen der Bildung und Erziehung neu definieren. *js*

Berufs-Bildungs-Perspektiven 2008

Das Berufsbildungssystem in unserem Land steckt in einer Krise – mit dieser Feststellung machten die Gewerkschaften Verdi und IG Metall zum Sommer 2008 auf Bildungsdefizite aufmerksam. Die beiden Gewerkschaften suchen regelmäßig den Dialog mit Aus- und Weiterbildungsexperten und haben dazu einen wissenschaftlichen Beraterkreis ins Leben gerufen. Nach der Streitschrift »Bildung ist keine Ware« vom April 2006 (vgl. EB 2/06) hat der Kreis nun mit den »Berufs-Bildungs-Perspektiven 2008« Stellung zu zwei aktuellen Fragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung genommen: erstens zu den Auswirkungen der Föderalismusreform I und zweitens zu den Chancen und Risiken des europäischen bzw. deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. dazu auch EB 2/08).

Die Föderalismusreform, so die 17 Wissenschaftler, hat der Bildung in Deutschland nicht geholfen, sondern massiv geschadet. Während Europa auf dem Weg sei, gemeinsame Bildungsperspektiven zu formulieren, werde die Bildung in Deutschland zur Krähwinkelpolitik. Der Beraterkreis formuliert die Anforderungen an die Föderalismusreform II wie folgt: Bildungsausgaben sind als Zukunftsinvestitionen zu sichern. Das sogenannte Kooperationsverbot in bildungspolitischen Fragen, das durch die Föderalismusreform I eingeführt wurde, soll fallen. Bund und Länder brauchen vielmehr neue Kompe-

tenzen des Zusammenwirkens für die allgemeine und berufliche Bildung. Mit der Umsetzung der EU-Berufsbildungspolitik auch in Deutschland und der Einführung des DQR und EQR bestehe die Gefahr, dass kleinteilig modularisierte Qualifikationseinheiten nach angelsächsischem Vorbild geschaffen würden. Dabei würde das deutsche Berufsprinzip an Bedeutung verlieren und seine individuellen und kollektiven Sicherungsfunktionen infrage gestellt. Die Wissenschaftler sehen einen anderen Entwicklungspfad: Sie formulieren die Leitlinien für eine Reform des Berufsbildungssystems, die das Berufsprinzip für die Ausbildung beibehält und für die Weiterbildung ausbaut, die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems erhöht und die Aus- und Weiterbildung sowie formelles und informelles Lernen systematisch miteinander verbindet.

Gegen aktuelle Tendenzen der Privatisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung der Bildung plädiert der Beraterkreis schließlich für eine Steuerungsform der Solidarität gegen die Steuerungsform des Marktes: »Mehr Markt macht nicht gebildeter.« Die Broschüre »Berufs-Bildungs-Perspektiven 2008« kann kostenlos über die Gewerkschaftszentralen bestellt oder übers Internet (www.berufsbildungspolitik.verdi.de oder www.igmetall-wap.de) bezogen werden. *js*

FORSCHUNG

Bildungsvererbung

Ein neues Schlagwort macht die Runde. Nachdem man in den letzten Debatten von Sozialforschung und Politik über die »Unterschicht« erfuhr, dass Armut in Deutschland erblich ist, heißt das Stichwort jetzt: Bildungsvererbung. Diesen Befund hat eine Untersuchung der Konstanzer Hochschulforscher um Tino Bargel für das Bundesbildungsministerium (BMBF) erbracht, die zum Sommer 2008 vorgelegt wurde (zit. nach www.fr-online.de). Der 10. sogenannte Studierenden-survey der Forscher ist auch auf der Website des Bildungsministeriums (www.bmbf.de) erhältlich.

Elitenbildung

An deutschen Universitäten studieren demnach immer mehr Akademikerkinder. Hatten 1993 erst 49% aller Studienanfänger einen Vater oder eine Mutter mit akademischer Ausbildung, so waren dies im Jahr 2007 schon 60%. Am ausgeprägtesten ist diese »Bildungsvererbung« laut Konstanzer Studie in der Medizin, wo bei 66% der Studenten mindestens ein Elternteil einen Universitätsabschluss hat. Bildungsministerin Annette Schavan forderte die Schulen dazu auf, »dafür zu sorgen, dass die Chancen zum Erwerb eines höheren Schulabschlusses ausschließlich von der Leistung der Schüler und nicht von ihrer sozialen Herkunft abhängig sind«. Dazu gehöre, leistungsstarke Kinder aus bildungsfernen Schichten in der Oberstufe der Gymnasien »aktiv zu unterstützen«. Auch müssten die »starren Zugangsbeschränkungen« für ein Hochschulstudium überdacht und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöht werden.

Noch in den 60er Jahren galten die Universitäten »als Domäne der Männer«, heißt es in der Studie weiter.

Heute dagegen sind etwa 50% der Studierenden junge Frauen. Während geschlechtsspezifische Benachteiligungen ausgeglichen werden konnten, gelte dies nicht für die Frage der sozialen Herkunft. An den Universitäten sei »keine weitere Öffnung für neue Kreise der Bildungsaufsteiger festzustellen«. Die Untersuchung belegt allerdings auch: Trotz des hohen Frauenanteils unter den Studierenden folgt die Wahl des Fachs noch immer traditionellen Bahnen. Nach wie vor gibt es nur wenige Studentinnen in den mathematischen, naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen.

Der Hochschulforscher Bargel analysiert mit seinem Team seit 25 Jahren das soziale Profil der Studierenden, ihre Studienstrategie und beruflichen Erwartungen sowie ihre Reaktionen auf den sich ändernden Arbeitsmarkt. Dazu werden im Abstand von drei Jahren auch Befragungen im Rahmen eines »Studierendensurvey« mit jeweils über 8000 Teilnehmern durchgeführt. Der aktuellen Umfrage zufolge sind die Studierenden heutigentags mit der Qualität des Studiums zuneh-

mend zufrieden. Viele wünschen sich allerdings eine bessere Betreuung im Studium und beim Übergang in den Arbeitsmarkt sowie mehr Praxisbezug. Die Studie belegt zudem, dass die Studierenden ihr Studium effizienter gestalten wollen als noch vor wenigen Jahren, sei es durch einen zügigen Studienablauf, hohe Arbeitsintensität oder ein besonders gutes Examen. Auch die selbst eingeplante Studierendauer hat sich weiter verringert. Dies sei fast vollständig auf den gestiegenen Anteil der kürzeren Bachelor-Studiengänge zurückzuführen. Nach der Umfrage sind Prüfungsängste in diesen Studiengängen nicht höher als in anderen Studiengängen.

»Zweite Chance«?

Solche Ergebnisse betreffen aber nicht allein die Schule oder Hochschule. In der Weiterbildung ist das Problem ebenfalls virulent. Zwar konnte das BMBF Anfang des Jahres stolz vermelden, dass sich in Deutschland wieder mehr Menschen an Weiterbildung beteiligen. Doch in der Trendanalyse zur Weiterbildung, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zum Frühjahr 2008 veröffentlichte (vgl. EB 2/08), bestätigte sich nochmals die soziale Schieflage, die auch das Weiterbildungssystem in Deutschland prägt. So sinkt das Gesamtfinanzierungsvolumen für die Weiterbildung stetig bei

Weiterbildung und Chancengleichheit

Im November 2007 fand in Weimar die Herbstakademie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) statt. Das Thema der Veranstaltung lautete: »Weiterbildung und Chancengleichheit – Impulse durch das europäische Jahr der Chancengleichheit«. Das Eröffnungsreferat mit dem programmatischen Titel »Wer hat, dem wird gegeben« hielt Prof. Jutta Allmendinger, die die real existierende Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem von der Kita bis zur Weiterbildung darstellte. Weitere Beiträge gab es von Prof. Gerhard Bosch

(Strategien zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung), Dr. Ursula Herdt (Weiterbildungsberatung) und GEW-Vorstandsmitglied Dr. Stephanie Odenwald (Gesellschaftspolitische Kompetenz als Teil einer Grundbildung).

Diese und andere Diskussionsbeiträge sind jetzt in der Dokumentation greifbar, die der GEW-Hauptvorstand (Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt/M., www.gew.de) herausgegeben hat.

steigenden Teilnehmergebühren, was die Bildungsteilnahme zunehmend zu einer Sache der Berufe macht, in denen man sich die Finanzierung leisten kann. Dies ist ein besonderer Skandal: Die breite Infrastruktur der außerschulischen Bildung, auf die Deutschland stolz ist, reproduziert die soziale Selektionsleistung des Schulsystems – und das gerade angesichts der allgemein erhobenen Forderung, das lebenslange Lernen für alle zu fördern und speziell im Weiterbildungsbereich eine »zweite Chance« für diejenigen zu eröffnen, die an der schulischen Auslese gescheitert sind.

js

5. wbv-Fachtagung

Der W. Bertelsmann Verlag veranstaltet vom 29. bis 30. Oktober 2008 in Bielefeld seine 5. Fachtagung. Sie steht unter dem Motto »Perspektive Bildungsberatung – Chancen für Weiterbildung und Beschäftigung« und wendet sich wieder an Weiterbildner, Vertreter von Wirtschaft, Politik und Verbänden. Zu den Referenten gehören u.a. Ursula Herdt, Nationales Forum Beratung, Prof. Jörg Knoll, Universität Leipzig, Eckart Lilienthal, BMBF, Prof. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg, und Prof. Christine Zeuner, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg. Interessenten wenden sich an den wbv, PF 100633, 33506 Bielefeld, Fax 0521/911101-79, E-Mail: joachim.hoeper@wbv.de.

Qualitätssicherung

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gehört in der Erwachsenenbildung und in der beruflichen Bildung zum Alltagsgeschäft. Experten und Beschäftigte ringen seit Jahren um entsprechende Standards, um angemessene Kriterien und Verfahren und auch darum, wie sie entwickelt und eingesetzt werden können. Zwei Ebenen prägen dabei die Diskussion: Zum einen geht es um die Entwicklung von Kriterien und Messverfahren, zum anderen um die verschiedenen Anwendungen selbst. Das unter Mitwirkung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) entstandene Dossier des Deutschen Bildungsservers »Qualitätssicherung in der Weiterbildung« bietet u.a. einen Überblick über die stetig wachsende Zahl an Verfahren und Zertifikaten. Adresse: www.bildungsserver.de/link/modul_qualitaet_weiterbildung.

ZEITSCHRIFTENSCHAU

Kompetenzvermittlung

Die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für das gesamte Bildungswesen – ein Prozess, der inzwischen auf nationaler Ebene als Erstellung eines NQR bzw. DQR fortgeführt wird – gehört zu den wichtigsten bildungspolitischen Themen auf bereichsübergreifender Ebene (vgl. »Qualifikationsrahmen – In Arbeit« in EB 2/08). Der Anstoß zu dieser Entwicklung kam aus der abschlussbezogenen Bildung, hat aber mittlerweile seine Kreise gezogen, so dass auch die Jugend- und Erwachsenenbildung mit ihren verschiedenen Abteilungen betroffen ist. Die damit verbundenen Herausforderungen, aber auch die begonnenen Debatten und Konsultationen dokumentieren zwei Fachpublikationen des Jahres 2008, die sich speziell den Konsequenzen für die außerschulische Bildung widmen.

Die Fachzeitschrift **Außerschulische Bildung** (AB) hat das Thema mit dem Schwerpunktheft 1/08 »Qualitäts- und Kompetenznachweise in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung« aufgegriffen. Hier schreibt eine Reihe von Autoren und Autorinnen, die im Kontakt mit der Bildungspraxis stehen und die teilweise die Bedenken der außerschulischen Bildung gegen

eine Standardisierung und Vermessung der pädagogischen Arbeit sehr deutlich zur Sprache bringen. Helle Becker thematisiert hier die neuere Entwicklung hin zur »Valorisation und Validierung« von Bildung, Markus Bretschneider und Sabine Seidel stellen den ProfilPASS vor, Klaus-Peter Hufer kritisiert den Messbarkeitswahn, der in der Bildungsszene Einzug hält. Die Vierteljahrszeitschrift AB, Untertitel: »Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung«, wird vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), einem der großen Zusammenschlüsse außerschulischer Bildungseinrichtungen, herausgegeben. Bezug: www.adbildungsstaetten.de.

Die Fachzeitschrift **Praxis Politische Bildung** (PPB), die vom Bundesausschuss Politische Bildung (bap) als Forum für die außerschulische Debatte ins Leben gerufen wurde, hat ihr Heft 4/08 unter das Thema »Kompetenzen in der außerschulischen Bildung« gestellt. Hier wird ausführlich über die Arbeit am europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen berichtet. Speziell gibt es Beiträge, die aus der Diskussion des Bundesausschusses und seiner Gremien hervorgegangen sind. An diesen Diskussionen waren auch Vertreter der katholisch-sozialen Bildung beteiligt. Eröffnet wird das Heft mit einem Aufsatz von Helle Becker (bap), die die Gesamtdiskussion umreißt und die im »Ende des kanonischen Lernens« eine Chance für die außerschulische Bildung sieht. Europa ist ein entscheidendes Stichwort des Heftes: Der bap-Vorsitzende Theo W. Länge informiert über den zweifelhaften Fortschritt vom EQR zum DQR. Wolfgang Beer (Evangelische Akademien/bap) stellt den Zusammenhang mit der Selbstverständnisdiskussion der pädagogischen Profession her und EB-Chefredakteur Michael Sommer gibt Hinweise zu den Trends in anderen europäischen Ländern. Die Vierteljahrszeitschrift PPB erscheint im Juventa-Verlag. Kontakt zum Verlag: www.juventa.de, zum Herausgeber: www.bap-politischebildung.de.

js

VON PERSONEN

Cornelia Quennet-Thielen wird zum 1. November 2008 neue beamtete Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Sie soll das Amt von **Michael Thielen** übernehmen, der als Generalsekretär zur Konrad-Adenauer-Stiftung wechselt. Frau Quennet-Thielen war bislang stellvertretende Chefin des Bundespräsidialamtes. Zuvor war sie im Bundesumweltministerium tätig, unter anderem leitete sie dort die Unterabteilung »Grundsatzfragen« und war deutsche Verhandlungsführerin für die Klimarahmenkonvention und das Kyoto-Protokoll der Vereinten Nationen.

Christine Hoffmann wird ab 1. Oktober 2008 neue Generalsekretärin von Pax Christi mit Sitz in Berlin. Sie war vorher Referentin beim BDKJ-Bundesvorstand.

Dr. Veronika Straub, langjährige Dozentin an der Katholischen Akademie Hamburg, ist zum September 2008 in den Ruhestand getreten.

Heiner J. Willen, Leiter des St. Jakobushauses in Goslar, begrüßte zum 50. Jubiläum der katholischen Akademie des Bistums Hildesheim zahlreiche Gäste in der Bildungseinrichtung. Darunter waren **Bischof Norbert Trelle** und **Prof. Florian Wilk** von der Universität Göttingen, der einen theologischen Festvortrag hielt.

Barbara Terfehr, bislang kommissarische Leiterin des Ludwig-Windthorst-Hauses in Lingen, hat zum Sommer 2008 die Leitung der Bildungseinrichtung übernommen. Neuer stellvertretender Leiter ist **Dr. Andreas Kratel**.

Bruno Tetzner, Mitbegründer der Akademie Remscheid und der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), ist im Juli 2008 im Alter von 86 Jahren verstorben. »Es gibt kaum eine Innovation in der deutschen Kultur- und Jugendpolitik, an der er nicht zumindest beratend, oft aber auch gestaltend mitgewirkt hat«, schrieb **Prof. Max Fuchs**, der gegenwärtige BKJ-Vorsitzende, in seinem Nachruf.

DOKUMENTATION

Erklärung der DEAE und der KBE zum 2. Deutschen Weiterbildungstag am 25. September 2008

Die konfessionellen Träger unterstützen den 2. Deutschen Weiterbildungstag, lenken aber den Blick auf den besonderen Beitrag der allgemeinen Weiterbildung.

Die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) unterstützen ausdrücklich das Anliegen des 2. Deutschen Weiterbildungstages, eine Offensive für die Weiterbildung in Deutschland zu starten.

Als konfessionelle und wertebezogene Träger innerhalb des pluralen Spektrums der Weiterbildungsanbieter weisen DEAE und KBE dabei auf die zunehmende Bedeutung von Angeboten der allgemeinen Weiterbildung hin, auf die unsere Gesellschaft von morgen immer weniger verzichten kann, auch wenn sie nicht unmittelbar beruflichen Nutzen hervorbringen.

In der allgemeinen Weiterbildung geht es vor allem um Angebote

- zur Beschäftigung mit der eigenen Kultur, zur Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen wie Weltanschauungen und zur Ermöglichung eines Diskurses über ethisch relevante Themen und Zukunftsfragen unserer Gesellschaft;
- zur Förderung der Demokratiekompetenz in der politischen Bildung;
- zur Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements;
- zur Förderung von Eltern- und Erziehungskompetenz, aber auch zur Grundlegung für das soziale Miteinander, die Förderung von Beziehungsfähigkeit sowie für die Lernfähigkeit der (Klein-)Kinder in der Familienbildung;
- für die vielfältige Bildungsarbeit mit Senioren sowie für eine Förderung des Miteinanders der Generationen;
- zur Förderung der Integration unserer ausländischen MitbürgerInnen, die weit über die Vermittlung von Sprachkompetenzen hinausgeht.

Mit der Unterstützung des 2. Deutschen Weiterbildungstages bringen DEAE und KBE zum Ausdruck, dass Weiterbildung Zukunft ist, weil unsere Gesellschaft und unsere Welt von morgen nur von Menschen mitgestaltet und zusammengehalten werden kann, die um sich selber wissen, sich in die Zusammenhänge der Gesellschaft einordnen können und daher auch unsere gemeinsame Welt mitgestalten können. Deshalb sehen die konfessionellen Träger ihre Aufgabe vor allem in Angeboten der allgemeinen Weiterbildung, die neben der beruflichen Weiterbildung auch zukünftig der dringenden Unterstützung bedarf.

Frankfurt, Bonn, den 25. September 2008
Christina Wohlfahrt, Vorsitzende DEAE
Dr. Bertram Blum, Vorsitzender KBE

Gerda Nüberlin

Wege und Holzwege der Genderforschung

Ein aktueller Überblick

Was bewegt die aktuelle Genderforschung? Nach Jahrzehnten des Engagements der neuen Frauenbewegung ist die Geschlechterforschung institutionell und personell stabilisiert. Wie und wozu nutzt sie die Überwindung ihres Nischendaseins? Worin bestehen ihre Fragestellungen, ihre Forschungsergebnisse und Entwicklungsperspektiven? Was trägt sie zur Analyse der fortbestehenden geschlechtsspezifischen Belastungen von Lebenslagen und Lebensführungsoptionen von Frauen bei?

Geschlechterforschung liefert die Grundlagen für das, was »Gender Mainstreaming« als Strategie in die Praxis umzusetzen hat, und insofern auch Grundlagen zur Qualifizierung der Erwachsenenbildung. Der nachfolgende Blick auf den Diskussionsstand zeigt, dass die Gender-Studies gut vorankommen, nennt aber auch die Schwachstellen in der herrschaftskritischen Erforschung der nach wie vor prekären Lebenslagen der meisten Frauen in den nach wie vor androzentratisch geprägten Hierarchien der bürgerlichen Gesellschaft.

Herkunft und emanzipativer Anspruch

Die historisch-politische Traditionslinie der Geschlechterforschung als *Frauenforschung* verdankt sich der ersten Frauenbewegung. Diese forderte Frauenbildung und Frauenteilhabe am gesellschaftlichen Erwerbs- und Kulturleben. Schon der Allgemeine Deutsche Frauenverein von 1865 hatte die frauenpolitischen Ziele, »die erhöhte Bildung des weiblichen Geschlechts und die Befreiung der weiblichen Arbeit von allen Hindernissen« zu erreichen. Wichtig zur Einordnung dieser Forderung ist der Hinweis von Rosemarie Nave-Herz, dass das damals geforderte »Recht auf Arbeit« nicht etwa die Ausdehnung der Arbeit der Fabrik-Arbeiterinnen oder Dienstmädchen (von Bäuerinnen offenbar ganz zu schweigen) auf alle Frauen im Auge hatte. Die Forderung zielte vielmehr unausgesprochen auf schön- und höhergeistige Erwerbstätigkeit von Frauen und Töchtern der Mittel- und Oberschicht.¹ Die Forderungen nach Mädchen- und Frauenbildung sowie nach entsprechenden Berufszugängen mündeten unter Helene Langes Einfluss auf die Frauenbewegung für viele Jahrzehnte in verschiedenen Formen der »geistigen Mütterlichkeit«. Eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeiterinnen betonte eher die sozialistische Frauenbewegung², ohne

die Relevanz der Bildungsfrage dafür zu verkennen.

Die zweite (deutsche) Frauenbewegung aus dem Umfeld der 68er Studentenbewegung nahm den Kampf gegen die weibliche Bildungsbenachteiligung und die damit angebahnte berufliche und private Unterordnung von Frauen wieder auf. *Frauenbildung* wurde offensiv als wichtiges Element der *Frauenbefreiung* verstanden und gefordert.³ Engagierte Feministinnen übten dazu Kritik an Ansätzen, Ergebnissen und »blinden Flecken« der vorherrschenden Wissenschaften sowie am weitgehenden Ausschluss der Frauen vom Wissenschaftsbetrieb und den akademischen Berufen. Sie dechiffrierten den »männlichen Blick« in fast allen Wissenschaften sowie die Rituale der Stellenbesetzung.⁴ Das bildungspolitische Engagement von Frauen beinhaltete theoretische Ideologiekritik an den patriarchalen Denkmustern und in praktischer Hinsicht Forderungen nach Gleichstellung und Berücksichtigung der Lebenssituation von Frauen.⁵ In den folgenden Jahrzehnten entwickelten und erstritten engagierte Frauen gegen männliche Widerstände, aber auch in Auseinandersetzungen untereinander, »feministische Paradigmata«. Den verschiedenen Linien des Feminismus entsprechen nach Hannelore Faulstich-Wieland⁶ unterschiedliche theoretische Perspektiven auf die Entstehung und Lage der Geschlechterverhältnisse:

Der bürgerlich-liberale Feminismus fokussiert Frauenrechte als Menschenrechte. Er kämpft für individuelle Wahlmöglichkeiten von Frauen.

Die sozialistische Spielart des Femi-



Prof. Dr. phil. Gerda Nüberlin ist Diplom-Sozialarbeiterin, Diplom-Pädagogin und systemische Therapeutin. Sie lehrt als Professorin am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Wiesbaden unter anderem zu »Gender in der Sozialen Arbeit«.

nismus fokussiert das Geschlecht als Strukturkategorie der sozialen Ungleichheit in Kapitalismus und Patriarchat.

Der aus autonomer Frauenbewegung und Selbsterfahrungsgruppen erwachsene *radikal-autonome Feminismus* mit dem Motto »Das Private ist politisch« insistiert auf der Andersartigkeit von Frauen: Differenzfeminismus.

Gemeinsames Anliegen der feministischen Ansätze ist der Abbau der Frauendiskriminierung in der gesellschaftlichen *Geschlechterhierarchie* mit der Vorherrschaft der Männer. Für die aktuelle Situation des theoretischen Feminismus dürfte die Bezeichnung von Sabine Hark noch immer zutreffen, dass er ein »vieltimmiger und heterogener Diskurs« ist⁷. Die vielfach auch von außen, vor allem aus Frankreich und den USA, inspirierten Varianten des deutschen Feminismus produzierten ein wachsendes Spektrum wissenschaftlicher Publikationen. Es gelang die Errichtung von Zentren für Frauen- und Geschlechterforschung mit entsprechenden Stellen, Professuren und wissenschaftlichem Personal an vielen deutschen Hochschulen. Einen Überblick dazu geben die Lehrbücher über Genderstudien von Christina von Braun und Inge Stephan⁸ sowie von Faulstich-Wieland⁹.

Die mittlerweile auf Geschlechterverhältnisse hin geöffnete Fragestellung feministischer Theorien formulieren Stephan/von Braun so: »Geschlechterforschung/Gender-Studien fragen nach der Bedeutung des Geschlechts für Kultur, Gesellschaft und Wissenschaften. Sie setzen keinen festen Begriff von Geschlecht voraus, sondern untersuchen, wie sich ein solcher Begriff in den verschiedenen Zusammenhängen jeweils herstellt bzw. wie er hergestellt wird, welche Bedeutung ihm beigemessen wird und welche Auswirkungen er auf die Verteilung der politischen Macht, die sozialen Strukturen und die Produktion von Wissen, Kultur und Kunst hat.«¹⁰ Hark betont zudem die strukturkritische Dimension der Frauenforschung: »Feministische Theorie zeichnet sich also durch ei-

ne spezifische Erkenntnisperspektive aus: Sie fokussiert in herrschaftskritischer Absicht auf die Verfasstheit von Geschlechterverhältnissen.«¹¹ Ganz elementar genommen, kommt es damit den geschlechtersensiblen Untersuchungen – mit Schwerpunkt auf den Lebenslagen und Lebensführungschancen von Frauen – darauf an, was einerseits unter »Geschlecht« zu verstehen ist. Sodann geht es in herrschaftskritischer Perspektive um Aufklärung des Verhältnisses der Geschlechter-Kategorie zu den gesellschaftlichen Macht- und Sozialstrukturen.

Geschlechterhierarchie aus Geschlechterdifferenz?

Radikal-feministische Ansätze seit den 1980er Jahren bestehen in Beantwortung der Frage, wie die unterlegene Position in der Geschlechterhierarchie zu überwinden ist, in besonderer Weise auf der vorausgesetzten und erlebten Besonderheit des Frauseins, einschließlich Gebärfähigkeit und Mütterlichkeit. Noch im Jahre 2000 kritisierte Wiltrud Gieseke andere feministische Positionen damit, sie würden die Gebärfähigkeit nicht berücksichtigen, obwohl die Benachteiligung von Frauen bei der Vergabe höherer Positionen in der Arbeitswelt auf einen männlichen »Gebärneid« zurückzuführen sei¹². Die von Radikal-Feministinnen entwickelten »Differenzkonzepte« akzentuieren die weiblichen Unterschiede zu Normen und Strukturen des Männlichen. Sie wollen damit das weibliche Selbstbewusstsein stärken.

Die meisten feministischen Konzepte, nicht nur radikal-feministische, haben dabei ihren theoretischen Fokus auf dem *Geschlechterparadigma*. Sie gehen davon aus, dass das Geschlechtliche, egal, ob es eher morphologisch oder als interaktiver Konstruktionsakt verstanden wird, die Grundlage der Geschlechterhierarchie bildet. Sie behaupten ausdrücklich oder als theoretische Unterstellung, dass aus der Differenz der Geschlechter eine Hie-

rarchie der Geschlechter folge oder erwachse. Ein beispielhaftes Zitat: »In unserer Denktradition/-ordnung gerät diese Geschlechter-Differenz unter den Einfluss dichotomisierender binärer Denkstrukturen. Diese begünstigen die Auffassung von ‚Differenz‘ als ‚Unterschied‘ (zwischen Zweien) und bringen so eine hierarchische Geschlechterordnung hervor.«¹³

In einzelnen Schritten gliedert sich der Kerngedanke so: Ausgangspunkt sind *Unterschiede* zwischen Frauen und Männern, die »Geschlechter-Differenz«. Gerät diese Differenz in den Einflussbereich unserer Denkgewohnheiten, die alles in zwei Teile zerlegen, dann »begünstigen« diese Denkgewohnheiten eine bestimmte »Auffassung« von der Geschlechter-Differenz, nämlich als »Unterschied«. Die mit dem Wort »so« formell gekennzeichnete Schlussfolgerung ist die, dass die bloße *Vorstellung* über die Unterschiede der zwei Geschlechter eine *praktische Rangordnung* unter ihnen »hervorbringe«.

In dieser Herleitung stecken Ungeheimheiten. Welche der beiden Seiten der Geschlechter-Differenz innerhalb der »hervorgebrachten« Hierarchie die ranghöhere ist, lässt sich aus der Logik der Darstellung nicht erschließen. Dass die Männer in der Hierarchie über den Frauen stehen, ist zwar ein bekanntes *Faktum*. Aus der logischen Gleichwertigkeit der beiden Unterbegriffe des Oberbegriffs Geschlecht selbst folgt das nicht. Wie die unterschiedliche Gewichtung der beiden Unterbegriffe aus einem »binären« Denken folgen soll, ist ebenfalls nicht ersichtlich. Selbst wenn ein binäres Denken zu der Auffassung gelangte, dass zwischen Frauen und Männern erhebliche Unterschiede bestehen, folgt daraus noch nicht, dass die Männer die Frauen beherrschen. Was hier fehlt, ist ein sachbezogenes Argument, wie und weshalb aus Geschlechts-*Unterschieden* eine *Über- und Unterordnung* der Geschlechter folgen soll. Das bloße Deuten auf die bekannte Geschlechterhierarchie ersetzt keine *Begründung*, weshalb die Herrschaft des einen Geschlechts

über das andere ausgerechnet aus dem Geschlechtlichen folgen soll. Auch die mit Denk-»Tradition« angedeutete Untermauerung, das sei schon immer so, ist keine Begründung. Soll das heißen, man könnte sich das Geschlechterverhältnis mit offeneren Denkstrukturen harmonischer vorstellen – und schon wäre es harmonisiert? Im Geiste mag das gehen, aber in der Praxis?

Ich möchte den Schluss von der Geschlechterdifferenz auf die Geschlechterhierarchie einen *feministischen Kurzschluss* nennen, der dem feministischen Anliegen theoretisch wie praktisch wenig genützt und eher geschadet hat. Eine falsche Konsequenz aus der falschen Identifikation ist dann wieder folgerichtig: Sie besteht in *Männer-Feindschaft*. Zur Überwindung dieser radikal-feministischen Position wurde im feministischen Diskurs unter anderem die Neutralisierung des *Geschlechtsunterschiedes* postuliert. Zur Überwindung der Geschlechterhierarchie stellte Carol Hagemann-White in den 1980er Jahren mit ihrer »Null-Hypothese« die Grundlagen der »Zweigeschlechtlichkeit« überhaupt infrage.¹⁴ Aktuell entspricht dem in etwa das dekonstruktivistische »de-gendering«, das Entkleiden von Geschlechtlichem. Eine andere Folge des Kurzschlusses ist die endlose Enttäuschung darüber, dass eine Zurückdrängung der *männlichen* Einflüsse die damit gleichgesetzte *Hierarchie* in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen gar nicht aufhebt.

Die US-amerikanische feministische Wissenschaftlerin Judith Butler setzt mit ihrer wegweisenden Studie »Gender Trouble«¹⁵ ebenfalls an der Geschlechtsursächlichkeit der sozialen Hierarchisierung an. Mit ihrer Kritik des damaligen feministischen Diskurses war sie zugleich eine Mitbegründerin der neuen »Disziplin« der Geschlechterstudien bzw. Gender Studies. In ihrer Auseinandersetzung mit dem damals vorherrschenden Essentialismus unterschied Butler zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem kulturellen Geschlecht (*gender*). Gender bezeichnet die Ausformungen von Geschlechtlichkeit, wie sie in einer

bestimmten kulturellen Formation zu einem bestimmten Zeitpunkt »konstruiert« werden. Da zudem die Bedeutung des biologischen Geschlechts über das kulturelle Geschlecht zugänglich werde, würde letztlich sogar das biologische Geschlecht zu einem instabilen Konstrukt. Damit dechiffriert Butler die Geschlechterrollen insgesamt als Produkte bestimmter Machtdiskurse. Ihr ideologiekritisches Anliegen ist die Freilegung von Selbstverständlichkeiten der Identitäten als »Frau« oder »Mann«, um daraus Chancen für einen Neuanfang im Geschlechterdiskurs zu gewinnen. – Bei allem Respekt für die aufklärerischen Impulse von Butler komme ich hier doch zu dem Ergebnis, dass ihre Diskurskritik im Kern um das genderzentrierte Paradigma der zwischenmenschlichen Beherrschungsverhältnisse kreist. Eine makro-gesellschaftliche Argumentationsebene ist für mich nicht zu erkennen.

Das erklärte Anliegen der ebenfalls aus den USA stammenden Queer-Theorie ist die radikale Infragestellung der Normalität von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Die »quer« zu den gültigen Normen liegende Theorie besteht darin, die internalisierte Selbstverständlichkeit (»doxa«), Zwangsläufigkeit und die Zwanghaftigkeit der gewohnten geschlechtlichen Lebensformen abzubauen oder zu lockern, um so Freiräume zu schaffen für neuartige Geschlechtsüberschreitungen wie Homosexualität, Bisexualität, Asexualität, Transsexualität oder Travestie.¹⁶ Die aktuelle feministische Theorieentwicklung über die geschlechtsbasierte Binarität unserer gesamten Alltags- und Wissenschaftslogik führt mittlerweile in Diskurse auf zunehmend abstraktem Niveau. Es verwundert nicht, dass zunehmend kultur- oder sprachwissenschaftliche¹⁷ oder methodologische Perspektiven ausgeleuchtet werden.¹⁸ »Men's feminism«¹⁹ oder »gender-free«²⁰ sind ultimative Konzepte oder vielleicht nur Postulate. Aber auch diese neue Theorieentwicklung bleibt den Geschlechtskategorien verhaftet, so dass sie die Problemlösungen hauptsächlich im Geschlechtlichen selbst unterstellen und deshalb stets daran

weiterdenken.

Die Annahme, dass die Geschlechterhierarchie im Geschlechterparadigma begründet und folglich darin zu überwinden ist, liegt auch dem feministischen Postulat der *Geschlechterdemokratie* zu Grunde: »Ziel bleibt Geschlechterdemokratie.«²¹ Die geschlechterdemokratische Forderung beruht auf der Annahme, dass die Herrschaft der Männer über die Frauen dann überwindbar ist, wenn die männerdominierte Struktur der staatlichen Demokratie durch gleichberechtigte und chancengleiche Teilhabe auch der Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts verändert wird. Die Demokratisierungsforderung, die auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit setzt, ist aber in einem *Paradox* befangen.²² Der Ausgangspunkt der Frauen ist ihre Sonderstellung. Soweit Frauen sich gegenüber den Männern in einer Schlechterstellung, Unterrepräsentanz und Exklusion befinden, wäre die passende Forderung zur Überwindung ihrer Benachteiligung die Frauenförderung, also ihre ungleiche Besserbehandlung, nicht aber die mit der »Geschlechterdemokratie« geforderte Gleichbehandlung mit den stärker positionierten Männern. Gleichberechtigung und Gleichbehandlung von sozial ungleich Gestellten führt nämlich automatisch zum Vorteil der stärker Positionierten. Mit dieser Bevorzugung der Frauen wird aber zugleich die Differenz im Geschlechterverhältnis fortgeschrieben. Mit der Gleichbehandlung hingegen kommen die Frauen nicht voran. Darin besteht die Paradoxie des Postulats der Genderdemokratie. Das genderdemokratische Postulat scheint ferner davon auszugehen, dass Frauen immer frauenfreundliche Positionen vertreten und Männer qua Mann-Sein tendenziell frauenfeindlich oder frauenignorant eingestellt sind. Weiterhin: Selbst wenn es so wäre, dass Frauen in den oberen Positionen aller politisch und gesellschaftlich relevanten Bereiche paritätisch repräsentiert wären, wäre die gesellschaftliche Marginalisierung aller Frauen in den unteren Positionen der gesellschaftlichen Hierarchie keineswegs über-

wunden. Wegen dieses Defizits wird im US-amerikanischen Feminismus die Einbeziehung der Kategorien von »race« und »class« gefordert.²³ Die Vorstellung, dass die Geschlechterhierarchie durch weibliche Mitwirkung an ihr keine gesellschaftliche Hierarchie mehr sei, klingt verführerisch, schlüssig ist sie nicht.

Den hier erwähnten feministischen Varianten, das Geschlechtliche als ursächlich für praktizierte Frauendiskriminierungen zu postulieren, möchte ich den analytischen Unterschied von Oberflächenphänomenen und ihrer Tiefenstruktur entgegenhalten. Ich verbinde damit die sozial-konstruktivistische These, dass die *Ausgestaltungen* von Geschlecht und Geschlechtsrolle nicht nur keine Naturgegebenheiten sind und auch nicht nur gesellschaftlich-historisch vorgefasste Rollenklischees, sondern vor allem *gesellschaftsstrukturell* vermittelte Ausprägungen bestimmter Sozialcharaktere sind. Diese sozio-ökonomischen Ausprägungen schlagen sich am Geschlecht nieder, haben in ihm aber gerade nicht ihren Grund. Meine These ist nicht neu im feministischen Diskurs. Sie wird aber oft nicht oder nicht angemessen festgehalten und gewichtet.²⁴

Die bisher genannten geschlechtertheoretischen Argumentationslinien unterschätzen häufig die sozio-ökonomischen *Grundlagen* der Geschlechterhierarchie. Diese Grundlagen bestehen m. E. in der gesellschaftlichen Dominanzstruktur moderner, globalisierter Marktwirtschaften, und das ist nun einmal nicht die Privatarbeit oder die soziale Freiwilligenarbeit im Non-Profit-Sektor, sondern das Erwerbsleben. Für eine Sozialstrukturanalyse entscheidend ist dabei, dass die Erwerbswirtschaft streng hierarchisch strukturiert ist. Die Entgelthierarchie spiegelt die Hierarchie der rentablen Arbeitsplätze wider. Der Maßstab für Positionierungen im Profit-Sektor ist die Einpassung in die Lohn- und Gehaltshierarchie. Das globalisierte Rentabilitätskriterium wiederum führt für *alle* Beschäftigten zu wachsenden Leistungsanforderungen. Es führt für immer mehr Beschäftigte, vor allem für

Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund *beider* Geschlechter, zu einer reell absinkenden und nach unten geöffneten Lohnskala. Hier ist Faulstich-Wieland zuzustimmen, wenn sie festhält: In sozialen Ungleichheitslagen ist »das Geschlecht nur ein Merkmal, andere Klassifizierungen wie Klasse und Ethnie bestimmen ebenfalls die soziale Lage. Zwischen Frauen unterschiedlicher Klassen können deshalb mehr Differenzen liegen als zwischen Frauen und Männern der gleichen Klasse.«²⁵

Die geschlechtsübergreifenden sozio-ökonomischen Hierarchien stellen an *alle* Menschen, die in sie eingebunden sind, hohe persönliche Leistungsanforderungen. Zugleich versagen diese Hierarchien vielen, wenn nicht den meisten Erwerbstätigen ausreichende gesellschaftliche Teilhabemittel (Entgelthöhe und -sicherheit, arbeitsfreie Zeiträume, überhaupt erwerbstätig sein zu können etc.). Das ist eine typische Ziel-Mittel-Diskrepanz, die Robert Merton wegweisend als anomische Situation analysiert hat.²⁶ Hier besteht der anomische Druck darin, dass die Leistungsanforderungen des ökonomischen Systems im gesellschaftlichen Maßstab nicht von allen erfüllbar sind. Geraten Menschen unter diesen Anomiedruck, reagieren sie mit Bewältigungshandeln. Kompensationssphären dieser »ungeregelten«, anomischen Überforderungen sind das Erwerbsleben selbst, ferner der staatliche, der gesellschaftliche und vor allem der private Bereich. Im Erwerbsleben greifen Regulationsmechanismen wie Variabilität im Einsatz des Arbeitskräftepotenzials, der Entgeltstrukturen und Segregationskriterien. Individuelles und privates Bewältigungshandeln trägt die Hauptlast aus den vielfältigen arbeitsweltlichen Überforderungen. Dass ihre Bewältigung Privatsache ist, darauf verweisen sozialmoralische und institutionalisierte Regeln, Konventionen und Traditionen. Die privat-persönliche Bewältigung ist vor allem angewiesen auf kostenlose und insofern aufopferungsvolle private Reproduktionshilfe. Das ist das sozio-ökonomisch vorge-

gebene, unpersönliche Anforderungsprofil.

Strukturell ist offen, wer diese Funktion wie erfüllt, die auch die intergenerationale Ebene wie Kinder und Großeltern umfasst. Nur müssen sich die benötigten Funktionsträger der privaten Kompensationsarbeit erst einmal finden und zu dieser unentgeltlichen Sonderleistung veranlasst sehen. Dass diese Reproduktionsaufgabe auch noch als persönliche Sinnerfüllung gedeutet werden kann, will plausibel gemacht sein. Da die Übernahme dieser Aufgabe die persönliche Entwicklung eher *einschränkt*, ist Sozialisationsdruck erforderlich. An dieser Stelle greifen die historisch überkommenen Lösungsmuster. Grundlagen für diesen Prozess des quasi schicksalhaften Einrangierens in Reproduktionsdienste legt die familiäre Lebenslage. Eine öffentliche Institution, die nachhaltige Vorarbeiten leistet, ist die schulische Notenhierarchie mit ihrer quasi-natürlichen Leistungs- und Begabungsauslese.²⁷ Eine andere Dimension ist die durch vielfältige staatliche, gesellschaftliche, kulturelle und sozialmoralische Systeme gestützte soziale Konstruktion und Selbstkonstruktion der Geschlechtsrolle.

Sozial-konstruktive Genderanalysen

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, inwieweit die aktuellen Fragestellungen der Geschlechterforschung weiterführend oder anschlussfähig sind an die eben genannte Arbeitshypothese, dass die Grundlage der Geschlechterhierarchie in der arbeitsweltlichen Leistungs- und Entgelthierarchie und ihrem privaten Kompensationsbedarf liegt. Bestimmte Ansätze der Genderforschung tragen hierzu viel bei. Mit den in den letzten zwei Jahrzehnten ausdifferenzierten Instrumentarien der sozial-konstruktiven Genderanalyse lässt sich »die Suche nach den Mechanismen, die zur Produktion und Reproduktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen führen«²⁸, bewältigen. Ich knüpfe an den Vorschlag von Faulstich-Wieland an, die in ihrer »Einführung in Genderstudien« aus-

drücklich für die Wiederbelebung einer *Theorie der Geschlechtersozialisation* aus einem sozial-konstruktivistischen Verständnis wirbt²⁹. Auch Wetterer³⁰ fordert in Anknüpfung an Eving Goffmann, die sozialen Strukturen in die Geschlechteranalyse einzubeziehen. Dies tut in Abkehr von ihren früheren Positionen auch Hagemann-White³¹. Das Hauptanliegen moderner Sozialisierungstheorien ist keineswegs eine einseitige Anpassungsorientierung, wie ihnen noch in den 1990er Jahren entgegengehalten wurde. Sozialisierungstheorien analysieren vielmehr das komplexe Geschehen der individuellen Entwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Strukturvorgaben. Sie verstehen das Subjekt dabei nicht als »Opfer« seiner Sozialisation. Die Menschen gelten ihnen als fähig, aktiv-gestaltenden Einfluss auf ihre Lebens- und Lernprozesse zu nehmen und insofern auf sich und die Umwelt einzuwirken³². Im Hinblick auf die Subjektseite entwickelte Klaus Hurrelmann das sozialisationstheoretische »Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts«³³.

Diesem Subjektverständnis widerspricht nicht, die gesellschaftlichen Strukturvorgaben als Zwangsvorgaben aufzufassen bis hin zu struktureller Gewalt nach Galtung, mit der die Subjekte in ihrem Leben zurechtkommen müssen – und wollen. Indem die Subjekte die Strukturen als persönliche Herausforderung annehmen, bilden sie sich selbst als »Sozial-Charaktere« heraus. Dieses aktive Wechselverhältnis von Struktur und Subjekt beschreibt Bourdieu mit seiner Habitus-Kategorie. Damit meint er die kreative innere Verarbeitung von Anforderungen aus dem gesellschaftlichen System. Er nennt es »Nötigungen durch Systematizität«³⁴. Goffmann spricht von der »institutionellen Reflexivität«³⁵. Er versteht darunter Effekte gesellschaftlicher Institutionen, die zu überdauernden Zuschreibungen (auch) von (Geschlechts-)Eigenschaften führen, die sowohl als Entlastung als auch als Schranke eines inter-aktionellen »doing gender« wirken. Diese Betätigung der Geschlechterrolle führe zu Verfestigungen in »Ge-

nderism«, in geschlechtsspezifischen Subkulturen³⁶. Solche Ansätze über die sozialstrukturell induzierte Persönlichkeitsbildung versprechen unter Gender-Aspekten Erkenntnisgewinn. Es gibt auf dieser Basis bereits aufschlussreiche Forschungsbeiträge, etwa die Arbeit von Wetterer: »Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion«³⁷. Auch Schaffner kommt zu dem Ergebnis, dass die »Praktiken der Konstruktion von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit und des Geschlechterverhältnisses je nach Zugehörigkeit zu einer Klasse differieren«, ohne dass damit allerdings die hegemoniale Männlichkeit überwunden wäre.³⁸ Stefan Hirschauer hat die alltägliche Übernahme von Geschlechtsrollen mit seinen Überlegungen zur scheinbar banalen Alltagsroutine der Geschlechtsrollenübernahme als »embodied practice« erforscht. Er untersucht dazu die Übernahme und Verinnerlichung von regional, ethnisch oder sozialmilieu-bedingten Gebräuchen.³⁹ Das Spektrum der Jugendkulturtheorien⁴⁰ sowie der anomietheoretischen Ansätze lässt sich hier zur Analyse von Genderfragen im Rahmen von sozial-konstruktivistischer Sozialisationsforschung fruchtbar machen. Bourdieu fragt, worin denn die »Kategorien der Wahrnehmung« bestehen, »die uns dazu bringen, dass wir bei der Perpetuierung der bestehenden Gesellschaftsordnung mitspielen.«⁴¹ Bezogen auf den Geschlechter-Diskurs, geht es um die Entschlüsselung von subjektiven Strategien oder alltagsintegrierten Praktiken, die zur quasi-natürlichen und selbstverständlichen Übernahme und Akzeptanz von Geschlechtsrollen-Mustern führen. Die Fragestellung schließt auch die Dechiffrierung von institutionellen Stabilisatoren dieser scheinbar ganz privaten und individuellen Vorgänge ein, und zwar für Geschlechtsrollen *beider* Geschlechter. Robert W. Connell hat diese Fragestellung mit seiner Studie »Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit«⁴² längst eröffnet. Männliche Jugendliche sind angesichts sozio-ökonomischer Veränderungsprozesse in eine Krise ihrer Geschlechtsrollen, ihrer Selbstkon-

zepte und ihrer damit verknüpften Sozialkompetenzen geraten: »Jungen – die neuen Verlierer?«⁴³ Dies ist Gegenstand aufwendiger Untersuchungen⁴⁴ und sozialpädagogischer Interventionsformen für Jungen und Männer⁴⁵. Die Krise des männlichen Rollenverständnisses z. B. in der unhaltbar gewordenen »Alleinernährer«-Position mit krisenhaften Rückwirkungen auf männliche Bildungsbiografien bestätigen die Richtigkeit des sozio-ökonomisch ausgerichteten Ansatzes, dass die Geschlechterverhältnisse mit arbeitsweltlichen Anforderungsprofilen korrelieren.

Auch wenn die männlichen Problemlagen zunehmend ins Blickfeld sozial-konstruktiver Studien geraten, die auch das im Umbruch befindliche männliche Rollenverständnis untersuchen, entkräftet das nicht das Anliegen der ursprünglichen Frauenforschung, analytische Grundlagen für emanzipative Forderungen der Frauen zu schaffen. Die Frage lautet immer noch: Was veranlasst Frauen, ihre Lebensentwürfe und Selbstkonzepte den sozio-ökonomischen Vorgaben anzupassen? Christina Thürmer-Rohr beantwortet die Frage mit dem Begriff ihrer »Mittäterschaft«: »Frauen werden nicht nur unterdrückt, missbraucht und in ein schädigendes System verstrickt, sondern steigen auch eigentätig ein, gewinnen Privilegien, ernten fragwürdige Anerkennung und profitieren von ihren Rollen, sofern sie sie erfüllen.«⁴⁶ Die Pointe der feministischen Perspektive liegt darin, dass Frauen als gesellschaftlich aktive Individuen auch wehrhaft handeln können. Wenn sie die Geschlechterverhältnisse mittragen und aufrechterhalten, können sie sie auch verändern. Wenn die eine Rolle wichtig ist und so viel für ihre Stabilisierung getan wird, hat die umgekehrte Rolle zumindest Chancen, gesellschaftliche Veränderungen einzuleiten oder anzustoßen. Dann käme es darauf an, dass schlüssige sozialstrukturbezogene Theorien ihnen dafür Argumente liefern, sich kritisch gegenüber den sie überfordernden Strukturen zu verhalten, statt ihr Glück auf zweifelhafte Weise in ihnen zu suchen.

Konstruktivistische Selbstverstrickungen

Wenn man dagegen die sozialstrukturelle Ebene aus den feministischen Forschungsansätzen ausklammert und ihre »nötigenden« Effekte abstrakten Figuren wie »dem Diskurs« oder »den traditionellen Zuordnungseffekten« zuschreibt, dann geht der Analyse der praktische Lebensbezug der Geschlechterdilemmata verloren. Dann ist es schnell geschehen, dass man auf Erklärungsmuster des Ewig-Menschlichen oder der Geschlechts-Archetypen zurückgreift oder frei schwebende Gender-Inszenierungen beschreibt. Damit wäre ich bei der anderen Seite des aktuellen Gender-Diskurses angelangt.

Zur Illustration ein Beispiel: Rendtorff eröffnet das »Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung 2005«, das unter dem Schwerpunkt »Geschlechterforschung in der Kritik« steht, mit einem Beitrag über »Strukturprobleme der Geschlechterforschung«. Sie beginnt mit einer Situationsbeschreibung in der Kleinfamilie. Sie schildert die kreatürliche Situation des Kleinkindes, erwähnt die mütterlichen und väterlichen Zuständigkeiten. Als Organisator der Geschlechtsrollen nennt sie den »gesellschaftlichen Diskurs«. Dieser bewirke, dass der privat-familiale Bereich für Erziehung zuständig sei und der öffentliche für Bildung. Durch diese Zweiteilung würden, als sei es »von der Natur diktiert«, Mutter- und Vaterbilder wirksam. Da Erziehung auf die hilflose kreatürliche Seite bezogen sei, erhalte sie einen archetypisch mütterlichen Charakter, was geringe Wertschätzung auch in der professionellen Durchführung zur Folge habe. Der »väterlich-männliche Anteil« dagegen werde »eher an den Bildungsbegriff angebunden« und »durch diese Anbindung mit Charakteristika« wie Selbstständigkeit oder Freiheit verbunden. Dieser Darstellung bürgerlicher Aufgabenzuschreibung im kindlichen Erziehungsprozess folgt eine recht weitreichende Schlussfolgerung:

»Gesellschaftliche Geschlechtsbilder sind, wie wir wissen, als kulturelle Stereotype wesentlich binär organi-

siert um Kreatürlichkeit und deren Überwindung, um Bezogenheit und Getrenntsein, und als symbolisches System, als Geschlechterordnung bilden sie (...) ein zentrales Strukturmoment jeder menschlichen Gesellschaft. Deshalb müssen wir heute, nach aller historischen Erfahrung und den Erträgen aus dreißig Jahren Forschungen zu Geschlechterverhältnissen, davon ausgehen, dass die Wirkung der Geschlechterordnung zwar zunächst auf der Ebene der geschlechtstypischen Verteilung von Macht, Wertigkeit, Arbeit usw. sichtbar wird, dass aber diese nicht die zentrale Dimension ist, von der aus die Geschlechterordnung ihre persistente Kraft bezieht und von wo aus wir sie folglich analysieren müssen, um sie letztlich auch verändern zu können.«⁴⁷

Das oben umschriebene Verhältnis von sozio-ökonomischen Anforderungen und den individuellen Bewältigungsreaktionen darauf wird hier genau umgekehrt dargestellt: Die vordergründige Verteilung von Macht, Wertigkeit und Arbeit mache lediglich eine dahinter wirkende Struktur »sichtbar«, nämlich die durch ewig-menschliche Kreatürlichkeit von Kleinkindern gestiftete »Geschlechterordnung« der Mutterrolle und Vaterrolle. Rendtorff ist zuzustimmen, dass es für Veränderungen auf die Analyse des Grund-Folge-Verhältnisses ankommt. Aus ihrer Sicht ergibt sich die »persistente Kraft«, die die Geschlechtsrollen so stabil hält, daraus, dass Mutter und Vater pädagogische Urkategorien von Erziehung und Bildung repräsentieren, die irgendwie in jeder menschlichen Gesellschaft auftreten. Abschließend mahnt sie die feministische Forschung: Wenn wir glauben, das Problem zur Sozialstruktur hin auflösen zu können, sollten wir bedenken, dass unsere eigenen Analyseinstrumente von diesen Archetypen geprägt sind. Wir sind befangen. Deshalb sollten »wir« mit Rendtorff als »ein Strukturproblem der Frauen- und Geschlechterforschung festhalten, dass ihr Gegenstandsbereich wegen seiner, dem rationalen Wissen zumindest teilweise entzogenen, fundierenden Bedeutung für die symbolische Ordnung

der Gesellschaft und der ihm innewohnenden Spannung zwischen historischer Veränderlichkeit und Persistenz der Grundkonstruktion nur schwer zu erfassen ist.«⁴⁸ Kaum aufklärbare, weil rational kaum erreichbare Beharrungsstrukturen im elterlich geprägten Geschlechterverhältnis sollen danach aktuelle »Strukturprobleme der Frauenforschung« sein.

Nicht wenige konstruktivistische Ansätze der Frauenforschung verschließen sich ganz der sozialstrukturellen Dimension. Sie enthalten keine Fragestellungen dazu, sondern bewegen sich ganz im Mikrobereich individueller Verhaltensmuster, die sie in interaktionistischer oder ethno-methodologischer »Engführung« betrachten.⁴⁹ An diesen Forschungsansätzen wird von feministischen Wissenschaftlerinnen beklagt, dass Begriffe wie »Geschlechterkonstruktion« oder »Geschlechterinszenierung« nicht nur inflationär, sondern nichtssagend oder verwirrend eingesetzt werden. Hier stimme ich Rendtorff in ihrer Kritik zu: Sie spießt dazu den Terminus des »doing gender« auf, worunter man die sich selbst konstituierende Betätigung der Geschlechtsrolle versteht: »Zum einen wird der Begriff gender von einigen Autorinnen so weit gefasst, dass man seine analytische Kraft anzweifeln muss – doch die Rede vom doing und undoing gender oder gender-bending macht ja nur Sinn, wenn die begriffliche Grundlage geklärt ist. Die Konzentration auf das ‚doing‘ fungiert dann, wenn auch sicherlich ungewollt, als Verdeckungsgeste, wenn das zu findende Begründungsmuster als scheinbar schlüssige, einfache Prämisse schon vorher definiert und der empirischen Beobachtung des Gegenstandes zugrunde gelegt wird, die damit letztlich zum Bestätigungsritual verkommt.«⁵⁰

Rendtorff kennzeichnet hier ein zirkuläres Forschungsverfahren, das zahlreichen empirischen Gender-Studien zugrunde liegt und dafür auch von Goffmann⁵¹ und Wetterer⁵² kritisiert wird. Die Studien zeichnen die beobachteten Geschlechtsrollen nach und bestätigen in ihrer Interpretation nur

ihr eigenes Gender-Vorverständnis. Manche dieser Studien räumen das auch noch selbst ein. So heißt es in einer empirischen Studie zu »Gender-Inszenierungen« im pädagogischen Alltag Jugendlicher: »So besehen balancierte die Studie zwischen den durch forschungskonzeptionelle Vorwegnahmen eingespurten, zielgerichteten Blickschneisen und der Eigendynamik des offenen ethnografischen Sehens – mit dem Ergebnis, dass es in dieser Studie zwar nicht immer und überall, aber dennoch um Geschlechterverhältnisse ... geht.«⁵³

Es stellt sich dann die Frage, weshalb diese Forschungsrituale lediglich Gender-Konstrukte bestätigen und nicht parallel andere Zuschreibungen und Einübungsprozesse wie *doing ethnicity*, *doing adult*, *doing student*⁵⁴ oder auch *doing race*, *doing punk* etc. Wenn es beispielsweise um Jugendfreizeitverhalten geht, um Fun und Selbstinszenierung, dann wird gespielt und inszeniert. Dann sind die Zusammenhänge zu den sozialstrukturellen Zwangsvorgaben zumindest gelockert, wenn nicht gar selbst Gegenstand der fantasievollen Inszenierungen von Jugendlichen. Als Beleg dafür, dass die realen Geschlechtsrollen beliebig wandelbare Konstrukte seien, taugen solche »Beobachtungen« wenig. Dennoch lassen sich Zusammenhänge von Verhaltensmustern und Selbstverständnis mit gesellschaftlichen Meso- oder Makrostrukturen auch im Freizeitverhalten nachweisen.⁵⁵ Um dies zu leisten, muss man aber eben *beide* Dimensionen in die Betrachtung einbeziehen.

Der aktuelle Konstruktivismus in den Gender-Theorien geht dagegen zunehmend von einer nahezu schrankenlosen »Wahlfreiheit des Einzelnen« aus, wie Hagemann-White kritisch feststellt.⁵⁶ Gesellschaftlich-strukturelle Voraussetzungen, Bedingungen und Barrieren gelten wenig. Fasziniert wird von exotischen Konstrukten des Geschlechtlichen berichtet. Anstelle gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse stehen sprachphilosophische Konstruktionen, die zur Verfestigung von geschlechtlicher Realität führen

sollen. So bedeutet »Gender-speaking« als »Gender-doing«⁵⁷, dass Frauen ihre Geschlechtsrollen in der verbalen Interaktion konstruieren und dann ausleben würden. Wenn es so wäre, brauchten sie ja nur ein wenig anders über sich zu reden und schon wären ihre Lebensverhältnisse andere.

Inge Stephan schlägt mittlerweile eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung der Gender Studies vor. Darüber lässt sich dann aus »performativitätstheoretischer Perspektive« diskutieren. So führt das Periodikum »Querelles« – Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung 2008 »mit dem Begriff der Iteration einen methodischen Ansatz des poststrukturalistischen Feminismus, der wichtig für den performative turn der Genderstudies war, in die deutsche gedächtnistheoretische Debatte ein. Zwar begreift auch die Gedächtnisforschung Erinnerung meist konstruktivistisch und manchmal sogar performativ, sie wird aber dem Potenzial dieses Ansatzes bisher nur bedingt gerecht. Dabei, so die Überzeugung der Beitragenden, gestattet es insbesondere das Konzept der Iteration, der ‚verändernden Wiederholungen‘, die Interdependenzen von Gedächtnis und Geschlecht und das aus ihnen erwachsende Spannungsfeld auszuloten.«⁵⁸ An dieser Dokumentation des »performative turn« und der Gedächtnisforschung lässt sich ermes- sen, wie tief die poststrukturalistischen Genderstudies bereits im innerkulturwissenschaftlichen Diskurs platziert sind und wie weitgehend sie dessen Problemsicht übernommen haben.

Von der Klassenlage der Frauen, ihren Herkunftsmilieus, den systemdienlichen Funktionen ihrer weiblichen Lebensentwürfe für die bürgerliche Gesellschaft und ihre Ökonomie ist in diesem Mainstream nicht mehr die Rede. In ihrer davon unberührten und unbeschwerten »performativitätstheoretischen Perspektive« transportieren die poststrukturalistischen Ansätze im Ergebnis die weibliche Fassung der konservativen und alt- wie neuliberalen Maxime: »Jede ist ihres Glückes Schmiedin.« Doing gender wird zu einem emanzipierten Konstruktions-

akt, emanzipiert von class und race, von allen fortbestehenden gesellschaftlichen Voraussetzungen und Schranken der fortbestehenden sozial-geschlechtlichen Typisierung. Oder wie Seyla Benhabib es 1993 bissig als Kritik an dem mainstreamigen »Frauen-Wir« formulierte, indem sie »das Subjekt des Feminismus« polemisch als weiße, wohlhabende, heterosexuelle Frau der Mittelklasse in der Ersten Welt outete. Wo soll da eigentlich noch ein Problem liegen?

ANMERKUNGEN

- 1 Nave-Herz 1997, S. 13 ff.
- 2 Clara Zetkin 1983.
- 3 Derichs-Kunstmann 2001, S. 37.
- 4 Krüll 1990.
- 5 Faulstich-Wieland 2003, S. 48 ff.
- 6 Ebenda 2003, S. 97 f.
- 7 Hark 2001, S. 98 ff.
- 8 Von Braun, Stephan 2006.
- 9 Faulstich-Wieland 2003, Anhang 2.
- 10 Von Braun, Stephan 2006, S. 3.
- 11 Hark 2001, S. 10.
- 12 Gieseke 2000, S. 335.
- 13 Rendtorff 2000, S. 58. Rendtorff bezieht sich in dem Kontext auf Jacques Derrida, der als Vertreter der »Philosophie der Differenz« gilt. Derridas »Dekonstruktion« lässt sich als eine kritische Haltung gegenüber jeglichen bestehenden Beschreibungen verstehen. Seine Grundannahme ist die: »Bei einem klassischen philosophischen Gegensatz hat man es nicht mit der friedlichen Koexistenz eines Vis-à-Vis, sondern mit einer gewaltsamen Hierarchie zu tun ... Einer der beiden Ausdrücke beherrscht ... den anderen, steht über ihm. Eine Dekonstruktion des Gegensatzes besteht zunächst darin, im gegebenen Augenblick die Hierarchie umzustürzen« (Derrida, zit. nach Culler 1988, S. 95) Auch wenn es Derrida im Ergebnis um Dekonstruktion geht, behauptet auch er ohne plausible Begründung, dass jeder begriffliche Gegensatz ein mit Gewalt ausgestattetes Rangverhältnis des einen Begriffes über den anderen beinhalte. Auch hier bleibt die Frage offen, inwiefern über- oder unterlegen zu sein Eigenschaften von Begriffen sein sollen und weshalb in einem Gegensatzpaar ein Begriff »stärker« sein soll als ein anderer und welcher von beiden.
- 14 Carol Hagemann-White 1984; 1988, S. 230.
- 15 Judith Butler 1990, der deutsche Titel lautet: »Das Unbehagen der Geschlechter« 1991.
- 16 Netzwerk 2004, S. 137 ff.
- 17 Casale, Larcher 2004.
- 18 Glaser, Keika, Prengel 2004.
- 19 Connell 2002.
- 20 Lenz 2002, S. 63.
- 21 Faulstich-Wieland 2003, S. 104.
- 22 Geiger 1993, S. 149.
- 23 Stephan 2006, S. 84.
- 24 Wetterer 2002.
- 25 Faulstich-Wieland 2003, S. 112.
- 26 Merton 1968; Heitmeyer 1997, S. 13.

27 Nüberlin 2002.
 28 Faulstich-Wieland 2003, S. 105.
 29 Ebenda 2003, S. 117 ff.
 30 Wetterer 2002, S. 18 ff.
 31 Hagemann-White 2004.
 32 Tillmann 2007, S. 11 ff.
 33 Hurrelmann 2006, S. 63 ff.
 34 Bourdieu 1997.
 35 Goffmann 1994.
 36 Goffmann 1994.
 37 Wetterer 2002.
 38 Schaffner 2005, S. 165.
 39 Hirschauer 1994.
 40 Raithele 2005.
 41 Bourdieu 1997, S. 98.
 42 Connell 2006.
 43 Rose, Schmauch 2005.
 44 PISA 2000, 2003; Nationaler Bildungsbericht BMBF 2008.
 45 Holstein, Matzner 2007; Waidhofer 2007, »Neue Wege für Jungs«.
 46 Thürmer-Rohr 2004, S. 85 f.
 47 Rendtorff 2005, S. 21.
 48 Ebenda 2005, S. 23.
 49 Wetterer 2002, S. 9, S. 20 ff.
 50 Rendtorff 2005, S. 289.
 51 Goffmann 1994, S. 112.
 52 Wetterer 2002, S. 19.
 53 Rose, Schulz 2007, S. 12.
 54 Rendtorff 2005, S. 28.
 55 Nüberlin 2002, S. 229 ff.
 56 Hagemann-White 2004, S. 152.
 57 Casale, Larcher 2004.
 58 Schwarz, Müller 2008, S. 11.

LITERATUR

- Benhabib, S.; Butler, J.; Cornell, D.; Fraser, N. (1993): *Der Streit um Differenz, Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1997): *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, I.; Kraus, B. (Hg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main, S. 153–217.
- Braun, C. von; Stephan, I. (Hg.) (2006): *Gender Studies. Eine Einführung*. 2. Auflage, Stuttgart, Weimar.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.) (2008): *Bildungsbericht 2008 – Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld.
- Butler, J. 1991: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Gender Studies. Frankfurt am Main.
- Casale, R.; Larcher, S. (2004): *Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. In: Glaser, E.; Keika, D.; Preugel, A. (Hg.): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 58–75.
- Connell, R. W. (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit*. 3. Auflage, Opladen.
- Connell, R. W. (2002): *The globalization of gender relations and the struggle for gender democracy*. In: Breitenbach, E.; Bürmann, I.; Liebsch, K.; Mansfeld, C.; Micus-Loos, C. (Hg.): *Geschlechterforschung als Kritik*. Bielefeld, S. 87–98.
- Culler, J. (1988): *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*. Reinbek.
- Derichs-Kunsmann, K. (2001): *Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung*. In: Gieseke, W. (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, S. 35–45.
- Faulstich-Wieland, H. (2003): *Einführung in Genderstudien*. Opladen.
- Geiger, G. (1993): *Postmoderner Feminismus: Über die blinden Flecke der Theoriebildung und Alltagshandeln*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*. Heft 1 und 2, S. 133–160.
- Gieseke, W. (2006): *Erziehungswissenschaft*. In: von Braun, C.; Stephan, I. (Hg.): *Gender Studies. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar, S. 328–343.
- Gildemeister, R. (2004): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden, S. 132–140.
- Glaser, E.; Keika, D.; Preugel, A. (Hg.) (2004): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn.
- Goffmann, E. (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main.
- Hagemann-White, C. (1984): *Thesen zur kulturellen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit*. In: Schaeffer-Hegel, B. (Hg.): *Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat*. Berlin.
- Hagemann-White, C. (1988): *Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren*. In: Hagemann-White, C.; Rerrich, M. (Hg.): *FrauenMänner-Bilder: Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld, S. 224–235.
- Hagemann-White, C. (2004): *Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Frauen- und Geschlechterforschung?* In: Glaser, E.; Keika, D.; Preugel, A. (Hg.): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 146–156.
- Hark, S. (2001): *Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie*. Opladen.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (1997): *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Band 1. Frankfurt am Main.
- Hirschauer, S. (1993): *Dekonstruktion und Konstruktion. Plädoyer zur Erforschung des Bekannten*. In: *Feministische Studien*. Heft 2.
- Hollstein, W.; Matzner, M. (Hg.) (2007): *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern*. München, Basel.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Auflage, Weinheim, Basel.
- Krüll, M. (Hg.) (1990): *Wege aus der männlichen Wissenschaft. Perspektiven feministischer Erkenntnistheorie*. Pfaffenweiler.
- Merton, R. K. (1968): *Sozialstruktur und Anomie*. In: Sack, F.; König, R. (Hg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt am Main, S. 282–313.
- Micus-Loos, C. (2004): *Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion*. In: Glaser, E.; Keika, D.; Preugel, A. (Hg.): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 112–126.
- Müller, S. L.; Schwarz, A. (2008): *Einleitung: Iterationen. Geschlecht im kulturellen Gedächtnis*. In: Müller, S. L.; Schwarz, A. (Hrsg.): *Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung 2008. Iterationen: Geschlecht im kulturellen Gedächtnis*. Göttingen, S. 7–28.
- Nave-Herz, R. (1997): *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. 5. Auflage, Bonn.
- Netzwerk Gender Training (2004): *Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training*. Königstein im Taunus.
- Nüberlin, G. (2002): *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*. Herbolzheim.
- Reithel, J. (2005): *Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim, München.
- Rendtorff, B. (2000): *Geschlecht und Subjekt*. In: Lemmermöhle, D.; Fischer, D.; Klika, D.; Schlüter, A. (Hg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De- und Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 45–60.
- Rendtorff, B. (2005): *Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. In: Casale, R.; Rendtorff, B.; Andresen, S.; Moser, V.; Preugel, A. (Hg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechterforschung in der Kritik*. Opladen, Bloomfield Hills.
- Rose, L.; Schmauch, U. (Hg.) (2005): *Jungen – die neuen Väter? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Königstein im Taunus.
- Rose, L.; Schulz, M. (2007): *Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag*. Königstein im Taunus.
- Schaffer, H. I. (2005): *Gender Mainstreaming als politische Strategie – Konzepte, Argumente und ein Praxisbeispiel*. In: *Erwachsenenbildung*. Heft 4, S. 163–167.
- Stephan, I. (2006): *Gender, Geschlecht und Theorie*. In: von Braun, C.; Stephan, I. (Hg.): *Gender Studies. Eine Einführung*. 2. Auflage, Stuttgart, Weimar, S. 52–90.
- Stephan, I.; von Braun, C. (2006): *Einleitung*. In: von Braun, C.; Stephan, I. (Hg.): *Gender Studies. Eine Einführung*. 2. Auflage, Stuttgart, Weimar, S. 3–9.
- Thürmer-Rohr, C. (2004): *Mittäterschaft von Frauen: Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung*. In: Becker, R.; Kortendiek, B. (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden, S. 85–90.
- Tillmann, K.-J. (2007): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 15. Auflage, Reinbek.
- Weidhofer, E. (2007): *Entwicklung von Beziehungsfähigkeit*. In: Hollstein, W.; Matzner, M. (Hrsg.): *Soziale Arbeit mit Jungen und Männern*. München, Basel, S. 271–278.
- Wetterer, A. (2002): *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. »Gender at Work« in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz.
- Zetkin, C. (1983): *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik*. Ausgewählte Reden und Schriften. Berlin.

Internet-Quelle: www.neue-wege-fuer-jungs.de
 vom 08.07.2008

Gerlinde Wagner

Das »UFF«

Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis

Beim »UFF« handelt es sich um eine Auswertungsmethode, mit deren Hilfe sich die gefühlsmäßige Befindlichkeit der TeilnehmerInnen am Ende einer Veranstaltung, eines Tages oder einer Phase eruieren lässt. Es stellt eine kreative, kurzweilige Form des Blitzlichts dar. Auch bei auftretenden Störungen kann die Befindlichkeitsdarstellung durch die »UFFs« die Grundlage für weitere klärende Gespräche sein. Empfohlen wird eine maximale Gruppengröße von 20 TeilnehmerInnen. Der Zeitrahmen beträgt je nach Gruppengröße zwischen 20 und 45 Minuten.

Material pro Teilnehmer: 1 Schmierzettel für das »Probe-UFF«, 1 (dickeres, evtl. farbiges) Blatt Papier für das zu präsentierende »UFF«, 1 Eding.

Probe-UFF

Die Seminarleitung gibt zunächst eine Skizzieranleitung für das »Probe-UFF«:

»Rumpf wie eine Kartoffel, zwei Augen wie Suppenteller, Mund wie Kipferl, Nase wie Karotte, an den Rumpf Arme wie Tulpen, Füße wie Bügeleisen, zuletzt zwei Fühler mit Knöpfen wie Antennen bei Marsmenschen.« (AGB-Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung 2004, S. 4. B 31).

Die Teilnehmer zeichnen so Schritt für Schritt ein »Probe-UFF«.

Das zweite zu zeichnende »UFF« bezieht sich auf die reale Befindlichkeit und Stimmung der Teilnehmer. Wegen der anschließenden Kurzpräsentation

wird es etwas größer gezeichnet. Vor allem durch die Fühler, die Tulpen und den Mund haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Stimmungen wiederzugeben, z.B. Freude, Langeweile, Erschöpftheit u.a. Alle »UFFs« werden dann in der Gruppe vorgestellt. Hierbei gibt es verschiedene Möglichkeiten, z. B. Vorstellung reihum oder die »UFFs« an die Wand heften. Oftmals ist eine Ermutigung der TeilnehmerInnen seitens der Seminarleitung zum Zeichnen und Präsentieren der Zeichnungen wichtig.

Methode lebt von der Verschiedenartigkeit

Die Verschiedenartigkeit und Einzigartigkeit der »UFFs« ist das »Salz in der Suppe«, davon lebt diese Methode. Die Seminarleitung kann sich überlegen, ob sie am Blitzlicht teilnimmt und ebenfalls ihr »UFF« vorstellt.

Bei der Präsentation der »UFF's« kann die modellhafte Kommentierung durch die Seminarleitung hilfreich sein, damit den TeilnehmerInnen das Sprechen über die aktuelle Befindlichkeit erleichtert wird, und gleichzeitig das jeweilige Gefühl selbst angesprochen wird, z. B. »Mein Uff hat große Füße, weil...«, »Mein Uff verdreht die Augen, weil...«

Das »UFF«, so die Erfahrung, ist eine kreative Form, die nicht nur Befindlichkeiten zu verdeutlichen vermag, sondern die Spaß und Freude entfaltet, nicht nur beim Zeichnen, sondern auch bei der Präsentation. Uff!

LITERATUR

Rabenstein, R.; Reichel, R.; Thannhoffer, M. (2004): Das Methodenset. Band 4 Reflektieren. AGB-Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung (Hg.). 12. Auflage, Wien.

Gerlinde Wagner ist Heilerziehungspflegerin und hat Soziale Arbeit studiert.



Bei der Methodendurchführung von Seminarteilnehmern gezeichnete »UFFs«

Ulrich Hemel

So vielfältig wie der Mensch

Führen in katholischen Einrichtungen

Vielfalt und Typologie katholischer Einrichtungen

Katholische Einrichtungen sind ebenso vielfältig, wie es die Ziele und Aufgaben des Christentums nahelegen: Da gibt es Kindergärten, Schulen, katholische Akademien, Universitäten, Krankenhäuser, Altenheime, Bischöfliche Ordinariate, aber u.a. auch Wohnbaugesellschaften, Verlage, Banken, Versicherungen und – seit Neuestem – sogar einen katholischen Energieversorger.

Für das speziellere Verständnis von Führung ist entscheidend, wer der innerkatholische Träger ist: eine Pfarrei, ein Bischof, eine Diözese, ein Verbund katholischer Träger wie bei der Katholischen Universität in Eichstätt-Ingolstadt, eine katholische Laienorganisation (wie etwa der »Deutsche Katecheten-Verein«), eine Organisation der »kategorialen Seelsorge« wie etwa der Caritasverband, ein Orden wie die Benediktiner, Jesuiten oder Salesianer (oder ihrer weiblichen Entsprechungen) und vieles mehr.

Ein gemeinsames Konzept von Führung in katholischen Einrichtungen existiert nicht. Es besteht zwar kein Zweifel, dass Menschen wie Benedikt von Nursia mit seiner »Regula Sancti Benedicti« oder Ignatius von Loyola mit ihren Reflexionen über das Führen ihrer Gemeinschaften eine Resonanz bis in unser Jahrhundert gefunden haben. Dennoch kann von einem einheitlichen katholischen Führungsverständnis nicht die Rede sein.

Auf der anderen Seite gibt es eine Reihe von Stellgrößen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die

für katholische Einrichtungen typisch sind. Diese erhalten ihr spezifisches Kolorit durch einige wenige Erschließungsfragen:

- Wie nahe ist die Einrichtung am seelsorglichen und verkündigenden Kerngeschäft?
- Wie nahe ist die Einrichtung der unmittelbaren kirchlichen Hierarchie?
- Welche Kerngedanken der katholischen Soziallehre und Diakonie spiegeln sich in ihr?
- Wie konflikträftig ist die Trägerstruktur, auch im Blick auf Finanzierungsfragen?

Einige Fallbeispiele

Nehmen wir den *katholischen Kindergarten* meiner Pfarrei im schwäbischen Laichingen. Es ist gar keine Frage, dass die meisten Pfarreien der Auffassung sind, ein katholischer Kindergarten gehöre einfach dazu. An bestimmten Sonntagen führen die Kindergartenkinder Lieder im Gottesdienst auf. Es gibt ein Sommerfest und einen guten Kontakt mit den anderen Kindergärten des Ortes. Die Zuweisung der Kinder zur Einrichtung erfolgt durch die städtische Verwaltung, überwiegend nach dem Prinzip »Wohnortnähe« – wenn nicht der besondere Wunsch der Eltern (den es fast nie gibt) zum Besuch genau dieses Kindergartens führt.

Auf der einen Seite ist ein solcher – mehr oder weniger typischer – Kindergarten durch die Nähe zur Pfarrgemeinde eng in den kirchlichen Kontext eingebunden. Würde eine Erzieherin gegen klare kirchliche Auflagen verstoßen, hätte der Kirchen-

gemeinderat kaum eine Möglichkeit, entsprechende disziplinarische Mittel nicht durchzusetzen. Es gibt aber auch den umgekehrten Fall: die scheinbar besonders christlichen Skrupel gegenüber Minderleistungen. Wenn jemand in einem solchen Kontext für die Raumpflege und den Blumenschmuck bezahlt wird und die Aufgabe nicht hinreichend erfüllt, kann es Jahre dauern und viele Diskussionen kosten, bis eine – in einem anderen Unternehmen völlig normale – Sanktion umgesetzt wird.

Stellt man die Frage nach einem katholischen Führungsverständnis im Kontext eines solchen Kindergartens, dann ist die öffentliche Mitwirkung beim St. Martinszug, das Feiern der christlichen Feste sowie das Singen und Beten mit den Kindern am ehesten Indiz einer katholischen Führungskultur. Die Qualität der Personalentwicklung und Personalförderung würde in einem solchen Rahmen wohl nur selten, wenn überhaupt, genannt werden.

Betrachten wir ein zweites Beispiel: Eine *katholische Akademie*, die vom Diözesanrat der betreffenden Diözese getragen wird. Hier geht es um eine Dienstleistungsfunktion im Bereich der Erwachsenenbildung, die im Wettbewerb mit anderen Anbietern steht und sich nicht allein auf den religiösen Bereich beschränken wird. Es ist hoch wahrscheinlich, dass der Leiter der Akademie und seine hauptamtlichen Referentinnen und Referenten Mitglieder der katholischen Kirche sind, in der Form und Ausgestaltung ihrer Mitgliedschaft freilich sehr unterschiedliche Wege gehen werden. Bezogen auf die kirchliche Hierarchie wirkt die hier gewählte Trägerschaft

als Mediatisierung: Bischöfliche Organe haben kein direktes Weisungsrecht, sondern müssten im Fall von Rückfragen oder Kritik letztlich über den Beirat der Akademie gehen. Dieser wird vom Diözesanrat bestimmt, der Elemente innerkirchlicher Demokratie praktiziert. So kann nicht jeder Vortrag eines Kirchenkritikers unmittelbar untersagt werden – wenn auch in einem solchen Fall ein dauerhaftes Spannungsfeld zwischen dem kirchlichen Umfeld und der katholischen Akademie weder wünschenswert ist noch wahrscheinlich wäre.

Um die Typologie katholischer Einrichtungen abzurunden, möchte ich noch zwei weitere Beispiele vorstellen. Im einen Fall geht es um das *Krankenhaus* einer weiblichen Ordensgemeinschaft, deren Personaldecke in den letzten Jahren dünner geworden ist. Vier Schwestern leisten noch aktiven Dienst. Sie sind hoch angesehen, aber bis auf eine Ausnahme über 60 Jahre alt. Für sie ist die Krankenhauskapelle der geistliche Mittelpunkt ihres Werks. Es fehlen ihnen aber die Mittel, um den OP-Saal neu auszustatten. Die Finanzverwaltung des Krankenhauses, natürlich auch der ärztliche und pflegerische Dienst, ist fast ausschließlich in der Hand bezahlter Laienkräfte. Manche Regelung wird von den Schwestern als massive Fremdbestimmung durch Staat, Krankenkassen und sonstige Organisationen des Gesundheitswesens angesehen. Die älteste der vier im Krankenhaus tätigen Schwestern ist 75 Jahre alt, aus dem pflegerischen Dienst ausgeschieden, nimmt sich aber die Zeit, um mit den Patientinnen und Patienten zu sprechen. Im regionalen Umfeld hat auch deswegen die menschliche Betreuungsqualität des Krankenhauses einen guten Ruf. Ob das Krankenhaus in den nächsten 10 Jahren überleben kann, ist dennoch zweifelhaft.

Lassen Sie uns schließlich noch auf einen vierten Fall eingehen: ein *Verlag*, der sich im Eigentum mehrerer diözesaner Träger befindet. Hier sorgt der Aufsichtsrat zwar dafür, dass eine bestimmte Sortimentslinie auch re-

ligiöse und theologische Interessen bedient, aber als Wirtschaftsbetrieb unterliegt das Unternehmen nicht den Tendenzschutzregeln sonstiger kirchlicher Einrichtungen. Zwischen Geschäftsführung und Aufsichtsrat wird immer wieder die Frage gestellt, wie im Zweifelsfall zu entscheiden ist: zugunsten des wirtschaftlichen Erfolgs (der indirekt auch den unmittelbar sozialen Einrichtungen der Kirche zugute kommt) oder stärker in Richtung eines »katholischen Profils«. Was damit genau gemeint ist, bleibt immer wieder offen; klar ist aber, dass bestimmte Bestseller mehr oder weniger stark in Spannung zu den Werten einer christlichen und katholischen Einrichtung stehen.

Gemeinsamkeiten und Herausforderungen

Die aufgeführten Beispiele zeigen, wie schwierig es ist, zu einem allgemeinen Bild katholischer Führungskultur zu gelangen. Sucht man nach Merkmalen der Unterscheidung, lässt sich dennoch sagen, dass die gemeinsame katholische Sozialisation in vielen Fällen einen bestimmten Stil des Handelns nahelegt. Auf folgende Punkte möchte ich näher eingehen:

- Implizite Verhaltensnormen statt expliziter Führungsphilosophie
- Katholizität als Konformität
- Persönliche Religiosität als Tabubereich
- Professionelle Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung als Aufgabe
- Führung als Last statt als Dienstleistung am größeren Ganzen
- Ausnahmen bestätigen die Regel

Wer heute eine katholische Schule wählt, wird in aller Regel ein hoch motiviertes und auch professionelles Team antreffen. In aller Regel haben sich solche Schulen auch ein eigenes Schulprofil erarbeitet. In mancherlei Hinsicht können sie als Speerspitzen der Erneuerung in katholisch geführten Organisationen gelten. Selbst in diesem überwiegend positiven Kontext ist jedoch eine explizite Füh-

rungsphilosophie selten. Katholische Einrichtungen erwarten in aller Regel eine gewisse Grundkenntnis kirchlicher Verhaltensregeln, die dem Einzelnen erst bei Regelverstößen zum Bewusstsein kommen – etwa wenn ein Kollegstufenschüler Kaugummi kauend mit seinem MP3-Player am Gottesdienst teilnimmt.

Nun wäre es unangemessen, in kasuistischer Art und Weise sämtliche Lebenssachverhalte regeln zu wollen. Für katholische Einrichtungen ist es gleichwohl sinnvoll, in einem gemeinsamen Prozess wenige und wesentliche Führungsprinzipien auszuarbeiten, die dann auch im Alltag gelebt werden können. Vorteilhaft daran ist der Umstand, dass sich jeder auf sie berufen kann und dass die Klärung unvermeidlicher Konflikte anhand von selbst aufgestellten Leitlinien der Führung ein Teil professioneller Organisationsentwicklung darstellt.

Dies verhilft auch dazu, die Verhaltensfälle »Katholizität als Konformität« zu vermeiden. Der Umgang mit Konflikten ist für viele Katholikinnen und Katholiken noch immer deshalb schwierig, weil implizit unterstellt wird, irgendjemand müsse ja schuldhaft gehandelt haben, wenn es zu einem Konflikt kommt. Eine offene Konfliktkultur in katholischen Einrichtungen ist daher eine Seltenheit. Wird aber eine gemeinsame Führungsphilosophie ausgearbeitet, dann kann man sich auf diese berufen; und es tut gut, unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen zu reflektieren, die nicht aufgrund menschlicher Bosheit und Sündhaftigkeit, sondern als Spiegelbild gottgewollter Unterschiedlichkeit und positiver Verschiedenheit entstehen können.

Die stark normative Kraft katholischer Einrichtungen führt außerdem zum Phänomen, dass Fragen persönlicher Religiosität nicht selten vollkommen aus dem Alltag ausgeblendet werden. Solche Religiosität wird vorausgesetzt und unterstellt, aber nicht thematisiert. Die Tabuisierung von Religiosität wird von religiös hoch motivierten Anfängern häufig sogar als Enttäuschung erfahren. Sie hat ihre zwei Seiten,

denn sie vermeidet natürlich auch die Ausprägung einer religiös etikettierten Kampfrhetorik. Behutsam umgesetzt, lohnt es sich aber sehr wohl, einen Raum für den offenen Austausch gerade auch zu persönlichen religiösen Fragen anzubieten.

Die Integration religiöser Themen in die Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung könnte geradezu ein Vorzug christlicher Einrichtungen sein. Bislang gilt dies eher nicht. Vielmehr zeigt sich der Bereich der Personalentwicklung in rein weltlichen Unternehmen häufig als professioneller und systematischer als vieles, was im kirchlich-katholischen Kontext beobachtet werden kann. Dies ist schade, denn auf die eigene Organisation abgestimmte Angebote zur persönlichen Entwicklung tragen auch ein Element persönlicher Anerkennung und Wertschätzung in sich, das für die Berufszufriedenheit und Leistungsfähigkeit von größter Bedeutung ist.

Zu den impliziten Herausforderungen an eine katholische Führungskultur gehört schließlich die Auffassung, Führung an sich sei eine schwere Last. Es kommt vor, dass Führung dann negativ mythologisiert wird und gar nicht als professionell beschreibbare und erlernbare Dienstleistung in den Blick kommt. Im Hintergrund mag dabei die Furcht stecken, dass zu jeder Führungsaufgabe auch der Aspekt gehört, unangenehme Entscheidungen treffen und durchhalten, ja sich »die Hände schmutzig machen« zu müssen. Unterschätzt wird dabei, dass ein professioneller Weg der Entscheidungsfindung – etwa im Rahmen einer qualifizierten ethischen Güterabwägung – eine durchaus ethisch einwandfreie Führung auch in schwierigen Konfliktsituationen möglich macht. Notwendig ist hier die Arbeit an inneren Bildern über Führung – etwa im Sinn der oben schon erwähnten nüchternen Gelassenheit in der Regula Benedicti.

Nun mögen einzelne Beobachtungen in diesem Rahmen eher zu kritischer Beleuchtung Anlass geben. Die tatsächlichen Lebensverhältnisse sind natürlich höchst unterschiedlich, und

auch im katholischen Bereich gibt es leuchtende Beispiele für kompetente, menschliche und professionelle Wahrnehmung von Führungsaufgaben. Insofern gilt natürlich immer: Ausnahmen bestätigen die Regel. Dass freilich das katholische Christentum auch in seinem flächendeckenden Führungsverhalten leuchte, das wird im Augenblick wohl noch ein kühner Traum bleiben müssen.

LITERATUR

- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Stuttgart.
 Hemel, U. (2008): Führen als professionelle Dienstleistung. In: Lebendige Seelsorge 59, S. 66–74.
 Hemel, U. (2007): Wert und Werte. Ethik für Manager. 2. erw. Auflage München.
 Lambert, W. (2006): Die Kunst der Kommunikation. Entdeckungen mit Ignatius von Loyola. 3. Auflage, Freiburg/Br.
 Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart.
 Pax, W. (2007): Führung in der Kirche. Eine Führungskonzeption für die Katholische Kirche. München (= Benediktbeurer Studien 15).
 Rosenstiel, L. von u.a. (2003): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart.

Uto Meier, Bernhard Sill

Vom MbA zum MbE- Management by *Ethics*

Ein etwas anderes Bildungskonzept: der Master of ethical Management (MeM) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Im Kontext der globalen Legitimationsskrisen vieler Unternehmen scheint es wesentlich, dass sich Unternehmen und Institutionen nicht nur ökonomisch begründen, sondern vor allem aus ihrer vielschichtigen Verantwortung heraus von Kunden und Mitarbeitern, von Investoren und ihren Kontext-Gesellschaften wahrgenommen werden. Enron, Worldcom und leider auch Siemens haben gezeigt, dass langfristiger ökonomischer Erfolg ohne ethische Solidität – die hier als integrale Marktakzeptanz aller Stakeholder begriffen wird – keinen Bestand hat bzw. gefährdet werden kann. Dies gilt auf der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenordnungen, der Unternehmensverfassungen und

der unmittelbaren Mitarbeiterführung. E(thical)-Learning ist also angesagt! Mit dem Masterstudiengang »Wertorientierte Personalführung und Organisationsentwicklung« antwortet die Fakultät für Religionspädagogik/Kirchliche Bildungsarbeit der Katholischen Universität Eichstätt auf diese Situation und bietet damit als einzige Hochschule in Bayern einen entsprechenden akademischen Grad an, und zwar einen Master of Arts, der als »Master of ethical Management (MeM)« vorrangig die ethische Dimension in den Fokus einer Führungskräftebildung rückt. Vor diesem Anspruch ruht dieser Master auf drei Ausbildungssäulen:
 – Führungsqualifikation als Fähigkeit

zur Reflexion und Anwendung von Führungs-Knowhow wie ethischem Führungs-Knowwhy im Bereich der Unternehmensführung.

- Klare Werteorientierung aus christlich-ethischer Verantwortung für Führungskräfte
- Kompetenztraining/Persönlichkeitsentwicklung/Reflexionsschulung für konkrete Kontexte in Arbeitsbereichen »Mit Ethik führen – kommunizieren – entscheiden«

Christliches Menschenbild

Die Intention des Master-Studienganges ist so, ein vom christlichen Menschenbild und seiner Ethik geprägtes, werteorientiertes Ausbildungskonzept für Personalführung und Organisationsmanagement anzubieten, um AbsolventInnen dazu zu qualifizieren, mit einer reflektierten, aber auch handlungsrelevanten »Führungsethik« effizient und verantwortlich führen zu können. Mit den Worten des einstigen ALLIANZ-Chefs Henning Schulte-Nolle formuliert: Der CEO muss sich als »Chief Ethics Officer« verstehen!

Weitere Spezifika dieses Aufbaustudiums sind: Der Studiengang will ausdrücklich (auch) Frauen ansprechen, die Führungsaufgaben anstreben. Thematisch sind Gender-Fragen in das Curriculum des MeM integriert. Praktisch sind die Hälfte der DozentInnen erfolgreiche Frauen in Führungsverantwortung. 50% der Studienplätze werden an Frauen vergeben. Organisatorisch will der Studiengang die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Aufbaustudium deutlich berücksichtigen.

Schließlich organisiert sich dieser Postdoc-Studiengang auf mehreren Ebenen entschieden interdisziplinär: Fachliche Interdisziplinarität greift die notwendigen Disziplinen der Ökonomie, der Psychologie sowie der philosophischen und theologischen Ethik für das komplexe Phänomen »Ethisches Management« auf, strukturelle Interdisziplinarität ergänzt Führungstheorie mit Fachkompetenz durch Seminare von Führungsverant-

wortlichen aus Wirtschaft und Verwaltung.

So wird im MeM der Rahmen hergestellt, damit entschieden ethisch priorisierte Managementkompetenz als integrales Prinzip in der Führungskräfteausbildung Leitungspersonlichkeiten prägt und intellektuell standfest macht.

Der MeM im Überblick

Grundfigur:

Ein nichtkonsekutiver Aufbaustudiengang als Masterstudiengang (MA), der in allen Inhaltsbereichen die unterschiedlichen Verantwortungsanforderungen reflektiert und entsprechende Lösungswege sucht;

Ziel:

Werteorientierte Führungskompetenz auf akademischem Niveau.

Das Motto: Profis mit ethischem Profil, Effizienz und Würde – mit Gewissen und Gewinn – Wertschöpfung durch Wertschätzung;

Inhalte:

Philosophie und Ethik der Verantwortung/Theologie(n) zum Menschen als Person/Psychologie zu Entscheidungs- und Führungsverhalten/BWL zu Führungstheorien und Unternehmenszielen/Betriebswirtschaftliche und unternehmens- wie wirtschaftsethische Diskurskompetenz gerade auch mit Positionen der Katholischen Soziallehre/Qualitätsmanagement in Teambildung und Mitarbeiterführung und ständige Rückbindung an die Werte, die Führung menschengerecht und erfolgreich werden lassen/Vereinbarkeit von Familie und Karriere/Konstruktiver Umgang mit Scheitern;

Methoden:

- Praxisrelevante Ausbildungsformen und hohe Interdisziplinarität über Vorlesungen und Fallstudien, Seminare und Settings
- Workshop und Coaching, aber auch spirituelle Zugänge aus den Traditionen der monastischen Führungskulturen der Kirchen (z.B. Benediktiner und Jesuiten)

- Drehbuch- und Filmherstellung zu unternehmensethischen Fragen und Problemen (in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Rundfunk)

- »Kamingespräche« für Begegnungen der Studierenden mit Verantwortungsträgern zur Diskussion subjektiver Führungserfahrung (vom Abt über den Vorstand bis zur Ministerin)

Dozierende:

ProfessorInnen der KU und anderer Universitäten, Führungskräfte aus Wirtschaft, Unternehmensberatungen und Kirche

Studierende:

Ungefähre Zusammensetzung der bisherigen Jahrgänge (2005 bis 2009): ein Drittel BWL-Absolventen aus Wirtschaft und Verwaltung, ein Drittel aus Non-Profit-Bereichen, ein Drittel aus den Führungsetagen des öffentlichen Dienstes. Die bunte Mischung der Studierenden wird von allen Beteiligten als Vorteil begriffen

Abschluss:

M.A. (Master of Arts)

Zulassung:

Abgeschlossenes Hochschulstudium (Universität oder FH), 4 Jahre Berufserfahrung + erfolgreiches Auswahlgespräch; die Studienplätze werden bei gleicher Eignung paritätisch an Frauen und Männer vergeben

Gebühren:

3950 Euro pro Studienjahr

Kontakt:

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: 08421/93-1250, E-Mail: wiebke.bachmann@ku-eichstaett.de
Website: www.ku-eichstaett.de/mem

Prof. Dr. Uto Meier und Prof. Dr. Bernhard Sill leiten den Studiengang »Master of ethical Management« an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Bärbel Schwertfeger

Wahre Wunder

Über Managerseminare und ihre merkwürdigen Methoden

Bei der Erfindung neuer Manager-Seminare sind dem Unsinn keine Grenzen gesetzt. Längst nicht jedes Angebot ist daher sein Geld wert und von manchen sollten man sogar unbedingt die Finger lassen.

»Erstes deutsches Führungskräfte-seminar auf Kilimandscharo«, verkündet der »innovativste Business-ThinkTank forward2business«. Im Oktober sollen die ersten Manager eine Woche lang den Kilimandscharo besteigen und dabei ein »Strategic War Game« durchlaufen. Das sei eine Art Rollenspiel, in dem die Teilnehmer in die Rollen anderer Marktteilnehmer schlüpfen und somit Schritt für Schritt »verschiedene denkbare Zukunftsszenarien und -strategien testen«, heißt es in der Pressemeldung. Dazu gehört es dann auch, dass »deutsche Spitzenmanager« auf afrikanischen Märkten Nüsse verkaufen.

Bei der Schaffung neuer Manager-Seminare zeigen sich die Anbieter kreativ. Schließlich lässt sich nahezu alles irgendwie in Bezug zu Management bringen. So gibt es seit Kurzem auch das »erste Fußballseminar für Führungskräfte«. »Unter der Leitung internationaler Größen aus dem Fußball-Business gehen Unternehmer, Vorstände und Führungskräfte drei Tage lang in der Lüneburger Heide der Männer liebstem Sport nach«, preist der Veranstalter ChampsCampEleven seine Novität an. Das Angebot eröffnet die Möglichkeit, »Deutschlands Sportart Nummer Eins auf höchstem Niveau zu betreiben und so Spitzensport und Topmanagement zu verbinden«. Dabei erleben die Teilnehmer »professionelle Trainingsmethoden am eigenen

Leib und können so voller Spaß und Freude Fußball spielen«.

Nicht immer müssen Manager selbst so aktiv werden. Beliebt sind auch Seminare mit Spitzensportlern, bei denen Bergsteiger, Skirennläufer oder Radprofis zum Motivationstrainer und Manager-Coach mutieren. Geboten werden meist nette Anekdoten, aber in der Regel wenig fundierte Inhalte und manchmal sogar abenteuerliche Theorien. Auch der Vergleich von Spitzenleistungen im Sport mit dem Manageralltag hinkt oftmals gewaltig.

Lehrreiche Wirkung des Holzhackens

Aber auch ganz normale und wenig spektakuläre Tätigkeiten lassen sich für die Manager-Weiterbildung nutzen. So hat ein Seminar-Anbieter aus Ithringen die lehrreiche Wirkung des Holzhackens entdeckt. »Einen Baum kann man nur gemeinsam fällen. Einzelkämpfer haben keine Chance«, wirbt er. Zudem sei beim gemeinsamen Sägen ein »aufeinander Einschwingen der Partner« gefragt und bei der Auswahl der richtigen Bäume werde die gute Ziel- und Strategiefindung geschult.

Seit einiger Zeit müssen auch Tiere verstärkt beim Manager-Training gehalten. So bietet die Firma »Coach Dogs« in Lich ein eineinhalbtägiges »Business Training mit Hund für gelungene Kommunikation und authentisches Führen« an. Ob dabei auch Parallelen zwischen Gassigehen und Mitarbeiterführung gezogen werden? Führen kann man auch von Wölfen

lernen. »Was effektive Teamarbeit ist, wie man sein Rudel erfolgreich führt, ist für Wölfe eine Frage des Überlebens«, wirbt ein Anbieter. In dem Workshop vermitteln Wolfsexpertinnen dann das »uralte Wissen der Wölfe« und nehmen die Teilnehmer mit auf einen »Wolfsspaziergang«.

Dass die Natur ein dankbares Lernfeld ist, wissen auch die Anbieter der unzähligen Outdoor-Seminare, bei denen sich Manager über Bäche hangeln, in Schluchten abseilen oder über Baumstämme balancieren. Zwar kann ein gut konzipiertes Seminar durchaus den Teamgeist fördern, der Großteil gleicht jedoch eher einem Abenteuer-spielplatz für große Jungs. Eine Steigerung sind dann die Survival-Trainings, bei denen Manager nicht nur im Freien übernachten, sondern auch selbst für ihre Nahrung sorgen müssen. Das gemeinsame Regenwurmessen soll die Gruppe dann zu einem starken Spitzenteam formen, das auch die Herausforderungen des Büro-Alltags mühelos bewältigen kann.

Mehr Komfort bieten dagegen Seminare an touristisch attraktiven Zielen. Da fliegt man zum Mentaltraining beim Golfen nach Mallorca, zum Bogenschießen in die Provence oder betreibt Karriereplanung in der Toskana. Zwar können solche Seminare durchaus die Konzentration und Kreativität beflügeln, aber nicht selten steckt dahinter kein ausgereiftes Seminar-konzept, sondern nur ein verkappter Urlaub.

Zum Teil bizarr mutet auch der vor Kurzem gestartete Ausflug von Focus Online in das Managertraining an. In einer wöchentlichen Videoreihe

zum Thema »Führungskunst« erklären sechs Persönlichkeits-Coaches in kurzen Sequenzen, wie man erfolgreich führt. Zudem kann man natürlich auch die entsprechenden Seminare buchen. Dabei empfiehlt der Münchner Psychologe Jens Corsen in einer im Juli veröffentlichten kurzen Videosequenz Managern, mit erhobenen Armen durch die Fußgängerzone zu laufen und sich dabei klarzumachen, dass nur die anderen ein Problem haben, wenn sie einen für verrückt erklären. Im nächsten Schritt solle man dann alle zehn Minuten wie ein Ziegenbock in die Höhe springen und laut »kuckuck« schreien. »Wenn Sie das lange Zeit üben, garantiere ich Ihnen, dass Sie noch mehr schaffen als bisher«, behauptet Corsen, auf dessen Referenzliste zahlreiche renommierte Unternehmen wie Daimler, Linde, die Otto Group oder Vodafone stehen.

Tschakka-Gebrüll

Dass selbst angesehene Konzerne nicht vor dem größten Unsinn gefeit sind, zeigte sich vor einigen Jahren, als etliche Firmen ihre kompletten Führungsmannschaften zum gemeinsamen Tschakka-Gebrüll zu den Motivationsgurus schickten. Eine der schillerndsten Figuren war dabei Jürgen Höller. Wie kein anderer schürte er mit seinem Leitspruch »Alles ist möglich« den kollektiven Größenwahn. Zu Tausenden pilgerten Menschen auf der Suche nach Erfolg in seine Massenveranstaltungen, auf denen er zu Diskomusik und Lightshow auf der Bühne herumhopste, bunte Bälle in die Luft warf und seinen Teilnehmern unermüdlich einbläute: »Jeder Mensch kann alles erreichen, was immer er sich vorstellt.« Ende 2001 war der Höhenflug vorbei. Höller musste Insolvenz anmelden. 2003 wurde er wegen Untreue, vorsätzlichen Bankrotts und falscher eidesstattlicher Versicherung zu drei Jahren Haft verurteilt. Im April 2004 wurde er auf Bewährung entlassen und seitdem versucht er sein Comeback. »Dieses Jahr werde ich wieder die erfolgreichste Trainermarke Europas sein!«, verkün-

dete Höller 2007 großspurig wie eh und je. Auch auf dem »Motivationstag 2009« ist er wieder dabei – neben sieben anderen Referenten. Sein Thema: Der Reichtum liegt im Glauben. Dabei will der gelernte Speditionskaufmann seine Zuhörer in seine »Gesetze des Lebens« einweihen, die es jedem ermöglichen, ein erfolgreiches und glückliches Leben zu führen. Auch Bodo Schäfer, der einst jedem versprach, er könne in sieben Jahren Millionär werden, ist wieder da. 2000 hatte seine Firma plötzlich 1,7 Millionen Mark Schulden. Kurz vorher hatte der Finanzguru das Unternehmen an einen seiner Mitarbeiter verkauft und verschwand von der Bühne. 2008 beglückt er seine Fans wieder mit seinem 3-Tages-Seminar »Durchbruch zum finanziellen Erfolg«. Dort können sie sich innerhalb einer halben Stunde auf Reichtum programmieren und dann in sieben Jahren eine Million und – das ist neu – in 20 Jahren sogar zwei Millionen verdienen. Inzwischen ist dem Money-Münchhausen die Seminar-Tätigkeit wohl zu anstrengend geworden. Denn nun kündigt er mit einem neuen DVD-Set »sein Lebenswerk, die ultimative Hilfe auf dem Weg zu Ihrer ersten Millionen« an. Dafür gibt es sogar eine »absolut einmalige Erfolgsgarantie«: Wer mit seinem »System« innerhalb von drei Monaten nicht wenigstens 20 Prozent mehr verdient, bekommt den vollen Kaufpreis zurück. Wie viel das Wunderwerk kostet, erfährt man allerdings nicht.

Simpel und nutzlos

»Die Erfolgsgurus haben ein hohes Verführungspotential, weil sie etwas versprechen, was sich Millionen wünschen, und dabei immer ganz einfache Thesen haben«, erklärt der Psychologe Uwe Peter Kanning. »Ihre Methoden sind allerdings genauso simpel wie nutzlos.« In seinem Buch »Wie Sie garantiert nicht erfolgreich werden: Den Erfolgsgurus auf der Spur« hat der Dozent an der Universität Münster die Sprüche der Trainer akribisch zerlegt und deren Absurdität vorgeführt. Kritik übt Kanning aber

auch an den Personalverantwortlichen und Topmanagern, denen oftmals der Hintergrund fehlt, solche Angebote kritisch zu reflektieren.

Crashkurse für die Psyche

Das gilt auch für die Crashkurse für die Psyche. Sie werben mit einer Runderneuerung der Persönlichkeit, mehr Leistungsfähigkeit und innere Stärke – und das alles in ein paar Tagen. Doch die Persönlichkeit eines Menschen lässt sich nicht oder kaum verändern. »Bis zur Pubertät wird unser gesamtes psychisches Repertoire und unser Charakter festgelegt«, sagt der renommierte Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel. Aus einem introvertierten Menschen könne man daher keinen extrovertierten Verkäufer machen. Erkennbar sind die fragwürdigen Seminare oft nicht nur anhand ihrer unrealistischen Versprechen, sondern auch an ihren schwammigen Angaben. Da ist dann die Rede von »der intensiven Reise der Suche zu seinem individuellen Selbst« und dem tiefgreifenden Lernen »auf allen Ebenen im Menschen«. Was in den Seminaren genau passiert und mit welchen Methoden man arbeitet, erfährt man nicht. Nicht selten stecken dahinter auch Psychogruppen, die ihre Teilnehmer mit geschickten psychologischen Tricks ködern und sie abhängig machen, immer weitere und teurere Seminare zu besuchen. Dagegen sind auch harte Manager nicht gefeit. Im Gegenteil: Wer sich erstmals auf das ungewohnte Terrain der eigenen Psyche begibt, ist den Scharlatanen schnell ausgeliefert.

Bärbel Schwertfeger ist Diplom-Psychologin und mehrfache Buch-Autorin (Der Griff nach der Psyche 1998, Die Bluff-Gesellschaft 2002, Der Ayurveda-Boom 2004). Sie arbeitet als freie Journalistin in München.

Monika Diepold, Claudia Egger

Potenziale erkennen, entwickeln und erhalten

Führungskräfteentwicklung auf neuen Wegen. Ein Praxisbeispiel für
eine nachhaltige Personalentwicklung im Pflegebereich

Warum sollten Pflegedienstleister in die Entwicklung ihrer Führungsnachwuchskräfte investieren? In diesem Artikel stellen wir ein Verfahren vor, durch dessen Anwendung Unternehmen ihre Nachwuchsführungskräfte systematisch entwickeln und unterstützen können. Die Darstellung basiert auf einem konkreten Beispiel der Augustinum Pflege gGmbH, deren Geschäftsführung und Personalentwicklungsabteilung sich die Etablierung einer professionellen Führungskräfteentwicklung zum Ziel gesetzt haben. Ab November 2008 wird das hier vorgestellte Verfahren, das für interne MitarbeiterInnen konzipiert wurde, praktisch umgesetzt.

Grundsätzlich geht es darum, die Lernfähigkeit einer Organisation zu stärken, was gegebenenfalls auch bedeutet, die Unternehmens- und Führungskultur zu verändern¹. Das Augustinum beschreitet mit seiner Führungskräfteentwicklung relatives Neuland. Pia Wieteck stellt fest, dass im Pflegebereich das Personalmanagement und die Personalentwicklung grundsätzlich noch in den Kinderschuhen steckt, da auf aktuelle Probleme eher kurzfristig und punktuell reagiert wird.² Wie eine nachhaltige Planung einer Führungskräfteentwicklung im Kontext aktueller Ausgangslagen aussehen kann und welche Verfahren hierzu sinnvoll erscheinen, wird im Folgenden dargestellt.

Ausgangslage

Der beständig ansteigende Anteil älterer Menschen im Zusammenwirken mit zunehmend individualisierten Le-

bensentwürfen führt dazu, dass voraussichtlich immer mehr Menschen ihren Lebensabend in Alters- und Pflegeheimen verbringen werden. Diese Entwicklung fordert von Pflegeeinrichtungen eine vorausschauende Planung, um auf den stetig wachsenden Bedarf an Pflegeplätzen reagieren zu können. Im Zuge der Marktöffnung bieten immer mehr privatwirtschaftliche Anbieter Pflegedienstleistungen an, die aus vielerlei Gründen im Vergleich zu öffentlichen Anbietern kostengünstiger sind³. Die sich verschärfende Wettbewerbssituation und die sich immer schneller ändernden wirtschaftlichen, politischen und sozialen Bedingungen fordern geradezu von den Einrichtungen im Pflegebereich die Auseinandersetzung mit Instrumenten des entwicklungsorientierten Managements.⁴

Führungskräfte, die personenbezogene Dienste verantworten, sehen sich gegensätzlichen Anforderungen ausgesetzt. Einerseits müssen sie wirtschaftlich und rentabel agieren und andererseits eine hohe Qualität der Pflege sicherstellen. So gilt es, entsprechende Verfahren zu entwickeln und durchzuführen, um geeignete MitarbeiterInnen zu ermitteln, die in der Folge durch verschiedene Maßnahmen in ihren Kompetenzen gestärkt werden. Neben der fachlichen Ausbildung zur Pflegedienstleitung entwickeln diese MitarbeiterInnen vor allem auch Leitungskompetenz. Eine Führungskräfteentwicklung ist aus unserer Sicht langfristig anzulegen, da Führungskompetenzen nicht innerhalb eines 3-5-Tagesseminars zu erlernen sind.

Die Vorgehensweise des Augustinums zielt darauf, einen Pool von Leitungsnachwuchskräften für das Unternehmen zu schaffen. Durchgeführte Analysen zeigen, dass eine professionelle Personenauswahl und Kompetenzentwicklung eine wichtige Grundlage für die Bewältigung der spezifischen Anforderungen an Leitungen im sozialen Sektor und im Gesundheitsbereich darstellen. Den besonderen Anforderungen dort ist nicht jeder/jede gewachsen. Unsere Empfehlung lautet deshalb, der Vorauswahl eine erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen. Wichtig ist es, darauf zu achten, dass sich das Bewerbungsverfahren im gesamten Unternehmen transparent darstellt, damit sich möglichst vielversprechende BewerberInnen angesprochen fühlen, die bei entsprechender Eignung an einem Qualifizierungsprogramm teilnehmen können.

Ein bekanntes Verfahren zur Vorauswahl ist beispielsweise das Assessment-Center (AC) als ein wohldokumentiertes und etabliertes Werkzeug der Personalentwicklung, das vorwiegend in profitorientierten Unternehmen bei der Auswahl von BewerberInnen oder Führungskräften zur Anwendung kommt. Im Gegensatz dazu favorisieren wir das Development-Center-Verfahren (DC), das eine Weiterentwicklung des ACs darstellt⁵ und das auf die speziellen Bedürfnisse eines Pflegedienstleisters zugeschnitten ist und auf dessen besondere Unternehmenskultur Rücksicht nimmt. Während im AC lediglich Führungskräfte ausgewählt werden, richtet das DC seinen Fokus auf die nachhaltige Förderung der Führungskompetenzen

der Nachwuchskräfte. Es bildet den Startpunkt⁶ einer langfristig angelegten MitarbeiterInnenförderung und ist somit ein Instrument der zeitgemäßen Personalentwicklung. Eine Besonderheit liegt in der aktiven Einbindung der TeilnehmerInnen in allen Phasen des Verfahrens. Dieser Ansatz erhöht die Chance, dass die Teilnehmenden das Verfahren als einen wichtigen Teil des eigenen beruflichen Entwicklungsprozesses wahrnehmen und sich somit engagiert und motiviert einbringen. Dieses Engagement wird Teil des eigenen Handlungsrepertoires im Führungsalltag und macht die DC-TeilnehmerInnen zu Multiplikatoren einer entwicklungsorientierten Unternehmenskultur. Die Erarbeitung eines persönlichen Entwicklungsplanes und eines realistischen Selbstbildes hinsichtlich der eigenen Stärken und Schwächen schafft für die angehenden Führungskräfte eine langfristig wirksame Ausgangsbasis, um zukünftig Leitungs- und Führungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

Das DC ermöglicht den Einsatz von klaren, messbaren Kriterien und qualitativ hochwertigen Auswahlverfahren, um Übereinstimmung zwischen dem Anforderungsprofil der Stelle und dem Eignungsprofil der BewerberInnen zu erreichen. Es ist prozessual angelegt und ermöglicht die Etablierung einer Feedbackkultur; beides ist für das gesamte Unternehmen von hohem Nutzen.

Wie kann Führungskräfteentwicklung aussehen?

Das Verfahren zur Gewinnung eines Pools von Nachwuchsführungskräften gliedert sich in vier Stufen:

Erweitertes Bewerbungsverfahren

In einem ersten Schritt werden Mitarbeitende, die sich für eine Führungslaufbahn interessieren, aufgefordert, sich auf ein Qualifizierungsprogramm zu bewerben, das sowohl On-the-job-Maßnahmen als auch Off-the-job-Maßnahmen beinhaltet. Methodisch

kommt zu einem teilstandardisierten Interview und einer Präsentationseinheit eine Gruppenübung mit einem ethisch relevanten Thema hinzu. Ziel ist es, zu einer möglichst umfassenden Einschätzung über die Eignung der sich bewerbenden Person zu kommen.

Qualifizierungsprogramm

Die im Bewerbungsverfahren ausgewählten MitarbeiterInnen nehmen an einem neun Monate andauernden Qualifizierungsprogramm teil. Dazu werden sie vom Unternehmen für eine bestimmte Zeit (mindestens jedoch 6 Monate) freigestellt. Sie hospitieren bei Pflegedienstleitungen, übernehmen allmählich Teilaufgaben und werden entsprechend ihrer Fähigkeiten eingesetzt. Der große Lerneffekt des »learning by doing« ist inzwischen mehrfach dokumentiert und belegt. Die On-the-job-Maßnahme wird von einem sogenannten *Mentoring* begleitet. Die amtierenden Pflegedienstleitungen fungieren für die Zeit der Qualifizierung als MentorInnen. Begleitend findet deshalb eine gezielte Mentor/-innenvorbereitung statt, die in Form von ein bis zwei Seminareinheiten konzipiert ist. Diese Vorbereitung dient den PDLs darüber hinaus als Reflexionsmöglichkeit der eigenen Führungs- und Leitungskompetenz. Auch für die angehenden Leitungskräfte sind neben Supervisionseinheiten Seminareinheiten zur Stärkung der Führungs- und Leitungskompetenzen geplant, die von kompetenten Erwachsenenbildner/-innen durchgeführt werden.

Development-Center-Verfahren

Im Anschluss an das Qualifizierungsprogramm nehmen die Nachwuchsführungskräfte an einem Development-Center-Verfahren teil, in dem ein dezidiertes Stärke-Schwäche-Profil erstellt wird. Werden bei einem AC mehrere Teilnehmer und Teilnehmerinnen über einen bestimmten Zeitraum (i.d.R. zwei bis maximal fünf Tage) von mehreren Beobachtern beurteilt, was in ein individuelles Feedback für jeden Teilnehmer mündet,

so werden im Unterschied dazu im Development-Center-Verfahren die Teilnehmer eingebunden. Eine besondere Feedbackstruktur, die bereits zwischen den Übungen erfolgt, sorgt für mehr Transparenz und Partizipationsmöglichkeit. Der Teilnehmer hat so die Möglichkeit, sofort auf Hinweise zu reagieren und diese in der nächsten Übung umzusetzen. Auch ein Peerfeedback kann zu einer umfassenden Feedbackstruktur beitragen. Dies eröffnet die Möglichkeit eines kontinuierlichen Abgleichens mit der eigenen Einschätzung und trägt zu einer realistischen Selbsteinschätzung bei. Im Gegensatz zum Gefühl des »Ausgeliefertseins« vermittelt dies dem Teilnehmenden aktiv am Geschehen mitwirken zu können, denn es ist das Ziel, den Lern- und Entwicklungsaspekt in den Mittelpunkt zu rücken. Im besten Fall gelingt eine *gemeinsame* Einschätzung, in welche Richtung sich die weitere berufliche Laufbahn entwickeln kann.

Ausbildung zur Pflegedienstleitung

Im Anschluss an das Development-Center werden in einem individuellen Entwicklungsgespräch weitere Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen festgelegt, die auf das Stärke-Schwäche-Profil aus dem Development-Center abgestimmt sind. Für den Einen kann die Weiterentwicklung in Form einer Ausbildung zur Pflegedienstleitung erfolgen und für die Andere kann es beispielsweise die Entscheidung zur Übernahme einer Teamleitungsfunktion sein. Aber auch weitere Varianten sind denkbar und möglich.

Wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Maßnahmen im Rahmen des Development-Centers ist die Formulierung eindeutiger Beobachterskriterien und Anforderungsdimensionen. Diese stellen die Grundlage für Entscheidungen, Rückmeldeprozesse und Entwicklungsgespräche dar. Diese Anforderungsdimensionen müssen zum einen die Führungs- und Unternehmenskultur der Einrichtung

widerspiegeln und zum anderen den tatsächlichen Anforderungen der angestrebten Stelle entsprechen. Die Anforderungen können beispielsweise durch Interviews und Analysetools erhoben werden. Mit Hilfe der Anforderungsdimensionen entsteht ein dezidiertes Stärke- und Schwäche-Profil, das klar nachvollziehbar und auf die angestrebte Stelle ausgerichtet ist.

Für und Wider eines solchen Verfahrens

Der hohe finanzielle Aufwand ist in der Praxis häufig der Grund, auf Verfahren wie das Development-Center und damit einhergehende langfristig angelegte Führungskräfteentwicklung zu verzichten. Im Gegensatz dazu wirkt sich eine gezielte Planung mittelfristig kostensparend aus. Zu nennen ist die geringere Gefahr personeller Fehlbesetzung und die Vorbeugung von Fluktuation und Überforderung. Immer wieder neu zu besetzende Stellen führen darüber hinaus auch zum Verlust von firmenspezifischem Wissen. Eine frühzeitige, vorausschauende Personalplanung erscheint aus dieser Perspektive sinnvoll. Außerdem bietet das Verfahren durch die Einbindung möglichst vieler Mitarbeiter/-innen, z.B. in der Rolle als Mentor/-in oder Beobachter/-in, auch methodische Reflexionsmöglichkeiten für Personen, die bereits in Leitungsfunktion sind.

Weitere Kritikpunkte sind mögliche Beobachtungsfehler und die fehlende Objektivität eines Development-Center-Verfahrens. Um Beobachtungsfehler zu vermeiden, ist eine gute Einweisung der Beobachter/-innen in Form eines Trainings unabdingbar. Hier gilt es, sowohl mögliche Fehler in der Beobachtung zu thematisieren als auch in einer Übungssequenz die Beobachtung zu simulieren, um beispielsweise eine klare Verständigung über die Beobachtungskriterien und Mindestanforderungen zu erreichen. Denkbar ist eine ressourcenorientierte Aufteilung der Anforderungsdimensionen auf die Beobachter und damit die Nutzung der Spezialgebiete der einzelnen Beurteiler.⁷ Somit würde

ein spezifischer Expertenstatus der einzelnen BeobachterInnen akzeptiert. Zum Beispiel beurteilen Spezialisten der Personalabteilung oder aus Beratungsunternehmen bei den Bewerbern einen ausgewählten Teil der Schlüsselqualifikationen sowie Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale, wohingegen Fachführungskräfte beispielsweise die fachliche Qualifikation beurteilen. Zukünftige direkte Vorgesetzte können nach Sympathie und menschlicher Passung beurteilen und Vertreter der Organisationsleitung beurteilen nach Tragbarkeit und Angemessenheit für die Organisation, nachdem diese die strategische Ausrichtung kennen und lenken. Eine systematische Auswertung führt dann zu einem Gesamturteil. Der Aspekt der Spezialisierung ermöglicht ein umfassend erarbeitetes Eignungsprofil und vermindert die Gefahr, dass die EntscheiderInnen vorschnelle Schlüsse und Übertragungen von einem irrelevanten Bereich auf einen relevanten Bereich treffen (z.B. Halo-Effekt). Festzuhalten ist, dass Beobachtung bei aller Standardisierungsbemühung immer ein subjektiver Prozess bleibt, der allerdings mit Hilfe der benannten Verfahren objektivierbar gemacht werden kann.

Abschließend ist Folgendes festzuhalten

1. Ein Development-Center sollte als ein wichtiger Baustein eines langfristig angelegten Entwicklungsprozesses gesehen werden. Sowohl das Mentoring, als auch Seminare, Supervision und Training on-the-job sind als sinnvolle ergänzende Maßnahmen zu einer umfassenden Führungskräfteentwicklung zu verstehen.
2. Entwicklungspotenziale und die Motivation von Mitarbeiter/-innen zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung sollten vom Unternehmen gefördert und unterstützt werden. Im Idealfall ist die Maßnahmenplanung genau auf die Stärken und Schwächen der Einzelnen abgestimmt.
3. Sinnvoll erscheint eine mehrmalige Wiederholung des Verfahrens. Durch die Wiederholung können Vergleichs-

möglichkeiten geschaffen und die Nachhaltigkeit gewährleistet werden. Wenn ein Verfahren langfristig etabliert wird, fördert dies die Akzeptanz bei den Mitarbeiter/-innen. Auch rechnen sich die relativ hohen Konzeptionskosten durch die Wiederholbarkeit des Verfahrens.

Last but not least sind die hier beschriebenen Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen als ein wichtiger Beitrag für die Professionalisierung des sozialen und pflegerischen Bereichs zu werten.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Hölzle 2006, S. 61.
- 2 Wieteck 1999, S. 13.
- 4 Vgl. Reinspach 2001, S. 1.
- 5 Vgl. Klebl 2006, S. 3.
- 6 Vgl. Vloeberghs, Berghman 2003, S. 511–540.
- 7 Vgl. Wick 2007, S. 167–170.

LITERATUR

- Hölzle, C. (2006): Personalmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Instrumente. Weinheim und München, S. 61.
- Klebl, U. (2006): Effekte von Feedback-Interventionen in Development-Centern. München, S. 3.
- Reinspach, R. (2001): Strategisches Management von Gesundheitsbetrieben: Grundlagen und Instrumente einer entwicklungsorientierten Unternehmensführung. Stuttgart, S. 1.
- Vloeberghs, D.; Berghman, L. (2003): Towards an effectiveness model of development centres. In: Journal of Managerial Psychology, Volume 16, Issue 6, S. 511–540.
- Wieteck, P. (2000): Personalentwicklung in Pflegeberufen. Bad Emstal, S. 11.
- Puch, H.-J.; Westermeyer, K. (1999): Managementkonzepte: eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau, S. 13.
- Wick, A. (2007): Die Bewerberauswahl verbessern – Eine Verfahrensmodifikation für Assessment-Center. In: zfo 03, S. 167–170.

Claudia Egger, Dipl.-Sozialpädagogin (FH), arbeitet derzeit als freiberufliche Trainerin und Organisationsentwicklerin für Unternehmen im Wirtschafts- und Nonprofitbereich.
Monika Diepold, Dipl.-Sozialpädagogin (FH) ist freiberufliche Trainerin.

Reinhard Hohmann

Lernerberatung – aber wie?

Ein neuartiges Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung
Erwachsener (VeLLE) gibt Hilfen für Kurs- und Seminarleiter

Wozu eigentlich Lernerberatung?

Erwachsene lernen unterschiedlich. Die einen bevorzugen Gesprächsrunden und Erfahrungsaustausch, andere kommen mit Selbstlernphasen und -medien gut zurecht. Wenn in einer Fortbildung Aufgaben gestellt werden, legen die einen einfach los, andere diskutieren lieber erst darüber, welches Vorgehen erfolgversprechend ist. Manche Lerner sind überzeugt davon, dass eine Fortbildung für sie auf jeden Fall von Nutzen sein wird, andere sind skeptisch bis hin zu der Befürchtung, »Weiterbildung bringe sowieso nichts ein«.

Unterschiedliche Lernertypen erwarten auch ein auf sie zugeschnittenes Lernangebot und stellen damit Kurs- und Seminarleiter vor eine schwierige Aufgabe. Welches didaktisch-methodische Arrangement ist für wen passend? Wie können verschiedene Lernertypen in ein- und demselben Kurs gleichzeitig zu ihrem Recht kommen? Vor allem aber: Welche Eigenschaften zeichnen eine Lernerpersönlichkeit überhaupt aus? Was sollten Kursleitende in dieser Hinsicht von ihren Teilnehmenden wissen?

Mit diesen Fragen hat sich das Projekt »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkungen auf den Lernerfolg (VaLe)« der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) auseinandergesetzt. Es stand unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser (Universität der

Bundeswehr München) und wurde mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführt. Als praktisches Ergebnis ist jetzt ein empirisches Instrument zur Lerndiagnose und Lernerberatung für die Weiterbildung entwickelt worden.

Was ist »VeLLE«?

Zur Beschreibung typischer Lernerereigenschaften wurde ein ursprünglich 80 Items umfassender Fragebogen entwickelt, den rund 400 Teilnehmer aus den unterschiedlichsten Kursen und Seminaren ausgefüllt haben. Gefragt wurde unter anderem nach bevorzugten Lernumgebungen, nach Weiterbildungsgewohnheiten, Strategien zur Aufgabenlösung, nach der Erfolgszuversicht beim Lernen und nach der Bedeutung, die man der persönlichen Weiterbildung beimisst. Sogar Gerechtigkeitsvorstellungen waren ein Thema in der Befragung, denn sie wollte der These nachgehen, ob sich solche Teilnehmende den Strapazen eines anstrengenden Lernprozesses erfolgreich unterziehen, die auch davon überzeugt sind, dass sich in unserer Welt Anstrengung lohnt und im Umkehrschluss mangelnde Leistungsbereitschaft bestraft wird – die also eine starke »Gerechte-Welt-Überzeugung« haben.

Die Ergebnisse dieser Befragung ließen sich dann mit dem Lernerfolg im jeweils besuchten Kurs oder Seminar abgleichen, denn die Teilnehmer mussten sich auch einer Lernerfolgskontrolle unterziehen. Dabei zeigte sich, dass die für den Lernerfolg wesentlichen

Eigenschaften mit einem verkürzten Fragebogen erfasst werden können. Er ist das zentrale Element von »VeLLE«, kann in knapp 10 Minuten ausgefüllt werden und wird mit Hilfe einer einfachen Excel-Tabelle ausgewertet. Teilnehmende und Kursleiter erhalten so eine fundierte Grundlage für ein Lernerberatungsgespräch.

Wie funktioniert »VeLLE«?

Erster Schritt

Kursteilnehmer (aber auch Weiterbildungsberechtigten, die sich vorab über das für sie passende Lernangebot informieren wollen) füllen den Fragebogen zur Erfassung von Lernerereigenschaften (FELe) aus. Das dauert etwa 10 Minuten.

Auszug aus dem Fragebogen FELe:

*Wie ich denke (Skalierung 0 bis 5)
Wenn ich bei der Bearbeitung eines Problems nicht zügig vorankomme, höre ich auf.*

Ich hoffe auf den »erlösenden« Einfall...

Tauchen bei der Bearbeitung einer Aufgabe Schwierigkeiten auf, schaue ich, ob ich alles Wichtige berücksichtigt habe.

Ich fange erst einmal an.

Ich überprüfe immer wieder, was ich gelöst habe und noch zu bearbeiten ist.

Zweiter Schritt

Die erhobenen Daten werden in eine Excel-Maske eingegeben. Daraus wird automatisch – sozusagen auf Knopfdruck – ein Lernerprofil erstellt,

das sich auch grafisch darstellen lässt. Der Berater/Kursleiter kann in einem Word-Dokument auffällige Werte notieren, auf möglicherweise vorhandene Extremwerte oder Widersprüche zwischen einzelnen Werten aufmerksam machen und so das Beratungsgespräch vorbereiten.

Dritter Schritt

Herzstück von VeLLE ist das individuelle Beratungsgespräch. Teilnehmer und Berater/Kursleiter kommen zusammen, um ausgehend von einer aktuellen Lernschwierigkeit oder von den Ergebnissen der Befragung darüber zu sprechen, wie die persönliche Weiterbildung effektiver gestaltet, wie Lernschwierigkeiten ausgemerzt oder spezielle Fähigkeiten des Lerners ausgebaut werden können. Das Beratungsgespräch orientiert sich an den Bedürfnissen des Lernenden. Oft ist aber – so zeigen unsere Erfahrungen – die grafisch anschauliche Auswertung des Fragebogens FELe eine wertvolle Hilfe, denn viele Erwachsene haben über spezielle Lernfähigkeiten oder immer wieder auftretende Blockaden, also über ihre Lernerpersönlichkeit bislang noch kaum nachgedacht. Wird

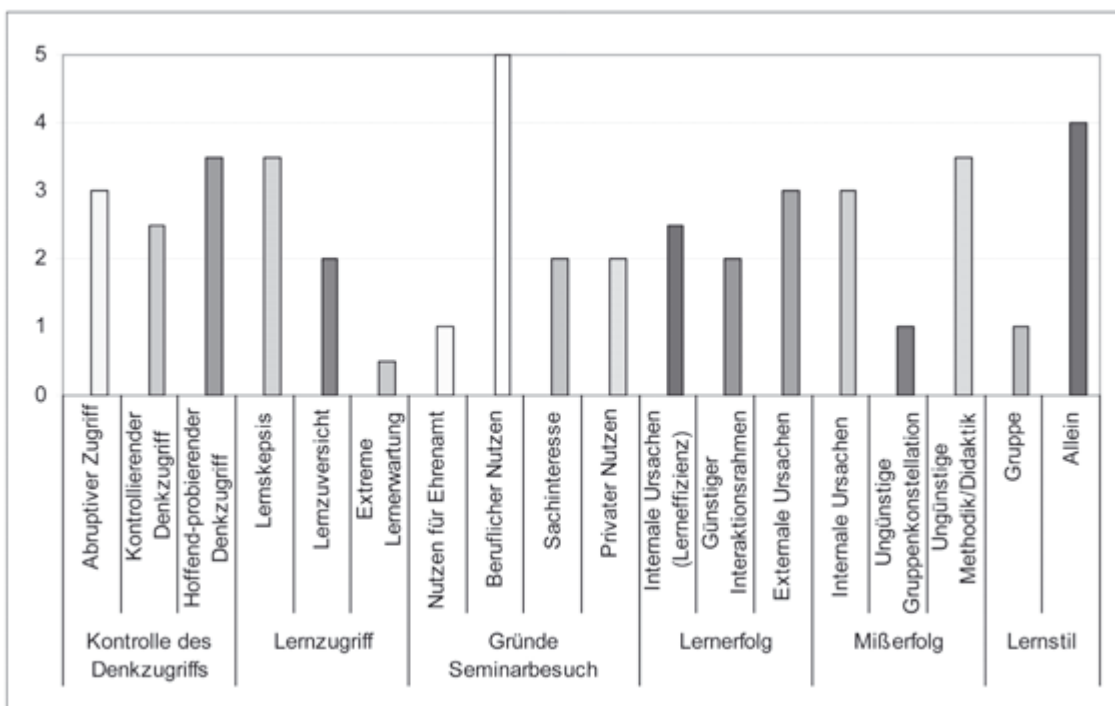
aber erst einmal ein Reflexionsprozess in diese Richtung in Gang gesetzt, so fallen den Lernern mit Regelmäßigkeit prägende Schulerfahrungen, besondere Erfolge beim Lernen oder auch Scheu vor bestimmten Methoden, vor Prüfungssituationen oder komplexen Aufgabenstellungen ein. Dabei zeigt sich im Lernerberatungsgespräch aber auch, dass erworbene Defizite bestehen bleiben müssen. Gerade die Schlüsselmomente erfolgreichen Lernens – die konstante Aufmerksamkeit ohne kurzfristige Ablenkungen und die Fähigkeit, verschiedene Wege zur Lösung von Aufgaben gehen zu können – lassen sich trainieren. Dabei zeigt es sich als wichtigste Aufgabe der Kursleitenden, den Teilnehmern in Form des *step by step* Erfolgserlebnisse im systematischen Lernen zu ermöglichen.

Die VeLLE-Schulung

Für Kursleitende, die das Modul VeLLE nutzen wollen, bieten die Initiatoren eine dreitägige Schulung an. Sie umfasst eine Einführung in die theoretischen Grundlagen der kogni-

tiven Lerntheorie, in den Aufbau des Fragebogens, das Verständnis der lernrelevanten Faktoren und in die technische Handhabung der Auswertungssoftware. Am zweiten Tag widmet sie sich der Praxis und Übung des Beratungsgesprächs. In der anschließenden Praxisphase können Interessenten vor Ort in ihren Kursen und Einrichtungen Lernerberatung nach dem Modell »VeLLE« erproben. Ein abschließender Werkstatt-Tag dient dazu, die durchgeführten Lernerberatungen zu evaluieren, aufgetretene Schwierigkeiten nach Möglichkeit zu beheben und in kurzen Trainingsphasen sowie im kollegialen Austausch Sicherheit bei der Beratung zu gewinnen.

Die Lizenz zur Nutzung des Moduls VeLLE ist an die Absolvierung dieser drei Schulungsteile gebunden. Zusätzlich müssen mindestens drei Lernerberatungen durchgeführt werden, von denen eine ausführlich (per Tonband) dokumentiert und begutachtet wird. Absolventen erhalten mit der Lizenz eine CD-ROM mit der Auswertungssoftware und allen notwendigen Materialien.



Grafische Darstellung eines Lernerprofils

Kerstin Hofmann

Qualität von Anfang an

Projekt zur Evaluation für Erziehungsfachkräfte

Was bedeutet Qualität in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Eltern und Fachkräften in einer Kindertagesstätte?

Die Qualität von Kindertageseinrichtungen wird bestimmt durch die verschiedenen Erwartungen und Ansprüche, die Kinder, Eltern, Kita-Fachkräfte, Träger, Gesellschaft und Wissenschaft an die öffentliche Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern stellen. Diese Ansprüche regelmäßig miteinander abzugleichen und aufeinander abzustimmen, ist Teil der Qualitätsentwicklung.

Das Projekt »Qualität von Anfang an« hat das Ziel, die Qualität der eigenen Arbeit in den Kindertagesstätten, zu überprüfen, bereits Erreichtes wertschätzend festzuhalten und unter den gegebenen Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln. Grundlage ist das Konzept Situationsansatz mit seinen Dimensionen: Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz sowie Einheit von Inhalt und Form.

Auf der Grundlage dieser Dimensionen wurde unter der Leitung von Dr. Christa Preissing – Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin – im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative von Praxis und Wissenschaft gemeinsam Grundsätze und Kriterien des Situationsansatzes entwickelt, auf deren Basis die pädagogischen Fachkräfte vor Ort ihre Arbeit einschätzen und reflektieren. Grundsätze wie zum Beispiel: »Erzieherinnen sind Lehrende und Lernende zugleich« oder »Erzieherinnen gestalten gemeinsam mit Kindern den Alltag« machen bereits

deutlich, worum es hier geht. Themen wie Lebenslanges Lernen und Mitbestimmung der Kinder in alltäglichen Prozessen, aber auch Demokratie und Interkulturelles Miteinander werden detailliert dargestellt, um den pädagogischen Fachkräften die Reflexion zu erleichtern. Ein Qualitätskriterium im Grundsatz 9, bei dem es um interkulturelles Zusammenleben geht, lautet beispielsweise: »Wir wecken die Neugier der Kinder auf kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Zusammenleben der Familien«.

In enger Verbindung stehen die Themen und Materialien des Projektes »Qualität von Anfang an« mit den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, so dass die Fachkräfte das Thema Qualitätsentwicklung als Ergänzung und nicht als zusätzlichen Belastung erleben.

Instrumente des Projektes sind die Interne und die Externe Evaluation. Die Interne Evaluation ermöglicht den Erzieherinnen und Erziehern eines Teams sich mit ihrer eigenen Arbeit zu einem bestimmten Thema/Grundsatz selbstkritisch auseinanderzusetzen. Anhand von selbst gewählten Beispielen kann jede/r in der sich anschließenden Gruppendiskussion zu diesem Grundsatz argumentieren und den eigenen Standpunkt vertreten. Ziel der Diskussion muss es sein, gemeinsam Maßnahmen zur Weiterentwicklung zu treffen. Konkrete Zielvereinbarungen helfen den Kolleginnen und Kollegen die Schritte auf dem Weg zur Qualitätsverbesserung zu gehen.

Die Externe Evaluation ergänzt diese Innensicht eines Teams mit einer

kritischen, aber wertschätzenden Außenansicht.

Fachkräfte in Kindertagesstätten bekommen selten direkte Rückmeldung und auch viel zu selten Anerkennung für ihr Engagement und ihre pädagogischen Leistungen. Das Instrument der Externen Evaluation erfährt dadurch in den meisten Fällen zuerst einmal eine sehr kritische Betrachtung und große Skepsis. Eine Fachkraft im Situationsansatz soll für zwei Tage die Einrichtung »unter die Lupe nehmen«, beobachten, Eltern, Träger und Mitarbeiter/-innen der Kita befragen. Wer lässt sich schon gerne »auf die Finger schauen«. Den anfänglichen Zweifeln und manchmal auch Ängsten folgt zeitnah die Aufregung vor den beiden großen Tagen. Erfreulich ist, dass diese natürliche und gesunde Aufregung retrospektiv als weniger schlimm empfunden wird und die Auswirkungen der Externen Evaluation überall sichtbar und erlebbar sind. Besonders spannend ist die Zeit nach den beiden Evaluationstagen, wenn die Mitarbeiter/-innen auf den Ergebnisbericht der Evaluatorin warten. »Wie wird sie unsere Arbeit einschätzen?«, »Was wird kritisiert?«, »Was hat sie überhaupt alles sehen können in diesen zwei Tagen?« Fragen wie diese und viele mehr bewegen die Gemüter. Der Bericht enthält auf der Basis der Wertschätzung für das Erreichte Empfehlungen für die Weiterentwicklung. Interessant ist die Reaktion, die von den pädagogischen Fachkräften nach dem ersten Lesen des Berichtes deutlich wird. Jede Kritik, und sei sie noch so gering, wird von den Erziehern und Erzieherinnen als Erstes benannt und

trifft jede/jeden im Team erst einmal sehr hart. Lob und positive Anmerkungen werden meist erst später registriert, manchmal sogar erst dann, wenn die Kollegen/Kolleginnen darauf aufmerksam gemacht werden. Eine wichtige Bedeutung kommt dabei dem Auswertungsgespräch zu. Nachdem die an der Evaluation Beteiligten den Bericht ausführlich gelesen haben, lädt die Evaluatorin zu diesem Gespräch diejenigen, die aktiv an den beiden Tagen der Evaluation einbezogen waren, zu einem fachlich fundierten Gespräch ein. Dabei besteht die Möglichkeit, Unklarheiten zu beseitigen, Fragen zu stellen und Ergänzungen vorzunehmen. Am Ende des Gesprächs werden konkrete Schritte zur weiteren Qualitätsentwicklung besprochen und Ziele vereinbart. Die Kindertagesstätte hat dann Zeit und Gelegenheit, die Empfehlungen umzusetzen, und kann den Bericht als eine Art Ideensammlung für die nächsten Monate und auch Jahre nutzen.

Ungleich weniger spannend gestaltet sich in den Kindertagesstätten der Prozess der Internen Evaluation, in welchen sich die Teams, parallel zu der Externen Evaluation, begeben. Durch eine ausführliche Selbsteinschätzung, sprich eigene Reflexion der pädagogischen Handlungsweisen zu einem bestimmten Grundsatz (z.B. Grundsatz 7: »Erzieherinnen unterstützen Kinder in ihrer Selbstständigkeitsentwicklung, indem sie ihnen ermöglichen, das Leben in der Kindertageseinrichtung aktiv mit zu gestalten«¹) machen sich die pädagogischen Mitarbeiter/-innen diese bewusst und denken darüber nach. Der Austausch in der sich daran anschließenden Gruppendiskussion ermöglicht dem Team die verschiedenen Sichtweisen gemeinsam zu reflektieren und Vorgänge zu optimieren. Eine genaue Zielformulierung mit sehr konkreten Schritten, die auf dem Weg zum Ziel gegangen werden sollen, vollendet den Prozess der Internen Evaluation.

Als besonders hilfreich wurden von den Teilnehmern/-innen die Teamfortbildungen bewertet, welche auf jedes Team individuell zugeschnitten waren.

»Wir waren alle dabei und sind jetzt alle auf dem gleichen Stand.« Die in der Kindertagesstättenpraxis üblicherweise angebotenen Fortbildungen, an denen einzelne Mitglieder eines Teams teilnehmen können, haben zur Folge, dass die Kollegin/der Kollege, welche/welcher teilgenommen hat, viele neue Ideen und Sichtweisen erhält, die sie/er gerne umsetzen möchte. Auf dem Weg dorthin möchte sie/er gerne ihr/sein Team einbinden und informieren. Die Schwierigkeit dabei liegt meist in den wenigen Ressourcen der Teamsitzungen, in denen viele wichtige Dinge besprochen werden müssen, so dass für pädagogische Themen die Zeit manchmal knapp wird. Diesem Problem kann durch Teamfortbildungen entgegengewirkt werden. Die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zur Weiterbildung ist allgemein sehr hoch. Die Themen der Teamfortbildungen orientierten sich am Situationsansatz, z.B. »Planung im Situationsansatz«, »Partizipation«, »Unter 2-Jährige im Situationsansatz«.

Das Projekt »Qualität von Anfang an« wird durch je eine Teilprojektleitung pro Trägerorganisation ein Jahr lang intensiv begleitet. Nach diesem Jahr sind die Kitas auf sich alleine gestellt, werden jedoch durch sogenannte Entwicklungswerkstätten motiviert sich weiterhin mit dem Thema zu beschäftigen. Der Alltag in den Kindertagesstätten zeigt, dass dies von großer Bedeutung ist, da die täglichen Themen und Anliegen, die Organisation und die Probleme Themen wie Qualitätsentwicklung schnell wieder in den Hintergrund drängen. Erst wenn dieser Prozess ohne Schwierigkeiten in den Alltag integriert werden kann, ist es geschafft. Die Entwicklungswerkstätten sprechen zwei Zielgruppen an: die Leitungen als Führungskräfte der Einrichtung und pädagogische Fachkräfte, die sich als zuständig für die Qualitätsentwicklung nach QuaSi erklärt haben. Grundlage sind auch hier wieder die Dimensionen des Situationsansatzes.

»Qualität von Anfang an« bringt Bewegung in den pädagogischen Alltag. Das Projekt ermutigt dazu, innezu-

halten und nachzudenken. Die Kitafachkräfte werden dazu eingeladen mehr miteinander zu reden: über das was sie tun und wie sie es tun. Erfreulicherweise verschieben sich in den meisten Teams die Prioritäten in den gemeinsamen Teamsitzungen: Organisatorisches tritt zugunsten pädagogischer Themen in den Hintergrund. Das Bild des Kindes als eigenaktives und interessiertes Wesen und Erzieher/-innen, die eine forschende und interessierte Haltung dem Kind und seinen Interessen und Aktivitäten gegenüber zeigen und Bildungsprozesse anregen, sowie das Bild der Eltern als wichtige Erziehungspartner sind die Grundpfeiler aller Projekte. Auf die Eingangsfrage können diese Ausführungen einige beispielhafte Ideen zur Antwort geben: Reflexion, Bewegung, Motivation, Fachkompetenz, Wertschätzung, Eigenaktivität, Kommunikation.

Die sieben Projekte der Offensive Bildung haben zum Ziel, die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten zu fördern. Die innovativen Projekte wurden im Jahr 2005 von der Stadt Ludwigshafen am Rhein, dem Protestantischen Kirchenbezirk Ludwigshafen und den katholischen Trägerorganisationen aus der Praxis heraus entwickelt. Sie werden trägerübergreifend in allen 90 Ludwigshafener Kindertagesstätten umgesetzt, von anerkannten Bildungsexperten begleitet und nachhaltig in den pädagogischen Alltag implementiert. Ab Herbst 2008 werden die Projekte in die Region übertragen. Unterstützt werden die Projekte durch BASF SE. Projektträger des Projektes »Qualität von Anfang an« ist die Stadt Ludwigshafen am Rhein«.

Kerstin Hofmann ist Dipl.-Pädagogin und Teilprojektleitung im Projekt »Qualität von Anfang an«. Sie ist Multiplikatorin für interne und externe Evaluation nach dem Konzept Qualität im Situationsansatz, sowie für die Bildungs- und Lerngeschichten des Deutschen Jugendinstituts.

ANMERKUNGEN

- 1 Preissing 2003.
- 2 Ebenda.
- 3 Ministerium 2004.
- 4 Preissing 2003.

LITERATUR

- Preissing, C. (Hg.) (2003): »Qualität im Situationsansatz«. Weinheim.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz (2004): »Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim.

Harald Schwillus

Leiten durch Begleiten

Mechthild von Magdeburg in einer Magdeburger Ausstellung – Kulturfenster

Die Mystikerin Mechthild von Magdeburg, eine Zeitgenossin der hl. Elisabeth, wurde um 1208 auf einer Burg im ehemaligen Erzbistum Magdeburg geboren. Dies war Anlass für die heutige Diözese Magdeburg, zusammen mit Partnern im Land Sachsen-Anhalt 2007/08 ein Mechthild-Jahr zu begehen, das derzeit zu Ende geht. Einen Höhepunkt dieses Festjahres bildete eine Ausstellung im Kulturhistorischen Museum Magdeburg vom 22. April bis zum 6. Juli 2008, die sich Person und Werk dieser Seligen unter dem Titel »Minne Mut Mystik« widmete. Konzept und Umsetzung dieser Ausstellung wurden von der Professur für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal des Magdeburger Museums entwickelt.

Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit führte zu einer Präsentation Mechthilds als einer Person des 13. Jahrhunderts, die einerseits historisch und kunsthistorisch fundiert, andererseits theologisch-religionspädagogisch verantwortlich ist. Mit dem Ort Museum stand ein Raum für die Kommunikation des christlichen Verständnisses von Heiligkeit zur Verfügung, der für viele Besucher und Besucherinnen – namentlich aus den neuen Bundesländern – mit erheblich niedrigeren Schwellen verbunden ist als kirchliche Einrichtungen. Schon die von etwa 450 Personen besuchte Eröffnungsveranstaltung am 20. April 2008 belegt dies.

Die spärlichen biografischen Daten zum Leben Mechthilds sind rasch zu-

sammengetragen: Nach ihrer Kindheit auf einer Burg geht sie als junge Frau nach Magdeburg, um dort als Begine zu leben. Während dieser Zeit beginnt sie ihr Werk »Das fließende Licht der Gottheit«, das sie unter den Zisterziensernonnen im Kloster Helfta bei Eisleben in hohem Alter vollendete. Diese mystische Schrift bildete das Zentrum der Ausstellung.

Dokument für den Mut

Es ist ein einzigartiges Dokument für den Mut, den ein Mensch durch die erfahrene Nähe Gottes entwickeln kann – und damit ein Werk, das zeigt, was christliche Heilige sind: Sie sind Menschen, an denen sich für die anderen sichtbar das Grundbekenntnis des Christentums spiegelt, dass Gott selbst in Jesus Christus Mensch geworden ist. Solche Menschen leiten nicht aufgrund eines Amtes oder einer Funktion, sondern durch ihr waches Sehen und mutiges Zur-Sprache-Bringen von dem, was sie für kritisierenswert erachten. So äußert sich Mechthild von Magdeburg im sechsten Buch ihres Werkes wenig freundlich über Mitglieder des Magdeburger Domkapitels, die sie als »Böcke« bezeichnet. Diese solle der neue Domdekan Dietrich durch sein Vorbild zur Umkehr bewegen: »Daß dieser Herr [...] zum Dekan gewählt wurde, war Gottes Wille, denn dies hat er selbst folgendermaßen gesagt: ‚Darum habe ich ihn von einem Stuhl auf den andern gesetzt, damit er den Böcken eine Speise sein soll.‘ Erklärung: Daß Gott die Domherren Böcke nennt, tut er

darum, weil ihr Fleisch vor Unkeuschheit stinkt in der ewigen Wahrheit vor seiner Heiligen Dreifaltigkeit. Die Haut des Bockes ist edel; ebenso verhält es sich mit ihrer geistlichen Macht und ihrem Besitz. Aber wenn diese Haut im Tod abgelegt wird, hat sie ihren Adel verloren. Unser Herrgott wurde befragt, wie diese Böcke zu Lämmern werden könnten. Da sprach unser Herr: ‚Wenn sie das Futter fressen, das ihnen Herr Dietrich in die Krippe legt, nämlich heilige Buße und treuen Rat in der Beichte [...]‘.¹ Solche Kritik fand nicht nur bereitwillige Ohren. Welche Gefahren damit verbunden sein konnten, zeigt das Beispiel einer anderen Begine: Marguerite Porete. Ihr Buch wurde öffentlich verbrannt – und schließlich musste sie auch selbst den Scheiterhaufen besteigen, da sie nicht bereit war, ihre Aussagen zu widerrufen. Dass Mechthild von Magdeburg um solche Gefahren wusste, sagt sie selbst im zweiten Buch ihres Werks: »Ich wurde vor diesem Buch gewarnt und von Menschen also belehrt: Wolle man davon nicht absehn, dann wird es in Flammen aufgehn!«² Die Ursache für den Mut zu mahnender Rede gewinnt Mechthild von Magdeburg aus ihrer Gottesbeziehung. Wie andere Selige und Heilige ist sie ein Mensch, der vor Augen führt, wie Gott selbst gedacht hat, dass der Mensch sein soll. Sie entwickeln und geben Kraft, sich von den Wunschbildern zu lösen, die sie selbst von sich oder andere von ihnen haben.

Die Magdeburger Ausstellung näherte sich der Person und dem Werk Mechthilds von einem solchen Verständnis von Heiligkeit her in drei Anläufen:

In einem zentralen Raum wurde die einzige vollständig erhaltene Handschrift des »Fließenden Lichts der Gottheit« in deutscher Sprache, die heute in Kloster Einsiedeln in der Schweiz aufbewahrt wird, präsentiert und kommentiert. Ein weiterer Raum illustrierte die Lebenswelten Burg, Stadt und Kloster im 13. Jahrhundert mit archäologischen Fundstücken und Sammlungsbeständen des Magdeburger Kulturhistorischen Museums. Für die theologisch-religionspädagogische Zuspitzung der Ausstellung war jedoch insbesondere der dritte Anlauf in einem weiteren eigenen Raum von Bedeutung. Dort wurden zunächst – ganz klassisch – Rezeptionsdokumente zu Mechthild von Magdeburg präsentiert. Doch standen diese unter der Frage nach den Bildern, die Menschen sich von dieser Seligen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen, künstlerischen oder lebensweltlichen Perspektiven heraus machten und machen. Abbildungen und Objekte dieser Perspektiven wurden dabei auf den Außenwänden eines begehbaren Kubus angebracht.

Eigene Selbstbilder

Das Zentrum des Kubus war jedoch bis auf eine kleine Mechthildstatuette leer und nur mit Spiegelflächen ausgestattet. Dies sollte die Besucher und Besucherinnen der Ausstellung anregen, über eigene Selbstbilder angesichts der Thematik des Umgangs mit Wunsch- und Rollenbildern bei Mechthild von Magdeburg zu reflektieren.

Derzeit wird geplant, wesentliche Teile der Ausstellung – verständlicherweise unter Verzicht auf die historischen und künstlerischen Originale – als Wanderausstellung neu zu gruppieren. Sie soll zunächst an ausgewählten Standorten entlang der Straße der Romanik in Sachsen-Anhalt gezeigt werden.

ANMERKUNGEN

- 1 Mechthild von Magdeburg: Das fließende Licht der Gottheit. 2. neubearbeitete Übersetzung mit Einführung und Kommentar von Margot Schmidt. Stuttgart 1995, S. 219 f.
- 2 Ebenda, S. 70.

Harald Schwillus ist Professor für Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

INTERNETRECHERCHE

Verantwortliches Unternehmertum, verantwortlich konsumieren und spekulieren

Wir Klein-Aktionäre und Investmentfond-Besitzer müssen uns darüber im Klaren sein, dass jeder Aktiengewinn Arbeitsplätze kostet. Wer also gegen die neoliberale Wirtschaft mosert, der sollte zunächst seine Rolle als verstrickter Mitproduzent sozialer Probleme überdenken. Alternativen zum Aktien- und Investmentfond-Mainstream zeigt die Zeitschrift »FORUM Nachhaltig Wirtschaften« mit ihrem Heft »Grünes Geld und Verantwortung«. Es werden Anlageformen vorgestellt, vom ethischen Aktienfonds bis zum grünen Zertifikat: www.forum-csr.net.

Wer sich mehr mit verantwortlichem Unternehmertum beschäftigen möchte, gehe zur Nachrichtenplattform von Corporate Social Responsibility (CSR) – www.csr-news.net und ebenso zu www.verantwortliche-unternehmensfuehrung.de, wo es einen Leitfaden für CSR gibt.

Hoffnungsvoll zeigt sich der studentische Führungsnachwuchs, der sich mit Hilfe seiner Plattform »sneep« über moralische Fragen des Wirtschaftens beschäftigt. Allein die eingeblendeten Sinnsprüche lohnen den Besuch auf der Website: www.sneep.info.

Das Deutsche Netzwerk Wirtschaftsethik (DNWE) mit mehr als 500 Mitgliedern aus Wirtschaft, Politik, Kirchen und Wissenschaft wurde im Mai 1993 in Bad Homburg gegründet. Das wissenschaftliche Institut des Deutschen Netzwerks Wirtschaftsethik – EBEN

Deutschland e.V. (DNWE) erarbeitet auf wissenschaftlicher Basis Standards für unternehmerische WertemanagementSysteme. Der DNWE veranstaltet vom 21. – 23. Mai 2008 beispielsweise ein Young-Leaders-Seminar in Wittenberg: DevelOp! – Unternehmerische Markterschließung zur Bekämpfung extremer Armut: www.dnwe.de.

Über so viel Nachhaltigkeit und Verantwortlichkeit könnte man geradezu Durst bekommen. Apropos Durst: Wovon erkennt man echtes Ökobier? Gute Wasserqualität, keine Schnellgärmethoden und Weiterlesen auf www.eco-world.de/scripts/basics/eco-world/service/address/basics.prg

Auf dem gleichen Link gibt's auch die Möglichkeit, ECO-World, »Das alternative Branchenbuch«, Ausgabe 2008/2009, zu kaufen. Es kostet 5 Euro plus Versand. Dieses Buch ist sozusagen die Bibel der LOHAS. Wer die LOHAS sind? Der Begriff steht für Lifestyle of Health and Sustainability. LOHAS sind Menschen mit bewusstem Käuferverhalten in Sachen Fair Trade und ethisch korrekten Produktionsbedingungen. LOHAS sind gesundheitsbewusst, jedoch keine Gesundheitsfanatiker, sie sind eher lebensfroh bis stylisch und empanziert vom Schlapperlook. Das Schöne und das Gute werden synthetisiert: Green Chic, Green Glamour and Fair Fashion lautet die Devise. Da möchte man doch gleich dazugehören. www.lohas.de.

Wenn das alles nicht interessiert, kann als Ökomuffel zur Abwechslung einen Test machen, um zu erfahren, wie es um den eigenen Ehrgeiz bestellt ist. www.wiwo.de.

Tilly Miller

Literatur zum Thema

MANAGERBERATUNG

Paul J. Kohtes

Jesus für Manager – Frei sein im Job und im Leben

Bielefeld (Kamphausen) 2008, 159 S., 17,50 €

Paul J. Kohtes zählt zu den führenden Beratern für Unternehmenskommunikation und ist international bekannt. Vom Wirtschafts magazin Capital wurde er als »Doyen der deutschen PR-Szene« bezeichnet. Dass ein unkonventioneller Denker wie Kohtes eine derartige Aufmerksamkeit in der Wirtschaftszene erlangt, zeugt nicht nur vom Bedarf an Lebenssinn und Orientierung, sondern ist auch als ein Zeichen der Überforderung der wirtschaftlichen Führungskaste zu werten. Gefragt sind dort seit Jahren Kloster-Aufenthalte als kurze Auszeiten oder benediktinische Lebensführungsregeln, um aufzutanken. Die Wirtschaft frisst ihre Macher, könnte man folgern...

Kohtes kennt aus eigener Praxis die Nöte des Managements im Zuge von globalem Wettbewerbsdruck, Risikokapital, Umstrukturierungsprozessen, Beschleunigung und Gewinnmaximierung. Seine persönlichen Grenzerfahrungen waren für ihn das Tor für einen Neuanfang vor vielen Jahren und dieser hieß: Zen. Kohtes wurde Zen-Lehrer, ist aber dem Wirtschaftsbereich treu geblieben und spickt ihn unermüdlich mit Botschaften wie: Loslassen, Wiedergewinnung innerer Freiheit, mit sich im Einklang sein, Bezug zur (sozialen) Umwelt, Geben und Nehmen, Entschleunigung, spielerische Freude und Begeisterungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen für ein gesundes Leben und Arbeiten und für das Überwinden von Führungskrisen.

Zen-Geschichten, Gedichte oder die Geschichte vom Hasen und Igel sind für Kohtes Illustrationsmaterial, um in seinen Büchern das für ihn Wesentliche zu transportieren. In seinem jüngsten Buch greift der Zen-Meister und Christ auf das Neue Testament zurück. Die ausgewählten Texte sind sozusagen eine neue Hintergrundfolie, um das, was er aussagen möchte, zu verdeutlichen. Eine Geschichte, die er ausgewählt hat, ist beispielsweise die vom verlorenen Sohn, der freudig vom Vater empfangen wird. Möglicherweise ist auch Kohtes jemand, der wieder zurückfindet, und zwar in seine heimatliche Religion. Das Buch ist symbolisch in 12 Kapitel aufgeteilt und über jedem steht ein Gleichnis bzw. eine Geschichte aus dem Neuen Testament; darauf bezogen folgt eine thematische Bearbeitung und jedes Kapitel schließt mit einer 30-Sekunden-Übung. Nicht die tiefe biblische Interpretation steht im Vordergrund, sondern der Impuls, der aus der Geschichte transferierbar ist.

Das 7. Kapitel beispielsweise wird mit der Geschichte der Tempelreinigung von Geldwechslern und Händlern eröffnet. Sie ist impulsgebend für das Problem der Warenverfügbarkeit rund um die Uhr, der Eskalation der Geschwindigkeit und des Erfolgsstrebens. Alles soll schnellstens und sofort geschehen. Kohtes benennt das Business als »letzte Bastion, in der

sich typisch männliche Aspekte einseitig entfalten können«. Es herrsche ein permanenter Alarmzustand, der mit Kriegsvokabular bearbeitet werde: Märkte erobern, Wettbewerber angreifen, Siege erringen. Der Autor reklamiert einen Bedarf an Führungspersonen, die sowohl männliche wie weibliche Eigenschaften besitzen. In diesem Wettbewerb der »Ganzheitlichen« (durchsetzen, empfangen, nähren, kommunizieren) hätten es aber die ganzheitlichen Männer wiederum einfacher, denn sie seien eben näher dran an der Männerwelt.

Was die Männer in ihrer kriegerischen Domäne brauchen, so der Autor, sind Spiritualität und Soft Skills. Deswegen wohl auch der – provokative – Buchtitel. Das Buch fokussiert auf das, was für die (Lebens-)Führung wesentlich ist, und es liest sich leicht und eingängig. Wer sich mit den Lebensweisheiten von Zen und Christentum beschäftigt hat, wird viel Bekanntes wiederentdecken. Es immer wieder zu reklamieren tut Not – und daher ist Kohtes ein wichtiger Rufer in der ökonomischen Wüste.

Tilly Miller

AKADEMIEARBEIT

Siegfried Grillmeyer (Hg.)

Zeitenwende in einer katholischen Akademie – Zur Standortbestimmung des Caritas-Pirkheimer-Hauses in Nürnberg

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2007, 286 S., 19,80 €

Pater Jörg Dantscher, von 1983 bis 1987 Direktor des Caritas-Pirkheimer-Hauses (CPH), erinnert sich an seine Leitungstätigkeit in schwierigen Zeiten – und vermerkt etwa den erfreulichen Umstand, dass da eine Sekretärin war, »die mich nicht auflaufen ließ«, oder die überlebenswichtige Notwendigkeit, Mitstreiter und Freunde im Umkreis der Bildungseinrichtung zu sammeln. Professor Heimo Ertl, der das Haus seit Ende der 90er Jahre leitete, beginnt seine Erinnerungen mit einem Zitat aus dem absurden Theater, nämlich aus Becketts »Endspiel«, und zwar zu den Schwierigkeiten, das Besondere im Allgemeinen zu identifizieren. Solche und andere Erfahrungen aus dem Alltag einer katholischen Akademie hält der Sammelband bereit, den Siegfried Grillmeyer, seit 1999 Bildungsreferent und seit 2008 Direktor des CPH, herausgegeben hat.

»Das vorliegende Buch wird viele enttäuschen«, schreibt Grillmeyer mit entwaffnender Offenheit im Vorwort zu dem Band, der alles Mögliche versammelt, aber eben keine Festschrift, keine Chronik, keine bildungswissenschaftliche Monographie sein will. Das Buch soll vielmehr einen »Blick durch ein Kaleidoskop« mit »unterschiedlichen Bildern« und »schillernden Eindrücken« aus der Nürnberger Akademie bieten – aus einem traditionsreichen Haus, das Mitte der 50er Jahre durch die oberdeutsche Jesuiten-Provinz gegründet wurde und seit dieser Zeit eine wechselvolle Geschichte erlebt und durchlitten hat. Paradigmatisch kommt das in den Überschriften der vier großen historischen Kapitel zum Ausdruck – die 60er Jahre »Aufbruch und erste Blüte«, die 70er Jahre »Liberalität ohne katholischen Muff?«, die 80er Jahre

»Das Jahrzehnt vor der Wende«, die 90er Jahre »Die Auflösung der alten Ordnung?«

Die folgenden Abschnitte bringen viele exemplarische Einblicke in die konkrete Praxis einer Einrichtung der Jugend- und Erwachsenenbildung, wobei die Frage der Leitung eine besondere Rolle spielt: Das Buch ist anlässlich des Ausscheidens von Heimo Ertl aus der Leitungstätigkeit des Hauses entstanden. Auf diesen Wechsel und die Neuorganisation der Akademie bezieht sich auch der Titel, der mit seinem Verweis auf die »Zeitenwende« vielleicht etwas dramatisch wirkt. Das gesteht der Herausgeber auch ein, wenn er daran erinnert, dass die Akademiearbeit schon zahlreiche Wenden erlebt hat. In einer Hinsicht ist die Dramatisierung aber angebracht. Die Erwachsenenbildung sieht sich, gerade im Blick auf die Aufgabe des Leitens und Führens, zunehmend mit der Anforderung betriebswirtschaftlicher Effizienz konfrontiert und wird so der Gefahr ausgesetzt, die bunte Vielfalt ihres Angebots zugunsten einer stromlinienförmigen Behauptung auf dem Bildungsmarkt zu opfern. Bleibt sehr zu hoffen, dass es sich bei der Publikation nicht um den Bericht von einem »Endspiel« handelt.

js

Aktuelle Fachliteratur

RECHT AUF BILDUNG

Marianne Heimbach-Steins/Gerhard Kruij/Axel Bernd Kunze (Hg.)

Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven

Bielefeld (wbv) 2007, 222 S., 24,90 €

Bildung ist ein Menschenrecht. Es ist das Verdienst der Forschergruppe um Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruij, dass sie die gesellschaftliche Bedeutung und Sprengkraft dieses Menschenrechts freigelegt hat. Das gleichnamige DFG-Forschungsprojekt schließt an das Kolloquium »Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit« aus dem Jahr 2002 an, dessen Ergebnisse ebenfalls im W. Bertelsmann Verlag veröffentlicht wurden. Beteiligungsgerechtigkeit von Bildung wird nun aufgeschlüsselt in die Aspekte: gerechter Zugang zu Bildung, d.h. Beteiligung an Bildung, Herstellung von gesellschaftlicher Teilhabe und gerechter Beteiligung durch Bildung und die Beteiligung in der Bildung, also die Beteiligung der Subjekte am Prozess der Bildung. Die Autorinnen und Autoren schreiben aus sozialetischer Perspektive. Ihr Maßstab ist die menschenrechtliche Sicht auf Bildung – als Bildung der Person.

Worin liegt nun die Sprengkraft dieser Perspektive? Nicht erst seit der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts sind wir gewohnt, Bildung als gesellschaftliche Investition zu betrachten: Bildung ist nützlich, Bildung kostet. Ihr Ziel ist »Employability«, Beschäftigungsfähigkeit. Den Debatten um Schulleistungen (PISA), Verkürzung der Schulzeit (G 8), Erziehungspläne (Vorschule),

Erziehungsvereinbarungen (Elternhaus und Schule) sowie Bildungsfinanzierung (Vorschule, Studiengebühren) liegen meist die Sicherung und Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft im Kontext der Globalisierung als Motiv und Ziel zu Grunde. Die menschenrechtliche Argumentation unterbricht diese Denkmuster! Bildung ist selbstzweckdienlich und nichts anderem unterzuordnen. Denn in und durch Bildung verwirklichen Menschen ihre Freiheit. Sie ist Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe, während Bildungsarmut Menschen aus der Gesellschaft ausschließt. Der Staat steht normativ in der Pflicht, das grundlegende Menschenrecht auf Bildung durchzusetzen – unabhängig von Nützlichkeitsabwägungen. So Heimbach-Steins im Grundlagenbeitrag.

Weitere Beiträge entfalten diese Argumentation. Katja Neuhoﬀ skizziert ein Forschungsprogramm zur Untersuchung der rechtlichen Quellen und Dimensionen des Menschenrechts sowie des zu Grunde gelegten Bildungsbegriffs. Vernor Munoz, Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen für das Menschenrecht auf Bildung (vgl. die Vorstellung der einschlägigen Publikation von Overwien/Pregel in EB 3/07), erinnert an die vertraglichen Verpflichtungen Deutschlands zur Umsetzung des Menschenrechts Bildung. Er fordert eine strukturelle Reform, da es Deutschland trotz vielfältiger Bemühungen nicht gelungen sei, »Bildung nach Menschenrechtsgesichtspunkten zu gestalten«. Die frühe Festschreibung sozialer Ungleichheiten durch frühe Einstufung im dreigliedrigen System treffe vor allem Migrantenkinder sowie Kinder mit Behinderung. Mona Mokateff vertieft den systematischen und kumulativen Zusammenhang von Bildungsbenachteiligungen mit Armut, Migrationshintergrund und Geschlecht.

Den meist »unsichtbaren« Prozess räumlicher Bildungssegregation entlang städtischer Armuts- und Reichtumsgebiete beleuchtet Werner Schönig: In Armutsgebieten entstehe ein Zirkel von Armut und Bildungsbenachteiligung, in dem sich schlechte Schulleistungen, mangelndes kulturelles/symbolisches Kapital, schützend-behindende Netzwerke und fehlende Anerkennung gegenseitig verstärken. Das exemplarische Engagement der Stadt Nürnberg in der Bildung von Migranten und Migrantinnen (Hans Hesselmann) sowie die gravierenden Bildungsprobleme der Kinder mit illegalem Aufenthalt (Ute Koch) sind Themen weiterer Beiträge. Axel Bernd Kunze bestimmt Bildung grundsätzlich, sie sei ein unhintergebares Befähigungsrecht. Subjektwerdung und Freiheitsvollzug, gesellschaftliche Beteiligung und Entfaltung der Persönlichkeit setzen demnach Kriterien: Bildung als Prozess verlangt aktive Beteiligung, sie ist mehr als Kompetenzvermittlung, sie erfordert die Verantwortlichkeit des Subjekts und sie ist einzubetten in ein Fundament an Sinn. Zusammenfassend betonen Katja Neuhoﬀ und Gerhard Kruij das Ziel der Ermächtigung (Empowerment) zu autonomer Lebensgestaltung und Beteiligung. Das advokatorische Eintreten zugunsten benachteiligter Kinder gegenüber ihren Eltern sowie generell die prekäre Bildungssituation der Migranten sind ihnen besondere Anliegen.

Mein Fazit: ein wichtiges Buch, aber mit Einseitigkeiten, gerade aus Sicht der Erwachsenenbildung. Die Engführung auf Kinder und Jugendliche blendet den weiteren gesellschaftlichen und

politischen Kontext der globalisierten Moderne aus. Als Fragen fallen mir ein: Gibt es ein Menschenrecht Erwachsenenbildung? Was fordert das Menschenrecht Bildung angesichts des Wandels der Arbeitsgesellschaft – für die Sinnsuche jenseits der Arbeit? Gerade mit Blick auf die längere Nacherwerbsphase in Folge des demografischen Wandels? Wer sind Akteure und Verbündete zur politischen Durchsetzung und Gestaltung des Menschenrechts auf Bildung? Aber dies sind im Grunde schon Anregungen für weitere Studien normativer Bildungsforschung.

Hans Prömper

LEXIKON

Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.)

Lexikon Pädagogik

Weinheim und Basel (Beltz) 2007, 786 S., 98 €

Das Versprechen fasziniert: ein aktuelles pädagogisches Lexikon in einem Band, mit ca. 6000 Stichworten und 64 Überblicksartikeln, durchgängig zweiseitig gesetzt, mit einigen Grafiken und kleinen Fotos bei den Personen-Artikeln. Das dürfte bei der angezielten »pädagogischen Öffentlichkeit« viel Interesse finden. Da kann man die Herausgeber und ihre Themen-Moderatoren nur bewundern und fragen, wie sie die nötigen Schneisen in den Begriffs- und Stichwort-Dschungel geschlagen haben.

Zunächst einmal fallen die Überblicksartikel ins Auge. Sie sollen die Grundbegriffe, wesentlichen Handlungsfelder und disziplinären Dimensionen verdeutlichen. Und da fühlt man sich gut und doch knapp auf zwei bis vier Seiten instruiert, etwa über Lebenslanges Lernen (R. Tippelt) oder Profession (W. Helsper), Alter (A. Kruse) oder Erwachsenenbildung (B. Schmidt). Daneben erfährt man eine Menge in kurzen, teils unerwarteten Beiträgen. Unter Mikätzchen findet man die von Kultusminister Mikat geschaffene Variante von Aushilfslehrern, zu Fahrschule erfährt man, dass diese bereits seit 1909 gesetzlich geregelt ist. Bei Personen allein unter dem Buchstaben B gibt es kurze, pädagogisch orientierte Hinweise zu Bloch, Bodelschwingh, Borromäus, Don Bosco, Bourdieu, Braille u.a. Und doch bleibt eine Reihe von Irritationen und Anfragen. So kann man gerade angesichts der Fülle der einbezogenen Themenfelder und Stichwortarten (Sachen, Personen, Institutionen usw.) über deren Auswahl lange diskutieren – und das werden die Herausgeber hinlänglich getan haben. Dennoch: Ich vermisse etwa Ernst Lange oder Ivan Illich, Globales Lernen oder (vielleicht zu neu) Intergenerationelle Bildung. Ebenfalls vermisse ich den zweitgrößten deutschen Träger von Erwachsenenbildung, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft KBE. Der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) und nochmals der Volkshochschulverband finden sich dagegen unter den Einträgen. Katholisches Bildungswerk und Katholische Erwachsenenbildung gibt es. Unter Evangelische Erwachsenenbildung wird deren Zusammenschluss DEAE genannt, für den katholischen Bereich aber nicht die KBE. Evangelische Akademie existiert, das katholische Pendant nicht. Öfter vermisst man die Feinabstimmung, etwa bei Or-

dinarat, Extraordinariat, Professur, Lehrstuhl (zumal Lehrstuhl hier, hochschulrechtlich fragwürdig, synonym mit Professur geführt wird). Oder Familienbildung und Familienbildungsstätten: Letztere erscheinen fast als Freizeiteinrichtungen. Von pädagogischer Supervision gibt es keinen Verweis auf Supervision, als Stichwort könnte diese genügen.

Bei einigen Stichworten erschließt sich ihre Indikation/Berechtigung nicht unmittelbar. Ist es z.B. nötig, Sportplatz zu erklären (als »Freigelände, das besonders für die Ausübung von Sportarten im Freien ausgestattet ist«)? Oder man findet die Abkürzungen AStA, Au Pair und BDM erläutert, das pädagogisch wichtige ADS bzw. ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Syndrom) aber weder als Kürzel noch als Stichwort. Phallisches Mutterimago gibt es dagegen oder Personal Digital Assistant (PDA). Der Eintrag zu Knigge – »Kurzbezeichnung des Standardwerks über gutes Benehmen und reflektiertes soziales Verhalten« – bedient, zumindest im ersten Teil, eher ein landläufiges Missverständnis, als dass er dem Werk Adolph von Knigges »Über den Umgang mit Menschen« (1788), seinem *esprit de conduite*, dieser Selbstbildungskonzeption und Lebensphilosophie, gerecht würde. Manchmal wird eine Erklärung vom Ende her klar: Auf die wenig überraschende Definition von Gesamtschullehrer als »Lehrperson, die an einer ... Gesamtschule tätig ist« kam es wohl kaum an, eher auf die Schlussbemerkung: »Bisher gibt es keine exklusive Ausbildung für G.«

Faszinierend sind Spektrum und Fülle der Stichworte sowie manch eine überraschende Entdeckung – und doch irritiert die Auswahl und Abstimmung der Beiträge. Leider wird der Preis manche Interessierte zurückzucken lassen. Vielleicht gibt es ja bald eine überarbeitete Studienausgabe.

Hartmut Heidenreich

AKSB-JAHRBUCH

Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (Hg.)

Jahrbuch 2008 – Religion und Kulturen

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2008, 253 S., 24,80 €

Die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) hat 2008 mit der Herausgabe eines Jahrbuchs begonnen. Ziel der Publikation ist es, wie AKSB-Vorsitzender Alois Becker und Geschäftsführer Lothar Harles im Vorwort schreiben, »die Öffentlichkeit über Ergebnisse und Erfahrungen katholisch-sozial orientierter politischer Bildung zu informieren und durch die Dokumentation von besonders profilierten Beiträgen aus den Bildungsveranstaltungen der Mitgliedseinrichtungen einen Einblick in aktuelle Diskurse unserer politischen Bildungsarbeit zu geben«. Jedes Jahrbuch wird sich in Zukunft mit einem zentralen Thema der Bildungsarbeit befassen, das vorliegende widmet sich der Frage nach »Religion und Kulturen« und knüpft damit an das Projekt »Demokratie, Kulturen und Religionen« an, das die AKSB gemeinsam mit anderen Bildungsträgern durchführte.

Aus dem Umkreis dieses Projekts stammen auch die Hauptbei-

träge von Otfried Höffe, Veronika Fischer, Bahman Nirumand u.a., die sich mit Fragen der Religion, des interkulturellen Lernens und der Migration beschäftigen. Peter Wirtz, Referent der AKSB-Geschäftsstelle, thematisiert Religion, etwas gewagt, als »die Gretchenfrage der politischen Bildung«. In seinem Grundsatzbeitrag zeichnet er, festgemacht an den Folgen der Anschläge vom 9.11.01, die jüngste Entwicklung nach, die die im Säkularisierungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft tendenziell durchgesetzte Ausklammerung des Religiösen aus dem öffentlichen Diskurs wieder rückgängig zu machen scheint. Wirtz gibt einen instruktiven Überblick über die verschiedenen Reaktionsweisen der Träger politischer Bildung auf die neue Situation und stellt sechs Varianten – von der kulturellen bis zur theologischen Form der Bearbeitung – vor.

Bei Wirtz wird deutlich, dass es einen grundsätzlichen Bildungs-Konsens über die neue Verhältnisbestimmung von Religion und Politik gibt. Das zeigt sich auch im Fall der Bundeszentrale für politische Bildung, die mittlerweile Arbeitshilfen für den interreligiösen Dialog herausgibt (siehe die Vorstellung in EB 4/04). Zugleich hält Wirtz fest, dass einige Fragen noch der Klärung bedürfen, zum Beispiel »inwieweit sich überwiegend religiöse Themen der politischen Bildung zuordnen lassen«. Rein »theologische Fragestellungen oder religiös motivierte kulturelle Ausdruckweisen« sind, so sein Votum, »nicht ohne weiteres dem Themenkatalog der politischen Bildung zuzuordnen«. Ein Defizit der bisherigen Debatte sieht Wirtz vor allem da, »wo es um die Frage geht, inwieweit religiöse Überzeugungen jenseits politischer Inhalte politisch relevantes Handeln bedingen«.

Das AKSB-Jahrbuch bietet zudem weitere Beiträge außerhalb des Schwerpunkts, so einen Aufsatz von Prof. Franz Nuscheler über die Entwicklungspolitik unter den Bedingungen der Globalisierung oder einen Problemaufriss zur Bedeutung des Demografie-Themas für die politische Bildung. Außerdem gibt es eine Reihe von Praxis Einblicken, die didaktische und methodische Fragen der außerschulischen Bildung diskutieren. Ein längerer Beitrag liefert eine Jahresbilanz katholisch-sozial orientierter politischer Bildung für die Jahre 2005 und 2006, basierend auf den Veranstaltungen der AKSB-Mitglieder. Abgerundet wird die Publikation durch organisatorische und institutionelle Informationen (Mitglieder, Projekte etc.) über die Arbeitsgemeinschaft, die – neben ihren speziellen fachlichen Aufgaben – gemeinsam mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) im weiterbildungspolitischen Feld agiert.

js

GENDERFORSCHUNG

Eva Borst/Rita Casale (Hg.)

Ökonomien der Geschlechter

Opladen & Farmington Hills (B. Budrich) 2007, 169 S., 18,90 €

Die Publikation, erschienen als »Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft«, Band

3 (2007), fokussiert auf Zusammenhänge zwischen Bildung, Macht und Ökonomie, und zwar aus einer geschlechtertheoretischen Sicht. Die Beiträge beschäftigen sich mit der Analyse der aktuellen Ökonomisierung von Bildung und Geschlechterpolitik. Denn Geschlecht ist nicht vom ökonomischen Kontext zu trennen, den symbolischen und materiellen Bedingungen seiner Reproduktion.

Eva Borst greift in ihrem Essay »Gefährdungen des Denkens – Zum Verhältnis von Frauen und Macht«, herleitend aus der historischen Genese, ein altes Thema auf: die Ursachen für das Gebundensein der gesellschaftlichen Machtverteilung an die Kategorie Geschlecht, verdeutlicht im aktuellen universitären und akademischen Kontext. Sie ermutigt zur »klug kalkulierten Unfügsamkeit« angesichts der scheinbaren Ausweglosigkeit, die sich in der Beharrlichkeit symbolischer Ordnung bei der Re-Naturalisierung der Geschlechterdifferenz zeigt. Rosemarie Ortner erläutert zwei Herausforderungen der feministischen Bildungstheorie – Kritik des modernen Subjekts und ökonomische Transformationen im neoliberalen Gesellschaftsprozess – und entlarvt diese »ungewollte Koalition«. Sie fordert zu Bemühungen auf, Bildung angesichts von Identitätskritik und ökonomischer Kritik neu zu denken. Die Situation der Frauen- und Geschlechterforschung im Blick auf Verwissenschaftlichung, Institutionalisierung und Verstaatlichung analysiert Heike Kahlert und plädiert für lösungsorientierte Suchbewegungen im Umgang mit Widersprüchlichkeiten. Edgar Forster thematisiert exemplarisch an der Diskussion der Feminisierung des Lehrberufes, inwieweit Geschlechter(re)konstruktionen die Geschlechterordnung stabilisieren.

Das Jahrbuch bringt kleinere Beiträge in der Rubrik »work in progress«, die projektbezogen von Forschungen berichten. Stephanie Maxim beleuchtet kritisch die »Reifizierung« von Geschlecht in der schulischen Geschlechterforschung. Ergebnisse des Pilotprojekts »Gender Mainstreaming an den Akademien der Lehrer/innenfortbildung« in Österreich stellt Angelika Paseka vor und beschreibt Chancen und Schwierigkeiten dieses Organisationsentwicklungs-, Lern- wie Veränderungsprozesses. Inwiefern die »Fächerwahl im Lehramtsstudium« bzw. die Leistungskurswahlen in der Schule die Geschlechterdifferenz zementieren und wie dies aufgebrochen werden kann, verfolgt Dorle Klika in einem Forschungsprojekt. Karin Priem richtet das Augenmerk exemplarisch auf Photographien von Rineke Dijkstra: auf Porträts von Kindern und Jugendlichen als Beispiele visueller Kultur und (Deutungs-)Muster im Kontext der Migrationsforschung. Mit einem Beitrag über Genfer Frauenrechtlerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Beteiligung am Bildungsdiskurs würdigt Sylvia Bürkler Vernetzung, politisches Engagement, soziale Situation und Denken dieser Frauenrechtlerinnen. Sieben Rezensionen reichen von soziokulturellen Analysen bis hin zu Neuerscheinungen aus der Geschlechterforschung und vermitteln einen Überblick. Stärke des Jahrbuchs ist es, den theoretischen Diskurs anhand von Gegenstandsbezügen mit unterschiedlichen Positionen aufzuzeigen, Zusammenhänge herzustellen und Widersprüchlichkeiten zu betonen. Theorie, Forschungsstand, Praxis und Handlungsrelevanz machen Spannungsfelder sichtbar. Der

Beitrag von Borst regt nicht nur intellektuell an, Machtbegriffe in ihrer Verknüpfung mit Theorien des Politischen und der Subjektwerdung zu reflektieren. Die Aufforderung zum »Querdenken«, zu Anfragen und Widerspruch bei den Debatten um das Bildungswesen, vor allem im universitären und schulischen Raum, gelingt im Blick auf den Status quo – und zwingt nachhaltig zur institutionellen wie individuellen Nachdenklichkeit.

Ulrike Gentner

GEDENKSTÄTTEN

Bert Pampel:

**»Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist«
– Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher**

Frankfurt/New York (Campus) 2007, 423 S., 45 €

Werner Nickolai, Micha Brumlik (Hg.)

Erinnern, Lernen, Gedenken – Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik

Freiburg/Br. (Lambertus) 2007, 174 S., 22 €

Gedenkstätten werden von der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung schon seit den 1960er Jahren als Lernorte genutzt; in den letzten 20 Jahren hat sich infolge des Bedeutungsgewinns der Geschichte für das Verständnis der Gegenwart diese Beziehung in kaum geahnter Weise intensiviert. Mit dem quantitativen Ausbau der Gedenkstätten und dem Wandel ihres Selbstverständnisses von einem Ort des Mahnens zum historischen Lernort hat sich auch die Gedenkstättenpädagogik etabliert, die viele Schnittstellen und -mengen mit der Jugend- und Erwachsenenbildung aufweist. Hier soll auf zwei Veröffentlichungen hingewiesen werden, die beide Herangehensweisen im Blick haben.

Der von Nickolai und Brumlik herausgegebene Band ist aus dem Umfeld des Freiburger Projektes »Für die Zukunft lernen« entstanden, das von dem gleichnamigen Verein seit 15 Jahren praktiziert wird und insbesondere sozial benachteiligte sowie rechtsorientierte Jugendliche anspricht. Er versammelt sehr unterschiedliche programmatische Beiträge und zum Teil überraschende AutorInnen: persönliche Reflexionen und Erinnerungen, geschichtspolitische Aufrufe, Praxisberichte, pädagogische Analysen und menschenrechtliche Überlegungen in universalisierender Absicht. Unter den Autoren findet sich der Fußballer und Trainer Jürgen Klinsmann, der Fernsehjournalist Michael Steinbrecher, der Vizepräsident des Bundestages Wolfgang Thierse und der ehemalige Vizepräsident des EU-Parlamentes Wilfried Telkämper. Man sieht, es geht in diesem Band auch um eine öffentliche Demonstration und politische Manifestation für einen Projektzusammenhang.

Der Zeitzeuge Max Mannheimer berichtet von den Problemen des öffentlichen Sprechens über die Erfahrungen der Verfolgung und des Überlebens. Kristyna Oleksy und Leszek Schuster stellen Konzepte und Erfahrungen des Museums und der Gedenkstätte Auschwitz sowie der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Auschwitz vor. Über Bedingungen

und Formen moralischen Lernens in Gedenkstätten reflektiert Christoph Steinebach; Stephanie Bohlen und Werner Nickolai zeigen – unter anderem auf der Basis einer Beobachtung und einer schriftlichen Befragung nach einem Gedenkstättenbesuch – unterschiedliche Formen emotionaler Verarbeitung bei Schülerinnen und Schülern auf. Der wohl interessanteste, aber leider zu kurze Beitrag von Werner Nickolai beschreibt die Projektarbeit des Vereins in groben Zügen, man hätte gerne mehr darüber erfahren. Schließlich plädiert Micha Brumlik für eine universelle Praxis des Erinnerns im Zeitalter der Globalisierung: Eine »weltbürgerliche Bildung« und Menschenrechtspädagogik sollte sich auf die moralische Einfühlung in die Würde des Menschen und die solidarische Erinnerung an die millionenfachen Verletzungen dieser Würde gründen.

Der Frage nach den Wirkungen von Gedenkstättenbesuchen widmet sich die Dissertationsschrift Bert Pampels. Im Gegensatz zu manch anderen Betrachtungen über das Lernen in Gedenkstätten und Museen berücksichtigt Pampel die Erkenntnisse und Diskurse der Erwachsenenbildung und außerschulischen politischen Bildung in seinen Untersuchungen. Ein weiterer Vorzug seiner Arbeit ist, dass er sich nicht nur auf die einschlägigen NS-Gedenkstätten konzentriert, sondern auch Gedenk- und Lernorte der SED-Diktatur einbezieht. Schließlich haben wir es nicht nur mit einer ausgezeichneten Zusammenfassung des Diskussionsstandes zu tun, sondern auch mit einer durch den Autor selbst betriebenen Befragung von Besuchern, die zu interessanten und insbesondere für die Erwachsenenbildung plausiblen Ergebnissen führt. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Erwachsene mit ihren Biografien, ihrem Vorwissen, ihren Interessen und Verarbeitungsformen. Die in fünf Teile gegliederte Untersuchung beginnt mit einer Diskussion über Aufgaben, Verständnisse und Ziele der Gedenkstättenarbeit, in der Pampel der historisch-politischen Bildung gleich eine zentrale Funktion einräumt. Hier wird nicht – wie andernorts – die pädagogische Aufgabe den historischen Repräsentationen nachgeordnet. Ergebnisse bisheriger Besucherforschungen werden im zweiten Teil resümiert, bevor der Autor im dritten Teil sein eigenes Forschungsprogramm erläutert. Der vierte Teil dient der Darstellung der durchgeführten Besucherbefragung, im fünften Teil wird ein Gesamtfazit gezogen.

Lernen in Gedenkstätten und Museen stellt sich demnach als ein sehr individueller, nachhaltiger und kognitiv wie emotional vielschichtiger Vorgang dar, in dem die Anschauung, die Einfühlung und das aktive Aneignen wie auch ein »passageres« Lernen eine wichtige Rolle spielen. »Gedenkstätten sind vor allem Erlebnisorte«, stellt Pampel fest. Erwachsene Besucher wollen anders lernen, nicht etwa nur durch das Lesen von Texten. Besonders die Verarbeitung von Besuchserfahrungen beschäftigt den Autor: Er konstatiert einen langen Lernrhythmus, der über den Akt des Aufenthaltes am Lernort weit hinausgeht. Erst im Nachdenken über den Besuch, im Einfügen des Erfahrenen in die eigene Lebensgeschichte und die mitgebrachten Deutungsmuster, auch im intergenerationalen Sprechen über das Gesehene entwickelt sich eine persönliche Verarbeitung. Verknüpfungen von Gegenwart und

Vergangenheit erfolgen zumeist in eigenwilliger Manier und entsprechen oft nicht den Erwartungen der Profession. Mehr als die Hälfte der Besucher wurde aber zu einer weiteren Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema angeregt, so dass man Gedenkstätten und Museen katalysatorische Wirkungen und entsprechende Nachhaltigkeit attestieren darf. Die Lernsubjekte stellen aber eine eigenwillige Verwandlungszone dar: Wirkungen, Wissenszuwachs und Transfers sind nicht planbar und nicht einfach messbar.

Die Schlussfolgerungen Pampels über das Lernen in Gedenkstätten und Museen ähneln denen der Lern- und Wirkungsforschung der Erwachsenenbildung in frappanter Weise und bestätigen somit die Kritik an kurzschlüssigen und vereinfachenden Wirkungsbeschreibungen, instrumentellen Evaluationskonzepten und den ihnen oft korrespondierenden Erwartungen aus Politik und Verwaltung. In seinen didaktischen und methodischen Schlussfolgerungen und Empfehlungen plädiert der Autor nochmals für das Prinzip der Teilnehmer- und Besucherorientierung, für entdeckendes Lernen, multimodale Informationsvielfalt, mehr Anschaulichkeit und Konkretion sowie die Anregung sozialer Interaktionen. Pampels Buch stellt nicht nur eine lesenswerte Zusammenfassung der Diskussionen und ein weiterführendes empirisch gestütztes Forschungsergebnis dar, das Maßstäbe setzt; es sei auch den Jugend- und Erwachsenenbildnern, die historische Lernorte nutzen wollen, zur orientierenden Lektüre dringend empfohlen.

Paul Ciupke

POLITIKVERDROSSENHEIT

Siegfried Schiele/Gotthard Breit

Vorsicht Politik

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2008, 168 S., 19,80 €

Dieses Buch versucht sich an der Quadratur des Zirkels. Es will das Publikum, das mit der Politik seine Probleme hat und zu großen Teilen auf Distanz zum offiziellen Politikbetrieb und dessen werbender Vereinnahmung der »Wähler und Wählerinnen« bzw. »Bürger und Bürgerinnen« gegangen ist, mit einer Art Werbeschrift wieder zum politischen Interesse hinführen. Trotz der grundsätzlichen Schwierigkeit ein sympathisches Unternehmen: Der Einzelne soll staatliches Handeln – von dem ist hier die Rede, weniger von der Zivilgesellschaft – nicht als unabänderliches Datum, sondern als etwas sehen, das im Rahmen der demokratischen Ordnung auf seine Zustimmung zurückgeht und letztlich an seine Beteiligung gebunden ist bzw. bleiben muss. Die Ausführung jedoch, für die sich die beiden renommierten Fachleute aus der politischen Bildung entschieden haben, wirft zusätzliche Probleme auf.

Das beginnt beim Formalen. Klaus-Peter Hufer hat zwar in seiner lobenden Rezension (Polis 2/08) dem Buch eine jugendgemäße Sprache, die ankommt, bescheinigt; aber auf die Zielgruppe Jugend ist das Buch eigentlich nicht zugeschnitten. Da wären andere Gestaltungselemente (aus Musik, Film, Internet, Mode etc.) angebracht gewesen. Das Buch schlägt vielmehr einen Mittelweg ein: Ein unspezifisch breites, nur

durch das Kriterium Politikferne gekennzeichnetes Publikum soll mit einer populären, bunt, aber maßvoll illustrierten Schrift erreicht werden. Das mag im Sinne des multifunktionalen Einsatzes sinnvoll sein. Dem Grundproblem – unpopuläre Politik populär zu übermitteln – entgeht man so nicht. Vielleicht sollte man da besser das Medium wechseln: Ein Actionfilm wie »L.A. Crash«, der den alltäglichen Rassismus thematisiert, oder ein Roman wie Saramagos »Stadt der Sehenden«, der vom verdrossenen Wähler handelt, können der Politik über den Unterhaltungseffekt möglicherweise mehr Aufmerksamkeit verschaffen.

Wichtiger ist das Inhaltliche. Einleitend stellen Breit/Schiele die Frage, woher Desinteresse und Distanz kommen: »Haben die Politiker so viel falsch gemacht, dass sie kein Vertrauen verdienen? Oder liegt die Ursache für das Problem bei uns, den Bürgern?« (7) Dem wird im ersten Kapitel mit einer generellen Verteidigung der Politiker begegnet. Sie werden gegen Stammtischparolen vom Kaliber »Politik ist ein schmutziges Geschäft« oder »Politiker sind korrupt« auf eine Weise in Schutz genommen, die nicht weit von solchen Parolen entfernt ist. »Überall gibt es schwarze Schafe« lautet z.B. ein gewichtiger Einwand gegen die Politikverdrossenen – eine Verflüchtigung des Macht(missbrauchs)problems ins Allgemeinmenschliche, die in die Irre führt, da sie gerade von den Besonderheiten des politischen Raums absieht. Auch der Hinweis auf die geringe Zahl der Fälle und die nachfolgenden Skandale, in denen korrupte Politiker auffliegen, wirkt nicht sehr beruhigend. Dann lag es eben am ungeschickten Verhalten, dass sie aufgefallen sind, mag sich der Leser denken...

Das nächste Kapitel wendet sich den »Baustellen« der Politik zu, also den gesellschaftlichen Sachbereichen, in denen der Bürger unmittelbar betroffen ist, und beginnt – sinnvollerweise – mit der Arbeitslosigkeit. Erstaunlich ist, dass nach der Vertrauenswerbung für das schwere, aber notwendige Geschäft der Politik im vorangegangenen Kapitel eine regelrechte Kehrtwende erfolgt. Beim ersten Sachgebiet, in dem es um die soziale Existenz der meisten Zeitgenossen geht, kann die Politik nämlich, wie man erfährt, kaum etwas tun; und was sie tut, das Senken der Löhne (hier beschönigend als Senkung der Lohnnebenkosten eingeführt), ist für die Betroffenen schmerzhaft. Ist da nicht Verdrossenheit im Grunde gerechtfertigt? Die Ausführungen von Schiele/Breit setzen dagegen das unpolitische Statement »Jeder Einzelne von uns kann etwas tun...« (40), um dann erst einmal zur Ursachenforschung zu schreiten. Das Prinzip der betrieblichen Rationalisierung und die Konkurrenz der Standorte werden genannt; dass Bildung einen Vorteil gegenüber Mitbewerbern auf dem Arbeitsmarkt darstellen kann, wird erwähnt, aber ebenso, dass sie keine Garantie auf einen Arbeitsplatz bedeutet (43).

Der Abschnitt »Lösungen« fängt dann überraschenderweise genau damit an: »Wer nicht arbeitslos werden will, muss sich in Schule, Ausbildung und Beruf anstrengen.« (44) Haben sich die Arbeiter bei Nokia nicht genug angestrengt? Ist den Autoren das akademische Proletariat wieder entfallen? Soll man Schulkindern mit der Angst vor Arbeitslosigkeit noch mehr Druck machen? Dann wird nochmals versichert, dass

der Einzelne gefordert ist und erst in zweiter Linie Wirtschaft und Politik, bevor – endlich – von den Leistungen der Letzteren die Rede ist. Doch halt, als Erstes wird man nicht über ihre Leistungen informiert, sondern über die Forderung von Politikern, »der Staat sollte nicht gerade bei den Schulen sparen« (44), also über den paradoxen Tatbestand, dass die Politik doppelt existiert: einmal als Akteur (Sparpolitik) und das andere Mal als ihr eigener Gegenspieler, als mahnende Instanz (Bildung). Danach folgt übrigens nicht mehr viel, nur der Hinweis darauf, dass sich »seit einigen Jahren die Politik darum (bemüht), die Lohnnebenkosten zu senken, die Arbeit so billiger zu machen und damit den Unternehmen Neueinstellungen zu erleichtern.« (45)

Die Lohnarbeit wird billiger gemacht, d.h. der Lebensstandard der arbeitenden Menschheit abgesenkt, während die Unternehmer, die dauernd rationalisieren, entlassen und Standorte

Eine kompakte Darstellung der demokratischen Ideologie heutiger Sachzwänge

ins Ausland verlagern, Erleichterungen erhalten. Und da wundert man sich, dass das die breite Masse verdrießt? Und mit der Bekräftigung dieses Zustands soll die Politik wieder interessant werden? Nach einem solchen Einstieg helfen auch die weiteren Kapitel, die zeigen, wie die Politik die Baustellen bearbeitet und worin der Vorzug demokratischer Grundsätze besteht, nicht viel weiter. Oder umgekehrt: Genau mit einer solchen Werbeschrift, die die anstehenden Probleme kaum beschönigt – eklatante Ausnahmen: Friedlichkeit und Ausländerfreundlichkeit der deutschen Republik (116 ff.) –, sich auch redlich um eine unvoreingenommene Beurteilung politischer Lager und Autoritäten bemüht – Beispiel Adenauerstaat (25) –, kann politische Erwachsenenbildung arbeiten, wenn sie eine kompakte Darstellung der demokratischen Ideologie heutiger Sachzwänge benötigt.

js

RASSISMUS

John Bunzl/Alexandra Senfft (Hg.)

Zwischen Antisemitismus und Islamophobie – Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost

Hamburg (VSA) 2008, 256 S., 19,80 €

Antiislamismus und Antisemitismus sind Spitzenthemen des modernen Rassismus: Dieser erklärt Aktionen und Absichten der Mitglieder eines völkischen Kollektivs aus der betreffenden Volksnatur, die wiederum durch Blut und Boden, neuerdings eher durch Gene, neurobiologische oder kulturalistische Prägungen bestimmt sein soll. Ein Mensch mit rassistischer Einstellung trifft also nicht auf eine Aktivität, die er nach ihrer Zweckrationalität oder -irrationalität beurteilt, sondern auf einen Akteur, der handelt, weil er so (als Jude, Moslem, Araber...) handeln muss. Dafür braucht er übrigens keinem

einziges Exemplar des fremden Kollektivs zu begegnen; er weiß, zumal unter Anleitung faschistischer Politik, dass diese menschliche Naturbestimmtheit allen gesellschaftlichen Realitäten zu Grunde liegt und dass er selber – in der Regel als Mitglied einer Herrenrasse – im Lebenskampf mit minderwertigen Rassen steht. Die Gründe, Subjekte und Objekte einer solchen Einstellung unterscheiden sich vielfach; auch der Übergang vom Programm zur problemlösenden Praxis nimmt nicht immer die Radikalform an, wie sie das nationalsozialistische Deutschland bei der Judenvernichtung zustande gebracht hat.

Die rassistische (Un-)Logik in den zahllosen abwertenden Urteilen über ethnische und andere Gruppen herauszuarbeiten und zu kritisieren, wäre ein sinnvolles wissenschaftliches Unterfangen – gerade auch im Blick auf die Praxis der Erwachsenenbildung, die sich in ihren verschiedenen Abteilungen mit einschlägigen Vorurteilen auseinandersetzt und dafür auf eine Erhellung von Genese und Funktion solcher Einstellungen angewiesen ist. Der Sammelband von Bunzl/Senfft, der auf eine Konferenz der Jerusalemer Hebräischen Universität in Kooperation mit österreichischen Hochschuleinrichtungen Ende Mai 2005 zurückgeht, verfolgt dieses Interesse leider nicht. Wie Senfft im Vorwort hervorhebt, ist es das explizite Ziel des Buches, die rassistische Feindschaft gegenüber Juden und Arabern »als zwei gesonderte Phänomene zu untersuchen«, also nicht zwei Fälle von Rassismus zu studieren oder die Möglichkeit einer solchen Einordnung zu erwägen, sondern sie von vorneherein als zwei gesonderte Kategorien (siehe die Unterschiedlichkeit der Namensgebung) zu behandeln und dafür Begründungen zu finden.

Zwar fügen sich die Beiträge der 14 Autoren und Autorinnen, vorwiegend Hochschullehrer aus Europa, Israel und Amerika, nicht alle in diesen nach »Europa« und »Nahost« etwas willkürlich gegliederten Rahmen ein. Alexander Flores bietet zum Beispiel eine kluge Auseinandersetzung mit der These vom »Neuen Antisemitismus« (vgl. die Rezension »Antisemitismus« in EB 3/05). Daniel Bar-Tal beschreibt die in Israel kursierenden antiarabischen Vorurteile, die sich in der Bebilderung eines negativen Volkscharakters nicht groß von den antisemitischen Klischees unterscheiden. Aviezer Ravitzky, emeritierter Professor für jüdische Philosophie aus Jerusalem, behandelt im Grunde ein ganz anderes Thema. Er hält ein engagiertes politisches Plädoyer, warnt nämlich seine Landsleute davor, sich im angesagten Clash of Civilizations auf der jüdisch-christlichen Achse der Guten zu positionieren – wobei auch die Furcht vor der Vereinnahmung durch einen christlichen Kreuzzug mitschwingt.

Aber letztlich kommt das Vorhaben der Herausgeber, Antisemitismus so zu definieren, dass er sich als etwas Besonderes vom landläufigen Rassismus abhebt, zum Zuge. Das dokumentiert etwa der Schlussbeitrag von Herbert C. Kelman. Der emeritierte Sozialethiker von der Harvard-Universität resümiert die Definitionen von Bunzl und Co. dahingehend, dass sich daraus Vorschriften ergeben, wann eine Kritik israelischer Politik oder des Zionismus noch zulässig ist und ab wann sie als antisemitisch ausgegrenzt werden muss. Er

ist also ganz auf der Höhe der Zeit, in der ein maßgebliches politisches Interesse den Antisemitismus bedingungslos ächtet, während die antiislamische Phobie in eine berechtigte und eine übertriebene Furcht zerfällt. Laut Kelman wird eine Kritik – erstes Kriterium – dann »illegitim, wenn sie sich gegen »die Juden« statt gegen israelische Behörden und die Politik richtet, die diese Behörden verfolgen und dulden.« Das liefert zwar keine theoretische Klärung, kann aber als notdürftige Umschreibung des rassistischen Denkens akzeptiert werden. Es gibt nur kleinere Schwierigkeiten: Zum einen verlautbaren israelische Politiker dauernd Dinge im Namen »der Juden«, haben auch Kritik am Volk. Ist das ebenfalls illegitim? Zum andern stößt man auf diverse Aktionen (vgl. Ilan Pappes Buch über die ethnische Säuberung Palästinas, vorgestellt in EB 4/07), bei denen »die Juden«, hier die jüdische Bevölkerung des israelischen Staates, ziemlich geschlossen tätig werden. Muss man hierzu schweigen?

Das zweite Kriterium, das Kelman resümiert, ist noch problematischer. Demnach ist der Vorwurf des Antisemitismus »besonders gerechtfertigt, wenn Kritik an Israel (oder auch der US-Politik im Mittleren Osten) explizit oder implizit jahrhundertalte Stereotype von Juden, ganz gleich ob christlichen oder islamischen Ursprungs, hervorruft«. Ein Beispiel: Die Kritik des US-Bürgers Noam Chomsky an der US-Politik im Mittleren Osten ruft in Europa alte antisemitische Klischees auf den Plan, bestätigt etwa Leute wie den Auschwitzleugner Faurisson in ihrer »Querdenkerei«. Ist die Kritik damit illegitimer Antisemitismus? Soll man wegen drohendem Beifall von der falschen Seite eigene Einwände verschweigen? Kelman zeigt sich in seinen weiteren Ausführungen großzügig: Ein (palästinensischer) Freund von ihm ist auf das Stereotyp von der besonderen Macht der Juden hereingefallen; da Kelman ihn kennt, weiß er aber, dass dieser Mann kein Antisemit ist. Ein Glück für den Kritiker, dass er einen solchen Freund hat...

js

HIRNFORSCHUNG

Stefan Krauth

Die Hirnforschung und der gefährliche Mensch – Über die Gefahren einer Neuauflage der biologischen Kriminologie

Münster (Westfälisches Dampfboot) 2008, 262 S., 29,90 €

Im Jahr 2000 eröffnete der Bremer Erziehungswissenschaftler Freerk Huiskens die Kontroverse mit seinem Universitätskollegen, dem Hirnforscher und -philosophen Gerhard Roth, der aus dem Aufschwung der Neurowissenschaft die Forderung nach einem Sturz des »sozialwissenschaftlichen Paradigmas« abgeleitet hatte (vgl. die Rezensionen zu Roth und Huiskens in EB 3/04 bzw. 4/05). Es ging in der Auseinandersetzung, die die Frage der Willensfreiheit wieder zum herausragenden Streitpunkt machte, nicht um naturwissenschaftliche Erkenntnisse, sondern um die ideologische Nutzenanwendung der Neurobiologie, speziell um die Konstruktion eines deterministischen

Menschenbildes. Die Auseinandersetzung führt jetzt der Jurist Stefan Krauth mit seiner Arbeit zur Kriminologie fort – also zu einer Disziplin, die über eine reichhaltige biologische Tradition beim Dingfestmachen »sozialschädlicher« Elemente verfügt.

In diese Tradition ordnet Krauth die neueren Vorstöße der Hirnforschung von Roth und Kollegen ein. Auch ihm geht es in seiner Schrift zentral darum, die Bestreitung des menschlichen Willens und die Positionierung der Neurowissenschaft als erster Adresse zur sozialtechnologischen Kontrolle und zur Identifizierung problematischer Individuen unter die Lupe zu nehmen. Er wendet sich gegen die Auffassung, dass die Hirnforschung, die im naturwissenschaftlichen Bereich Erkenntnisfortschritte zustande gebracht hat, im Blick auf die soziale Steuerungsfunktion »substanziell Neues« zu bieten hätte. Wenn man die Geschichte des strafrechtlichen Denkens betrachtet, zeige sich vielmehr, »dass die Ersetzung des Schuldstrafrechts durch die Pathologisierung des Verbrechens ‚zum Repertoire staatsrassistischer Erziehungsdiktaturen‘ (P. Gehring) gehört«.

Die Dringlichkeit des juristischen Problems demonstriert Krauth am deutschen Beispiel: Während im Jahr 1995 auf Grund von § 63 StGB 2.902 Personen wegen ihrer Gefährlichkeit für die Allgemeinheit schuldlos in einem psychiatrischen Krankenhaus interniert waren, lag die Zahl zehn Jahre spätere bereits bei 5.917 Personen. »Diese Zunahme lässt sich schwerlich mit einer entsprechenden Zunahme der ‚objektiven‘ Gefährlichkeit der Bevölkerung erklären«, resümiert der Autor und unterzieht im Fortgang die ideologischen Vorstellungen, die der Konstruktion des »gefährlichen Menschen« zu Grunde liegen und die sich scheinbar auf eine solide wissenschaftliche Basis stützen, einer minutiösen und detailreichen Analyse (ca. ein Drittel der Publikation besteht aus Anmerkungen und Literaturangaben).

Das Buch hat allerdings einen Nachteil: Es bewegt sich mit seinen schwer verständlichen Formulierungen an der Grenze der Lesbarkeit, was wohl auch auf das dahinter stehende Textformat Dissertation zurückgeht. Vor allem macht sich der Anschluss an Foucaults Biopolitik und Diskursanalyse störend bemerkbar. Schon die Kernthesen oder Problemstellungen kommen derart verquast daher, dass sie wahrscheinlich nur die Insidergemeinde nachvollziehen kann. Hier helfen auch die einführenden Bemerkungen nicht weiter, da der Autor, wie er vermerkt, nur Thesenartiges mitzuteilen vermag: Es können »die Herangehensweise tragenden philosophischen Gedanken nur stark vereinfacht wiedergegeben werden, soll die Darstellung der Methode der Arbeit nicht zu einer eigenständigen Arbeit werden«. Nützlich ist das Buch jedenfalls als Fundgrube, die Material zur ideologischen Funktion der Hirnforschung im Justizwesen – neben Pädagogik und Therapie der wichtigste legitimatorische »Anwendungs-«Bereich – zur Verfügung stellt.

js

TIBET

Colin Goldner

Dalai Lama – Fall eines Gottkönigs

2. Aufl., Aschaffenburg (Alibri) 2008, 734 S., 34 €

In einer Zeit, in der vor religiös-fundamentalistischen Bestrebungen entschieden gewarnt wird, ja diese zu den wesentlichen weltpolitischen Konfliktursachen hochstilisiert werden, genießt erstaunlicherweise ein theokratisch inspiriertes, vor gewaltsamen Aktionen nicht zurückschreckendes und Kompromisse weitgehend ausschlagendes Autonomieprogramm im Westen, wo die Good Governance zuhause ist, höchste Wertschätzung: die Bewegung für ein freies Tibet. Der Widerspruch lässt sich allerdings leicht auflösen. Es gibt ein Interesse mächtiger Staaten, die aufstrebende Weltwirtschaftsmacht China mit dem tendenziell auf Separatismus zielenden Einspruchstitel diplomatisch unter Druck zu setzen, was die Tibet-Bewegung mit viel Unterstützung der betreffenden Mächte für sich ausnützt.

Da dies das maßgebliche Interesse ist, besteht ein öffentliches Desinteresse an näheren Informationen über das fundamentalistische Programm der lamaistischen Mönchsherrschaft, obwohl zu deren feudalistischen, mythologischen oder sexualmagischen Traditionen mittlerweile einige Fachliteratur vorliegt (vgl. die Doppelrezension in EB 1/00). Der Diplom-Psychologe Colin Goldner, ein ausgewiesener Fachmann in Sachen Psycho- und Esoterikmarkt (vgl. die Vorstellung seines Handbuchs zur »Psycho-Szene« in EB 1/01), legte dazu vor knapp zehn Jahren eine kritische Biografie des Dalai Lama vor, die jetzt in einer überarbeiteten und im Umfang fast verdoppelten Neuauflage erschienen ist. Im Wesentlichen wird hier die Entwicklung seit dem Jahr 1999 fortgeschrieben, aber auch Einiges zur Auseinandersetzung des Autors mit der Free-Tibet-Szene nachgetragen.

Goldner hält sich an die zahlreich vorliegenden Selbstauskünfte des Dalai Lama und konfrontiert sie mit den biografischen Fakten und der Chronologie des neueren Tibet-Konflikts, um dem religiösen und politischen Oberhaupt »den Heiligenschein abzumontieren«. Das Glaubensgebäude und die gesellschaftlichen Zusammenhänge werden in Exkursen dargestellt, wobei das Biografische die Ausführungen strukturiert. Damit wird die eigentliche Analyse des politisch-ideologischen Tibet-Konflikts – und auf diesen Boden der Tatsachen will Goldner den Leser zurückholen – personalisiert. Was die Untersuchung nachweist, ist der Tatbestand, dass der Dalai Lama mit viel propagandistischem Aufwand eigennützig, konfessionspolitische Interessen verfolgt. Das ist, gemessen an der weltpolitischen Dimension des Konflikts, eine Engführung. Doch hat sie ihre Berechtigung, da der Konflikt gerade durch eine weltweit aktive Szene auf die Figur des »Gottkönigs« oder »Ozeans des Wissens«, so die geläufigen Titel des Dalai Lama, zugeschnitten ist.

Zudem ist Goldners Analyse up to date – im Unterschied etwa zum Band »Religion und Politik in Tibet«, den der von Suhrkamp 2007 gestartete Verlag der Weltreligionen als Band 10

seiner Taschenbuch-Reihe zum Sommer 2008 vorgelegt hat. Hier handelt es sich um den unveränderten Nachdruck einer Studie, die der Münchner Religionswissenschaftler Michael von Brück 1999 veröffentlichte und die sich – bei deutlicher Sensibilität für die kritischen Punkte der lamaistischen Tradition – um strenge Ausgewogenheit bemüht. Der Autor konfrontiert z.B. die gerade von Goldner bekannt gemachte Sympathie der nationalsozialistischen Rassenkunde für das tibetische Volk, deren Nachfahre Heinrich Harrer in Deutschland für die Verbreitung der einschlägigen Tibetidylle sorgte, mit der antitibetanischen Propaganda des NS-Autors J. Strunk. So wird man allen Ernstes über den Pluralismus des nationalsozialistischen Wissenschaftsbetriebes aufgeklärt, der letztendlich das Nebeneinander der modernen Freund- und Feindbilder in Sachen Tibet inspiriert haben soll.

js

GLOBALISIERUNG

Siegfried Grillmeyer (Hg.)

»Wir sind die besseren Globalisierer« – Praxishandbuch der werkstatt-weltweit für globales Lernen und Freiwilligendienste

Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2007, 255 S., 19,80 €

Im aktuellen Globalisierungsdiskurs wird von verschiedenen Seiten immer wieder Einspruch gegen die heute wirksamen transnationalen Triebkräfte und den rücksichtslosen internationalen Standortwettbewerb erhoben – und hier kann auch die katholische Kirche als einer der ältesten global player ihre Erfahrungen einbringen. Beispielhaft sind etwa die Aktivitäten aus dem Jesuitenorden, über die der angezeigte Sammelband berichtet. Herausgegeben hat ihn Siegfried Grillmeyer, Bildungsreferent und seit jüngstem Direktor des Caritas-Pirckheimer-Hauses in Nürnberg (siehe oben). 2002 wurde in Nürnberg auf Initiative des Jesuitenpaters Peter Balleis die »werkstatt-weltweit« ins Leben gerufen, die jungen Menschen Auslandsaufenthalte im Rahmen von Freiwilligendiensten ermöglicht und die sich besonders um Hunger und Elend in der sogenannten Dritten Welt kümmern will.

Das Motto der Werkstatt lautet in Anlehnung an Dietrich Bonhoeffer »Der Welt in die Speichen greifen« und soll, wie der Herausgeber erläutert, den Einspruch gegen die gängige Globalisierungsrhetorik zum Ausdruck bringen. Diese ist ja in der von »neoliberalen« Politikern geprägten TINA-Formel auf den Punkt gebracht worden: There is no alternative. Dass es durchaus Alternativen gibt, will dagegen die »werkstatt-weltweit« praktisch dokumentieren, woraus auch der etwas unbescheidene Titel vom besseren Globalisierer entstanden ist. Das Buch versammelt viele Facetten des Werkstatt-Engagements, es berichtet von Projekten und Personen, von einzelnen Eindrücken oder mehrjährigen Erfahrungen, von Planungen und Hoffnungen, von der Not der Menschen und von kleinen Schritten. Fragen der Bildungsarbeit werden dabei an vielen Stellen angesprochen, es gibt auch ein kurzes Kapitel, das das

konkrete Seminarprogramm der Werkstatt vorstellt. Aufschlussreich ist der Band für all diejenigen, die sich für praxisorientierte Ansätze des globalen Lernens interessieren. Er zeigt, dass solche Ansätze nicht im Sog des modernen Globalisierungsdiskurses mitschwimmen müssen, sondern eine entschiedene Gegenposition einnehmen können. Das macht Balleis etwa mit seiner zusammenfassenden These zur Globalisierung deutlich: »Die neoliberale Globalisierung und deren treibende Kräfte – der freie Markt, die Privatisierung und das Kapital – bewirken kein globales Zusammenwachsen, sondern eine globale Apartheid.« Das Buch bringt in prägnanter Form Erfahrungen aus den Zonen der Welt, die nicht zu den Gewinnern der Globalisierung gehören, sondern die Kosten zu tragen haben. Da liest sich vieles anders, als man es aus den Beschwörungen der Vorteile weltwirtschaftlicher Verflechtung in den erfolgreichen Industriestaaten gewöhnt ist. Und die Diagnose einer »globalen Apartheid« kann auch Anstöße für die Debatte über das kosmopolitische Leitbild oder die internationale Orientierung geben, die zurzeit in der Bildungsarbeit geführt wird.

Vinzenz Bosse



WELTHUNGERKRISE

Hermann Lueer
Warum verhungern täglich 100.000 Menschen? Argumente gegen die Marktwirtschaft

2. Aufl., Münster (Monsenstein und Vonderdat) 2008, 196 S., 13,80 €

Im Frühjahr 2007 wurde von entwicklungspolitisch engagierten NGOs zur Halbzeit der im Jahr 2000 vereinbarten UN-Millenniumsziele – speziell zur Bekämpfung von Armut und Hunger – eine kritische Bilanz gezogen: Es bestehe kaum Aussicht, dass die selbst schon sehr maßvoll angesetzten Ziele bis zum projektierten Datum 2015 realisiert würden (vgl. das Schwerpunktheft »Millenniumsziele« der Zeitschrift Peripherie, Nr. 101, 2007). Was seitdem geschehen ist, hat die Perspektiven weiter verdüstert. Im Sommer 2007 gab es die ersten Alarmmeldungen zu steigenden Lebensmittelpreisen. »Eine

Zeitenwende scheint sich anzukündigen«, schrieb der Spiegel (32/07), »und hinter allem taucht die Ahnung auf von etwas, das es für Deutsche lange nicht mehr gegeben hat: Nahrungsmittelkonkurrenz, die einst sogar als Kriegsgrund taugte.« Zum Frühjahr 2008 schlugen dann die internationalen Finanzorganisationen Alarm. Hier gab es mit Blick auf die Volksernährung Warnungen vor einer Spaltung und einem folgenden Kollaps der Weltwirtschaft – wohlgermerkt, nicht von der globalisierungskritischen Szene, sondern vom IWF höchstselbst!

Dieses politisch-ökonomische Desaster hat Hermann Lueer zu seiner jetzt in zweiter Auflage vorliegenden Schrift motiviert. Es handelt sich um ein klassisches Pamphlet, etwa in der Tradition von Michel Chossudovskys erfolgreichem Buch »Global brutal« (2002), auf das Lueer sich auch bezieht, von dem er sich aber schon dadurch absetzt, dass er keine Auflistung des globalisierten Elends bieten will. Die Millenniumsziele und die Problematik ihrer Umsetzung bilden den Ausgangs- und Schlusspunkt seiner Veröffentlichung, die in der Hauptsache ein anderes Interesse verfolgt. Sie stellt die Marktwirtschaft auf den Prüfstand – und kommt zu einem negativen Ergebnis. Die marktwirtschaftlichen Prinzipien selber und nicht erst ihre »neoliberale« Übertreibung seien für das Hungerproblem verantwortlich. Die Argumentation schließt an das »Kapital« von Karl Marx an und dokumentiert damit das neu erwachte Interesse an der Kritik der politischen Ökonomie, das sich auch in der politischen Erwachsenenbildung bemerkbar macht (vgl. »Politische Ökonomie« in: Praxis Politische Bildung 2/07).

Lueer zielt mit seiner Überprüfung des weltweiten Wirkens marktwirtschaftlicher Grundsätze auf eine Frage, die ebenso von anderen Stellen, von zahlreichen Experten, Verbänden und Politikern, zur Halbzeit der UN-Millenniumsziele auf den Tisch gelegt wurde: Welche Konsequenzen stehen an, wenn das Ziel einer Welt ohne Armut bislang regelmäßig verfehlt wurde und wohl ebenfalls, so die weitgehend bestätigten Prognosen, im Jahr 2015 wieder verfehlt werden wird? Reicht es, öffentlichen Nachdruck auf das allseits als wünschbar Anerkannte zu legen, bei den Forderungen nach Hilfe nachzubessern? Kann z.B. die Weltbank, die sich als »die« Bank der Dritten Welt versteht und von den armen Ländern die strikte Einhaltung marktwirtschaftlicher Regeln verlangt, Abhilfe schaffen? Das sind Fragen, die auch die außerschulische politische Bildung stärker beschäftigen sollten.

js

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Dr. Mark Achilles, Münchner Bildungswerk, Dachauer Straße 5/II, 80335 München; **Prof. Dr. Uto Meier**, **Prof. Dr. Bernhard Sill**, Kath. Universität Eichstätt, Pater-Philipp-Jeningen-Platz 6, Ulmer Hof, 85072 Eichstätt; **Monika Diepold**, **Claudia Egger**, Hubertusstrasse 46, 85521 Ottobrunn; **Dr. Dr. habil. Lic. Ulrich Hemel**, Universität Regensburg, Theologische Fakultät, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg; **Reinhard Hohmann** Forstweg 93, 49808 Lingen; **Prof. Dr. Georg Kortendieck**, Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel, Ludwig-Winter-Str. 2, 38120 Braunschweig; **Kerstin Hofmann**, Heinrich Pesch Haus, Frankenthaler Str. 229, 67059 Ludwigshafen; **Prof. Dr. Gerda Nüberlin**, Doppesstraße 7, 61476 Kronberg; **Bärbel Schwertfeger**, Bellinzonastr.7, 81475 München; **Prof. Dr. Harald Schwillus**, Institut für Katholische Theologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle (Saale); **Prof. Dr. Theo Wehner**, **Dr. Stefan Güntert**, Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften (ZOA), Kreuzplatz 5, CH-8032 Zürich; **Gerlinde Wagner**, Hochkalterstraße 21/IV, 81547 München; **Prof. Dr. Rainer Zech**, ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH, Ferdinand-Wallbrecht-Str. 17, 30163 Hannover

EB Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

„EB – Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ bereitet die Themen der Bildungspolitik für die Praxis auf – weit über den Bereich der katholischen Erwachsenenbildung hinaus.



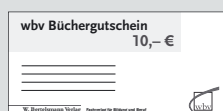
EB Erwachsenenbildung

Vierteljahresschrift für
Theorie und Praxis

4 Ausgaben pro Jahr
Abo 27,- €, Einzelheft 6,70 €
Best.-Nr. EB

Vorteilsabo

Als Dankeschön für Ihre Bestellung erhalten Sie ein Geschenk Ihrer Wahl:



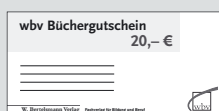
- wbv
Büchergutschein
im Wert von 10,- €



- LED-Leuchte
in Metallbox
inkl. Batterien*

Leser werben Leser

Empfehlen Sie die EB weiter. Unsere attraktiven Prämien für Ihre Empfehlung:



- wbv
Büchergutschein
im Wert von 20,- €



- Samsonite
Leder-Geldbörse*

*Das Angebot gilt, solange der Vorrat reicht.

JA, ich/wir möchte(n) die EB abonnieren. Bitte senden Sie mir/uns folgende Prämie zu:

Vorteilsabo

- Büchergutschein im Wert von 10,- €
- LED-Leuchte

Zustelladresse für die Zeitschrift

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

Leser werben Leser

Bitte senden Sie mir/uns für eine Abowerbung einen

- Büchergutschein im Wert von 20,- €
- Samsonite Leder-Geldbörse

Prämienempfänger

Anrede, Vorname, Nachname

Firma/Institution

Straße, Hausnummer

PLZ, Ort

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

