

Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten: Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg

Müller, Ulrich (Ed.); Schweizer, Gerd (Ed.); Wippermann, Sven (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Müller, U., Schweizer, G., & Wippermann, S. (Hrsg.). (2008). *Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern, Führung professionell gestalten: Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 34). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
<https://doi.org/10.3278/6001921w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann (Hg.)



Visionen entwickeln Bildungsprozesse wirksam steuern Führung professionell gestalten

Dokumentation zum Masterstudiengang
Bildungsmanagement
der Landesstiftung Baden-Württemberg

Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann (Hg.)

Visionen entwickeln Bildungsprozesse wirksam steuern Führung professionell gestalten

**Dokumentation zum Masterstudiengang
Bildungsmanagement
der Landesstiftung Baden-Württemberg**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

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

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

Weitere Informationen unter: www.landesstiftung-bw.de

Ein Projekt der



Wir stiften Zukunft

© **W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2008**

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung:
www.lokbase.de, Bielefeld

Bestell-Nr. 60.01.921
ISBN 978-3-7639-3664-9

Schriftenreihe der Landesstiftung
Baden-Württemberg: 34

ISSN 1610-4269

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

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

„Lernen am Unterschied“ ist eine eingetragene Marke der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Inhalt

Vorwort	7
<i>Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann (PH Ludwigsburg)</i>	

1. Zur Einführung

Der Studiengang Bildungsmanagement: Verschiedenheit (Diversity) als Motor des Lernens	15
<i>Herbert Moser, Andreas Weber (Landesstiftung Baden-Württemberg)</i>	
Bildungsmanagement – ein Kooperationsprojekt zwischen Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen	21
<i>Hartmut Melenk (PH Ludwigsburg)</i>	
Gedanken zum Bildungsmanagement – ein Essay	29
<i>Rolf Dubs (Universität St. Gallen)</i>	
Führen lernen – Perspektive oder Paradoxon? Zur Entstehungsgeschichte des Masterstudiengangs Bildungsmanagement	37
<i>Suzan Bacher (Landesinstitut für Schulentwicklung)</i>	

2. Stimmen des Anbieterverbundes zum Masterstudiengang

Ein Oscar für „BiMa“	43
<i>Thomas E. Berg (Führungsakademie Baden-Württemberg)</i>	
Die Grenze ist der fruchtbarste Ort der Erkenntnis	49
<i>Verena Wodtke-Werner (Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V.)</i>	
Modernes Bildungsmanagement braucht exzellente Aus- und Weiterbildung	59
<i>Stefan Küpper (Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V.)</i>	
Beitrag der Universität Hohenheim als Mitglied des Anbieterverbunds im Rahmen der Publikation zum Projektabschluss Bildungsmanagement	65
<i>Helmut Kuhnle (Universität Hohenheim)</i>	

3. Studienorganisation und didaktisch-methodisches Konzept

Ganzheitliche Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Zu Zielen und Inhalten des Masterstudiengangs Bildungsmanagement	71
<i>Ulrich Müller, Gerd Schweizer, Sven Wippermann</i>	
Führen lernen zwischen Wissenschaft und Praxis. Zur didaktisch-methodischen Architektur des Masterstudiengangs Bildungsmanagement	81
<i>Ulrich Müller</i>	
Das Prinzip „Lernen am Unterschied“	93
<i>Astrid Krummenauer-Grasser, Gerd Schweizer</i>	
Blended Learning im Masterstudiengang Bildungsmanagement	103
<i>Ulrich Iberer, Sven Wippermann, Ulrich Müller</i>	
Studienbriefe zwischen Selbststudium und Präsenzlernen	119
<i>Astrid Krummenauer-Grasser, Helmut Keller</i>	
Coaching in Lern- und Bildungsprozessen	131
<i>Heinz G. Lenz, Marianne Haun</i>	
Das Praktikumskonzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement	147
<i>Norbert Hackmann, Eckhard Pfister, Jutta Waldeck</i>	
Die kompetenzorientierte Entwicklung des Moduls Projektmanagement ..	155
<i>Thomas Adam</i>	
„Wenn wir wüssten, was wir wissen“: Wissensmanagement mit „Faktor-6W“	165
<i>Ulrich Iberer</i>	
Das Planspiel „Manager“ als Lernkatalysator für die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Führungskompetenzen	173
<i>Gerd Schweizer, Matthias Langer, Martina Wippermann</i>	
Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung	187
<i>Sabine Hoidn, Ulrich Müller</i>	

Innovativ lehren – konventionell prüfen?
Zur Gestaltung von Studienleistungen und Prüfungen 195
Martina Wippermann, Ulrich Müller

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement in Zahlen:
Studierenden- und Absolventenstatistik 209
Sven Wippermann, Ulrich Iberer

4. Der Masterstudiengang aus Sicht der Studierenden und Absolventen

Lernen am Unterschied – erwachsenenpädagogische Didaktik der
Ermöglichung von Lernen 217
Mark Achilles

Bildungsmanagement – eine kommunale Zukunftsaufgabe 223
Bernd Berroth

Qualität im Mittelpunkt 233
Wolfhard Binder

Projektmanagement – vom Ziel, das Chaos zu beherrschen,
statt sich vom Chaos beherrschen zu lassen 239
Martin Hermann

Von der Theorie in die Praxis – von Studien- zu Unternehmensprojekten .. 249
Jürgen Schatz

Sind Schulen lernfähig? Zur Professionalisierung des Schulmanagements 255
Regina Hiller

Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement:
Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen 265
Ulrich Müller, Sabine Hoidn

So urteilen Absolventen und Studierende über den Studiengang
Bildungsmanagement 271

5. Anhang

Modulkatalog des Masterstudiengangs	277
Themenliste Masterarbeiten	283
Themenliste Projektarbeiten	285
Themenliste Faktor-6W-Beiträge	287
Absolvierte Praktika	289
Arbeitsfelder der Studierenden und Absolventen	293

6. Autorenprofile

297

Dank	305
------------	-----

Vorwort

ULRICH MÜLLER, GERD SCHWEIZER, SVEN WIPPERMANN

Qualifizierung für Führungsaufgaben im Bildungsbereich

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg bietet seit dem Wintersemester 2003/2004 einen weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an, der für Führungsaufgaben im Bildungsbereich qualifiziert. Der Studiengang ist ein Projekt der Landesstiftung Baden-Württemberg und wird von einem Anbieterverbund getragen, in dem neben der Hochschule die Führungsakademie Baden-Württemberg, das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft, das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart sowie die Universität Hohenheim mitwirken. Darüber hinaus besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, das über teilabgeordnete Lehr- und Führungskräfte in einer Projektgruppe an der Gestaltung des Lehrangebots beteiligt war. Durch diese Verzahnung des wissenschaftlichen Trägers mit wichtigen gesellschaftlichen Institutionen aus dem Bildungsbereich, durch die Mitwirkung von Repräsentanten der Projektpartner bei der Planung und Konzeption und durch die Beteiligung von Lehrbeauftragten aus dem Anbieterverbund in der Lehre ist in hohem Maße die Anbindung an die Führungs- und Bildungspraxis gewährleistet. Der Studiengang wurde im Juni 2007 von der Agentur ACQUIN akkreditiert.

„Lernen am Unterschied“

Ein besonderes Kennzeichen des Projektes ist es, dass drei Praxisfelder angesprochen und im Studienangebot berücksichtigt werden: Die Erwachsenenbildung, die Schule und die betriebliche Bildung. Unter dem didaktischen Prinzip „Lernen am Unterschied“ führt der Studiengang Bildungsmanagement Lehrer, Erwachsenenbildner und Bildungsverantwortliche aus der Wirtschaft zusammen. Die Teilnehmer bringen durch ihre unterschiedlichen Vorqualifikationen und Berufsbiographien die kulturellen Hintergründe ganz unterschiedlicher Systeme ein. So

können Bildungs- und Managementthemen authentisch und erfahrungsbasiert unter der ganzheitlichen Perspektive lebenslangen Lernens und lebensbreiter Bildung bearbeitet werden.

Damit der gemeinsame Lernprozess gelingen kann, setzt dies bei Lernenden und Lehrenden in hohem Maße die Bereitschaft voraus, Unterschiede als Chance zur Erweiterung der eigenen Perspektive zu verstehen und sich konstruktiv damit auseinanderzusetzen. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit ist zugleich ein zentrales Studienziel, das durch die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmergruppe erst ermöglicht wird.

Der hier vorgelegte Dokumentationsband verfolgt das Ziel, den Begründungskontext, die Ziele und Inhalte sowie das didaktisch-methodische Design des Studiengangs einer interessierten Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Zu den Beiträgen:

Der Band eröffnet im ersten Kapitel mit einleitenden Beiträgen, die den Begründungshintergrund und die Entstehungsgeschichte des Studiengangs in den Blick nehmen. **Herbert Moser** und **Andreas Weber** nehmen ein zentrales Gestaltungsmoment des Studiengangs, das Lernen am Unterschied, zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und thematisieren Verschiedenheit (Diversity) als Motor des Lernens. **Hartmut Melenk** beleuchtet aus seiner Perspektive als (ehemaliger) Rektor der Hochschule und einer der Initiatoren des Projektes den Studiengang.

Bildungsmanagement steht in der Spannung zwischen der Notwendigkeit, das Bildungswesen auch an ökonomischen Kategorien zu orientieren, und der Gefahr, dabei im Sinne eines Ökonomismus zu übertreiben und so den Anspruch einer echten Menschenbildung zu verlieren. **Rolf Dubs** stellt in diesem Zusammenhang die Frage nach der rechten Art von Führung, die im Bildungsbereich gefragt ist, um zu einer Balance zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen zu finden.

Das Projekt „Masterstudiengang Bildungsmanagement“ verdankt seine Realisierung einer Vielzahl von Initiativen. **Suzan Bacher** dokumentiert in ihrem Beitrag die Entstehungsgeschichte aus der Sicht einer Akteurin der ersten Stunde und greift dabei auch die Frage nach der Lehrbarkeit von Führungsqualifikationen auf.

Im zweiten Kapitel äußern sich die Vertreter des Anbieterverbundes. **Thomas E. Berg** untersucht Qualitätsmerkmale guter Führung und benennt fünf zentrale Kompetenzen für eine professionelle Wahrnehmung von Führungsaufgaben. Auch **Verena Wodtke-Werner** stellt die Frage nach der „guten Führung“. Sie tut dies aus der Perspektive kirchlicher Erwachsenenbildung und erinnert an die lange Tradition einer am christlichen Menschenbild orientierten Führung, wie sie sich beispielhaft in der Regel des Benedikt von Nursia manifestiert. **Stefan Küpper** analysiert die Herausforderungen an ein modernes Bildungsmanagement aus der Sicht der Wirtschaft. Er stellt heraus, welche Antworten der Studiengang darauf geben kann und wie gerade durch das Zusammenwirken der Partner im Anbieterverbund eine bedarfsgerechte Qualifizierung für Führungsaufgaben möglich wird. Schließlich bringt **Helmut Kuhnle** die Perspektive der Universität Hohenheim ein.

Das dritte Kapitel nimmt die Studienorganisation und das didaktisch-methodische Design in den Blick. Übergeordnetes Leitziel des Studiengangs ist die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Worin dieses Leitziel gründet und wie es sich in verschiedene Dimensionen differenziert, stellen **Ulrich Müller**, **Gerd Schweizer** und **Sven Wippermann** dar.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde eine komplexe methodisch-didaktische Rahmenkonzeption entwickelt, die drei unterschiedliche Lernebenen umfasst: Das Lernen in der Praxis, die Präsenzphasen sowie die dazwischen liegenden Selbstlern- und Transferphasen. **Ulrich Müller** beschreibt diese Konzeption und gibt einen Überblick zu der Vielzahl an Methoden und didaktischen Gestaltungsprinzipien, die sich in diesem Rahmen entfalten. Die folgenden Beiträge greifen eine Auswahl zentraler methodischer Elemente im Detail auf.

Astrid Krummenauer-Grasser und **Gerd Schweizer** betrachten das Potenzial, welches das Lernen am Unterschied birgt. Sie diskutieren einerseits theoretische Aspekte im Anschluss an Konstruktivismus und Systemtheorie und zeigen andererseits konkrete Beispiele der praktischen Umsetzung des Prinzips in methodischen Szenarien auf.

Das konzeptionelle Gestaltungsprinzip, verschiedene Lernformen im Sinne eines Blended Learning systematisch miteinander zu verzahnen, thematisiert der Beitrag von **Ulrich Iberer**, **Sven Wippermann** und **Ulrich Müller**. Dabei liegt ein besonderer Akzent auf den verschiedenen medialen Komponenten, wie z. B. dem Lernportal. Auch im Zeitalter der elektronischen Medien sprechen jedoch gute Gründe auch für die sozusagen „klassischen“ Medien des selbstorganisierten

Lernens, wie Studienbriefe. Auf deren Einsatz im Studiengang gehen **Astrid Krummenauer-Grasser** und **Helmut Keller** ein.

Fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Studiengangs Bildungsmanagement stehen im Beruf und studieren neben einer oft in hohem Maße fordernden Berufstätigkeit. Circa 50% haben dabei bereits Führungspositionen inne. Die methodische Gestaltung zielt auf eine systematische Erschließung dieser vielfältigen beruflichen Erfahrungen im Sinne eines Lernens in der Praxis. Dabei birgt das Coaching als eine spezifische Begleitung des persönlichen Lernens besondere Chancen. **Heinz G. Lenz** und **Marianne Haun** stellen das Coaching-Konzept vor, das für den Studiengang entwickelt wurde. Auch das Praktikum, das die Studierenden absolvieren, verhilft zu neuen Perspektiven. Dem Prinzip des „Lernens am Unterschied“ folgend, gehen die Studierenden dazu in ein jeweils fremdes Arbeitsfeld. **Norbert Hackmann**, **Eckehard Pfister** und **Jutta Waldeck** fassen die vorliegenden Erfahrungen zusammen. Eine besonders enge Verbindung zwischen theoretischen Studieninhalten und deren Umsetzung in die Bildungspraxis gelingt im Modul Projektmanagement. **Thomas Adam** fokussiert in seinem Beitrag insbesondere jene methodischen Elemente, die unmittelbar die Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützen.

Die außerordentlich große Breite der Herkunftsorganisationen und -unternehmen der Teilnehmenden bieten besondere Chancen, von einander zu lernen. **Ulrich Iberer** beleuchtet hier ein Best-Practice-Konzept. Unter dem Leitprinzip „Wenn wir wüssten, was wir wissen“ stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der sogenannten „Wissensmanagement-Faktor-6W“-Präsentation hervorragende Projekte und Prozesse aus ihrer eigenen Organisation vor.

Zur Vermittlung betriebswirtschaftlicher Führungskompetenzen bedient sich der Studiengang eines Unternehmensplanspiels als Lernkatalysator. **Gerd Schweizer**, **Matthias Langer** und **Martina Wippermann** beschreiben die didaktische Planspielkonzeption und gehen dabei auch auf eine Besonderheit ein: Die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten wird in dem Planspiel verzahnt mit einem Teamcoaching, in dem die Studierenden Unterstützung und Feedback zu ihrem Gruppenprozess erhalten.

Der Studiengang wird fortlaufend in allen seinen Elementen umfassend evaluiert. **Sabine Hoidn** und **Ulrich Müller** stellen das Evaluationskonzept als Beitrag zur Qualitätsentwicklung vor.

Eine neue Lernkultur manifestiert sich nachhaltig in einer innovativen Prüfungskultur. Wenn das methodische Konzept des Studiengangs glaubhaft umgesetzt werden soll, dann müssen sich z. B. Leitprinzipien wie Selbststeuerung und Praxisanbindung auch in den gewählten Prüfungsformen niederschlagen. Davon handelt der Beitrag von **Martina Wippermann** und **Ulrich Müller**.

Schließlich geben **Sven Wippermann** und **Ulrich Iberer** einen Einblick in die Studierenden- und Absolventenstatistik.

Im vierten Kapitel kommen die Studierenden und Absolventen des Studiengangs selbst zu Wort. **Mark Achilles** reflektiert das „Lernen am Unterschied“ vor dem Hintergrund einer erwachsenenpädagogischen Ermöglichungsdidaktik. **Bernd Berroth** stellt Bildungsmanagement in den spezifischen Handlungskontext der kommunalen Selbstverwaltung.

Dem Studiengang liegt ein über den Modulkatalog festgelegtes Curriculum zugrunde. Doch innerhalb dieses thematisch abgesteckten Feldes gibt es viele Möglichkeiten der individuellen Vertiefung und Schwerpunktsetzung. So zeigt **Wolfhard Binder** auf, wie ihm – in enger Abstimmung mit seinem Arbeitgeber – durch solche Schwerpunktsetzungen eine tiefgreifende Verknüpfung des Studiums mit seinen Arbeitsaufgaben gelang.

Im Modul Projektmanagement führen die Studierenden reale Projekte in ihren Arbeitsfeldern durch, wobei der Projektverlauf während des Studiums wissenschaftlich reflektiert wird. Viele dieser Studienprojekte haben dauerhaften Bestand. **Martin Hermann** thematisiert das Modul Projektmanagement mit einem besonderen Blick auf die Widerstände, die sich im Projektverlauf einstellen können, und zeigt, wie lehrreich gerade „Barrieren und Widerstände“ sein können. Auch **Jürgen Schatz** greift das Modul Projektmanagement auf. Er berichtet über zwei erfolgreiche Beispiele solcher Studienprojekte, die zu nachhaltig etablierten Unternehmensprojekten wurden.

Regina Hiller wirft die provokante Frage auf, ob Schulen lernfähig sind. Sie gibt Impulse zur Beantwortung dieser Frage unter dem Fokus auf prozessorientiertes Management und die Professionalisierung des Schulmanagements.

Zu guter Letzt fassen **Ulrich Müller** und **Sabine Hoidn** die vielen Feedbacks zusammen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten drei Jahrgänge im Rahmen der Abschlussbefragungen gegeben haben.

Der umfangreiche Anhang des Bandes umfasst den Modulkatalog des Studiengangs, Themenlisten zu Masterarbeiten, Projektarbeiten und Faktor-6W-Beiträgen, eine Auswahl der absolvierten Praktika sowie der Arbeitsfelder der Studierenden.

1.
Zur Einführung

Der Studiengang Bildungsmanagement: Verschiedenheit (Diversity) als Motor des Lernens

HERBERT MOSER/ANDREAS WEBER

„Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden können. Es ist nicht genug zu wollen, man muss es auch tun.“ (Goethe)

„Die Bildungslandschaft ist im Umbruch.“ Diese Einsicht ist nicht neu, dennoch ist sie hochaktuell. Um diese Veränderungen aktiv mitzugestalten, bedarf es qualifizierter Führung. 2001 entschied der Aufsichtsrat der Landesstiftung Baden-Württemberg, diese Herausforderung mit der Entwicklung und Durchführung eines weiterbildenden Studiengangs anzunehmen. Das beschlossene Programm sollte dem Bedarf an gut ausgebildeten Führungskräften in Bildungsinstitutionen gerecht werden. So entstand der berufsbegleitende Masterstudiengang „Leitungspersonal im Bildungsbereich“.

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und die Führungsakademie Baden-Württemberg wurden im April 2002 mit der Umsetzung des Projekts betraut. Zentrales Leitziel war und ist Führungskompetenz. Die Teilnehmer sollen gewohnte Routinen überdenken und ungeeignete ablegen. Den Bildungsmanagern von morgen sollen neue, überraschende und erfolgversprechende Wege gezeigt werden. Es geht darum, Führung professionell zu gestalten, Bildungsprozesse wirksam zu steuern und Visionen zu entwickeln. Die Lernkultur zeichnet sich aus durch ganzheitliches, lebenslanges, selbstgesteuertes, praxisorientiertes und erfahrungsorientiertes Lernen. Neben Fallstudien, Planspielen und der Bearbeitung von Projekten sollte insbesondere das „E-Learning“ ein wichtiger Baustein des Studiengangs sein. Er dient auch als Voraussetzung, den Studiengang berufsbegleitend oder für Teilnehmer in der Erziehungszeit anbieten zu können. Das Studium wird von den Teilnehmern in Präsenz-, Selbstlern- sowie Transfer- und Praxisphasen bewältigt. Zu den zentralen Studienmodulen gehören unter anderem Organisations-, Personal- und Persönlichkeitsentwicklung sowie Pro-

jektmanagement und Recht. Als griffige Bezeichnung für den Studiengang wurde „Bildungsmanagement“ gewählt.

Die Durchführung des Projekts muss auf kompetente Schultern verteilt sein: Deshalb haben sich die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, die Führungsakademie Baden-Württemberg, das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft, die Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. und die Universität Hohenheim zu einem Anbieterverbund zusammengeschlossen.

Der Startschuss für den Studiengang erfolgte am 30. April 2003. Bei der Eröffnungsfeier an der PH Ludwigsburg bezeichnete die damalige Kultusministerin und Aufsichtsratsmitglied der Landesstiftung, Dr. Annette Schavan, das Projekt als *„eine Weichenstellung für unsere Bildungslandschaft in Baden-Württemberg“*. Investitionen in Bildung seien Investitionen in die Zukunft, so die heutige Bundesministerin für Bildung und Forschung.

Zum Wintersemester 2003/2004 nahmen die ersten 30 Teilnehmer ihr Studium auf. Das Projekt war sofort sehr begehrt: Für jeden Studienplatz gingen vier Bewerbungen ein. Bei der Auswahl der Teilnehmer wurde neben praxisrelevanten Kriterien auf eine vernünftige Mischung aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft geachtet. Diese Mischung ist die Quelle des „Lernens am Unterschied“¹. So können Teilnehmende aus der Wirtschaft in schulischen Bereichen ihr Wissen erweitern und umgekehrt die in Schulen Aktive ihre Kenntnisse mit der freien Wirtschaft messen. Dies verlangt viel persönlichen Einsatz und hohe Flexibilität: Die Studierenden müssen an Wochenenden, Feiertagen oder im Urlaub lernen oder im Austausch mit den Kommilitonen projektbezogen zusammenarbeiten. Beruf, Familie und „Bildungsmanagement“ müssen dabei unter einen Hut gebracht werden. Auf diese Weise können den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtige Erfahrungen zur Bewältigung der künftigen Herausforderungen an die Hand gegeben werden.

In den Präsenzphasen werden die Lerninhalte der 15 Module mit verschiedenen Methoden, wie E-Learning, Planspielen und Übungen, praxisnah vermittelt. Professionelle Coaches begleiten die Studierenden sowohl während der Präsenzphasen als auch in ihrem ganz persönlichen, selbst gesteuerten Lern- und Entwicklungsprozess. Viele Interessenten nutzen die Möglichkeit, einzelne Module über ein Kontaktstudium kennenzulernen. Seit Sommersemester 2007 besteht

1 Die für den Studiengang konstituierende Bezeichnung „Lernen am Unterschied“ ist eine eingetragene Marke der Landesstiftung Baden-Württemberg.

die Möglichkeit, im Rahmen des Kontaktstudiums Bildungsmanagement einen Abschluss zu erwerben: das „Hochschulzertifikat Bildungsmanagement“.

Zentraler Meilenstein in der Etablierung des Angebots „Bildungsmanagement“ war die Übergabe der ersten Abschlusszeugnisse. Am 16. Juli 2005 händigten die beiden Leiter des Studiengangs Prof. Ulrich Müller und Prof. Gerd Schweizer den ersten 27 Bildungsmanagern die Urkunde des Master of Arts aus. Bislang kann festgestellt werden, dass der Studienaufbau und -ablauf von den Teilnehmern sehr positiv aufgenommen wird. Auch die geringe Abbrecherquote von nur 10% spricht für die Qualität des Projekts.

Die Evaluation des Studiengangs war für die Landesstiftung und das Wissenschaftsministerium von großem Interesse. Deshalb wurde ACQUIN e.V. mit der Akkreditierung beauftragt. Am 2. März 2007 wurde der Studiengang erfolgreich akkreditiert. Im Resümee hält ACQUIN e.V. fest, dass *„die herausragenden positiven Merkmale ... in dem als sehr gelungen zu bezeichnenden Verbundprojekt zwischen dem Institut und seinen Partnern, dem Konzept „Lernen am Unterschied“ (durch inhomogene Teilnehmergruppen), der engen Orientierung an den Bedürfnissen der Adressaten, dem Betreuungsverhältnis und dem ausgeprägten und für die Teilnehmer als gewinnbringend bezeichneten Netzwerkcharakter“* (www.acquin.org) zu finden sind.

Wichtige Elemente des Studiengangs sind die begleitenden Veranstaltungen „Bildungsmanagement im Dialog“. Diese Reihe gibt seit 2003 mit bisher zwölf Veranstaltungen Anstöße und Raum zur Diskussion zentraler bildungsrelevanter Themen. Experten aus unterschiedlichen Handlungsfeldern verdeutlichten, was erfolgreiche Bildungsmanager ausmacht.² So referierte u. a. Prof. Dr. Péter Horváth (Horváth & Partners, Management Consultants), wie Strategien im Bildungsbereich erfolgreich entwickelt und umgesetzt werden können; Pater Dr. Anselm Grün OSB (Abtei Münsterschwarzach) sprach zum Thema „Menschen führen – Leben wecken, Anregungen aus den Regeln Benedikts von Nursia“; FIFA-Schieds-

2 Weitere Veranstaltungen waren: 08.07.2003, 27.01.2004, 11.05.2004 „Studiengang Bildungsmanagement – innovatives Qualifizierungsangebot für die Wirtschaft“, Prof. Dr. Ulrich Müller, Institut für Bildungsmanagement; 19.10.2004 „Erwachsenenbildung nachhaltig gestalten“, Dr. Luitgard Nipp-Stolzenburg, Direktorin der Volkshochschule Heidelberg/Mitglied des Beirates des Studiengangs Bildungsmanagement; 26.04.2005 „Bildungsmanagement – ein strategischer Erfolgsfaktor?“, Dr. Otto Flicke, Leiter Personalberatung DaimlerChrysler AG, Werk Sindelfingen; 06.12.2005 „Zwischen Wissensvermittlung und Kompetenzorientierung. Ansätze zur Persönlichkeitsentwicklung im Bildungsprozess“, Dr. Berthold Lannert, Schulleiter Evangelisches Heidehofgymnasium Stuttgart; 09.05.2006 (FORUM Bildungsmanagement) „Lernen am Unterschied“, Prof. Matthias Landmesser, Leiter Personal- und Führungskräfteentwicklung IBM Deutschland GmbH; 17.10.2006 „Führen heißt Sinn stiften“, Thomas Gutknecht, Philosoph und Dipl.-Theologe, Leiter Logos-Institut für philosophische Praxis; 23.10.2007 „Bildungsräume erschließen“, Gerhard Steiger, Direktor Zentralabteilung Mitarbeiter Robert Bosch GmbH.

richter Dr. Markus Merk zeigte Möglichkeiten, Entscheidungen schnell zu treffen. Mit dem „I. Symposium Bildungsmanagement“ im September 2006 erfolgte der Einstieg in den wissenschaftlichen Diskurs. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg nutzten die Teilnehmer die Gelegenheit, intensiv über die Zukunft der Managementpraxis zu diskutieren. Der dazu veröffentlichte Tagungsband fasst die Diskussionen zusammen und bietet neue Ideen und Impulse für die tägliche Arbeit in der Bildungspraxis.

Heute lässt sich die Erfolgsgeschichte des Studiengangs auch daran ablesen, dass die Internetsuchmaschine „Google“ zum Begriff „Bildungsmanagement“ ca. 2.300.000 Eintragungen bereithält – der von der Landesstiftung initiierte Ludwigsburger Studiengang ist dabei auf Platz 1 gelistet.

Dieser Studiengang ist ein Beispiel für die breite Palette der Initiativen, mit denen sich die Landesstiftung für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg einsetzt. Die Landesstiftung stellt dazu jährlich etwa 50 Mio. Euro für gemeinnützige Projekte in den Bereichen Wissenschaft und Forschung, Bildung und Soziale Verantwortung bereit. Denn wir wissen: Der Erfolg Baden-Württembergs liegt in der Qualifikation und Bildung seiner Menschen.

Unter dem Motto „Wir stiften Zukunft“ wählt die Landesstiftung durch Ausschreibungen die besten und innovativsten Projekte aus. Hierzu werden unabhängige, teilweise international besetzte Gutachtergremien beauftragt. Bei der Projektbegleitung steht die Landesstiftung mit renommierten Experten im engen Dialog.

In die Köpfe muss investiert werden. Wissen geht mit innerer Veränderung einher, es bedeutet geistige Erweiterung und handlungswirksamer Nutzen. Die verschiedene berufliche Herkunft bereichert und eröffnet neue Horizonte. Deshalb setzt der Studiengang „Bildungsmanagement“ auf das Prinzip „Lernen am Unterschied“. Die Absolventen setzen das Gelernte nun in die Praxis um. Was für sie ein wichtiger Schritt in der Persönlichkeitsentwicklung ist, ist ebenso gesellschaftlich bedeutend. Die Bildungsmanager von heute und morgen helfen mit, die Zukunftsfähigkeit Baden-Württembergs zu sichern.

An einem lebenswerten Baden-Württemberg kann niemand im Alleingang arbeiten. Das Projekt „Bildungsmanagement“ konnte durch eine konstruktive, gemeinschaftliche Zusammenarbeit der Beteiligten erfolgreich zum Abschluss gebracht werden. Die Landesstiftung bedankt sich beim Beirat und vor allem beim Verbund, bestehend aus dem Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V., dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V., der Uni-

versität Hohenheim sowie natürlich dem Projektteam der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Führungsakademie Baden-Württemberg sehr herzlich für ihr Engagement.

Bildungsmanagement – ein Kooperationsprojekt zwischen Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen

HARTMUT MELENK

Zentrum und Alleinstellungsmerkmal des Masterstudiengangs Bildungsmanagement ist der Anbieterverbund, in dem zwei Hochschulen, die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und die Universität Hohenheim, und drei andere Bildungseinrichtungen, die Führungsakademie Baden-Württemberg, das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart und das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft, zusammengefasst sind. Im folgenden Beitrag wird zunächst dargestellt, wie es zu dieser Konstruktion aus der Perspektive des Rektorats der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg kam; anschließend werden die Besonderheiten dieses Anbieterverbunds genannt unter der Fragestellung, ob diese Form der Kooperation Modellcharakter für ähnliche Projekte haben kann.

1. Die Entstehungsgeschichte

Die Ausschreibung des Projekts „Leitungspersonal im Bildungsbereich“ durch die Landesstiftung Baden-Württemberg erfolgte am 30.10.2001, nachdem die Grundzüge dieses Projekts bereits einige Wochen zuvor den Rektoren der Pädagogischen Hochschulen mitgeteilt worden waren. Bei der erneuten Lektüre dieser Ausschreibung nach siebeneinhalb Jahren fällt auf, dass die „Projektskizze“ ungenügend detailliert ist. Vorgegeben sind dort

- die Zielgruppe: „künftiges Leitungspersonal im öffentlichen und privaten Bildungsbereich“, „Lehrkräfte an schulischen Einrichtungen und Mitarbeiter/innen an betrieblichen Bildungsstätten und an öffentlichen, kirchlichen und privaten Weiterbildungseinrichtungen“,
- das Studienangebot: berufs begleitender Master-Aufbaustudiengang und Kontaktstudium,

- die Anbieter des Studiums: ein Anbieterverbund, bestehend aus mehreren Hochschulen, die ihre Kompetenzen einbringen und sich „mit einzelnen Studienabschnitten und Modulen“ am Studienangebot beteiligen, und der Führungsakademie Baden-Württemberg, die sich „mit der Planung und Durchführung der Praxisphasen“ daran beteiligt,
- die Inhalte: interdisziplinäre Angebote, orientiert an den Leitungsfunktionen „Ziele bilden, Planen, Entscheiden, Umsetzen, Evaluieren, Kommunizieren, Selbstmanagement“ (die jeweils durch eine Reihe weiterer Stichworte illustriert sind),
- die Form der Durchführung: „Studienbriefe, Präsenzphasen, interaktives Material und Teletutoring-Angebote“ sowie „Praxisphasen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen“,
- die Projektstruktur: Projektkoordination durch die Führungsakademie Baden-Württemberg und ein von ihr eingerichtetes Projektbüro, Einrichtung eines Anbieterverbunds unter Federführung einer Pädagogischen Hochschule, die für die Durchführung des Studienangebots verantwortlich ist.

Der Projektantrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde im Januar 2002 gemeinsam mit dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, dem Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft und mit Unterstützung der Universität Hohenheim gestellt. Er erhielt Anfang April 2002 nach einer Präsentation mehrerer konkurrierender Anträge durch den zu diesem Zweck eingerichteten Projektbeirat „den Zuschlag im Rahmen der Ausschreibung“. Gemäß der Ausschreibung erweiterte sich der Anbieterverbund um die Führungsakademie Baden-Württemberg; er bestand damit aus zwei Hochschulen und drei Bildungseinrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs – eine Zusammensetzung, die sich bis zum Ende der Laufzeit des Projekts nicht verändert hat.

Aus der Rückschau ist einerseits erstaunlich, dass es in dem Antrag gelang, alle Anforderungen der Ausschreibung zu erfüllen, andererseits, dass auch heute nahezu alle Aspekte der Ausschreibung und des Projektantrags ihre Gültigkeit behalten haben. Der Antrag ist also eins zu eins umgesetzt worden, ohne dass erhebliche Nachbesserungen erforderlich waren.

Für den Erfolg des Projektantrags waren mehrere Gründe maßgeblich:

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg verfügte bereits über Erfahrungen in einem ähnlichen Projekt, dem 1990 eingerichteten Studienangebot „Kulturmanagement“, das sich ebenfalls an verschiedene Zielgruppen – Absolventen künstlerischer, kulturwissenschaftlicher und verwaltungswissenschaftlicher Studiengänge mit einschlägiger Berufserfahrung – richtet, das interdisziplinäre,

praxisbezogene Inhalte vermittelt, das Formen des Präsenz- und des Fernstudiums verbindet und das neben dem Magister- bzw. Masterstudium auch ein Kontaktstudium umfasst.

Gegen Ende der 90er Jahre war überlegt worden, dieses Studienangebot durch ein entsprechendes Angebot für Bildungsmanagement oder – enger gefasst – für Schulmanagement zu ergänzen, um die Lücke zwischen den Lehramtsstudiengängen und dem bisherigen Solitär Kulturmanagement zu füllen. Im Zuge dieser Überlegungen wurden u. a. intensive Gespräche mit dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart geführt, die den inhaltlichen Schwerpunkt des geplanten Studienangebots in Richtung auf das mit Leitungsfunktionen verbundene Persönlichkeitsprofil und die dafür erforderlichen Kommunikationskompetenzen verlagerte, während die eher betriebswirtschaftlichen, administrativen, juristischen und sonstigen Fachinhalte ihre ausschließliche Dominanz verloren.

Insofern unterschied sich das in der Ausschreibung der Landesstiftung geforderte Profil kaum von den Überlegungen, die hochschulintern ohnehin angestellt worden waren, und die Erarbeitung des Projektantrags bestand im Wesentlichen in einer Konkretisierung der inhaltlichen Schwerpunkte. Ein weiterer glücklicher Umstand bestand darin, dass die Hochschule mehrere gut funktionierende Partnerschaften zu amerikanischen Universitäten, u. a. zur UNC Charlotte (North Carolina), unterhält und dass es dort einen ausgebauten Masterstudiengang Educational Leadership gab (und gibt), der in seiner Struktur bis in die Titel einzelner Lehrveranstaltungen hinein wichtige Anregungen für das eigene Konzept lieferte.

Als die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg einmal den Auftrag zur Einrichtung des Studiengangs hatte, der Vertrag mit der Landesstiftung und der Führungsakademie unter Dach und Fach war, die Professur, die aus dem eigenen Bestand erbracht werden musste, besetzt war, auch die weiteren Mitarbeiter gefunden waren und der Anbieterverbund seine Arbeit aufnahm, war das Wichtigste geschehen – jedenfalls aus der Sicht des Rektorats. Alles Weitere bestand nur noch darin, nach dem Studienbeginn der ersten dreißig Studierenden im Oktober 2003 das wohl überlegte Schema mit Leben zu erfüllen und das Programm zum Funktionieren zu bringen. Die Akteure sahen das zwar ganz anders; es gab viel Hektik und Improvisation; oft lagen die Nerven blank. Lieblingsmetapher wurde das „permanente Wildwasser“, durch das die Bildungsmanager – Dozierende wie Studierende – hindurch steuern mussten und das noch wilder wurde, als nach einem Jahr weitere dreißig Studierende hinzukamen und zwei Gruppen parallel

zu betreuen waren. Aber die großen Katastrophen blieben aus; keines der Ziele musste aufgegeben werden. Der erste, dann der zweite und dritte Jahrgang erreichte erfolgreich das Ende seines zweijährigen Studiums, ohne dass es zu nennenswerten Abbrecherquoten gekommen wäre. Der Studiengang wurde erfolgreich akkreditiert; das Kontaktstudium wurde nach einer Durststrecke neu gestartet und fügt sich jetzt in das Gesamtkonzept der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschule ein. Eine Erfolgsstory also.

Was zu den verschiedenen Schwerpunkten dieses Studiums und zu den damit verbundenen Erfahrungen zu sagen ist, steht in den Teilen 2 und 3 dieses Bandes.

2. Der Anbieterverbund

Innovativ am Projekt Bildungsmanagement ist, dass das Studienangebot nicht von einer Hochschule allein, sondern von einem Anbieterverbund erbracht wird, in dem Hochschulen und Bildungsinstitutionen außerhalb des Hochschulbereichs zusammenarbeiten. Diese Konstruktion ist genauer zu betrachten.

Einerseits ist die Öffnung der Hochschulen zur Gesellschaft hin politisch hoch erwünscht; die Potenziale der Hochschulen sollen stärker allgemein genutzt werden können, als es der Tradition der Hochschulen entspricht. Im Zentrum der allgemeinen Aufmerksamkeit stehen etwa Kooperationen in der Forschung – zwischen Universitäten und Max-Planck-Instituten in der Grundlagenforschung, zwischen Universitäten bzw. Fachhochschulen und Industrieunternehmen in Technologietransfer und Auftragsforschung. Im vorliegenden Fall geht es um etwas anderes, um eine Kooperation von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen in der Lehre; auch sie könnte Modellcharakter für ähnliche Projekte erhalten.

Andererseits wachen die deutschen Hochschulen eifersüchtig darüber, dass ihre Alleinstellungsmerkmale, die durch formelle Hochschulgrade abgeschlossenen Studiengänge und die Palette dieser Hochschulgrade selbst – vom Bachelor bis zur Habilitation –, ihnen nicht streitig gemacht werden. Sie sind darin durch die Landeshochschulgesetze gedeckt. Insofern betritt man mit der Gründung eines Anbieterverbunds vermintes Gelände; und es ist wichtig, die Grenzen und Grenzübergänge klar zu markieren.

Bei der erneuten Lektüre des Ausschreibungstextes von 2001 fällt auf, dass an solche Grenzübergänge offenbar gar nicht gedacht war, sondern dass die Grenzen

zwischen Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen ausdrücklich respektiert werden sollten. Zur Einrichtung des Master-Aufbaustudiengangs „werden die Kompetenzen mehrerer Hochschulen in einem Anbieterverbund zusammengeführt“; die Hochschulen und nur sie sind also für das Studienangebot verantwortlich. Eine Ausnahme wird lediglich für die Führungsakademie Baden-Württemberg gemacht, die dem Anbieterverbund ebenfalls angehören soll, allerdings mit einer klar definierten, nicht zum Kernbereich des Studiums im engeren Sinne liegenden Aufgabe: „Die Führungsakademie Baden-Württemberg wird das von den Hochschulen ausgerichtete Angebot um integrierte Praxisphasen ergänzen. Diese werden in Abstimmung mit den Hochschulpartnern entwickelt und angeboten.“ Für die „Festlegung und Ausgestaltung der Themenbereiche“ des Studiums sollen die Hochschulen zuständig sein, für die Praktika die Führungsakademie.

Im Gegensatz zu dieser relativ untergeordneten Rolle ist der Führungsakademie im Ausschreibungstext eine zentrale Funktion bei der Projektkoordination, also der Festlegung der Rahmenbedingungen, zugeordnet: „Sie organisiert und steuert die Projektdurchführung.“ An dieser Steuerungsfunktion sollen auch andere Personen bzw. Institutionen außerhalb des Hochschulbereichs beteiligt werden: „Sie richtet für die Dauer des Projekts ein Projektbüro ein, in dem zur bedarfsgerechten Umsetzung Experten der ins Auge gefassten Zielgruppen mitarbeiten sollen.“ Die Kooperation ist also so gedacht, dass die Bildungsinstitutionen außerhalb des Hochschulbereichs dafür verantwortlich sind, dass die Ziele des Projekts tatsächlich verfolgt werden, ohne dass sie direkt in die Zuständigkeitsbereiche der Hochschulen eingreifen. Ihre Aufgabe ist die der Beratung und Kontrolle, nicht der direkten aktiven Beteiligung.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vorgelegte und in der Folge realisierte Konzept in zwei Punkten deutlich von der Ausschreibung abweicht bzw. darüber hinausgeht:

- Im Anbieterverbund ist neben der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg nur eine weitere Hochschule, die Universität Hohenheim, mit einem relativ kleinen Anteil vertreten. Der dadurch entstehende Koordinationsbedarf ist gering.
- Im Anbieterverbund sind außer der Führungsakademie Baden-Württemberg, die die staatlichen Bildungseinrichtungen vertritt (und sich dabei der Hilfe des Kultusministeriums bedient), auch die beiden anderen Zielgruppen vertreten, die Erwachsenenbildung durch das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, die betriebliche Bildung durch das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft. Auf diese Weise nehmen alle drei Partner direkt Einfluss auf die Gestaltung des Lehrangebots.

Die Konsequenz dieser Abweichungen ist, dass die Beratungs- und Kontrollaufgaben des Projektbüros nach der Einrichtung des Studiengangs relativ rasch zurückgingen. Weder waren divergierende Interessen mehrerer auf ihre Eigenständigkeit pochender Hochschulen in Einklang zu bringen, noch mussten in ihre Spezialgebiete verlebte Hochschullehrer an die Praxistauglichkeit ihrer Lehrangebote erinnert werden. Die größten konzeptionellen Aufgaben waren am Anfang der Projektlaufzeit, in den Jahren 2002 und 2003, zu erledigen; und dies gelang schon auf Grund der Tatsache, dass in der Ausschreibung, wie oben ausgeführt, alle Grundlinien des Projekts bereits festgelegt waren. Das Eigengewicht des Projektbüros ging in den Folgejahren allmählich zurück; es verblieb die Erarbeitung eines „zielgruppenspezifischen Marketing-Konzepts“. Zugleich waren alle Mitglieder des Projektbüros als Lehrbeauftragte oder in anderer Funktion im Rahmen des Anbietersverbands tätig, sodass sich eine Personalunion zwischen operativer Funktion und Beratungsfunktion ergab. Es hätte auch anders kommen können. Diverse Reibungsflächen zwischen Theorie und Praxis wären denkbar gewesen. Sie ergaben sich nicht wegen der gleichsam prästabilierten Harmonie zwischen Ausschreibung und Projektantrag.

Ist nun der Anbietersverband so konstruiert, dass er Modellcharakter für ähnliche Projekte erhalten kann? Formaler Träger des Studienangebots ist das Institut für Bildungsmanagement, eine Einrichtung der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (Fakultät I) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Die Mitglieder des Anbietersverbands, die nicht der Hochschule angehören, sind, sofern sie Lehrbeauftragte sind, Mitglieder dieses Instituts. Das Lehrangebot des Masterstudiengangs wird im Institut vorbereitet; dabei besteht die Aufgabe der Vertreter des Anbietersverbands darin, geeignete Lehrbeauftragte vorzuschlagen und den Kontakt zu ihnen herzustellen.

Wichtigstes Gremium des Masterstudiengangs ist der Prüfungsausschuss. In diesem sind die Mitglieder des Anbietersverbands außerhalb des Hochschulbereichs mit zwei von insgesamt sechs Mitgliedern vertreten. Voraussetzung für die Mitgliedschaft ist wiederum der Status des Lehrbeauftragten.

Schließlich gibt es regelmäßige Sitzungen des Anbietersverbands, in denen die Leitungen der im Anbietersverband vertretenen Bildungsinstitutionen zusammenkommen und in denen über aktuelle Themen berichtet und über künftige Entwicklungen beraten wird.

Mit dieser institutionellen Form werden die Möglichkeiten des Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg ausgenutzt; der Anbietersverband bleibt aber ganz in dem von diesem gesetzten Rahmen. Prinzipien der Kooperation sind die

Freiwilligkeit und der wechselseitige Nutzen. Die Partner des Anbieterverbunds können sich im Konfliktfall nicht gegen die Hochschule durchsetzen; sie können im Prüfungsausschuss überstimmt werden; ihre Vorschläge zum Lehrangebot können bei der Beschlussfassung durch die Fakultät verworfen werden. Umgekehrt kann die Hochschule ihre Partner nicht dazu zwingen, bestimmte Leistungen zu erbringen; denn außer der regelmäßigen Konsultation und der Bereitschaft zur Mitwirkung sind keine Verpflichtungen vertraglich festgelegt.

Bisher sind aber keine Konfliktfälle aufgetreten; und es hat den Anschein, als liege die Kooperation im Rahmen des Anbieterverbundes im allseitigen Interesse – im Interesse der Hochschule, weil dadurch Praxisnähe des Studienangebots und Akzeptanz der Qualifikationen durch die Abnehmer gesichert sind, im Interesse der anderen Partner, weil damit eine Verbindung zum Hochschulbereich und zu den dort erreichbaren Hochschulgraden eröffnet wird.

Eine Weiterentwicklung zu einer Kooperation mit höherem Verbindlichkeitsgrad wäre durchaus denkbar. Sie ist aber weder in der Ausschreibung angelegt, noch liegt sie im Interesse der Mitglieder des Anbieterverbunds. Die Zielsetzung einer allgemeinen Professionalisierung der Ausbildung von Führungskräften im Bildungsbereich ist sicher durch einen regulären Studiengang an einer Hochschule und durch einen locker strukturierten Anbieterverbund wie den vorliegenden am besten zu realisieren. Ein straff organisierter Verbund mit Hochschulbeteiligung, etwa als GmbH analog der Filmakademie oder der Theaterakademie Baden-Württemberg eingerichtet, würde eine spezifischere Zielsetzung und einen gezielten Bedarf der Partner voraussetzen; sie würde ein erhebliches finanzielles Engagement der Partner außerhalb des Hochschulbereichs implizieren und müsste mit deren Aufgabenfeld kompatibel sein. Dafür gibt es derzeit keinen Ansatzpunkt.

Was geschieht nach Ende der Projektlaufzeit? Der Studiengang ist mündig geworden; er hat die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt. Auch die Konstruktion des Anbieterverbunds hat sich bewährt. Die Partner dieses Verbunds haben Entwicklungsarbeit geleistet und werden die Früchte dieser Arbeit ernten wollen. Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg wird weiterhin die Hauptverantwortung tragen und die finanzielle Basis des Studiengangs, die erforderlichen Stellen und Mittel bereitstellen, nach Auslaufen der Förderung durch die Landesstiftung Baden-Württemberg weitestgehend aus eigener Kraft, aber nicht ohne die Mitwirkung der Partner des Anbieterverbunds dankbar in Anspruch zu nehmen. Der Blick in die Zukunft ist deshalb rosig: Die gefundene, bewährte Form der Zusammenarbeit wird nach menschlichem Ermessen erfolgreich weitergeführt werden.

Gedanken zum Bildungsmanagement – ein Essay

ROLF DUBS

1.

Schon seit Langem ist es selbstverständlich, dass größere Unternehmungen eine „innerbetriebliche Ausbildung“ aufbauen, um ihre Mitarbeitenden gezielt zu fördern. Die Wirksamkeit von guten Ausbildungsprogrammen konnte vielfach nachgewiesen werden. Es wurde aber auch Kritik laut, indem etwa angeführt wird, dass die innerbetriebliche Ausbildung letztlich nur der Produktivitätssteigerung diene und Aspekte einer echten Menschenbildung vernachlässige. Diese übergeneralisierte Feststellung trug und trägt bis auf den heutigen Tag viel zur kritischen Einstellung gegenüber der „Schulleiteraus- bildung“ bei, welche mit der Einführung der selbstständigen (eigenverantwort- lichen) Schule stark gefördert wurde. Die Zusammenfassung der betrieblichen und der Schulleiteraus- bildung mit dem moderneren Ausdruck „Bildungs- management“ führte denn auch insbesondere von Lehrerseite her rasch zum Vorwurf der Ökonomisierung der Schule. Nicht mehr reflektierte Bildungs- absichten, sondern nur noch wirtschaftliche Rationalität stünde im Vorder- grund. Von dieser Kritik besonders betroffen ist die Führungsausbildung für Schulleitungspersonen. Ihr wird vorgeworfen, sie stärke unnötige Hierarchien, sie fördere die Bürokratie und sie führe zu harter Rationalität. Deshalb wird auch davon abgeraten, die Schulung von betrieblichen Ausbildern und Schulleitungs- mitgliedern im Fachbereich Bildungsmanagement zusammenzulegen. Die Führung einer Schule habe mit wirtschaftlicher Führung überhaupt nichts ge- meinsam, sodass eine gemeinsame Ausbildung wenig Sinn mache. Zudem wird immer wieder behauptet, Führung beruhe auf Intuition und Begabung, sodass Führungsschulung, selbst wenn sie mit empirischen Forschungsergebnissen untermauert ist, kaum Veränderungen und Verbesserungen im Führungsver- halten von Vorgesetzten bringe.

Nachdem sich in letzter Zeit solche Vorbehalte nicht zuletzt aufgrund schlechter Beispiele in der Wirtschaftspraxis und im Schulalltag eher wieder verstärken, ist es gerechtfertigt, erneut über Führung und Führungsausbildung nachzudenken.

2.

Oberflächlich Kritisierende argumentieren häufig mit schlechten Beispielen oder aufgrund eigener negativer Erfahrungen und verbinden Führung oft mit einem auf Macht und rücksichtslos auf effiziente Zielerreichung ausgerichteten Verhalten von Vorgesetzten. Solche Fälle gibt es sowohl in der Wirtschaft als auch in der Schule. Gewisse Wirtschaftsführer lassen sich in ihrem Verhalten ausschließlich von der kurzfristigen Gewinnorientierung leiten. Und schlechte Schulleitungspersonen versuchen sich selbst in erster Linie innerhalb ihrer Schule eine Machtposition aufzubauen, die es ihnen ermöglicht, ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen, um anderen Machträgern zu gefallen oder eigene Ideale zu verwirklichen. In beiden Fällen liegt ein normatives Defizit im Führungsverständnis vor, weil zu wenig über den Sinn und den Zweck der Führung nachgedacht und das Führungsverhalten eindimensional betrachtet wird. Gerade im Umgang mit Menschen ist Mehrdimensionalität gefordert, indem normativ darüber zu reflektieren ist, was gewollt ist. Mehrdimensional sind Überlegungen nur, wenn die Führung aus der Sicht der sachlichen Gegebenheiten bei einem Problem, der Art des Umgangs mit den Menschen sowie dem Bestreben, dem einzelnen Menschen Sorge zu tragen (Caring), betrachtet wird.

Diese Mehrdimensionalität führt in unserer komplexen Welt mit sich immer rascher verändernden Verhältnissen zu laufend mehr Zielkonflikten, d. h., für ein zu lösendes Führungsproblem gibt es häufig nicht mehr nur eine richtige (Patent-)Lösung, sondern es sind meistens mehrere Lösungen denkbar, welche alle ihre Vorteile und Nachteile haben. Deshalb wird die Fähigkeit im Umgang mit Zielkonflikten sowohl in der Wirtschaft als auch in Schulen zu einer immer wichtigeren Voraussetzung für eine erfolgreiche Führungstätigkeit. Nicht mehr nur Probleme erkennen, Lösungen finden, Entscheiden und Ingangsetzen sind die typischen Tätigkeiten von Führungspersonen, sondern sie müssen fähig sein, Probleme zu erkennen, die Mitarbeitenden mit vorhandenen Zielkonflikten vertraut zu machen und sie für eine differenzierte Reflexion zu motivieren, Entscheidungen zu treffen und Aktionen in Gang zu setzen, bei denen auch wahrscheinliche Nachteile der getroffenen Entscheidung proaktiv angegangen werden.

3.

Ein solches Führungsverständnis, bei dem der Umgang mit Zielkonflikten im Vordergrund steht, zwingt unmittelbar zur Auseinandersetzung mit der Frage des Verhältnisses von Mitwirkung, Mitsprache und Mitbestimmung der untergebenen Mitarbeitenden im Führungsprozess, die im Bildungswesen noch kontroverser diskutiert wird als in der Wirtschaft. Dass in grundlegenden Fragen der Gestaltung der Wirtschaft und der Wirtschaftspolitik sowie in der Bildungspolitik eine breite Mitbestimmung unabdingbar ist, gilt als selbstverständlich. Anders sieht es in Unternehmungen und Schulen aus. Sie müssen als soziale Systeme von außen vorgegebene Ziele erreichen, was in der Realität nur möglich ist, wenn die Entscheidungen von den verantwortlichen Führungskräften getroffen und verantwortet werden. Theoretisch wäre zwar eine basisdemokratische Mitbestimmung sowohl in der Schule als auch in der Wirtschaft denkbar, sofern alle Beteiligten über eine hohe Sachkompetenz verfügten, sich mit ihrer Institution und deren Zielen voll identifizierten, eine hohe Streitkultur hätten und für die Entscheidungsfindung beliebig viel Zeit zur Verfügung stellten. Dass diese Voraussetzungen sowohl im betrieblichen als auch im schulischen Bereich nicht gegeben sind, zeigt sich im Alltag immer wieder. Deshalb braucht es Führungspersonen mit Entscheidungskompetenzen. Führung mit Entscheidungskompetenz darf aber nicht Diktatur der Vorgesetzten bedeuten, sondern gute Führungskräfte zeichnen sich durch eine gute Leadership aus, d. h., sie informieren und fördern ihre Mitarbeitenden, damit sie Sachkompetenz gewinnen, und sie ziehen sie bei der Suche nach Problemlösungen bewusst bei, hören sie an und beziehen ihre Meinung in ihre Entscheidungsfindung ein. Bei ihnen ist eine situationsgerechte Mitsprache eine Selbstverständlichkeit. Situationsgerecht ist der Beizug der Mitarbeitenden bei unstrukturierten Aufgaben. Das sind solche Aufgaben, welche nicht Routinetätigkeiten umfassen, die im Interesse der Effizienz angeordnet werden, sondern die neuartig sind und Innovationen herausfordern, bei denen zu Beginn also niemand weiß, wie sie gelöst werden können.

Eine so verstandene Leadership gilt ohne Unterschiede sowohl für Führungskräfte in der Wirtschaft als auch für Mitglieder von Schulleitungen. Deshalb ist es nicht abwegig, diese beiden Gruppen in Führungslehre gemeinsam auszubilden. Eine solche gemeinsame Ausbildung hat zugleich den Vorteil, dass sich Vorgesetzte aus der Wirtschaft und von Schulen näher kommen, wodurch sich gegenseitige Einsichten verstärken, vorgefasste Meinungen auf beiden Seiten abgebaut und Voraussetzungen für eine zielgerichtete Zusammenarbeit geschaffen werden.

Leider begegnet man in der Wirtschaft immer wieder Führungskräften, welche mit dieser Idee der Leadership nicht vertraut sind, und Schulleitungsmit-

gliedern, welche kurz nach Amtsübernahme in die auch in der Wirtschaft überholten Führungsvorstellungen zurückfallen: formales Hierarchiedenken mit Distanz zu den Mitarbeitenden, formalisierte Kommunikation, Statusdenken und -verhalten usw. Solche immer wieder zu beobachtenden Fehlentwicklungen machen eine Führungsausbildung für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter ebenso zwingend wie für Führungskräfte in der Wirtschaft. Sie allein genügt aber nicht, denn viele junge Lehrpersonen, welche die Illusion der basisdemokratischen Mitbestimmung dogmatisieren, messen die Führung an erfahrenen schlechten Beispielen und wollen in ihrer dogmatischen Grundhaltung nicht erkennen, wo der Unterschied zwischen schlechter Führung und guter Leadership liegt. Vor allem im Hinblick auf die eigenverantwortliche geleitete Schule ist es deshalb wichtig, dass alle angehenden Lehrkräfte in ihrer Grundausbildung ein Grundverständnis über die anzustrebende Leadership erhalten.

4.

Die für die Zukunft entscheidende Frage lautet aber: Ist Führung im Sinne von guter Leadership überhaupt lernbar oder ist sie etwas, was man aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen intuitiv einfach kann? Zweifellos spielt die Intuition eine Rolle. Deshalb bleibt Führung eine Kunst. Diejenigen, die aber über gute theoretische Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Führungslehre verfügen, erhalten von ihr viele Impulse und Anregungen, welche die Führungskunst kritisch und positiv beeinflussen. Ohne die stete Reflexion über neue theoretische Erkenntnisse droht einer nur auf Intuition beruhenden Führung bald einmal die Routine, mit der auf Veränderungen im Umfeld der Vorgesetztenrolle nicht mehr richtig reagiert wird.

Mit großer Wahrscheinlichkeit lassen sich deshalb über die Wirksamkeit der Führungsschulung die folgenden Aussagen ableiten: Intuition allein führt ebenso wenig wie die Theorie allein zu einer Verbesserung des Führungsverhaltens. Diejenigen, welche ihre Intuition dauernd mit Erkenntnissen aus der Theorie vergleichen, sind eher in der Lage, Fortschritte in ihrem Führungsverhalten zu erreichen. Wahrscheinlich werden aber diejenigen, welche erfolgreich führen, von einer guten Führungsschulung noch mehr profitieren als solche, welche in der Führung weniger gewandt sind oder schlechtere intuitive Voraussetzungen mitbringen, was heißen kann, dass Führungsschulung allen etwas bringen kann, sie aber den Unterschied zwischen besseren und weniger guten Führungskräften eher verstärkt.

5.

Darf man aufgrund aller bisherigen Überlegungen den Schluss ziehen, es bestünden keine Unterschiede in der Führung einer Unternehmung und einer Schule? Betrachtete man nur den Führungsprozess als solchen, so könnte man diesen Schluss ziehen. Tatsächlich spielt er sich aber in einem anders gearteten Umfeld ab. Führungskräfte in der Wirtschaft müssen sich insbesondere mit Fragen des wirtschaftlichen Erfolges gemessen an Geldeinheiten orientieren. Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben sich auf Lern- und Erziehungserfolge auszurichten, die schwieriger zu definieren und nachzuweisen sind. Deshalb ergeben sich vom Output her ganz unterschiedliche Erwartungen an den Führungserfolg. Führungskräfte der Wirtschaft verfügen über unbestrittene Sanktionsmittel (Bonii für gute Leistungen, Entlassungsmöglichkeiten für ungeeignete Mitarbeitende, Spielraum bei den Arbeitsbedingungen). Schulleiterinnen und Schulleiter haben aber auch in selbstständigen Schulen diese Möglichkeiten nicht. Deshalb benötigen sie höhere Fähigkeiten zur Motivation ihrer Lehrerschaft, mehr Überzeugungskraft und Durchhaltewille sowie ein ausgeprägteres Verhandlungsgeschick mit schwierigen Personen. Schließlich sind Schulleitungspersonen durch unvermittelte Entscheidungen von politischen Behörden und Elternvereinigungen sowie bildungspolitischen Interessengruppen direkter betroffen als Wirtschaftsführer, die zwar den Forderungen von allen möglichen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen auch immer stärker ausgesetzt sind, aber darauf unabhängiger und notfalls ohne zu große Rücksichtnahmen reagieren können. Diese Unterschiede im Umfeld machen deutlich, dass die Erkenntnisse der Führungslehre zwar im Prinzip für die Wirtschaft und die Schule gleichermaßen gelten, aber in der täglichen Anwendung verschiedenartige Verhaltensweisen in der Vorgesetztenrolle bedingen. Deshalb sind einer gemeinsamen Ausbildung von Führungskräften der Wirtschaft und Schulleitungspersonen auch wieder Grenzen gesetzt, weil doch die Unterschiede im Umfeld groß sind und unterschiedliche Ansprüche vorliegen.

6.

Rechtfertigt es nun diese Aussage, denjenigen Lehrpersonen recht zu geben, welche behaupten, in einer Ausbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter könne auf betriebswirtschaftliche Lehrinhalte (insbesondere Organisationslehre, Personalwesen sowie Finanz- und Rechnungswesen) verzichtet werden, einmal mehr um angesichts der Unterschiede im Umfeld die Wirtschaft nicht in die Schule hineinzutragen? Deshalb gibt es tatsächlich Schulleitungsausbildungen,

welche diese Bereiche ausblenden und sich vor allem auf Gruppentheorien, Teambildung, Change Management und psychologische Aspekte der Menschenführung konzentrieren. Dass dies falsch ist, hat die empirische Forschung schon lange belegt. Schulen, in denen keine klare Aufbau- und Ablauforganisation besteht, in denen die Aufgaben und Kompetenzen nicht klar abgegrenzt sind und die infolge von unklaren Voraussetzungen immer mit administrativen Pannen und den daraus entstehenden Unsicherheiten zu kämpfen haben, können sich nie zu erfolgreichen Schulen entwickeln, welche ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen und über eine gute Schulkultur und ein ansprechendes Schulklima verfügen.

Wie hilflos Schulen ohne gute betriebswirtschaftliche Grundlagen sind, zeigt sich überall dort, wo ein administrativer Mittelbau (Lehrkräfte mit Führungsaufgaben [Teacher Leadership], Schulverwalter usw.) aufgebaut werden kann. Diese dringend notwendige Erweiterung der Führungsstrukturen an selbstständigen Schulen scheitert nicht selten am betriebswirtschaftlichen Unvermögen von Schulleitungen und Lehrkräften.

Sobald zudem den selbstverantwortlichen Schulen endlich auch eine größere Finanzautonomie mit klar definierten finanziellen Freiräumen zugestanden wird, benötigen sie auch Kenntnisse aus dem Finanz- und Rechnungswesen. Es ist interessant zu beobachten, wie in Ländern mit einer gewissen Finanzautonomie bereits von unüberwindbaren Problemen mit der so bedeutsamen Finanzautonomie gesprochen wird, was jedoch in den meisten Fällen nicht auf das neuartige Konzept, sondern auf ungenügende Kenntnisse im Finanz- und Rechnungswesen zurückzuführen ist.

Noch viel umfassendere Kenntnisse in Betriebswirtschaftslehre werden von den in der betrieblichen Ausbildung Tätigen verlangt. Sind sie bloß auf ihre Ausbildungsaufgabe im Betrieb aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sicht vorbereitet, werden sie ihre gestalterischen Aufgaben in der betrieblichen Ausbildung nur selten erfolgreich umsetzen können, weil sich Vorgesetzte in der Unternehmung nur am Rande für Ausbildungsfragen interessieren. Allein schon deshalb müssen sich die betrieblichen Ausbilder und Ausbilderinnen bemühen, ihre Ausbildungskonzeptionen in der Sprache der Unternehmensführung vorzulegen. Und diese Ausbildungskonzeptionen müssen sich an den Visionen, Leitbildern und Strategien der Unternehmensleitung orientieren. Deshalb ist es unabdingbar, dass Fragen der Gesamtführung einer Unternehmung aus normativer, strategischer und operativer Sicht in das Lehrprogramm von betrieblichem Ausbildungspersonal gehören.

Welches sind die Konsequenzen aus diesem Essay? Vielerorts werden Lehrstühle und Institute für Bildungsmanagement aufgebaut, in denen die Ausbildung von Schulleitungspersonen sowie von betrieblichen Ausbildungsleitern und betrieblichen Ausbildern zusammengeführt werden. Im Interesse der Konzentration im sich immer mehr zersplitternden Hochschulbetrieb ist dies eine sinnvolle, weil effiziente Maßnahme. Ebenso positiv zu beurteilen ist die Absicht, die Ausbildung im Bereich der betrieblichen Ausbildung und der Führung von Schulen einander dort anzunähern, wo es sinnvoll ist, um das gegenseitige Verständnis zu fördern, und dort, wo, wie an Berufsschulen und in der höheren Berufsbildung, eine direkte Zusammenarbeit unabdingbar wird. Diese Zusammenführung muss aber den Eigenarten der beiden Bereiche Rechnung tragen. Vor allem sind Wirtschaftsvertreter davor zu warnen, auf diesem Weg die Wirtschaft unbedacht in die Schule hineinzutragen, wie dies bei Beratungen von Schulen durch wirtschaftsorientierte Beratungsgesellschaften immer häufiger und mit mäßigem Erfolg versucht wird. Die Institution Schule folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten, was aber vor allem mit dem Paradigma der selbstständigen Schule nicht dazu verführen darf, einer modernen Führung von Schulen mit einem sorgfältigen, auch betriebswirtschaftlichen Konzept eine generelle Absage zu erteilen. Die große Chance, welche das Bildungsmanagement in Theorie und Praxis wahrnehmen sollte, ist es, Führung in der Schule und Führung in der Wirtschaft situationsgerecht miteinander zu versöhnen. In dieser Hinsicht stehen die Schulen mit ihren Leitungen in den nächsten Jahren vor der größeren Herausforderung als die Wirtschaft.

Vertiefende Literatur

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2. Aufl., Steiner, Stuttgart.

Dubs, R. (2006): Führung, In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Beltz, Weinheim, S. 102-176.

Führen lernen – Perspektive oder Paradoxon? Zur Entstehungsgeschichte des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

SUZAN BACHER

*„Professor McGonagall slammed the door behind him and turned to face the two boys.“
„Potter, this is Oliver Wood. Wood – I’ve found you a Seeker.“
Wood’s expression changed from puzzlement to delight.
„Are you serious, Professor?“
„Absolutely,“ said Professor McGonagall crisply. „The boy’s a natural. I’ve never seen
anything like it.“ (J.K. Rowling, Harry Potter and the Philosopher’s Stone)*

Für alle, die das Zitat nicht kennen und ihre Kinder gerade nicht fragen können: Der Titelheld des weltweiten Bestsellers hat viele außergewöhnliche Eigenschaften, mit denen er als Projektionsfigur Kinder und Jugendliche anzieht – vor allem aber entpuppt er sich als Naturtalent im Umgang mit dem Besen-Fluggerät, sodass er praktisch ohne Einführung und Training schon im ersten Internatsjahr Mitglied der Quidditch-Mannschaft seines Internatshauses Gryffindor wird. Seine Lehrerin, Professor McGonagall, hat fast per Zufall seine Fähigkeiten entdeckt und setzt diese sofort gewinnbringend für ihr Haus ein.

Ob es nun um Quidditch-Mannschaften, sonstige Sportmannschaften oder um Führungsmannschaften geht: Stets werden Personen mit passenden und möglichst herausragenden Kompetenzen gesucht, mit der Bereitschaft zu möglichst herausragendem Einsatz und mit entsprechendem Teamgeist. Für alle McGonagalls dieser Welt stellt sich immer wieder die Frage, wie entsprechende Potenziale entdeckt und wie sie angemessen gefördert werden können. Was die Förderung von potenziellen Führungspersonen angeht, wächst immer mehr das Bewusstsein

dafür, dass man es sich nicht so einfach machen kann wie in Harry Potter dargestellt. So bedeutungsvoll fachlich solide Auswahlverfahren und Assessments auch sind – die Ansichten, dass es hier lediglich darum gehe, die „naturals“, die Naturtalente, aufzuspüren, die das Weitere dann schon allein machen, treten doch eher in den Hintergrund. Auch wenn man auf der anderen Seite nun „Führung“ auch wieder nicht als Ausbildungsberuf auffassen kann, so ist heute doch breiter Konsens, dass Qualifizierungsangebote, etwa in Konzepten, in Verfahren, in Handwerkszeug und Technik von Organisation oder Verwaltung und Training in Gesprächs- und Konfliktsituationen mit der Möglichkeit, sein eigenes Verhalten in solchen Situationen zu reflektieren und seine persönlichen Haltungen weiterzuentwickeln, hilfreich, ja unverzichtbar sind für alle, die Positionen mit entsprechender Verantwortung anstreben.

Ende der neunziger Jahre hatte ich die Leitung des Referats Lehrerfortbildung im Kultusministerium Baden-Württemberg und damit auch die Zuständigkeit für die Schulleiterfortbildung im Land. Baden-Württemberg hat hier eine lange Tradition – durchaus auch als bundesweiter Pionier in Sachen Führungfortbildung im Schulbereich. Es war selbstverständlich, dass für neubestellte Schulleitungen Fortbildungsangebote gemacht wurden, es war Pflicht, diese zu besuchen, und es gab auch schon Seminare für potenziellen Führungsnachwuchs. Darauf aufbauend wurde nun außerdem ein breites berufsbegleitendes Angebot für Personen in schulischen Führungspositionen auf- und ausgebaut – an der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Comburg-Schwäbisch Hall. Diese Seminare werden bis heute stetig fortentwickelt und auch mit Angeboten der regionalen Schulverwaltung verknüpft. Dabei sind viele Veranstaltungen schulartübergreifend angelegt, d. h., sie wenden sich an Schulleitungen oder andere Führungspersonen aus verschiedenen Schularten als gemeinsames Angebot. Das war am Anfang hoch umstritten – so tief verwurzelt waren die Vorstellungen, dass Führen an einer Grund- und Hauptschule etwa nicht vergleichbar sei mit Führen an einer Realschule oder einem Gymnasium. Das hat sich gegeben und oft hat sich gerade der Austausch über den Tellerrand der eigenen Schulart hinweg als sehr fruchtbar erwiesen.

Vor dem Hintergrund dieser Tradition ist es sicher kein Zufall, dass Ende der neunziger Jahre in Gesprächen mit dem Wissenschaftsministerium und der Landesstiftung Baden-Württemberg die Idee entstand, weiteres Neuland im Bereich Führungsqualifizierung zu betreten. Neuland in zweierlei Hinsicht: War es möglich, im Bereich Führung und Management ein Hochschulangebot auszugestalten? Erfahrungen in ähnlichen Bereichen, etwa Kulturmanagement, lagen zwar vor, aber das war nun doch ein anderes Terrain. Und war es möglich, ein

solches Hochschulangebot für ein breites Spektrum an potenziellen Interessenten an Leitungsfunktionen in den vielfältigen Bildungsinstitutionen der Wirtschaft, der Weiterbildung, des öffentlichen und privaten vorschulischen, schulischen und hochschulischen Bereichs zu konzipieren?

Aus dieser Idee und aus vielen Gesprächen mit den Hochschulen ist schließlich der Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entstanden, hat sich weiterentwickelt und etabliert.

Die Vorbehalte zu Beginn waren groß.

War es überhaupt möglich, relevante Kursinhalte für Personen aus dem Aus- und Weiterbildungsbereich eines Unternehmens, aus Volkshochschulen oder kirchlichen Bildungseinrichtungen und aus Schulen anzubieten? In Gesprächen mit Absolventen höre ich jetzt immer wieder, dass gerade das Konzept „Lernen am Unterschied“ einen hohen Reiz des Studiengangs ausmacht.

Insbesondere waren aber die Vorbehalte gegenüber dem Anbieter groß: Hochschulen traut man nun vieles zu bei der Erforschung von Spezialthemen und bei der komplexen Darstellung von theoretischen Systemen. Hochschulabsolventen haben hinreichend Erfahrungen gemacht mit den Veranstaltungsorten Vorlesung, Seminar oder Kolloquium. Nun aber ein **Studiengang** Bildungsmanagement? Ein akademischer Abschluss im Bereich Führen? In diesen Vorbehalten steckten und stecken durchaus berechnete kritische Fragen. Welche Verbindung kann zwischen theoretisch ausgerichteten Studieninhalten und praktischen Anforderungen hergestellt werden? Können Angebotsformen im Hochschulbereich ausgestaltet werden, die der personalen Weiterentwicklung dienen? Wie viel praktische Erfahrung in Leitungsfunktionen kann und sollte das Lehrpersonal mit- und einbringen können? Welchen Nutzen erleben die Absolventen schließlich, wenn sie im Anschluss in ihrem Berufsalltag vielfältigen konkreten Anforderungen ausgesetzt sind?

Gut wäre aus meiner Sicht, wenn die Verantwortlichen für den Studiengang Bildungsmanagement nie aufhörten, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Gut wäre, wenn sie nie aufhörten – wie in der Entwicklungs- und Aufbauphase –, immer wieder neue Wege auszuloten, ihr Angebot in Bezug auf diese Anforderungen weiterzuentwickeln, zu verändern und neu auszugestalten. Gut wäre, wenn sie nie damit aufhörten, dies gemeinsam mit ihren Partnern aus Bildungspraxis und Führungspraxis, dem Anbieterverbund, zu tun, im gemeinsamen Hinhören auf ihre Kunden, d. h. die Absolventen und die Abnehmer-

einrichtungen. Damit wäre der sichere Weg dafür bereitet, dass aus dem scheinbaren Paradoxon, Führen lernen an der Hochschule, eine Perspektive für eine hoffentlich lange Zukunft und viele Absolventinnen und Absolventen wird: Der Studiengang Bildungsmanagement – „a natural“ eben.

2.

**Stimmen des Anbieterverbandes
zum Masterstudiengang**

Ein Oscar für „BIMA“

THOMAS E. BERG

Der britische Filmschauspieler Daniel Day-Lewis ist für seine Rolle in dem amerikanischen Kinofilm „There will be blood“ mit dem Oscar 2008 als bester Hauptdarsteller ausgezeichnet worden. Er stellt in dem Film einen Ölbaron dar, der auf der Suche nach dem Rohstoff Öl, das sich in pures Gold verwandelt, buchstäblich über Leichen geht. Er scheitert in einem Drama biblischen Ausmaßes an seiner Gier nach Öl. Baden-Württemberg ist im Gegensatz zu Texas eine rohstoffarme Gegend.

Die Quelle, aus der Baden-Württemberg für seinen Wohlstand schöpfen kann, ist alleine die Bildung seiner Menschen. Jede Investition in verbesserte Bildungschancen, die die internationale Wettbewerbsfähigkeit Baden-Württembergs stärkt, ist daher zu begrüßen – natürlich innerhalb wertgebundener Grenzen, wie es bei einem Thema wie Bildung auch nicht anders vorstellbar ist. Das Studienangebot „Bildungsmanagement“, das die Landesstiftung Baden-Württemberg initiiert und realisiert hat, ist eine solch begrüßenswerte, leidenschaftliche Investition in die Zukunftsfähigkeit Baden-Württembergs. Gäbe es also einen Oscar für herausragende Bildungsinnovationen, die Landesstiftung Baden-Württemberg hätte ihn verdient.

Die globalen Herausforderungen, die mit der Erschließung und Förderung des Rohstoffs Bildung einhergehen, sind groß. Die Rahmenbedingungen sind anspruchsvoll. Die Bildungssysteme sind einem harten Wettbewerb ausgesetzt. Höchste Qualität ist gefragt. Qualität ist nach dem Europäischen Modell für Total Quality Management abhängig von guter Führung. Das Modell weist führungsbezogenen Systemen und Planungen eine hohe Bedeutung zu; sie gehen mit einem Anteil von rund 25% in das Gesamtmodell ein. Für eine blühende baden-württembergische Bildungslandschaft kommt es also wesentlich auf Führungskräfte mit hoher Kompetenz, Motivation und Integrität an. Die Qualität dieser „Bildungsmanager/innen“ entscheidet über die zukunftsweisende Spitzenstellung unseres Landes. Gute Führung ist ein wichtiges Merkmal für Qualität. Was aber sind Qualitätsmerkmale für gute Führung?

Führungsaufgaben im Wandel – Wandel als Führungsaufgabe

Bereits in den 90er Jahren hat der japanische Spitzenmanager Tominaga es so formuliert: *„War es vorher die Aufgabe des Vorgesetzten, die Kontinuität der bestehenden Ordnung zu wahren, ist es nun seine Aufgabe, eben diese immer wieder in Frage zu stellen. Nichts bleibt so wie es ist.“* Prof. Meinhard Miegel, der Leiter des Instituts für Wirtschaft und Gesellschaft (IWG) in Bonn, hat dies in seinem Buch „Epochenwende“ so ausgedrückt: *„Das Dilemma des Westens lässt sich in einem knappen Satz zusammenfassen: Während er im Innern weithin vermorscht, wächst der Druck von außen.“* Er postuliert einen Weg der Begrenzung, der Konsolidierung und der Rückführung: Er fordert einen haushälterischen Umgang mit unseren Mitteln und Möglichkeiten, eine kluge Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft und eine grundlegende Änderung der bisherigen Sicht- und Verhaltensweisen. *„Arbeitsplätze und Produktionsstätten werden also weiter verlagert und Wissen und Kapital weiter exportiert, bis der globale Angleichungsprozess zu einer Angleichung auf – niedrigerem – Niveau geführt hat“*, so Miegel. Die Auswirkungen dieses Prozesses kann jeder jeden Tag spüren und in der Zeitung nachlesen.

Nun war es schon immer die Aufgabe der Führungskräfte, das langfristige Überleben ihrer jeweiligen Organisation oder ihres Unternehmens zu sichern. Das erfordert eine sensible Wahrnehmung des Umfelds, um die Unternehmenspolitik an die Veränderungen anzupassen. Die geschilderten massiven Änderungen der Rahmenbedingungen verlangen allerdings eine kritische Bestandsaufnahme der bisherigen Denkmodelle, neue Strategien, einen intensiven interdisziplinären Austausch, eine aktive Einbindung aller Beschäftigten und eine konsequente Umsetzung der strategischen Ziele. Mit anderen Worten: Die erfolgreiche Bewältigung der Auswirkungen des globalen Wandels rückt ins Zentrum der Führungsverantwortung auch von schulischen, außerschulischen oder betrieblichen Bildungseinrichtungen. Ein professionelles Veränderungs- und Qualitätsmanagement ist daher künftig die zentrale Führungsaufgabe. Die Führungsakademie Baden-Württemberg hat deshalb ihr gesamtes Bildungsprogramm seit 2004 unter den Titel „Bausteine der Veränderung“ gestellt. Sie will die Notwendigkeit, offen für Veränderung zu sein, ins Bewusstsein rücken. Sie konzentriert ihre Angebote darauf, Führungskräfte für ihre Veränderungsaufgaben zu qualifizieren und sie in ihren individuellen und organisationalen Veränderungsprozessen zu begleiten.

Zu unterscheiden sind hierbei die Anforderungen an Führung im Sinne von Management und im Sinne von Leadership. Leadership wird hier verstanden als ein professionelles Veränderungsmanagement, das

- Orientierung gewinnt und gibt,
- Sinn stiften kann für den veränderten Kurs einer Organisation oder eines Unternehmens,
- die Beschäftigten für die Erreichung der strategischen Ziele begeistert, widerstreitende Interessen fruchtbar macht und ausgleicht,
- die Potenziale erkennt und ausschöpft,
- die Kultur des Unternehmens wertebasiert entwickelt.

Management bedeutet demgegenüber die professionelle Steuerung des Unternehmens, die unter Einsatz geeigneter Methoden und Instrumente

- Ziele bildet und kommuniziert,
- Planungen konkretisiert,
- Entscheidungen umsetzt,
- Organisationen entwickelt und deren Beschäftigte fördert,
- Ergebnisse misst und Prozesse (um)steuert.

Eine Führungskraft, die diesen Anforderungen genügen will, muss eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen entfalten haben:

1. Gute Führung erkennt man daran, dass sie strategisch plant; sie setzt sich mit den Herausforderungen des Umfelds ebenso wie mit den Stärken und Schwächen der eigenen Organisation sensibel und sorgfältig auseinander; sie macht sich langfristige Vorstellungen über den richtigen Weg und fasst diese in konkrete Ziele.
2. Gute Führung erkennt man daran, dass sie tut, was sie sagt; sie macht Ziele verbindlich und bleibt ihnen treu; sie teilt die erforderlichen Ressourcen zu und kümmert sich um optimierte Prozesse; sie überprüft die Ergebnisse.
3. Gute Führung erkennt man daran, dass sie erwünschte Werte vorlebt; sie ist in einen intensiven Kommunikationsprozess mit den Beschäftigten eingebunden; sie denkt ganzheitlich und beteiligt alle Ebenen; sie entscheidet verantwortungsbewusst und handelt ethisch.
4. Gute Führung erkennt man daran, dass sie lernfähig und lernbereit ist; sie kann ihre mentalen Modelle aufgeben und neue Perspektiven einnehmen; sie kann ihre Potenziale weiter entfalten und flexibel einsetzen; sie nutzt die Möglichkeiten eines kollegialen und professionellen Coachings.
5. Gute Führung erkennt man daran, dass sie qualifizierte Nachwuchskräfte gewinnt und an das Unternehmen bindet; sie investiert in Personalqualität; sie vernetzt Kompetenzen und gibt Anreize zum Austausch von Wissen; sie aktiviert die Beschäftigten; sie anerkennt Leistung und Identifikation.

Führen lernen

Führungskräfte werden während ihrer Ausbildung regelmäßig nicht auf Führungsaufgaben vorbereitet. Sie erlernen technisches, kaufmännisches, juristisches, sozialwissenschaftliches o. ä. Wissen, das sie befähigt, fachliche Lösungen hochqualifiziert zu erarbeiten. Je mehr Führungsverantwortung sie übernehmen, desto mehr sind sie auf ein Wissen angewiesen, das sie nur außerhalb ihrer unmittelbaren beruflichen Tätigkeit gewonnen haben können. Möglicherweise greifen sie auch auf die mentalen Modelle ihres Berufes zurück: Der Jurist meint, wenn er nur etwas regelt, dann funktioniert die Wirklichkeit auch so; der Ingenieur verwechselt vielleicht die Funktionsweise des sozialen Systems seiner Organisation mit einem mechanistischen System; der Sozialwissenschaftler läuft Gefahr, sich im Beziehungsgeflecht zu verstricken und die betriebswirtschaftlichen Kennzahlen aus den Augen zu verlieren. Der Wirtschaftswissenschaftler vertraut dagegen womöglich immer noch auf die Macht seiner Zahlen.

Die Suche danach, wie gute Führung in hoher Qualität gelernt werden kann, hat in Baden-Württemberg deshalb bereits vor über 20 Jahren zur Einrichtung einer Führungsakademie des Landes Baden-Württemberg geführt. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass es neben strukturellen Maßnahmen vor allem auf die Qualität der Führungskräfte ankommt, um eine leistungsfähige Verwaltung zu sichern. Seit 1986 organisiert die Führungsakademie Baden-Württemberg regelmäßig Führungslehrgänge für besonders qualifizierte Nachwuchskräfte der Landesverwaltung. Der Lehrgang ist darauf ausgelegt, durch ein prozesshaftes und projektorientiertes Vorgehen praktische Handlungskompetenz zu entwickeln. Er schließt zwei je dreimonatige Praktika in der Wirtschaft und im Ausland ein. Die Teilnehmenden werden mit einem systematischen Coaching in ihrer individuellen und in ihrer Teamentwicklung begleitet. Im Unterschied zum Studienangebot Bildungsmanagement handelt es sich beim Führungslehrgang jedoch nicht um eine berufsbegleitende Weiterbildung. Derartige Programme realisiert die Führungsakademie Baden-Württemberg seit 2001 als Kompetenzzentrum für Organisations- und Personalentwicklung z. B. bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften kommunaler Einrichtungen.

Wenn Organisationen und Menschen lernen, dann verändern sie sich. Lernen heißt, sein Verhalten zu verändern. Dazu muss der Lernende einen Lernprozess durchlaufen, in dessen Verlauf er sich eigene Erfahrungen bewusst macht, Herausforderungen annimmt, neues Wissen sammelt, Aktionen plant und sich erprobt und erneut seine Erfahrungen auswertet. Führen lernen insbesondere heißt nun, sich seiner Werte bewusst werden, seine Führungskompetenzen ein-

zuschätzen, sie einem Fremdbild gegenüberzustellen, sie in einer Vorgesetztenbeurteilung zu spiegeln, sich Rückmeldung über die Wirkungen seines Führungsverhaltens zu holen, neue Verhaltensweisen zu trainieren und in sein Verhaltensrepertoire zu integrieren. Führen lernen bedeutet also, seine Potenziale zu entfalten, sein Verhaltensrepertoire zu erweitern und zielorientiert einzusetzen. Führen lernen heißt auch, seine (Coaching-)Fähigkeiten weiterzuentwickeln, sich beraten zu lassen und andere zu beraten. Führen lernen betrifft die ganze Persönlichkeit. Das Erlernen von Mitarbeitergesprächen und Zielvereinbarungen ist ja beispielsweise nicht damit abgeschlossen, dass die Fähigkeit erlernt wird, Ziele richtig zu formulieren und zu dokumentieren. Es ergeben sich die unterschiedlichsten Anforderungen an die Gesprächsführungskompetenz. Mitarbeiter- und Zielvereinbarungsgespräche haben Anteile von wechselseitigen Rückmeldegesprächen, Beratungsgesprächen, Motivationsgesprächen, Sachgesprächen und möglicherweise von Konfliktgesprächen. Führen lernen schafft komplexe Situationen und braucht daher Zeit. Führen lernen bedarf deshalb nachhaltiger Anstrengungen und der Souveränität, auch Fehler eingestehen zu können. Führen lernen ist also eine systematische und lebenslange Professionalisierung des Führungsverhaltens.

Die Führungsakademie ist gerne der Einladung gefolgt, als Partnerin im Bildungsverbund mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, der Universität Hohenheim, dem Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft und dem Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart ihr Wissen und ihre reiche praktische Erfahrung im „Führen lernen“ für das Studienangebot Bildungsmanagement fruchtbar zu machen. Sie profitiert von den Entwicklungen und Ergebnissen des Studienangebots und von den Kontakten zu den Studierenden. Diese geben ihr die Chance, selbst zu lernen und Veränderungen bei sich selbst anzustoßen.

Die Grenze ist der fruchtbarste Ort der Erkenntnis

VERENA WODTKE-WERNER

„Die Grenze ist der fruchtbarste Ort der Erkenntnis.“

Paul Tillich

Dieses Zitat des evangelischen Theologen und Dogmatikers Paul Tillich könnte als Motto über dem Master-Studiengang Bildungsmanagement stehen.

Die unverwechselbare Stärke des Studiengangs, so darf ich als kirchliches Mitglied der Erwachsenenbildung im Anbieterverbund mit etwas Stolz formulieren, liegt in seinem Ansatz des „Lernens am Unterschied“.

Die Grenze oder das Anderssein des Anderen ist der fruchtbarste Ort der Erkenntnis. Dieses Anderssein zielt im Studiengang zunächst rein formal darauf ab, dass wir auf eine ausgewogene Mischung zwischen Lernenden aus den Bereichen Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung achten.

Die eigene Profession bietet den Teilnehmenden aus den anderen Bereichen die Möglichkeit, neue Perspektiven zu gewinnen. Darüber hinaus ist natürlich die einmalige Persönlichkeit der KursteilnehmerInnen der „natürliche“ Ort der Erkenntnis.

Exkurs 1 zur Führung: Die Epimeleia, die Selbstsorge als zentrale Stärke einer Führungskraft

Aus der Perspektive der kirchlichen Erwachsenenbildung ist es wesentlich, die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit eines Menschen nicht nur zu respektieren, sondern sowohl als Möglichkeit der eigenen Horizonsweiterung als auch positiv als relativierendes Moment den eigenen Überzeugungen gegenüberzustellen. Denn, *„wenn ich die Wirklichkeit des anderen nicht spüren kann, bin ich*

meinen Überzeugungen ausgeliefert“, so die Warnung von Hunter Beaumont. Ein formuliertes Ausrufezeichen, das aber besonders für Menschen in Führungspositionen gilt.

Dieses Moment zeigt sich als Kernprofil an immer neuen Orten in einem Studiengang, in dem zukünftige Führungskräfte ausgebildet werden. Wir sehen Menschen immer auf dem Weg und wir setzen uns dafür ein, dass sie ihren persönlichen Führungsstil suchen und finden. Kirchliche Erwachsenenbildung, und dies gilt übersetzt auch für andere Kontexte der Erwachsenenbildung, möchte den Prozess der Selbstsorge (griech. *epimeleia*) begleiten. Es ist einerseits ein Weg, der nie abgeschlossen ist, andererseits kann sein Ziel nie außerhalb der eigenen Person liegen. Das biblische *„Ich habe Dich bei deinem Namen gerufen“* (Jes 43,1) drückt die Einmaligkeit und Eigenheit jeder Person aus, die immer wieder im Prozess der Selbstbildung erschlossen werden muss. Wichtig ist, und dies gilt besonders für Personen in leitenden Positionen, die Fähigkeit zu haben, *„Sich verstören lassen“* (R. Bucher) zu wollen, sich irritieren lassen zu können – von neuen Kontexten, Kulturen, Menschen –, um so den eigenen engen Horizont wohltuend überprüfen und erweitern zu können. Wir sehen darin eine Stärke der Empathie, der Identität und keine Anzeichen von Schwäche.

Die Rede von Identität und Selbstwerdung ist für den evangelischen Theologen H. Luther jedoch nicht unproblematisch, weil sie verdeckt, worauf es ankommt: Es geht in der Selbstführung oder Selbstbildung um einen Prozess, um einen Weg.

Die Rede von der Identität beinhaltet nach diesem Verständnis die Suche des Einzelnen nach sich selbst. Identität bezeichnet also keinen Zustand, sondern eine Bewegung, einen Weg und kennzeichnet eine Vision. Die Rede von der Identität provoziert also einen eigentlich unabschließbaren Prozess von Bildung, bei dem sich der Mensch noch auf seinen eigentlichen Punkt zu bewegen muss. Aber gibt es diesen Punkt überhaupt? Für Kirkegaard ist angesichts von Negativität und Tod alle Rede von harmonischer Bildung und Selbstsicherheit eine Illusion: *„Das Stete-im-Werden-Sein ist der Unendlichkeit Hinterlist gegen das Dasein.“* Von Kirkegaard wäre zu lernen, dass von Identität und Bildung nur dann geredet werden kann, wenn die Negativität des Daseins und Erfahrungen von Trennung und Zerrissenheit nicht ausgespart und verdrängt werden. Gegen ein Identitätskonzept, das Identität als herstellbare und erreichbare versteht und das für Identität Kriterien wie Einheitlichkeit, Ganzheit und dauerhafte Kontinuität anführt, wären die Momente des Nicht-Seins, des

Unvollständig-Bleibens, des Abgebrochenen – kurz: Momente des Fragments zur Geltung zu bringen.“³

Die Rede von Identität ist also problematisch, denn es gibt keinen Punkt, an dem der Mensch hier und jetzt wirklich mit sich eins wäre; das wäre Stillstand, das Ende von Lernprozessen.

Auch wenn man diese zweifelsfrei theologisch-philosophischen Reflexionen so nicht teilt, dürfte konsensfähig sein, dass sich eine angehende Führungskraft, zumal von Bildungseinrichtungen, den Stillstand im eigenen Lernen am wenigsten an und mit sich selbst leisten kann!

Deshalb wollen wir auch nicht, dass sich Studierende Rezepte in Wissenstechniken und Management aneignen, die nicht durch ihre Person hindurchgegangen sind. Wesentlich ist dagegen, dass sich die Teilnehmenden mit sich und ihren Eigenheiten auseinandersetzen.

Die Selbstführung und Selbstachtsamkeit als dauerhafter Prozess einer Führungskraft ist die Grundlage, um andere Menschen führen zu können. Das Coaching ist deshalb im Studiengang unseres Erachtens ein methodisches Herzstück, das von den Teilnehmenden bei aller inneren Energie, die es kosten mag, als besonders fruchtbarer Ort der Erkenntnis angesehen wird.

Exkurs 2 zu Führung: „Achte auf deine Seele“ (Benedikt von Nursia)

Bereits in der Phase der ersten Überlegungen wurde das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart von der PH Ludwigsburg angefragt, bei der Konzeption des Studiengangs mitzuwirken, um das eigene Timbre mit in den Studiengang einzubringen, das sich für uns zweifelsfrei aus dem christlichen Menschenbild heraus versteht.

Führung wahrzunehmen bedeutet immer, Verantwortung zu übernehmen für eine Sache, aber vor allem für Menschen. Die Führung von Mitarbeitenden erfordert im Zeitalter selbstbewusster Individualität eine Vielzahl von Fähigkeiten. Neben den bekannten fachlichen und methodischen Fähigkeiten sind es vor allem

3 Henning Luther (1992): Religion im Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart, S. 159 f.

die personal-sozialen Kompetenzen, die es bei der Entwicklung von Führungskräften zu entfalten gilt.

Bewusst vermeiden wir das Wort antrainieren, üben oder Ähnliches, weil wir glauben, dass die sozial-personalen Kompetenzen im Kern der Person liegen und in einem langen und stetigen Prozess ans Licht gehoben werden können; von der Person selbst wie von ihrem Umfeld.

Im ersten kleinen Exkurs wurde schon gesagt, dass die Selbstführung der Kern der Führungsaufgabe ist.

Nicht umsonst hat der Gründer der Benediktiner, Benedikt von Nursia, den Ausführungen über die Aufgaben und das Verhalten des Abtes sehr viel Raum in seiner Klosterregel aus dem 5. Jh. gewidmet, die Grundlage aller Klosterregeln wurde.

Wenn mein Führen fruchtbar, gut sein soll, dann muss ich mir, so die eben formulierten Gedanken, zu allererst Gedanken über mich selbst machen.

Die großen Ordensgründer haben sich in ihren Ordensregeln Gedanken über die Führungskunst und das Geführtwerden gemacht, die heute wieder im profanen wirtschaftlichen Bereich von erstaunlichem Interesse sind.

Bei Benedikt geht es nicht um Methoden, sondern er erklärt uns, wie einer beschaffen sein muss, an sich arbeiten muss, wenn er andere führen will. Es geht ihm um die Haltung und um den Charakter. Führung durch die Persönlichkeit hindurch – sozusagen. Das klingt nach moderner Psychologie, ist aber für den Ordensgründer der Benediktiner die fundamentale Voraussetzung, die Benedikt von Nursia vom Abt seiner Klöster in der Benediktusregel fordert und die für alle anderen Führungskräfte genauso gültig sein kann.

Nur wer sich ganz konsequent und offen mit sich auseinandergesetzt hat, kann andere führen.

Benedikt ist der tiefen Überzeugung, dass man sich ehrlich den eigenen Verletzungen, Sehnsüchten, Abgründen stellen muss, um diese Dinge nicht unterbewusst an den anderen abzuarbeiten. *„Die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte ist daher die Voraussetzung, andere richtig zu führen.“* (Grün, A., Wecken, 25)

Der Cellerar, der Manager des Klosters, so sagt die Benediktsregel „*gebe Acht auf seine Seele*“ (Benediktsregel = RB, 31,8), das heißt auf den inneren Bereich, der uns eigentlich immer sagt, was stimmt und was nicht stimmt.

Wer also auf diese eigenen Regungen, Bedürfnisse, Ängste achtet, hat auch ein Gespür für die Sehnsüchte, Ängste seiner Mitarbeitenden. Wer aber über sich selbst hinweggefegt und sich für das Unternehmen opfert, wird hart gegen andere, hat kein Gespür und somit keine Beziehung mehr zu seinen Mitarbeitenden und wird zuletzt auch sich selbst aushebeln.

demütig sein ...

In diesem Sinne versteht Benedikt auch die Forderung, dass der Führende demütig sein soll. Es geht ihm nicht um ein anbietendes oder kriechendes Verhalten, sondern darum, sich der eigenen „Menschlichkeit und Erdhaftigkeit“ zu stellen, die mich langmütiger auf die Menschlichkeit (Zerbrechlichkeit = *fragilitas*) anderer wird reagieren lassen. (Grün, A., Wecken, 85)

Demut ist nach Benedikt der Mut, in seine Menschlichkeit, in die eigenen Schatten hinabzusteigen. (ebd., 21) Nur wer sich mit sich und seinen eigenen Fehlern befasst hat, kann wirklich demütig sein.

Benedikt spricht in diesem Zusammenhang vom Dienst des Führenden und schaut in den Timotheusbrief im Neuen Testament (1 Tim 3,13). Dort steht: „*Die aber ihren Dienst gut versehen, erlangen für sich hohen Rang und große Zuversicht im Glauben an Jesus Christus.*“ Wer seine Aufgabe als Dienst versteht, erhält Anerkennung und wächst innerlich, weil er den Bedürfnissen der Anderen mit Respekt begegnet. (ebd. 54f.) „*Die Dienstbereitschaft (das deutsche Wort Demut bedeutet Dienmut) muss gerade den Ersten eigen sein.*“ (RB,130 c)

Im griechischen Text des Neuen Testamentes steht das Wort *diakonein*. Der Diakon war derjenige, der bei Tisch bedient hat und immer darauf achtete, dass alle zufrieden waren und an die Speisen reichten. Er selbst aß aber in dieser Zeit nie.

Führen heißt also lebensdienlich für andere zu sorgen und sich phasenweise auch zurücknehmen zu können. Das griechische Wort für Führen heißt *hegéomai* und es bedeutet: vor–angehen, den gleichen Weg wie die anderen gehen, keinen besseren und keinen schlechteren. (Grün, A., Wecken, 56f.)

erfahren sein ...

Der Führende muss nach Benedikt auch *erfahren* sein. Hier steht das lateinische *sapiens*, also weise, einsichtsvoll. Darin steckt *sapere*, d.h. schmecken. Wer schmeckt kommt ganz mit den Dingen, mit der Wirklichkeit in Berührung, was weit mehr ist als Wissen oder Managementkenntnisse zu haben und erfordert, dass ich mich berühren lasse – angstfrei. (s.o.) (ebd. 14f.)

Menschliche Reife erkennt Benedikt an jemandem, der Ruhe, Gelassenheit, Ganzsein verkörpert. Wer sich und den eigenen Dingen nicht ausweicht und durch sie hindurchgegangen ist, der ist in dieser Balance.

Er nennt auch die *Nüchternheit*, die zweifelsfrei einen realen Hintergrund damals hatte, aber er meint auch einen, der die Dinge klar sieht, so wie sie sind, sachlich, und nicht von eigenen ungeklärten Gefühlen hin- und hergerissen wird.

non turbulentus ... non tardus

Der Cellerar, der Geschäftsführer, würden wir heute sagen, soll weiterhin, trotz aller Angelegenheiten, die an ihn herangetragen werden, *non turbulentus* sein. *Turba* ist mehr als Hektik, Unruhe, es meint Unordnung, Zerrüttung, Verwirrung und lebt in solchen Führungskräften, in denen selbst ein Hin und Her von Gefühlen und Unsicherheiten tobt, das sie dann auf die Mitarbeiterschaft und das Unternehmen übertragen. Das Wort „hetzen“ kommt im Deutschen übrigens von hassen. Weil der hektische Mensch letztlich sich hasst, hetzt er auch andere.

Aber der Führende soll auch nicht langsam und zögerlich führen; *non tardus* steht in der Regel. (ebd. 27) Es meint ein aufschiebendes, gehemmtetes Handeln, das auf irgendwelche inneren Blockaden oder Ängste schließen lässt. „Für die frühen Mönche war effektives Arbeiten ein Zeichen des spirituellen Menschen.“ (ebd, 28)

Kirkegaard sagte: „Nichts riskieren, heißt seine Seele aufs Spiel setzen.“ Auch das impliziert die ausgewogene Art, weder zu überstürzt noch zu zögerlich zu handeln. Als Führungskraft kommt auch nach Abwägung aller erkennbaren Umstände der Moment, etwas zu riskieren, zu handeln und damit auch Gefahr zu laufen, etwas zu übersehen.

Durch die Vorstellung, dass jeder Mensch ein Ebenbild Gottes ist, hat Benedikt ein grund-gutes Verständnis von jedem Menschen und das hat der Führende zu achten, sogar hervorzulocken. Der Führende soll Sorge tragen für jeden.

Benedikt rät dem Cellerar, dass er alle Geräte des Klosters und den ganzen Besitz wie heiliges Altargerät betrachte. (RB 31,10-12) Diese für uns heute etwas fremde Formulierung meint zweierlei: Zum einen versteht er alles, das Kapital, die Gebäude, Maschinen usw. als zur Schöpfung gehörend, ist also nicht ganz von uns, sondern uns von Gott anvertraut. Die Ehrfurcht vor den Dingen ist keine Ehrfurcht an sich, sondern entspringt der Achtsamkeit vor der Schöpfung und hält uns zum anderen deshalb an, sorgsam damit umzugehen.

discretio

Ganz wichtig ist für Benedikt, und das steht in den Regeln für den Abt, dass er der Fassungskraft eines jeden gerecht werde. Der Abt soll eben nicht alle gleich behandeln, sondern gerecht, und das meint, dem je eigenen Vermögen eines jeden Menschen gerecht werden und nicht alle über einen Kamm scheren. (RB 2,31-36) Zu dieser Haltung passt die *discretio*, die Gabe der Unterscheidung. Eine Voraussetzung oder ein Zeichen der *discretio* ist das Miteinander-Sprechen und Sich-Aussprechen, denn nur wenn ich Informationen habe, kann ich auch abwägen und unterscheiden. (RB, 130)

horis competentibus

Es bedeutet, das Richtige im richtigen Moment zu tun. „*Zu bestimmten Zeiten gebe man, was zu geben ist, und erbitte, was zu erbitten ist*“. (RB, 31,18f.) Benedikt spricht hier von bestimmten, geeigneten Zeiten, den „*horis competentibus*“ (ebd.), die es zu erkennen gilt. Man hört das Wort Kompetenz heraus, aber die Bedeutung ist weit größer als wir sie heute wahrnehmen. Im Wortfeld des lateinischen Begriffs *competere* steckt etwas zum Vorschein bringen, vor allem aber etwas zusammen (com..) erreichen. Die Stunden, wo man etwas zusammen erreichen kann, muss die Führungskraft spüren.

Es gibt eine richtige, fruchtbringende Zeit, wo gehandelt werden muss. *Carpe diem* meint etwas Ähnliches. Die Bibel spricht vom *Kairos*, in dem das Reich Gottes da ist, jetzt oder nie gilt es die Sache anzupacken, und umgekehrt von einer falschen Zeit, wo der Schuss nach hinten losgeht. Der Abt soll sich vom „*Gespür für den rechten Augenblick leiten*“ (RB 2,24) lassen.

Die Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen ist, neben diesen Eigenschaften, wie die Benediktsregel sie Führungspersonen nahelegt, für die Führungskraft

also unverzichtbar. Neben der ständigen Herausforderung, mit sich selbst in die Balance zu kommen, sich mit den eigenen Schatten, Abgründen und Wünschen ehrlich auseinanderzusetzen, sie zu kennen, muss eine gute Führungskraft sich immer wieder bewusst fragen: Von welchen Werten, von welchen Normen oder auch Tugenden lasse ich mich und mein Unternehmen im Grund leiten? Soweit dieser Exkurs.

Unser Engagement konkret ...

Die Diözese Rottenburg-Stuttgart und auch das Diözesanbildungswerk (DBW) haben sich nicht nur konzeptionell in den Studiengang eingebracht, sondern auch einen nicht unerheblichen finanziellen Beitrag geleistet.

Die Diözese und das DBW haben mit ausdrücklicher ideeller und materieller Unterstützung der Kirchenleitung neben dieser Aufbauarbeit und kontinuierlichen Begleitung im Anbieterverbund über fünf Jahre einen Mitarbeiter für die Entwicklung und Startphase des Studiengangs freigestellt. Das Miteinander unterschiedlicher Systeme und Lernkulturen von Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft stellt auch für uns eine Chance und Stärke dar.

Als staatlich anerkannter Träger offener Erwachsenenbildung mit einer jahrzehntelangen Tradition, mit einer ausdrücklichen Reflexion, wie sich Bildung im Kontext von Kirche versteht, und mit vielfachen Erfahrungen haben wir etwas anzubieten und einzubringen in diesen Studiengang. Es ist nicht nur ein normales professionelles Arbeiten mit gängigen Modellen, Prozessabläufen, Führungserfahrung, sondern ein spezifisches, oben skizziertes Verständnis von Führung, von konzeptionellen Kompetenzen. Auch unsere breite, ständig in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen erforderliche Netzwerk- und Teamkompetenz sowie die bewährte Praxis in ganz unterschiedlichen inhaltlichen Handlungsfeldern, wie sie in der offenen Erwachsenenbildung erforderlich ist, die sich fachspezifisch nicht eingrenzen kann.

In vielfältigen Feldern können wir auch personelle Expertise und bewährte Praxis in Form von Dozententätigkeit anbieten, die am Gelingen des Studiengangs mit dem uns eigenen, vielleicht etwas anderen Blick beitragen können.

Die Herausforderung, als Verbundpartner neben der Universität Hohenheim, dem Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft und der Führungsakademie an diesem Studiengang aktiv im Verbund der Anbieter mitzuwirken, ist

nicht nur eine wechselseitige Bereicherung des Projektes, sondern stellt auch für uns einen Nutzen in der Form der eigenen Profilschärfung dar.

Auch hier ist für uns „*die Grenze der fruchtbarste Ort der Erkenntnis*“. Es gibt Impulse, Spiegelungen der eigenen Standpunkte, auch Infragestellungen, die uns weiterbringen. Insgesamt freuen wir uns, dass wir signalisiert bekamen und bekommen, dass Kirche ein gutes und professionelles Bild in der Bildungsszene abbildet, dass sie etwas kann und etwas zu sagen hat, dass sie manches sagen kann, was andere so nicht sagen könne und genau in dieser Funktion Einseitigkeiten zu verhindern weiß.

Danken möchte ich der Kirchenleitung in der Diözese Rottenburg-Stuttgart für ihre großzügige finanzielle und konzeptionelle Unterstützung des Projektes und besonders Norbert Hackmann, Leiter der Katholischen Erwachsenenbildung Heilbronn e.V. und Leiter des Heinrich-Fries-Hauses in Heilbronn, für seine engagierte, kompetente Arbeit in den fünf Jahren der Projektmitarbeit und auch für einige Anregungen in diesem kleinen Beitrag.

Literatur

Die Benediktsregel (2000): Zürich/Düsseldorf .

Grün, A. (2003): Menschen führen, Leben wecken. Münsterschwarzach.

Luther, H. (1992): Religion im Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart.

Wodtke-Werner, V. (2002): Zum Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Stuttgart.

Dies. (2006ff.): unveröff. Vorträge im Rahmen von Führungskräfte Seminaren zum Thema: Klassische Tugenden.

Modernes Bildungsmanagement braucht exzellente Aus- und Weiterbildung

STEFAN KÜPPER

1. Die Herausforderungen an das moderne Bildungsmanagement

Das Management von Bildungseinrichtungen sowie von Bildungsprozessen, z. B. in Unternehmen, stellt wachsende Anforderungen an die Verantwortlichen. Dies lässt sich an vier Punkten festmachen:

- Innovations- und Wettbewerbsstrategie entwickeln.
- Effektivität und Effizienz steigern.
- Individualisierte Lern- und Förderstrategien stärken.
- Neue Lernformen und ein leistungsfähiges Wissensmanagement einführen.

Innovations- und Wettbewerbsstrategie entwickeln

Selbstständige Schulen und Hochschulen und ihre Leitungen müssen sich heute mit einem klaren Profil im Wettbewerb behaupten. Vor einer ähnlichen Herausforderung stehen die Geschäftsführungen von Weiterbildungsanbietern. Zur Profilbildung gehört auch der gezielte Ausbau strategischer Allianzen, z. B. in Form von Anbieter-Netzwerken oder Kooperationen von Schule/Hochschule und Wirtschaft. Die Bildungsmanager in Unternehmen stehen vor der großen Herausforderung, das Personal- und Bildungsmanagement an der Unternehmensstrategie auszurichten und diese zugleich zu beeinflussen. Dies erfordert ein klares Leitbild zum Bildungsmanagement.

Die Bildungsmanager müssen sich in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen der Internationalisierung stellen: sei es beispielsweise bei der Umstellung auf die

gestufte Bachelor- und Master-Struktur in den Hochschulen, sei es bei der zunehmenden Globalisierung von Belegschaften in international aufgestellten Unternehmen.

Effektivität und Effizienz steigern

Ein systematisches Qualitätsmanagement und die Gewährleistung eines kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozesses sind heute unverzichtbar für ein leistungsfähiges Bildungsmanagement. Dazu gehören auch die ständige Prozessoptimierung und eine effiziente Organisation. Zu nennen sind beispielhaft die Verringerung von Abbruchquoten oder die Verkürzung von Ausbildungs- und Studienzeiten. Ein funktionierendes Bildungscontrolling gehört mittlerweile zum selbstverständlichen Handwerkszeug der Bildungsmanager von heute. Neben der betriebswirtschaftlichen Betrachtung geht es vor allem auch darum, durch geeignete Maßnahmen der Transferförderung und der Lernunterstützung sicherzustellen, dass z. B. das in einer Weiterbildung vermittelte Wissen auch zielgerichtet am Arbeitsplatz eingesetzt werden kann.

Individualisierte Lern- und Förderstrategien stärken

Für Hochschulen und Weiterbildungsanbieter stellt sich gleichermaßen die Herausforderung, Bildungsgänge und Weiterbildungsangebote individuell zu konzipieren. Es gilt, flexible und modulare Angebote zu entwickeln und mit Leistungspunktesystemen zu verknüpfen. Die Verantwortlichen an den Schulen stehen vor der Aufgabe, individuelle Förderangebote zu etablieren. In den Unternehmen müssen Vorgesetzte Lernunterstützung bieten, Führungskräfte als Multiplikatoren fungieren und Ausbilder immer mehr zu Coaches werden. Unter dem Stichwort „Diversity Management“ müssen alle Bildungsmanager die sich aus Migration und demografischer Entwicklung ergebenden Strukturen gestalten lernen.

Neue Lernformen und ein leistungsfähiges Wissensmanagement einführen

Die immer größer werdenden Wissensmengen zu beherrschen, ist eine der großen Aufgaben für Bildungsmanager. Es geht darum, den internen Wissensaustausch zu optimieren und den Wissenstransfer sicherzustellen. Dabei spielen neue Lernformen und -medien eine zentrale Rolle. Speziell für Weiterbildungsanbieter eröffnet sich hier ein Betätigungsfeld, beispielsweise in der Beratung und

Unterstützung von Unternehmen. Dabei rücken, vor allem im betrieblichen Kontext, immer stärker auch die informellen Lernprozesse und deren Nutzung für eine strukturierte Personalentwicklung in den Blickpunkt.

2. Masterstudiengang Bildungsmanagement – ein exzellentes Weiterbildungsangebot

Der modular aufgebaute und im Jahre 2003 begründete Ludwigsburger Masterstudiengang Bildungsmanagement gibt Antworten auf diese neuen Herausforderungen in den Bereichen Lernen, Führung, Aus- und Weiterbildung.

Die Studierenden aus den Bereichen Wirtschaft, Erwachsenenbildung und Schule profitieren besonders von der engen Verbindung zur Praxis und ihrer unterschiedlichen „Herkunft“. Die Teilnehmer aus der Wirtschaft wollen von der pädagogischen Professionalität der Studierenden aus dem schulischen Bereich lernen und bringen dabei ihre Erfahrungen aus der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung ein. Davon profitieren wiederum Schulleiter und Lehrkräfte, die sich für Führungsaufgaben und Personalmanagement qualifizieren wollen. Alle „lernen am Unterschied“. Dadurch entsteht eine völlig neue Lernkultur.

Zwar gibt es in Deutschland noch weitere Qualifizierungsangebote im Bereich Bildungsmanagement, aber ein vergleichbares Angebot zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg existiert gegenwärtig nicht. Denn das aus den drei Zielgruppen Wirtschaft, Erwachsenenbildung und Schule resultierende Prinzip „Lernen am Unterschied“ ist in dieser Form einmalig. Eine Einmaligkeit, die über das eigentliche Weiterbildungsstudium hinausgeht. Denn die entstandenen Alumni-Netzwerke fördern nachhaltig die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen.

Studienangebote für eine wissenschaftliche Weiterbildung müssen sich an den Bedürfnissen des Marktes sowie am Zeitbudget der Zielgruppen ausrichten. Dies tut der Masterstudiengang Bildungsmanagement. Hier wird ein innovatives „Blended-Learning-Konzept“ mit unterschiedlichen Lernformen verknüpft. Die Studierenden können daher während der gesamten Studienzeit ihren Beruf voll ausüben. Die bisherigen Erfolge bestätigen die Attraktivität des Lernkonzeptes.

Dabei ist der Studiengang vor allem auch für Teilnehmer aus Unternehmen ein hochinteressantes Angebot. Sie werden in einem akkreditierten Studiengang berufsbegleitend, arbeitsplatzbezogen und handlungsorientiert qualifiziert. Sie

lernen professionelles Führen, strategiegerechtes Denken und Handeln sowie die wirksame Gestaltung und Durchführung von Change-Prozessen. Dabei wird darauf geachtet, dass es einen direkten Bezug zur Strategieorientierung und zu Projekten des eigenen Unternehmens gibt.

Die Einzigartigkeit des Studiengangs Bildungsmanagement begründet sich auch aus der besonderen Konstellation der diesen Studiengang tragenden Einrichtungen. Der Masterstudiengang und das parallel entwickelte Kontaktstudium gehen auf eine Initiative der Landesstiftung Baden-Württemberg zurück und werden neben der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von einem Anbieterverbund getragen. Zu diesem gehören das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, die Führungsakademie Baden-Württemberg, die Universität Hohenheim sowie das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. Diese Einrichtungen beteiligen sich mit ihren spezifischen Kompetenzen an der Umsetzung, Konzeption, Durchführung und Evaluierung.

Die Partner im Anbieterverbund unterstützen den Studiengang Bildungsmanagement und das Kontaktstudium insbesondere durch:

- Mitwirkung an Studienordnung und Studienplan
- Mitwirkung im Prüfungsausschuss
- Mitwirkung bei der Auswahl der Studierenden
- Benennung von geeigneten Lehrbeauftragten
- Lehrtätigkeit im Rahmen des Praktikumscoaching sowie Bereitstellung von Praktikumsplätzen
- Unterstützung des operativen Projektmanagements
- Unterstützung der Marketingaktivitäten

Somit gewährleistet diese einzigartige Verbindung eine bedarfsgerechte Gestaltung der Studieninhalte. Der inhaltliche und personelle Austausch der beteiligten Partner erweist sich mit Blick auf die Lehre als ein erstklassiges Mittel zur Qualitätsverbesserung.

3. Das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. im Anbieterverbund

Als Partner der Wirtschaft bringt das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. seine Kompetenz und Erfahrungen für den Bereich Wirtschaft in den Anbieterverbund ein. Das Bildungswerk unterstützt seit über 30 Jahren Unternehmen in Baden-Württemberg durch praxisbezogene Bildungskonzepte

bei der Personal- und Organisationsentwicklung und ist verlässlicher Partner in Bildung, Beratung und Dienstleistung. Wir kennen die vielfältigen Unternehmensstrukturen und wissen, was Unternehmen bewegt und wie sie funktionieren.

Darüber hinaus präsentiert sich das Bildungswerk als Forum des Dialogs zwischen Wirtschaft und anderen Gruppen unserer Gesellschaft. Als Partner von Ministerien und Verbänden beteiligt sich das Bildungswerk auch an internationalen Projekten und anderen Kooperationsvorhaben des Landes.

Unsere Weiterbildungsangebote zielen darauf ab, das fachliche Wissen und Können des Einzelnen zu optimieren und seine Führungs- und Sozialkompetenz zu fördern. Dieser dynamische Prozess des permanenten Lernens und Veränderens in den Betrieben wird vom Bildungswerk und seiner Akademie für Personal- und Organisationsentwicklung professionell unterstützt. Bei unseren Angeboten für die Unternehmen profitieren wir von der Projektkompetenz und dem Dienstleistungsangebot unserer beiden Tochtergesellschaften BBQ Berufliche Bildung gGmbH und Apontis GmbH.

Die BBQ Berufliche Bildung gGmbH hat sich als professioneller Projektträger in den Bereichen Vorschule, Schule und Erstausbildung und in der Entwicklung innovativer Weiterbildungskonzepte, z. B. bei der Weiterbildung älterer Beschäftigter, etabliert. Die Ausbildungs- und Qualifizierungsinitiative START 2000 Plus vom Verband der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. (Südwestmetall) wird von der BBQ Berufliche Bildung gGmbH umgesetzt. Die Apontis GmbH unterstützt die Unternehmen als Personaldienstleister in der „Transferbegleitung bei personellen Umstrukturierungen“, der „Bildung betrieblicher Personalreserven“ und der „Personalrekrutierung von Fach- und Führungskräften“.

Die dezentrale Organisation des Bildungswerkes mit insgesamt 47 Niederlassungen gewährleistet ein schnelles und flexibles Reagieren. Dabei stehen vor allem unsere drei Bildungshäuser in Bleibach, Reutlingen und Steinheim für eine ideale Kombination von Lernen, Arbeiten und Reflektieren.

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement ergänzt dieses Angebot des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft als Dienstleister der Wirtschaft und passt zu unseren innovativen Weiterbildungskonzepten. Wir haben deshalb gerne die Kooperation im Anbieterverbund aufgenommen und werden auch weiterhin aktiv am Studiengang mitwirken.

Literatur

- Akademie für Personal- und Organisationsentwicklung des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.:** Seminarprogramm 2008, Stuttgart.
- Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.:** Geschäftsbericht 2006/2007, Stuttgart.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (Hg.)** (2007): Berufliche Weiterbildung: Schlüssel zu Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit, Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (Hg.)** (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur, Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (Hg.)** (2003): Master of Education. Für eine neue Lehrerfortbildung, Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – BDA (Hg.)** (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen, Berlin.
- Decker, F.** (2000): Bildungsmanagement, München.
- Hochschulrektorenkonferenz** (2008): Lebenslanges Lernen darf nicht Leerformel bleiben, Presse-Information HRK 1/08, Berlin.
- Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hg.)** (2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben, Bielefeld.
- Siebentritt-Schüle, A./Reisch, L./Bietz, S.** (2005): Bedarfsanalyse und Profilbildung für den Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Bericht des Instituts für Nachhaltiges Wirtschaften in Deutschland – nwd, Stuttgart.
- Verband der Metall und Elektroindustrie Baden-Württemberg e.V. – Südwestmetall (Hg.)** (2007): Bildung machen! START 2000 Plus, Stuttgart.

Beitrag der Universität Hohenheim als Mitglied des Anbieterverbands im Rahmen der Publikation zum Projektabschluss Bildungsmanagement

HELMUT KUHNLE

Es ist sehr erfreulich, wie sich der Masterstudiengang Bildungsmanagement von den ersten konzeptionellen Überlegungen bis heute entwickelte.

Nicht nur die Akkreditierungsbehörde Acquin sieht im Masterstudiengang Bildungsmanagement einen erfolgreichen Weg, durch diesen viersemestrigen berufsbegleitenden Aufbaustudiengang Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Wirtschaft, der schulischen und außerschulischen Bildung für die Übernahme von Leitungs- und Führungsaufgaben im Bildungsmanagement zu qualifizieren.

Als Glücksfall ist es zu bezeichnen, dass in dem von der Landesstiftung Baden-Württemberg geförderten Projekt die Mitglieder des Anbieterverbands, die Führungsakademie Baden-Württemberg, das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Hohenheim, in konstruktiver Weise und in vertrauensvoller Kooperation ihre umfassenden Kompetenzen und langjährigen Erfahrungen in der Bildungsarbeit in die Bildungskonzeption integrierten, um den unterschiedlichen Zielgruppen in einem Gesamtkonzept gerecht zu werden. Dabei fühlen sich die Mitglieder einem gemeinsamen Leitbild einer qualifizierten wertorientierten Bildung verpflichtet.

Die Aufgaben- und Anforderungsanalyse zur Konzeption des Studiengangs basiert auf einer Trilogie der Befragung und Beobachtung kompetenter Führungskräfte, von Bildungsexperten in Theorie und Praxis und nicht zuletzt der in Frage kommenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Orientierung an den Wünschen dieser Befragten schließt selbstverständlich den dynamischen Aspekt der

Berücksichtigung zukünftiger Anforderungen an das Bildungsmanagement mit ein. Ein ausgewogenes Verhältnis der Qualifikation zum Generalisten einerseits und zum Spezialisten andererseits ist beachtet worden. Der Gefahr einer zu starken modulbedingten Spezialisierung des Studiengangs ist begegnet worden.

Die Förderung der personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenz durch diesen Studiengang führt zur entscheidenden Werteentwicklung der Persönlichkeit auf Basis der Selbstachtung und Selbstkritik. Die Achtung und Akzeptanz der unterschiedlichen Wertevorstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer führt zur Toleranz und zur Entwicklung einer gemeinsamen Wertestruktur durch Vernetzung humaner, sozialer, ethischer und religiöser Werte. Aktuelle Entwicklungen in der Wirtschaft bekunden das Erfordernis einer stärkeren Werteorientierung. Die Bildungsverantwortlichen und die Verantwortlichen dieses Masterstudiengangs Bildungsmanagement sehen sich gefordert, in der Werteentwicklung eine Vorbildfunktion einzunehmen.

Die Ziele des Studiengangs der Wissenschafts- und Praxisorientierung auf Master-niveau werden durch Dozenten aus Wissenschaft und Praxis beachtet. Die einzelnen Module bilden ein ausgewogenes, teilnehmerorientiertes Gesamtkonzept. So sind Führungsaufgaben mit betriebswirtschaftlichen Führungsfunktionen sowie Informations- und Kommunikationstechnologien als Führungsinstrumente verbunden; zum anderen ergänzen sich Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation und Kooperation; Organisations-, Personalentwicklung und Personalführung führen zur Bildungsprozessentwicklung und zur Qualitätssicherung des Bildungsmanagements. Auf einem fundierten Wissensbestand werden effektive Problemlösestrategien in enger Verbindung und unter Beachtung der Kreativitätsförderung vermittelt.

Der modular aufgebaute Studiengang verknüpft intensive Präsenzphasen, die durch Studienbriefe, Planspiele und Fallstudien unterstützt werden, mit internetgestützten Lehr- und Lernprozessen in virtuellen Lerngruppen und in Foren. Die Lernerfahrungen werden persönlich und online ausgetauscht. Lehrerfahrungen werden in der eigenen Berufspraxis angewandt.

Wesentliche Methoden der Persönlichkeitsentwicklung finden in einem permanenten Förderungsprozess Beachtung. Fallstudien und Gruppenarbeit unterstützen Lösungsvorschläge zu konkreten Problemsituationen mit individuellem Feedback, neue Erfahrungen und Strategien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden ausgetauscht, hinterfragt und in übergeordnete Zusammenhänge des Bildungsmanagements eingeordnet. Studierende mit unterschiedlichen

Standpunkten und unterschiedlichen Erfahrungswelten arbeiten zusammen, um aus der Unterschiedlichkeit der Meinungen zu innovativen Zielen und Lösungswegen zu gelangen. Ein erfreulich intensiv ausgeprägtes Wir-Gefühl, eine hohe Kohäsion in der Gruppe bewirken eine hohe Motivation, ein besseres Verständnis für die Rolle eines jeden Teammitglieds und eine Einhaltung der für die Gruppe wichtigen Normen. Kommunikation und Kooperation werden im Rahmen der Teamentwicklung gefördert. Verständigung und Integration unterschiedlicher Standpunkte setzen Vertrauen voraus. Dies kann stets in hohem Maße erkannt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennen unterschiedliche Ziel- und Problemstellungen in Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Sie lernen gegenseitig durch ihre Erfahrungen.

Professionelle Coaches begleiten diese persönlichen Lern- und Bildungsprozesse, sie unterstützen die Analysen des Theorie-Praxis-Transfers. Förderlich für die Zielerreichung des Coaching, die Entwicklung von Fähigkeiten und des Selbstvertrauens der Studierenden sind ein gegenseitiges Vertrauen und eine offene Kommunikation. Auch emotional ausgerichtete gruppenspezifische Prozesse innerhalb und außerhalb der Veranstaltungen unterstützen den Lernerfolg.

Der permanente Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten am Masterstudiengang, die Evaluation sämtlicher Veranstaltungen und die Analyse dieser Ergebnisse gewährleisten eine sehr erfolgreiche Weiterentwicklung dieses Studiengangs. Die positive Resonanz dieses Studiengangs unter den Bildungsverantwortlichen dokumentiert eindrucksvoll seine Qualität.

Die Anwendung und Weiterentwicklung von differenzierten Methoden der Anforderungsanalyse dienen weiterhin der erfolgversprechenden Ausrichtung auf die beruflichen Anforderungen. Evaluationsverfahren während des Studiums und nach Abschluss des Studiengangs bestätigen einerseits den bisher eingeschlagenen Weg, sie dienen andererseits der permanenten Überprüfung von Zielen, Inhalten und Methoden des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Insbesondere die Überprüfung erworbener Kompetenzen in der beruflichen Praxis bietet wichtige Kriterien einer Analyse des Studiengangs.

Benchmarking-Studien unter den Anbietern von Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungsmanagement führen permanent zu Vergleichen unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten mit dem Bestreben, den Masterstudiengang Bildungsmanagement hervorragend zu positionieren.

Die Basis erfolgreicher Bildungsarbeit bildet die anforderungsgerechte Auswahl der Gruppenmitglieder, wobei vor allem die Frage nach dem angemessenen Grad der interindividuellen Heterogenität sowie der sozialen Kompetenz beachtet wird.

Verdienstvoll ist auch das Kontaktstudium Bildungsmanagement, das allen am Thema Bildungsmanagement interessierten Personengruppen neben dem Masterstudiengang offensteht. Das Kontaktstudium bietet ein nach individuellen Neigungen und Bedürfnissen ausgerichtetes Bildungskonzept in Wochenendveranstaltungen an.

Das Mitglied des Anbieterverbunds, die Universität Hohenheim, unterstützt gerne auch zukünftig den Studiengang Bildungsmanagement und wünscht eine weiterhin sehr erfolgreiche Weiterentwicklung dieses Bildungsangebots.

3. Studienorganisation und didaktisch- methodisches Konzept

Ganzheitliche Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Zu Zielen und Inhalten des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

ULRICH MÜLLER/GERD SCHWEIZER/SVEN WIPPERMANN

Bildungsmanagement für eine Welt im Wandel

Die heutige Gesellschaft ist durch eine enorme Dynamik und damit zusammenhängenden sozialen, politischen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungsprozessen gekennzeichnet: Die Globalisierung schreitet weiter voran und beeinflusst im höchsten Grad u. a. den Wettbewerb von Wirtschaftsunternehmen (vgl. Behrmann 2006, S. 29ff.). Neue innovative Technologien halten Einzug in alle nur denkbaren Bereiche des Berufs- und Alltagslebens, das Wissen vermehrt sich explosionsartig (vgl. Fredrich 2003, S. 9), die Innovationszyklen verkürzen sich stetig (vgl. Severing 1999, S. 2), die Gesellschaft orientiert sich immer stärker an Dienstleistungen (vgl. Fredrich 2003, S. 7f.), der demografische Wandel wird weiter fortschreiten (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2007, S. 1); und die Umweltzerstörung nimmt ein immer größeres Ausmaß an (vgl. Intergovernmental Panel On Climate Change (IPCC) 2007, S. 2ff.). Die aufgezeigten Dimensionen verdeutlichen, wie vielschichtig und interdependent sich die Gesellschaftsstrukturen entwickelt haben und nach aktuellen Einschätzungen auch weiter entwickeln werden (vgl. Sorger/Beyrer 2004, S. 7).

Das Handeln in immer komplexer werdenden Situationen, das ständig innovative Lösungen für neu entstehende Probleme erfordert, weckt gerade für den Ausbildungsbereich einen enormen Veränderungsbedarf (vgl. Wippermann 2008, S. 17f.). *„Lernen und Wissen können nur dann produktiv und für die Entwicklung der Menschen und Organisationen von morgen nützlich sein, wenn es zukunftsbezogene Zielsetzungen gibt“* (Decker, 1995, S. 19). Nach Decker (1995, S. 39ff.) kann das

Bildungssystem mit Phänomenen wie Dynamik (Wandel als Normalzustand), Instabilität (Innovation statt Routine), Kinetik (kurze Haltbarkeitszyklen), Komplexität („Multiple Vernetzung bei innerer und äußerer Vielfalt“) und Stress (Überforderung als Normalzustand) charakterisiert werden.

Um diese herausfordernden Aufgaben bewältigen zu können, bedarf es einer grundlegenden Umorientierung und großer Anstrengungen. Lebenslanges Lernen ist gefragt.

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

- aktives, handlungsorientiertes und persönlichkeitsbildendes Lernen ermöglicht,
- sich innovativer und kreativer Lernformen bedient,
- vielfältige Lernorte nutzt und integriert: neben den „klassischen“ Seminar- und Unterrichtsräumen z. B. auch den Arbeitsplatz, Museen und Bibliotheken oder virtuelle Lernräume,
- selbstorganisiertes Lernen unterstützt,
- die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien nutzt, dabei aber auch deren Grenzen nicht übersieht (vgl. Müller 2006).

Um die nötigen Reformen in Bildungsinstitutionen erfolgreich anstoßen und nachhaltig umsetzen zu können, genügt eine bürokratische Verwaltung nicht mehr, sondern es bedarf eines modernen, gleichermaßen visionären wie effektiven Managements. Dies umso mehr, als für die neuen Aufgaben nur selten eine reiche finanzielle Ausstattung zur Verfügung steht. Vielmehr müssen die Bildungsverantwortlichen selbst mit veränderten Rahmenbedingungen zurecht kommen – und das heißt in aller Regel: mit knappen Budgets.

Leiter von Bildungseinrichtungen – ob Schule, Erwachsenenbildung oder betriebliche Bildungsabteilung – sind auf neue Weise herausgefordert und bedürfen vielfältiger Kompetenzen, um ihre anspruchsvollen Aufgaben verantwortlich wahrnehmen zu können.

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement

Das Institut für Bildungsmanagement bietet seit dem Wintersemester 2003/2004 einen berufsbegleitenden, viersemestrigen Masterstudiengang Bildungsmanagement an, in dem Führungskompetenzen praxisnah vermittelt werden, um auf die bereits angesprochenen Aufgaben gezielt vorzubereiten.

Zielgruppe

Zielgruppe des Masterstudiengangs Bildungsmanagement sind pädagogisch tätige Personen aus den Bereichen betriebliche Bildung, Erwachsenenbildung und Schule (Schulen aller Schularten, einschließlich Institutionen der Lehreraus- und -weiterbildung und der Schulverwaltung), die eine Leitungsfunktion ausüben oder eine solche in Kürze übernehmen werden bzw. anstreben. Diese Personen verfügen bereits über Fachkompetenz und pädagogische Fähigkeiten, die sie durch ihre Erstausbildung und ihre berufliche Tätigkeit erworben haben. Die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter von Volkshochschulen z. B. sind Experten in den von ihnen betreuten Fachbereichen; auch die organisatorischen Abläufe sind ihnen aus der täglichen Praxis vertraut. Hingegen fehlt ihnen eine spezifische Vorbereitung auf Leitungsaufgaben. In dem Studiengang werden ihnen Führungskompetenzen vermittelt, die sie erfolgreich in ihrem jeweiligen Praxisfeld umsetzen können.

In dem Studiengang, dessen Entwicklung die Landesstiftung Baden-Württemberg fünf Jahre lang zu einem ganz erheblichen Teil finanziert hat, sind alle drei Zielgruppen paritätisch repräsentiert. Diese Heterogenität der Lerngruppe soll eine neue Lern- und Arbeitskultur, die unter dem Begriff „Lernen am Unterschied“ zusammengefasst wird, initiieren sowie nachhaltig fördern. *„Heterogenität ist in unserem Konzept also kein Störfaktor, sondern ein Katalysator für den Lernprozess.“* (vgl. Müller et al. 2003, S. 314)

Dieses spezielle Charakteristikum trägt wesentlich dazu bei, dass Themen aus dem Bereich Bildungsmanagement sowie allgemeine Managementthemen *„authentisch und erfahrungsbasiert unter der ganzheitlichen Perspektive lebenslangen Lernens und lebensbreiter Bildung bearbeitet werden“* (Müller 2006, S. 3) können.

Der anwendungsorientierte, nicht-konsekutive Masterstudiengang erstreckt sich über vier Leistungssemester, in denen insgesamt 90 ECTS erworben werden können. Die 30 Studierenden, die sich in einem zweistufigen Auswahlverfahren bewähren (vgl. Wippermann/Iberer, i. d. B.), werden in 15 Modulen für Führungs-

aufgaben im Bildungsbereich qualifiziert. Dieses Bildungsangebot beinhaltet ebenfalls Fernstudienanteile, die in Form eines Blended-Learning-Konzeptes arrangiert werden (vgl. Iberer/Wippermann/Müller, i. d. B.), sodass ein berufs begleitendes Studium ermöglicht wird (vgl. Institut für Bildungsmanagement 2006, S. 1ff.).

Ziele des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

Ganzheitliche Handlungskompetenz für Führungsaufgaben

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg strebt als übergeordnetes Leitziel die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz von Führungskräften und Führungsnachwuchskräften im Bildungsbereich an, insbesondere in den Tätigkeitsfeldern betriebliche Bildung, Erwachsenenbildung und Schulwesen. Der Studiengang richtet sich an Personen, die Führungspositionen in Bildungseinrichtungen innehaben oder anstreben. Diese Personen verfügen bereits über Fachkompetenz und pädagogische Fähigkeiten, die sie durch ihre Erstausbildung und ihre berufliche Tätigkeit erworben haben. Hingegen fehlt ihnen eine spezifische Vorbereitung auf Leitungsaufgaben. In dem Studiengang sollen ihnen Führungskompetenzen vermittelt werden, die sie erfolgreich in ihrem jeweiligen Praxisfeld umsetzen können. Diese Kompetenzen entfalten sich in personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzaspekte.

Personale Kompetenzaspekte: Die Basis erfolgreicher Führungsarbeit ist die eigene Person. Aus diesem Grund liegt ein besonderer Akzent auf der Entwicklung personaler Kompetenz. Die persönliche Entwicklung der Studierenden soll insbesondere durch das didaktische Prinzip des „Lernens am Unterschied“ gefördert werden. Auf diese Weise wird eine Öffnung für andere Perspektiven angeregt und eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen organisationskulturellen und systemischen Zusammenhängen gefördert. Gleichzeitig setzt dieser Ansatz ein hohes Maß an Bereitschaft voraus, Unterschiede als Chance zur Erweiterung der eigenen Perspektive zu verstehen und sich konstruktiv damit auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt kommt der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung dadurch zum Tragen, dass die Förderung personaler Kompetenzen als eine zentrale Dimension in der Entwicklung von Führungskompetenz gesehen wird und entsprechend in den Studienmodulen explizite Berücksichtigung findet. Die hohe Bedeutung dieses Ziels spiegelt sich insbesondere im Modul 2: Führungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung und im Modul 12: Coaching wider.

Soziale Kompetenzaspekte: Das soziale Binnenklima einer Organisation wird wesentlich bestimmt durch gruppenpsychologische Interventionen der Leitungspersönlichkeiten. Herkömmliche Führungsmuster müssen überprüft werden, neue Leitbilder und Verhaltensmuster sind aufzubauen. Die empirischen Befunde aus dem Bereich der Industriesoziologie verweisen darauf, dass das entscheidende Wertschöpfungspotenzial aller Organisationen die Nutzung der Qualifikationen und Potenziale der Mitarbeiter ist. Funktionierende Arbeitsteams bilden in dieser Perspektive das Herzstück einer lernenden Organisation.

Methodische Kompetenzaspekte: Der Umbau traditioneller Institutionen zu wissensbasierten, intelligenten und flexiblen Dienstleistungsstrukturen erfordert die Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologien als Instrumente zu nutzen, um den Leitzielen der Bildungsinstitutionen nahezukommen. Der Zugang zu und der Umgang mit Informationspools und Informationsmedien ist für das Management einer Bildungsorganisation von herausgehobener Bedeutung. Führungskräfte sollten deshalb über Instrumente und Methoden verfügen, um Informationen in nutzbringendes Wissen für die Organisation zu transformieren. Sie sollten computerbasierte Prozesse entweder selbst beherrschen oder über deren Leistungsfähigkeit informiert sein.

Fachbezogene Kompetenzaspekte: Die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen werden häufig als Schlüsselqualifikationen betrachtet, als Meta-Lernziele, die relativ unabhängig von konkreten Inhalten und Praxisfeldern zu fördern sind. Führungskompetent müssen sowohl Produktionsleiter in Industriebetrieben als auch Direktoren von Werbeagenturen und Schulleiter von Hauptschulen sein. Andererseits ist Führungskompetenz aber auch abhängig von fachlicher Expertise. Ein Produktionsleiter eines Industriebetriebs kann nicht umstandslos ein Gymnasium führen. Personale, soziale und methodische Managementkompetenzen werden nur auf der Grundlage von Expertenwissen wirksam. Erforderlich ist daher weiterhin die Vermittlung von Fachkompetenz. Diese Kompetenzdimension des Studiengangs dient der Vermittlung von kognitivem Führungswissen. Dazu gehören einerseits betriebswirtschaftliche, juristische und verwaltungstechnische Kenntnisse, andererseits Kenntnisse zur Qualität von Bildungsprozessen. Es ist vor allem jenes Wissen zu verankern, das in unmittelbarem Zusammenhang mit Führungsfunktionen im jeweiligen Praxisfeld zu sehen ist. Die Teilnehmer verfügen bereits über ein breites erfahrungsorientiertes Wissen in ihren jeweiligen Praxisfeldern. Häufig wird es möglich sein, dieses eher implizite Wissen in explizites Führungswissen zu transformieren.

Die vier skizzierten Dimensionen von Kompetenzen sind nicht exakt gegeneinander abzugrenzen, aber sie lassen Schwerpunkte deutlich werden und erleichtern den didaktischen Zugang für die Gestaltung von Lernprozessen. Sie werden im Studium so miteinander vernetzt, dass die Teilnehmer ganzheitliche berufliche Handlungskompetenzen ausbilden. Die Anwendbarkeit dieser Kompetenzen ist der zentrale Bezugspunkt der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Studiums. Deshalb wird im Studiengang Bildungsmanagement die Wissensvermittlung und der Aufbau von effektivem Führungsverhalten als ganzheitlicher Lernprozess betrachtet. Die einzelnen Lernmodule bedienen dabei jeweils mehrere Kompetenzen.

Wissenschaftliche Qualifikation

Die Zielsetzung, die sich mit dem Studiengang im Hinblick auf seinen wissenschaftlichen Wert verknüpft, kommt in einer engen Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zum Ausdruck. Diese Scharnierfunktion ergibt sich aus der besonderen Konstruktion des Masterstudiengangs Bildungsmanagement, die es ermöglicht, einen Theorie-Praxis-Transfer im Themenfeld Bildungsmanagement zu initiieren.

Zum einen können dadurch theoretisch begründete Führungs-/Managementansätze in die einschlägige Bildungspraxis transferiert und dort mit Unterstützung der implementierenden Partner – seien es Institutionen aus dem Anbieterverbund oder die Studierenden selbst – erprobt werden. Dadurch erweist sich, inwieweit theoretisch begründete Führungs-/Managementansätze den praktischen Herausforderungen des Managementalltags im Bildungsbereich gerecht werden.

Zum anderen findet über die Scharnierfunktion aber auch ein umgekehrter Informationsfluss statt, wenn die aus den genannten Praxisfeldern vertretenen Studierenden und Partner den wissenschaftlichen Aufklärungsbedarf benennen, konkretisieren und bearbeiten.

Die Inhalte des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

Der Studiengang umfasst 15 Module in vier Studienbereichen⁴:

	Modul 1: Einführung Bildungsmanagement
Studienbereich I Führung und Kooperation gestalten	Modul 2: Personalmanagement Modul 3: Führung und Persönlichkeitsentwicklung Modul 4: Kommunikation und Kooperation
Studienbereich II Bildungsprozesse und Organisationen gestalten	Modul 5: Organisationsmanagement Modul 6: Bildungsprozessmanagement Modul 7: Qualitätsmanagement
Studienbereich III Prozesse betriebswirtschaftlich steuern und technologisch unterstützen	Modul 8: Strategische Führung und Kostenmanagement Modul 9: Bildungsmarketing Modul 10: Informations- und Kommunikationstechnologien
Studienbereich IV Projekte leiten und Praxis reflektieren	Modul 11: Projektmanagement Modul 12: Coaching Modul 13: Praktikum Modul 14: Best Practice Modul 15: Masterthesis und Kolloquium

⁴ Zu den Details der Module vgl. den Modulkatalog im Anhang.

Studienorganisation

Der Studiengang ist als ein berufsbegleitendes Qualifizierungsangebot konzipiert, das berufstätigen Teilnehmern aus der ganzen Bundesrepublik und darüber hinaus eine Teilnahme ermöglichen soll. Um sowohl der besonderen Lebens-, Lern- und Arbeitssituation der Teilnehmenden als auch den anspruchsvollen Lernzielen und -inhalten des Studiengangs gerecht zu werden, wurde eine Blended-Learning-Konzeption entwickelt, die verschiedene Lernformen und -medien wie Präsenzseminare, Studienbriefe und E-Learning integrativ miteinander verknüpft (vgl. Müller i. d. B. und Iberer/Wippermann/Müller, i. d. B.).

Pro Semester finden in der Regel drei Präsenzphasen als Kompaktlehrveranstaltungen statt. Zwischen den Präsenzphasen liegen Selbstlern- und Transferphasen. Während dieser Zeit eignen sich die Studierenden in der Vorbereitung des nächsten Themenbereiches neues Wissen an, sie reflektieren ihren Berufsalltag, prüfen die Übertragbarkeit der fachlichen Inhalte auf ihre eigene Bildungs- bzw. Führungspraxis und bearbeiten Fragestellungen in der Verschränkung von Theorie und Praxis. Sie halten Kontakt untereinander und zu den Dozenten über das Lernportal des Studiengangs.

Durch Studienbriefe und E-Learning werden im Vorfeld und im Anschluss an Präsenzphasen Inhalte vor- und nachbereitet. *„Die Präsenzphasen sind auf diese Weise von der Wiedergabe von Wissen in Vorlesungsform entlastet und können das leisten, was nur sie zu leisten imstande sind: die Entwicklung personaler und sozialer Fähigkeiten, die Herstellung von Gruppenbewusstsein, die Bewährung eigener Fähigkeiten in gemeinsamer Arbeit.“* (Schweizer u. a. 2002, S. 247). Die Selbstlern- und Transferphasen stellen in gewisser Weise die Brücke zwischen der Berufspraxis der Teilnehmer und dem Studienangebot dar.

Die in den Modulen geförderten fachlichen, sozialen sowie methodischen und personalen Kompetenzen werden innerhalb der komplexen Lernumgebung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien praxisnah vermittelt. Auf diese Weise können sie den beruflichen Alltag von Leitern in Bildungseinrichtungen bereichern. Der Masterstudiengang Bildungsmanagement versteht sich in diesem Zusammenhang als eine mögliche Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf Bildung und trägt dazu bei, Führung im Bildungsbereich professionell zu gestalten.

Literatur

- Behrmann, D.** (2006): Reflexives Bildungsmanagement: pädagogische Perspektiven und managementtheoretische Implikationen einer strategischen und entwicklungsorientierten Gestaltung von Transformationsprozessen in Schule und Weiterbildung. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Bertelsmann Stiftung** (2007): Forum Demographischer Wandel des Bundespräsidenten. Retrieved 29.01.2007, <http://www.forum-demographie.de/>
- Decker, F.** (1995): Bildungsmanagement: Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren. Würzburg: AOL-Lexika.
- Fredrich, B.** (2003): Wissensmanagement und Weiterbildungsmanagement: Gestaltungs- und Kombinationsansätze im Rahmen einer lernenden Organisation. Göttingen: Cuvillier.
- Intergovernmental Panel On Climate Change (IPCC)** (2007): Summary for Policymakers: A Report of Working Group I of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Retrieved 02.02.2007, <http://www.ipcc.ch/pub/spm22-01.pdf>
- Müller, U.** (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung, Systemstelle 9.20.20.29, 1-14.
- Müller, U./Schweizer, G./Voss, R.** (2003): Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg – Innovative Strukturen für eine veränderte Praxis. *Wirtschaft und Erziehung*, 9, 314-315.
- Schweizer, G./Melenk, H./Rath, M./Unsel, G.** (2002): Ein Studienkonzept zum Bildungsmanagement. In: Melenk, H./Fingerhut, K.-H./Rath, M./Schweizer, G. (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung – Das Modell Baden-Württemberg*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Severing, E.** (1999): Bildungsträger in der Wissensgesellschaft. *Grundlagen der Weiterbildung*, 6. 1999, 1-17.
- Sorger, V./Beyrer, M.** (2004): Zukunft.Nachhaltig.Gestalten. Die IV-Strategie für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Retrieved 14.01.2007, http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_292.pdf
- Wippermann, Sven** (2008): Didaktische Design Patterns zur Systematisierung und Dokumentation didaktischen Wissens und Grundlage einer Community of Practice. E-Learning und Wissensmanagement am Beispiel des Instituts für Bildungsmanagement. Ludwigsburg: unveröffentlichte Dissertation.

Führen lernen zwischen Wissenschaft und Praxis.

Zur didaktisch-methodischen Architektur des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

ULRICH MÜLLER

Führungskompetenz entwickeln

Der Studiengang Bildungsmanagement zielt auf die Vermittlung und Aneignung ganzheitlicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich. Die Teilnehmenden haben bereits Fachkompetenz und pädagogische Fähigkeiten in ihrer Erstausbildung und/oder durch ihre berufliche Tätigkeit erworben. Ein erheblicher Teil verfügt darüber hinaus auch bereits über Führungserfahrung.

Für die Konzeption eines solchen Studienangebotes kann auf ein inzwischen breites Wissen zur Kompetenzentwicklung von Führungskräften zurückgegriffen werden (vgl. z. B. Erpenbeck/Heyse 1999, Staudt/Kley 2001, Keller 2001). Fietz und Junge (2005) fassen zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammen:

- Nach der Erstausbildung erwerben Führungskräfte die erfolgsentscheidenden Kompetenzen weitgehend außerinstitutionell und selbstorganisiert.
- Dies hat nicht zuletzt auch zeitliche Gründe: Weiterbildung ist ein Zeitproblem.
- Führungskräfte *„stufen die Bedeutung des fachlich-methodischen Kompetenzerwerbs durch formale Bildungseinrichtungen als relativ gering ein“* und heben eher *„die sozialen und personalen Kompetenzen hervor, die sie im Rahmen einer bestimmten Ausbildungsphase erworben haben“* (ebd., S. 18).
- Sie stehen stark didaktisierenden Lernangeboten zurückhaltend bis ablehnend gegenüber, da sie sich durch diese in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Ent-

scheidungsfreiheit eingeschränkt fühlen und solche Lernarrangements zu wenig ihre individuellen Bedarfslagen und Lernnotwendigkeiten berücksichtigen.

- Führungskräfte sind problemzentriert. Erfolgreiche Führungskräfte nehmen insbesondere Krisen und Probleme als Meilensteine ihrer Kompetenzentwicklung wahr.
- Sie beurteilen Wissen und Lernangebote anwendungsorientiert und „wollen jeweils auf das Wissen, Lernangebote und die Informationen zugreifen können, die sie aktuell zur Bewältigung eines Problems am Arbeitsplatz benötigen“ (ebd., S. 18).
- Führungskräfte „sind lerngewohnt und verfügen über ein vergleichsweise hohes Maß an Selbstkompetenz“ (ebd., S. 19).

Fietz und Junge resümieren: „Als herausragendes Ergebnis der Untersuchungen des Kompetenzerwerbs von Führungskräften stellt sich somit die Fähigkeit – und das Bedürfnis – dar, selbst über eigene Lernbedarfe und die Mittel und Gelegenheiten zu deren Befriedigung zu verfügen: selbständig, selbst bestimmt und selbst organisiert... Ihre Kompetenzen entwickeln Führungskräfte vorwiegend in ihrer Tätigkeit und außerhalb formaler Lernarrangements. Formen des informellen Lernens spielen in den Kompetenzbiografien erfolgreicher Führungskräfte eine entsprechend große Rolle“ (ebd., S. 19).

Auf dieser Grundlage lassen sich Anforderungen an die Gestaltung von Lernarrangements für Führungskräfte ableiten. Diese sollten

- einen bedarfsgerechten und passgenau auf Arbeitsprobleme zugeschnittenen Zugriff ermöglichen,
- weitgehend auf selbstorganisierte Lernprozesse abstellen,
- eine enge Verbindung zwischen Arbeit und Lernen ermöglichen und an realen betrieblichen Aufgabenstellungen anknüpfen,
- geeignete Medien zur Handlungsunterstützung bereitstellen,
- flexibel und modular aufgebaut sein und
- einen fließenden Wechsel zwischen formellem und informellem Lernen erlauben (vgl. ebd., S. 23f.).

Zwischen Wissenschaft und Praxis: handlungsorientiertes Lernen und wissenschaftliche Qualifizierung

Ziel des Masterstudiengangs Bildungsmanagement ist die Entwicklung ganzheitlicher Handlungskompetenz. Damit folgt das Projekt den Maßgaben des Bologna-Prozesses, der auf die Praxisrelevanz und die Validität der Lehrinhalte im

Hinblick auf die Berufsfelder abzielt, jedoch auch den Maßstäben einer wissenschaftlichen Qualifizierung verpflichtet ist. Diesem doppelten Anliegen trägt der Studiengang Rechnung.

Für die Entwicklung eines Qualifizierungsprogramms für Führungskräfte genügt daher eine einseitige Ausrichtung an Ergebnissen zum Lernverhalten der Zielgruppe nicht. Das Studienangebot muss zwar den Lernstilen, -möglichkeiten und -gewohnheiten der Zielgruppen so weit als möglich Rechnung tragen, es muss jedoch auch den Anforderungen genügen, die an ein Studienangebot auf Master-niveau an einer wissenschaftlichen Hochschule zu stellen sind.

Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse auf der Masterstufe benennt u. a. folgende Anforderungen an Studiengänge auf der Masterstufe:

Wissensverbreiterung:

Die Absolventen *„sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebietes zu definieren und zu interpretieren“*. ...

Wissensvertiefung:

„Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.“...

Systemische Kompetenzen:

„... auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben“; ...

Kommunikative Kompetenzen:

„...auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln; sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen“ ... (vgl. HRK 2005, S. 10f.)

Auch in anwendungsorientierten Studiengängen, wie dem Masterstudiengang Bildungsmanagement, ist daher auf ein breites Wissen auf aktueller wissenschaftlicher Grundlage abzustellen. Diese doppelte Orientierung einer-

seits an den Ansprüchen und Lernmöglichkeiten der Teilnehmenden, andererseits an den Standards eines wissenschaftlichen Studiengangs stellt für die didaktisch-methodische Gestaltung und die Lehre eine große Herausforderung dar.

Die methodisch-didaktische Architektur des Masterstudiengangs Bildungsmanagement

Vor dem hier skizzierten Hintergrund wurde eine methodisch-didaktische Architektur entwickelt, die den Erwerb von Führungskompetenz durch ganzheitliches, handlungs- und prozessorientiertes Lernen ermöglichen soll, das zu wesentlichen Teilen selbstgesteuert erfolgt. Studieninhalte und Lehr-/Lernmethoden müssen hinreichend Spielräume bieten, um eine Feinabstimmung auf die Berufsbiographie und die je individuelle Berufspraxis einer anspruchsvollen und hochgradig inhomogenen Teilnehmerschaft zu ermöglichen.

Im Rahmen des Studiengangs Bildungsmanagement kommt der methodischen Vorgehensweise eine doppelte Funktion zu: Auf der einen Seite geht es natürlich um die Vermittlung z. B. betriebswirtschaftlicher Ziele und Inhalte, wie etwa Budgetierung und Kostenrechnung. Neben diese inhaltliche Seite tritt jedoch die Aufgabe, Methodenkompetenz zu lehren und zu lernen (vgl. Selzer 2001). Indem die (angehenden) Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager im Kontext der Blended-Learning-Architektur lernen und arbeiten, erfahren sie selbst modellhaft eine neue Lernkultur quasi „am eigenen Leibe“ und erhalten Gelegenheit, sie zu reflektieren.

Der Studiengang nutzt drei unterschiedliche Lernebenen: Lernen in der Praxis, Selbstlern- und Transferphasen sowie Präsenzphasen. Im Kontext der dargestellten methodischen Gesamtarchitektur findet eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Elemente ihren Einsatz. Die nachfolgende Abbildung zeigt die methodisch-didaktische Architektur und ausgewählte Methoden im Überblick.

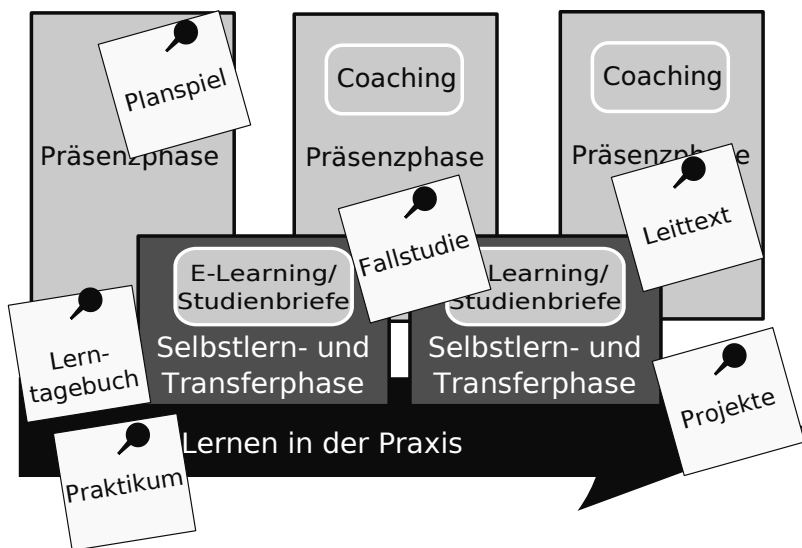


Abbildung 1: Die methodische Architektur und ausgewählte Methoden (vgl. Müller 2006, S. 6).

Lernen in der Praxis

Alle Teilnehmenden stehen im Arbeitsprozess in Bildungseinrichtungen oder -abteilungen. Dieser Arbeitsprozess stellt die Basis und den Ausgangspunkt für den Lernprozess dar. Im Rahmen des Studiums bekommen die Studierenden vielfältige Impulse, Aufgaben- und Problemstellungen aus ihrer Berufspraxis aufzugreifen und sich damit vor einem wissenschaftlich begründeten Reflexionshorizont auseinanderzusetzen. Sie bearbeiten individuelle Lernprojekte aus ihrer eigenen Praxis und nutzen die sich bietenden Handlungssituationen zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung. Ziel ist es, die Teilnehmenden zu einem Selbstbildungsprozess anzuregen, bei dem sie mit Hilfe geeigneter Strategien und Verfahren ihren Arbeitsprozess reflektieren und ihn unter der Maßgabe persönlicher Weiterentwicklung gezielt als Lernprozess gestalten (vgl. dazu Müller 2003, S. 153ff. und Müller 2004).

Die Handlungsanforderungen des beruflichen Alltags werden zum Anlass für die Reflexion der eigenen Handlungsgrundlagen, Vorgehensweisen und professionellen Haltungen und eines daraus resultierenden Entwicklungsprozesses. Dabei kann die Aneignung „äußerer“ Fähigkeiten, die zur Bewältigung von Führungssituationen notwendig sind, verbunden werden mit der Entwicklung der eigenen Per-

sönlichkeit. Die Auseinandersetzung mit beruflichen Aufgaben bietet die Chance zu einem Weg, sich selbst als Person und Führungskraft ganzheitlich zu bilden.

Wenn berufliche Handlungssituationen als Lernchancen interpretiert und genutzt werden, so umfasst dies auch den Umgang mit dem Unplanbaren, mit dem was sich ereignet – und zwar in seiner ganzen Breite vom Wünschenswerten über das Widrige bis hin zum massiv beeinträchtigenden Anlass. Zum Beispiel wird ein konfliktträchtiges Kritikgespräch mit einem „schwierigen Mitarbeiter“ nicht einfach nur „hinter sich gebracht“, um die angespannte Situation zu entschärfen, sondern vielmehr geht es gleichzeitig darum, durch die Bewältigung dieser herausfordernden Situation auch gezielt die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln: *„Was kann ich aus dieser Situation lernen?“*

Im Sinne von Persönlichkeitsbildung könnte dies für den Einen z. B. heißen, Gelassenheit und „elastische Festigkeit“ im Umgang mit Widerständen zu lernen, für den Anderen könnte es bedeuten, eine überstarke „Harmonieorientierung“ zu überwinden und den Konflikt nicht mehr zu vermeiden, sondern gezielt zu suchen und zu bewältigen. Das bedarf der Übung (vgl. Müller 2002).

Lerntagebuch

Bei diesen selbstorganisierten Lernprozessen kann ein Lerntagebuch vielfältige Unterstützung bieten (vgl. dazu Asheimer/Müller 1999, Müller 2004). Darin halten die Studierenden wichtige Erfahrungen, Beobachtungen, Erfolge und Misserfolge, Fragen und Probleme usw. fest. Sie führen einen Dialog mit sich selbst über wichtige Fragen, die sie in ihrem beruflichen Alltag und in ihrem Lernen beschäftigen. Der Prozess des Schreibens unterstützt und fokussiert die Reflexion und hilft so, Ordnung in Erlebtes zu bringen, Erfahrungen miteinander zu vergleichen, Unbewusstes teilweise bewusst zu machen – und wirkt zudem häufig emotional entlastend. Durch das Schreiben im Lerntagebuch entsteht ein Dokument, das die je individuelle persönliche Entwicklung auch über einen längeren Zeitraum hinweg nachvollziehbar macht.

Das Schreiben eines Lerntagebuchs kann einen übergreifenden methodischen Baustein darstellen, der die verschiedenen Lernebenen miteinander verbindet: Es wird in der Präsenzphase eingeführt und begleitet anschließend das selbstorganisierte Lernen, in Praktika und bei Projekten. So können ggf. wichtige Probleme, Aspekte und Fragen, die Teilnehmende zunächst alleine in ihrem Lerntagebuch bearbeitet haben, im Coaching aufgegriffen und vertieft werden. Der

Schreibprozess dient der Verarbeitung sowohl von Praxiserfahrung als auch von Theoriewissen. Hier „materialisiert“ sich daher in gewisser Weise die subjektive Theorie der Lernenden, die sich nach und nach durch Erfahrung und Wissen erweitert.

Coaching

Ein besonderer Akzent des Studiengangs liegt auf der Entwicklung personaler Kompetenzen als Grundlage erfolgreichen Führungshandelns. Aus diesem Grund ist in den Studiengang ein fortlaufendes Coaching integriert. Es findet in zwei der drei Präsenzphasen pro Semester statt. Die Begleitung erfolgt durch professionelle Coaches. Für das Coaching wird die Gesamtgruppe des Studiengangs in drei gleich große Teilgruppen von 10 Studierenden aufgeteilt, die über mindestens 1 Jahr konstant in dieser Gruppe zusammenarbeiten. Um gerade auch im Coaching das Prinzip des „Lernens am Unterschied“ realisieren zu können, erfolgt die Gruppeneinteilung so, dass die drei Praxisfelder Erwachsenenbildung, Wirtschaft und Schule in jeder Teilgruppe in etwa gleich repräsentiert sind. Dadurch sind vertiefte Einblicke in den beruflichen Alltag der anderen Bildungsbereiche möglich. Die kulturellen Unterschiede dieser Bildungsbereiche zeigen sich hier auf besondere Weise und ermöglichen ein fruchtbares Voneinander-Lernen.

Das Coaching bietet eine wirkungsvolle Begleitung, Beratung und Unterstützung bei Fragestellungen und Problemen aus der Berufspraxis der Teilnehmenden. Lern- und Arbeitserfahrungen aus den Selbstlern- und Transferphasen und aus dem eigenen Berufsalltag können gemeinsam reflektiert werden. Es unterstützt den eigenen Entwicklungsprozess als Person und Führungskraft und bietet darüber hinaus auch Impulse, Methoden und spezifische Möglichkeiten von Coaching-Elementen in der eigenen Führungs- und Bildungsarbeit umzusetzen (vgl. dazu Schweizer 2001 und Lenz/Haun i.d.B.).

Praktikum

Im Verlauf des viersemestrigen Studiums ist ein mindestens vierwöchiges Praktikum zu absolvieren. Auch im Praktikum wird das Prinzip des „Lernens am Unterschied“ realisiert, da es in einem fremden Praxisfeld erfolgt. So müssen z. B. die Teilnehmer aus der Schule ihr Praktikum in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung oder in einem Betrieb absolvieren. Ein Praktikum im Ausland

ist ausdrücklich erwünscht und wird durch das internationale Kontaktnetz der Projektpartner unterstützt. Auslandspraktika können auch im eigenen System absolviert werden.

Dieses organisierte „Über-den-eigenen-Tellerrand-Schauen“ hilft, den Horizont zu erweitern, Netzwerke zu knüpfen und Ideen für Innovationen und neue Lösungen für die eigene Organisation zu finden. Die Teilnehmenden werden bei den Praktika durch Lehrbeauftragte aus dem Anbieterverbund begleitet, die auch bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen unterstützend tätig werden.

Projekte

Projektmanagement ist ein wichtiges Instrument effektiven Managements. Der Studiengang vermittelt in den Präsenzphasen den theoretischen Hintergrund und die nötigen Instrumentarien. Deren Anwendung üben und erproben die Teilnehmenden in einem Projekt, das sie während des Studiums durchführen und dokumentieren müssen. Auch die Projektarbeit wird in bereichsübergreifend zusammengesetzten Kleingruppen begleitet und betreut (vgl. Adam i.d.B.).

E-Learning

Elektronische Medien können wichtige Funktionen in Lehr-/Lernprozessen übernehmen und bieten vielfältige und faszinierende Möglichkeiten, sie können jedoch personale Vermittlungsformen nicht vollständig ersetzen. Aus diesem Grund integriert die Lernarchitektur des Studiengangs Elemente personaler und medialer Vermittlung in einer Blended-Learning-Konzeption.

Auch der Einsatz der auf elektronische Komponenten gestützten Lernformen orientiert sich dabei am Primat der Teilnehmerorientierung. Denn je mehr die Teilnehmenden ihre Erwartungen und Bedürfnisse in dem Angebot des E-Learning-Systems wiederfinden, desto eher ist zu erwarten, dass sie sich an der virtuellen Kommunikation und Kooperation beteiligen und sich wechselseitig Hilfestellung geben. Je besser ihre situativen Bedingungen beim Lernen berücksichtigt werden, um so eher werden sie auch mit elektronischen Mitteln erfolgreich lernen.

Die Teilnehmenden unseres Studiengangs sind in hohem Maße beruflich und privat engagiert, viele haben bereits Führungsfunktionen inne. Besonders bei der

Zielgruppe Führungskräfte gilt es, deren angespanntes Zeitbudget und ihre spezifischen beruflichen Herausforderungen zu berücksichtigen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 72). Mehr noch als bei anderen Zielgruppen muss davon ausgegangen werden, dass

- E-Learning nur dann angenommen wird, wenn der Zeitaufwand überschaubar ist und mit beruflichen wie familiären Verpflichtungen angemessen koordiniert werden kann;
- in Inhalt und Methode hohe Erwartungen gesteckt werden. Dieses Verhalten gründet vornehmlich auf den komplexen Anforderungen und dem daraus folgernden Handlungs- und Erfolgsdruck für jeden Einzelnen;
- Führungskräfte tendenziell mit Informationen jeglicher Art überflutet werden. E-Learning-Angebote unterliegen daher verstärkt dem Anspruch, als unmittelbar hilfreich und zielführend erkannt bzw. erfahren zu werden.

Vor diesem Hintergrund sehen wir die Chancen von E-Learning weniger im Abarbeiten von vorgegebenen Inhalten, sondern eher in kommunikationsorientierten, fallbasierten Szenarios und solchen Modellen, in denen die Teilnehmenden miteinander Lernprojekte gestalten und ihr Expertenwissen einbinden können (vgl. dazu ausführlich Iberer/Wippermann/Müller i.d.B.).

So arbeitet z.B. im Modul Projektmanagement jeder Teilnehmer an einem eigenen Projekt, das seinem unmittelbaren Aufgaben- und Arbeitsbereich entstammt. Dazu nutzt er Projektmanagement-Tools, die in einem Pool, der nach und nach erweitert wird, online zur Verfügung stehen.

In Kleingruppen unterstützen und beraten sich die Teilnehmenden gegenseitig, moderiert von einem Dozenten. Jeder Kleingruppe steht über das Lernportal ein eigener, geschützter Arbeitsbereich zur Verfügung, der u.a. einen Dokumentenspeicher und ein Forum zum Austausch bietet. In diesem Arbeitsbereich werden zentrale Dokumente wie z.B. der Projektauftrag oder der Projektstrukturplan hinterlegt. Die Teilnehmenden geben sich in Diskussionsforen gegenseitig Feedback zu diesen Dokumenten und diskutieren wichtige Fragestellungen.

Das Lernportal steht als ein Alumni-Portal den Teilnehmenden auch nach dem Abschluss ihres Studiums zur Verfügung. Die Community of Learning, die sich während der zwei Jahre gemeinsamen Arbeitens und Lernens entwickelt hat, wandelt sich zur Community of Practice, die über das Studium hinaus Bestand haben soll.

Studienbriefe

Ein wichtiges Element im Kontext der Selbstlern- und Transferphase sind die Studienbriefe. Wegen der leichteren Lesbarkeit gedruckter Texte im Vergleich zu Bildschirmtexten haben Studienbriefe auch im Zeitalter hypermedialer Lernmedien ihre Berechtigung und können wichtige didaktische Funktionen übernehmen. Dabei kommt es jedoch wesentlich darauf an, die verschiedenen Lernmedien eng miteinander zu verzahnen.

Aufgabe der Studienbriefe im Master-Studiengang Bildungsmanagement ist es, die Themen der einzelnen Module in ihrem systematischen und wissenschaftlichen Zusammenhang darzustellen und so einen orientierenden Überblick und das nötige Fachwissen zu vermitteln (vgl. Gloger/Krummenauer/Müller 2005 und Krummenauer-Grasser/Keller i.d.B.). Es wird den Lesern ein thematisches „Raster“ zur Verfügung gestellt, in das neue Informationen eingeordnet werden können. Die Studienbriefe sollen zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema, der dazu vorliegenden wissenschaftlichen Literatur sowie zum Weiterlesen und -lernen anregen. Darüber hinaus können sie als Nachschlagewerke genutzt werden.

Planspiel

Vor dem Hintergrund knapper finanzieller Mittel einerseits, zunehmender finanzieller Autonomie der Bildungsinstitutionen bei der Finanzverwaltung andererseits wird Bildungsmanagement immer stärker auch zu einer Bildungs-Betriebsökonomie (vgl. Decker 1995 S. 133ff.). Um die eigentlichen pädagogischen Kernaufgaben bewältigen zu können, müssen betriebswirtschaftliche Aufgaben, wie z. B. Budgetierung und Investition, gelöst werden. Diesem Themengebiet wird in dem Ludwigsburger Studiengang erhebliches Gewicht beigemessen. Die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, z. B. über Kosten- und Leistungsrechnung im Bildungswesen (vgl. Langer/Schweizer 2005), erfolgt dabei einerseits über die Bearbeitung von Studienbriefen und die Bearbeitung von Aufgaben, andererseits jedoch über ein umfangreiches, computerbasiertes Unternehmensplanspiel (vgl. Schweizer/Langer/Wippermann i.d.B.).

Dem Planspiel liegt ein mathematisches Markt- und Produktionsmodell zugrunde. Die Teilnehmenden leiten in Teams (fiktive) Unternehmen, in denen sie Führungsrollen, wie z. B. Finanzvorstand, Produktionsvorstand usw. übernehmen. Die verschiedenen Teams agieren als Konkurrenten auf einem simulierten Markt. Gerade das Unternehmensplanspiel trägt in besonderem Maße dem Ziel ganzheitlicher Handlungskompetenz Rechnung. Denn es zielt nicht nur auf betriebswirtschaftliche, sondern auch auf sozial-kommunikative Kompetenzen. Ent-

sprechend ist auch das methodische Design des Planspiels konzipiert. Die Teilnehmenden treffen in den Unternehmensteams unter hohem Stress Entscheidungen. Sie stehen unter einer permanenten Informationsflut und müssen gemeinsam Entscheidungen vorbereiten und treffen. Dabei finden auch Verfahren der Moderation und Visualisierung Einsatz. Die Teams werden von einem Coach begleitet, der den Gruppenprozess beobachtet, die Reflexion des Kommunikations- und Kooperationsprozesses moderiert und Feedback gibt.

Fallstudien

Nicht durchgängig kann die Aneignung von Handlungskompetenz so aufwendig wie im Planspiel erfolgen. Aus diesem Grund kommt an anderen Stellen mit der Fallstudie eine weitere bewährte Methode handlungsorientierten Lernens zum Einsatz (vgl. Gmelch 2001). In Fallstudien erarbeiten die Teilnehmenden die Wissensbasis für die Bewältigung von Problemen selbst. Auch hier erfolgt der Wissenserwerb in lebensnahen Kontexten mit authentischem Anwendungsbezug.

Literatur

- Asheimer, M./Müller, U.** (1999): Tagebuch schreiben. In: GdW-Ph, Systemstelle 7.40.20.18.
- Decker, F.** (1995): Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lexika Verlag, München.
- Erpenbeck, J./Heyse, V.** (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Bd. 10, Münster.
- Fietz, G./Junge, A.** (2005): Selbstqualifizierung für Führungskräfte in KMU: Lernarrangements für Wissensarbeiter. In: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hg.): Wie lernen Führungskräfte? Verfahren der Selbstqualifizierung für den Mittelstand, S. 9-31.
- Gloger, H./Krummenauer, A./Müller, U.** (2005): Autorenanleitung für Studienbriefe. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement (internes Arbeitspapier).
- Gmelch, A.** (2001): Fallmethode. In: Schweizer, G./Selzer, H. M. (Hg.): Methodenkompetenz lehren und lernen, Röll, Dettelbach, S. 113-120.
- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.
- Iberer, U./Müller, U./Wippermann, S.** (2006): Blended-Learning in der Management-Qualifizierung (in Vorbereitung).
- Keller, A.** (2001): Weiterbildungsbedarf von Führungskräften in kleinen und mittleren Unternehmen. Reihe fthw-Transfer, Bd. 35, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft, Berlin.

- Krummenauer, A./Müller, U.** (2005): Master-Studiengang Bildungsmanagement. Abschluss-evaluation Kurs I. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanage-ment (internes Arbeitspapier).
- Landesstiftung Baden-Württemberg** (2006): Geschäftsbericht 2005. Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH, Stuttgart.
- Langer, M./Schweizer, G.** (2005): Kosten- und Leistungsrechnung in Bildungsinstitutionen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement (Studienbrief).
- Müller, U.** (2002): Selbstbildung als Weg. Berufliches Lernen zwischen westlicher Bildungs-theorie und östlicher Kampfkunstphilosophie. In: Schettgen, P. (Hg.): Heilen statt Hauen! Aikido-Erweiterungen in Therapie und Bildungsarbeit, Ziel, Augsburg, S. 87-100.
- Müller, U.** (2003): Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Wei-terbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. (zugl. Habilitationsschrift Universität Eichstätt), Kovac, Hamburg.
- Müller, U.** (2004): Führen lernen. Eine didaktisch-methodische Rahmenkonzeption für handlungs- und transferorientierte Management-Qualifizierung. In: Bender, W. (u. a.) (Hg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, Wochenschau, Schwalbach/Ts., S. 387-398.
- Müller, U.** (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungs-bereich: Das Projekt Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Systemstelle 9.20.20.29, Luchterhand, Neuwied.
- Rheinmann-Rothmeier, G.** (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, S. 27-31.
- Rheinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiter-bildung. Drei Beispiele aus der Praxis. Verlag Hans Huber, Bern u. a.
- Schweizer, G.** (2001): Coaching. In: Schweizer, G./Selzer, H. M. (Hg): Methodenkompetenz lehren und lernen, Röhl, Dettelbach, S. 65-70.
- Schweizer, G./Melenk, H./Rath, M./Unselde, G.** (2002): Ein Studienkonzept zum Bildungs-management. In: Melenk, H. u. a. (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen, Fillibach, Breisgau, S. 237-250.
- Schweizer, G.** (2004): Planspielunterlagen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement (Studienmaterialien).
- Selzer, H. M.** (2001): Methoden steuern Lernprozesse. In: Schweizer, G./Selzer, H. M. (Hg): Methodenkompetenz lehren und lernen, Röhl, Dettelbach, S. 9-30.
- Staudt, E./Kley, T.** (2001): Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? Berichte aus der angewandten Innovationsforschung 193, Bochum.

Das Prinzip „Lernen am Unterschied“

ASTRID KRUMMENAUER-GRASSER/GERD SCHWEIZER

Einleitung

Das didaktische Konzept des Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg unterscheidet sich durch mehrere Alleinstellungsmerkmale deutlich von vergleichbaren Studienangeboten. Eine durchgängige Leitlinie ist im Lehr-Lern-Prinzip „Lernen am Unterschied“ zu sehen. Der vorliegende Beitrag geht auf theoretische Referenzmodelle dieses Prinzips ein, indem auf konstruktivistische und systemtheoretische Anschlussstellen zurückgegriffen wird. Der Beitrag erläutert die didaktische Umsetzung des Prinzips und stellt einige Gestaltungselemente beispielhaft vor. Außerdem werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts vorgestellt, die im Rahmen einer Internetbefragung der Kurse 1 und 2 des Studiengangs gewonnen wurden.

Theoretische Referenzmodelle

Das Prinzip „Lernen am Unterschied“ ist ein gutes Beispiel dafür, dass erfahrungsbasiertes Wissen nicht generell als zukunftsfähiges Wissen zu klassifizieren ist. Wenn ein Teil der Lehrkräfte im System Schule durch jahrelange Erfahrung gelernt hat, dass das Ignorieren von Lehrplanreformen keine negativen Folgen produziert, so resultiert aus diesem Erfahrungswissen auch kein Veränderungsdruck. Wenn – zweites willkürliches Beispiel – betriebliche Weiterbildner ausschließlich Vorträge in Kombination mit PowerPoint-Präsentationen als gängige Methode aus Tagungen kennen, so sind auch in diesem Fall aus gelernter Erfahrung keine Innovationen zu erwarten.

Konstruktivistisch orientierte Lernkonzepte und Erkenntnisse der Systemtheorien bieten Anhaltspunkte, wie aus gelernter Erfahrung weiterführende Erkenntnis werden kann (vgl. Werner 2004). Das Ziel des Studiengangs ist es – anders als in anderen Lernzusammenhängen –, erfahrungsbasiertes Führungswissen zu hinterfragen.

Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen als aktiven und konstruktiven Prozess, der die Erfahrungen und subjektiven Interpretationen des Lernenden konstitutiv integriert (Meixner 2004, S. 2). Entsprechend dem konstruktivistischen Paradigma kann Wissen nicht einfach von einer lehrenden Person auf eine lernende Person übertragen werden, vielmehr verknüpft jeder Lernende neue Wissens Elemente mit seinem vorhandenen Vorwissen auf eine je persönliche, individuelle Weise (Mandl/Winkler 2004, S. 77). „Das Gehirn organisiert sich auf der Basis seiner eigenen Geschichte“ (Voß 2002, S. 39). Dies führt zu individuell verschiedenen kognitiven Strukturen (Kohler 2001, S. 100). Geeignete Lehr-Lern-Konzepte zeichnen sich aus konstruktivistischer Sicht dadurch aus, dass sie dem lernenden Individuum die Möglichkeit geben, sein Vorwissen sowie seine bereits vorhandenen Erfahrungen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen (Kunze 2005). Insbesondere in der Weiterbildung spielt dies eine wichtige Rolle, da hier die Lernenden bereits über vielfältiges Wissen und Erfahrung verfügen (Siebert 2002, S. 42; Arnold/Siebert 2003, S. 4ff.).

Nach Mandl und Winkler sind problemorientierte bzw. situierte Lernumgebungen eher in der Lage, das Vorwissen mit neuem Wissen zu verknüpfen. Sie beschreiben in diesem Zusammenhang die Gestaltung situierter Lernumgebungen mit folgenden Prinzipien (Mandl/Winkler 2004, S. 78f.; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 627f.):

- Lernen in authentischen Kontexten: Durch realistische Probleme und authentische Fälle wird das Transferpotenzial erhöht.
- Lernen in multiplen Kontexten: Durch die Darstellung von verschiedenen Anwendungssituationen lässt sich situatives Wissen aufbauen, welches flexibel eingesetzt werden kann.
- Lernen in sozialen Kontexten: Durch das gemeinsame Erarbeiten und Lernen in der Gruppe wird das Lernen in ein interaktives Geschehen integriert.
- Lernen mit instruktionaler Unterstützung: Durch einen Lehrenden/Coach werden den Lernenden notwendige Ressourcen zur Problembearbeitung nahegebracht.

Dem „Lernen am Unterschied“ entfaltet sich damit ein Referenzmodell, wie Lernumgebungen zu gestalten sind, um neue, veränderte Handlungsroutinen im Führungsalltag anzuwenden.

Die Systemtheorie, welche enge Verknüpfungen zum Konstruktivismus aufweist, liefert Anhaltspunkte, wie Menschen ihre (Lern-)Welten konstruieren. Von einem System kann man nach Luhmann sprechen, „wenn man Merkmale vor Augen hat, deren Entfallen den Charakter eines Gegenstandes als System in Frage stellen würde“

(Luhmann 1984, S. 15). Maturana führt den Begriff der „*autopoietischen Systeme*“ als Beschreibung von lebenden Systemen ein (Maturana 1997, S. 157), wobei mit autopoietisch die ständige Selbsterzeugung des Systems gemeint ist (Maturana/Valera 1987, S. 50f.)⁵. Anders formuliert kann man sagen, dass das System sein eigener „Produzent“ ist (Maturana/Valera 1987, S. 56; Baitsch 1993, S. 9). Einflüsse durch die Umwelt erfolgen nur über Irritation oder – konstruktivistisch ausgedrückt – durch „*Perturbation*“ (Arnold/Siebert 2003, S. 115). Systeme sind damit also nicht „*belehrbar*“. „*Bei den Interaktionen zwischen dem Lebewesen und der Umgebung innerhalb dieser strukturellen Kongruenz determinieren die Perturbationen der Umgebung nicht, was dem Lebewesen geschieht; es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, die determiniert, zu welchem Wandel es infolge der Perturbation in ihm kommt.*“ (Maturana/Valera 1987, S. 106).

Diese prinzipielle Nichtsteuerbarkeit der Systeme bedeutet für die Weiterbildung, dass der Input in keinem deterministischen Zusammenhang zu im System tatsächlich aufgenommenen und verankerten Inhalten steht (Voß 2002, S. 39f.). Demnach muss der Anstoß für Veränderung von außen, eben durch Perturbation, erfolgen, denn „*strukturelle Veränderungen des Wissensbestandes sind aus dem System heraus kaum zu erwarten. Es gibt aus der systemeigenen Logik heraus keinen Anlass, die Routinen der Wissensaneignung und -verarbeitung zu verändern.*“ (Baitsch, 1999 S. 262). So laufen beispielsweise wichtige Prozesse im System „Unternehmen“ oft jahrelang unverändert ab, ohne dass potenzielle Verbesserungsmöglichkeiten hinterfragt werden, nach dem Motto „Es war doch schon immer so.“ Entsprechend ist der Veränderungsdruck in sozialen Systemen (z. B. System Schule oder System Erwachsenenbildung), die sich über spezifische Verhaltenskulturen definieren, von innen heraus nicht zu erwarten.

Das Leitprinzip „Lernen am Unterschied“ im Studiengang versucht, systeminterne Routinen durch Störungen in Frage zu stellen. Dies geschieht zunächst durch didaktisch ungeplanten Austausch zwischen den Akteuren verschiedener Systeme, ähnlich den „Open-Space“-Effekten. Weitergehender und fruchtbarer sind dann gestaltete didaktische Strategien, die diese Art von Lernen befördern. In der Sprache der Systemtheorie: Geplante Perturbation soll systemübergreifende Kommunikation provozieren und letztendlich Synergieeffekte bewirken.

Diese Art von systemübergreifender Kommunikation zwischen den Teilnehmern aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen ist – so die Annahme der Studiengangsgestalter – nachhaltiger und prinzipiell verhaltensändernder als kognitiv kom-

5 Luhmann überträgt den Begriff der Autopoiesis auf soziale Systeme (Luhmann 2005, S. 55).

muniziertes Wissen von Dozenten. Wissen, das ohne Kontexteinbindung sprachlich übermittelt wird, bleibt „träge“ und damit ohne Transferpotenzial (Siebert 2004, S. 63). Damit befähigt „träges Wissen“ nicht zur eigenständigen Problemlösung (Siebert 2005, S. 35), die jedoch gerade von Führungskräften erwartet wird. Lehr-Lern-Konzepte, die Teilnehmer aus verschiedenen Systemen zusammenführen, ermöglichen es, systeminterne Logiken und Wissen von außen zu betrachten und so die Weiterentwicklung eines Systems zu fördern.

Zusätzlich liegen Erfahrungen häufig in Form von implizitem Wissen vor, also als subjektive Einstellungen, Handlungsmuster, Werte oder Gefühle. Dieses informelle, nicht dokumentierte Wissen muss zunächst in explizites Wissen⁶ transformiert werden, um es in Institutionen teilen und gegebenenfalls überarbeiten zu können. Allein der Zwang zu erläuternder Argumentation initiiert erste Lern-erfolge der Teilnehmer. Diesen Schritt unterstützen systemübergreifende Lehr-Lern-Konzepte, da das jeweilige Vorgehen gegenüber Angehörigen anderer Systeme erläutert und begründet werden muss, was innerhalb der Systemgrenzen oft nicht praktiziert wird (Baitsch 1993, S. 262f.; Müller/Schweizer/Voss 2003, S. 314; Schweizer/Voss 2005, S. 296; Mandl/Kopp/Dvorak 2004, S. 34).

Zur Perturbation von Systemen werden daher Lehr-Lern-Konzepte benötigt, die den systemübergreifenden Austausch möglichst häufig, möglichst nachhaltig und unter verschiedenen Perspektiven fördern. Das didaktische Design des gesamten Studiums wurde unter dieser didaktischen Leitperspektive so gestaltet, dass sich dieser „Blick über den Tellerrand“ zu einem wichtigen Element im lernenden Diskurs entwickelte.

Praktische Umsetzung

Im Folgenden werden einige Gestaltungselemente des Konzepts „Lernen am Unterschied“ vorgestellt. Schon im Rahmen des Auswahlprozesses werden die Teilnehmer gleichgewichtig aus den drei Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft berücksichtigt. Es wird damit nicht nur – wie es im Konstruktivismus zumeist beschrieben wird⁷ – die Andersartigkeit der Teilnehmer wahrgenommen, vielmehr wird die Vielfältigkeit der Lernwege und Lerninhalte systemisch durch die Zusammensetzung der Gruppe begründet.

6 Vgl. zu implizitem und explizitem Wissen Rehäuser/Krcmar 1996, S. 7.

7 Der Konstruktivismus betont den Unterschied, die Differenz der Individuen und wird deswegen auch als Differenztheorie bezeichnet (vgl. Siebert 2004, S. 55).

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele vorgestellt, wie Lernen am Unterschied im Studiengang umgesetzt wird:

- In den Präsenzphasen stammen nicht nur die Teilnehmer aus verschiedenen Bereichen, sondern auch das Dozenten-Team. So bekommen die Teilnehmer im Rahmen von Vorträgen oder durch die Interaktionen mit den Dozenten verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen dargelegt. Bei Gruppenarbeiten werden die Teilnehmer der drei Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft konsequent gemischt. Die Erarbeitung von Ergebnissen ist somit immer durch das unterschiedliche Vorwissen und die unterschiedliche Wertepreferenz der Teilnehmer geprägt. Lernmaterialien, wie beispielsweise Studienbriefe oder Fallstudien, werden mit Aufgaben und Problemlagen aus den verschiedenen Bereichen erstellt, wobei dann Teilnehmer aus den verschiedenen Systemen gemeinsam an der Ausarbeitung von Lösungen arbeiten. Lediglich bei ausgewählten Themen (z. B. Recht) gibt es gruppenspezifische Lernangebote.
- Für das studienbegleitende Coaching werden im Studiengang Bildungsmanagement zu Beginn des Studiums heterogene Gruppen gebildet. Die Teilnehmer setzen sich aus den drei Bildungsbereichen zusammen, wobei 10 Teilnehmer von einem Coach betreut werden. Coaching-Sitzungen finden regelmäßig im Verlauf der zwei Studienjahre statt, wobei die Gruppe sich nicht verändert. Dadurch entwickelt sich ein gegenseitiges Vertrauen in den Gruppen, das einen vertieften Einblick in die Bildungs- und Führungspraxis der anderen Bereiche ermöglicht. Ziel des Coachings ist darüber hinaus die systemübergreifende Beratung und Unterstützung bei Fragestellungen und Problemen aus der Berufspraxis sowie die Reflexion der Lernerfahrungen im Studiengang. Die unterschiedliche Systemzugehörigkeit der Teilnehmer trägt zu diesem Prozess bei.
- Das vierwöchige Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiengangs ist von den Teilnehmern in einem fremden System zu absolvieren. Ein Teilnehmer der Erwachsenenbildung kann sein Praktikum also wahlweise nur im Arbeitsfeld Schule oder im Arbeitsfeld Betrieb absolvieren. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit eines Auslandspraktikums. Häufig werden die Praktika dazu genutzt, Netzwerke zu anderen Systemen aufzubauen.
- Wissensmanagement Faktor-6W ist ein Wissensmanagement-Tool im Studiengang. Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen – alias „Faktor-6W“ – ist der Rahmen, in dem die Teilnehmer eingeladen werden, vom Wissen untereinander zu profitieren und gleichzeitig eigene Handlungskompetenz zu fördern. Im Vordergrund steht der Gedanke, das Transferpotenzial der Teilnehmer zu kommunizieren, indem

- > Wissenstransfer aus fremden Arbeitsfeldern in das eigene eingebracht werden kann – und umgekehrt (Beispiel: Beschreiben einer Arbeitsmethode, die auch in anderen Systemen denkbar wäre);
- > theoretische Modelle in Praxisbeispielen verdeutlicht werden (Beispiel: Reflektieren eines Moduls aus dem Studiengang mit Erfahrungen im Praktikum);
- > Anregungen aus systemfremden Quellen aufgegriffen werden (Beispiel: Vorstellen eines Projekts, das maßgeblich vom Input aus anderen Systemen geprägt ist);
- > wesentliche Elemente durch einen Managementzugang konkretisiert werden (Beispiel: Erläutern des Prozesses zur Findung des Leitbilds einer Einrichtung);
- > tagesaktuellen Herausforderungen mit Bildungsmanagementprojekten begegnet wird (Beispiel: Darstellen eines Projekts einer Einrichtung in Bezug zu einer bildungspolitischen Diskussion).

Die beschriebenen Beispiele zeigen die Patchworkarchitektur des Leitprinzips „Lernen am Unterschied“ im Studiengang. Es wird hier auch offensichtlich, dass diese Lernprozesse erhöhtes Engagement sowohl von Teilnehmern als auch von Dozenten fordern.

Erste Ergebnisse einer systematischen Evaluation des Konzepts

Die Auseinandersetzung mit „Lernen am Unterschied“ führt zu der Frage, wie dieses Lehr-Lern-Konzept durch die Teilnehmer beurteilt wird. Im März 2005 wurden via Internetfragebogen zwei Kurse (je 30 Teilnehmer, Rücklauf: 48) evaluiert.

Auf die Frage „Im Rahmen meines BiMa-Studiums habe ich wiederholt Lernerfahrungen gemacht, die nur durch die verschiedenen beruflichen Hintergründe der TeilnehmerInnen möglich gewesen sind“, antworteten die Teilnehmer sehr positiv. Auffallend ist auch das relativ homogene Bild zwischen den einzelnen Arbeitsfeldern:

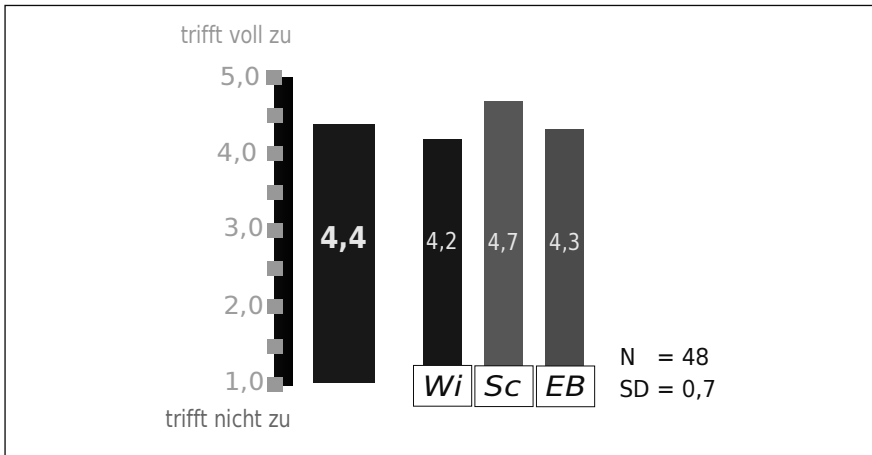


Abbildung 1: Lernerfahrungen aufgrund von „Lernen am Unterschied“

Die einzelnen methodischen Elemente des Prinzips wurden mit folgender Frage evaluiert: „Wie wichtig sind folgende Elemente des Studiums für Ihr Lernen am Unterschied?“

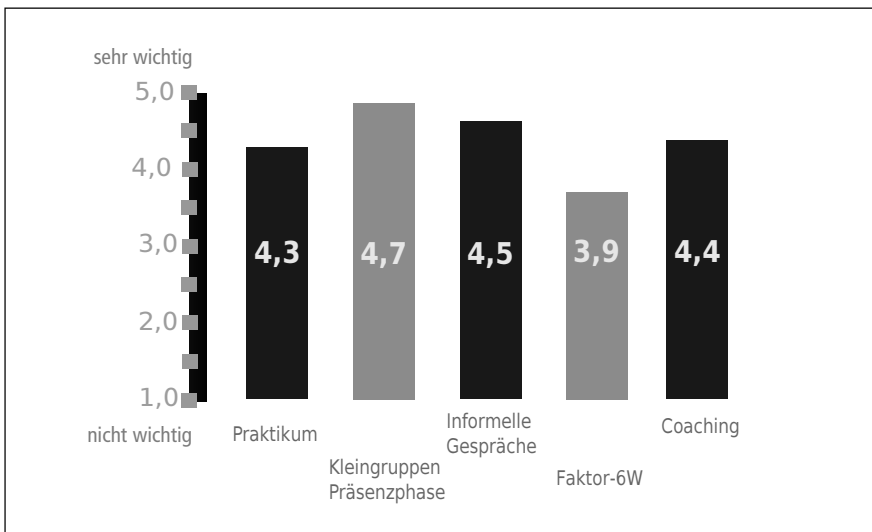


Abbildung 2: Studienelemente in Bezug auf „Lernen am Unterschied“

Auffallend ist die ausgesprochen positive Beurteilung von Kleingruppenarbeit, die unter verschiedenen Lern- und Aufgabenperspektiven in allen Modulen durchgeführt wird.

Die Befragung beinhaltete auch einen offenen Bestandteil: „An folgende Lernerfahrung erinnere ich mich besonders gut ...“. Die drei folgenden Antworten liefern einen Auszug aus dem gesamten Antwortspektrum:

- „Mir wurde durch den Austausch der Teilnehmer aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern bewusst, wie sehr das eigene System durch bestimmte Bedingungen (struktureller Art) geprägt ist.“ (TeilnehmerIn aus der Schule)
- „Planspiel – auf der einen Seite die Gruppenmitglieder, die schon mehr mit BWL in Berührung gekommen sind, auf der anderen Seite diejenigen, für die das Ganze Neuland war – auch die „BWLer“ haben von den Fragen und Überlegungen der anderen was mitgenommen.“ (TeilnehmerIn aus der Wirtschaft)
- „Im Block Personalführung, insbesondere bei Einstellungs- und Personalgesprächen, war die Kompetenz der Kollegin aus dem Bereich Wirtschaft besonders groß. Sie konnte viele unterstützende Praxistipps geben.“ (TeilnehmerIn aus der Erwachsenenbildung)

Die folgende Kontrollfrage „Ich würde es vorziehen, nur mit KommilitonInnen aus meinem Bildungsbereich zu studieren“, unterstreicht im Ergebnis die Antworten der ersten Frage:

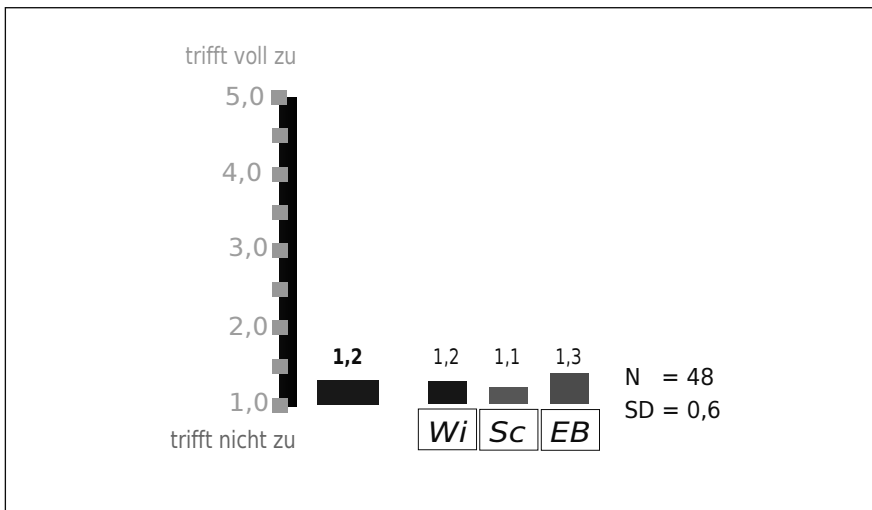


Abbildung 3: Präferenz für Studium mit KommilitonInnen aus eigenem Bildungsbereich

Die bisherigen Ergebnisse können nur erste Hinweise für den Erfolg dieses Prinzips liefern. Weitere Forschungen und Evaluationen sind nötig, um das „Lernen am Unterschied“ gestaltend zu entwickeln.

Ausblick

Das Thema „Lernen am Unterschied“ ist in der wissenschaftlichen Literatur noch weitgehend unerforscht. Erste theoretische Herleitungen wurden im Abschnitt „Theoretische Hintergründe“ vorgenommen. Im Anschluss wurden Beispiele aus dem Studiengang Bildungsmanagement dargelegt, die eine praktische Umsetzung des Prinzips beschreiben. Erste Befragungsergebnisse wurden im letzten Abschnitt festgehalten. Diese können jedoch lediglich als erste Anhaltspunkte verstanden werden. Um das Thema noch intensiver zu beleuchten, läuft zurzeit ein Dissertationsprojekt am Institut für Bildungsmanagement, das insbesondere auch die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer in Bezug auf „Lernen am Unterschied“ untersucht. Es bleibt spannend, welche didaktischen Implikationen und Anregungen festgehalten werden können.

Literatur

- Arnold, R./Siebert, H.** (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Baitsch, C.** (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive. Frankfurt am Main.
- Baitsch, C.** (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Kompetenzentwicklung '99. Münster, S. 253-274.
- Kohler, B.** (2001): Problemorientiert lehren und lernen – Konstruktivistische Ansätze des Lehrens und Lernens. In: Reiter, A./Schwetz, H./Zeyringer, M. (Hg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien. München, S. 100-118.
- Kunze, D.** (2005): Plädoyer für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung. Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 4/2005, S. 22-24.
- Luhmann, N.** (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N.** (2005): Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg.
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S.** (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde der Lehr-Lernforschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf, Stand: 22.08.2005.

- Mandl, H./Winkler, K.** (2004): Lernprozesse in Communities. GdWZ 3/2004, S. 111-115.
- Maturana, H. R.** (1997): Was ist Erkennen? München.
- Maturana, H. R./Valera, F.** (1987): Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern.
- Meixner, J./Müller, K.** (2004): Angewandter Konstruktivismus – Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf. Aachen.
- Müller, U./Schweizer, G./Voss, R.** (2003): Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg – Innovative Strukturen für eine veränderte Praxis. Wirtschaft und Erziehung, Heft 9, S. 314-315.
- Rehäuser, J./Krcmar, H.** (1996): Wissensmanagement im Unternehmen. Arbeitspapier Nr. 98, Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik, Universität Hohenheim.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 603-646.
- Schweizer, G./Voss, R.** (2005): Bildungsmanagement – Ziele und Rahmenbedingungen eines Master-Aufbaustudiengangs an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In: Weitz, B. O. (Hg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, S. 295-311.
- Siebert, H.** (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main.
- Siebert, H.** (2004): Vom Lernen des Lernens – Zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens – Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 49-66.
- Siebert, H.** (2005): Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Voß, R.** (2002): Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Voß, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied, S. 35-55.
- Werner, G.W.** (2004): Wirtschaft – das Füreinander-Leisten. Karlsruhe.

Blended Learning im Masterstudien- gang Bildungsmanagement

ULRICH IBERER, SVEN WIPPERMANN, ULRICH MÜLLER

Der Begriff „Blended Learning“ hat seinen Ursprung in der Bildungspraxis der betrieblichen Weiterbildung und meint die Kombination und Integration von E-Learning-Methoden mit Präsenzunterricht im Seminarraum (Reinmann 2005, S. 11). Die Grundidee, mediale und personale Methoden miteinander zu verstricken, ist in der Pädagogik an sich nicht neu, sondern schon lange bekannt. Der klassische „Medienverbund“ als Kombination von Schriftmaterial, Rundfunk- oder Fernsehsendung und Begleitkurs hat jedoch ausgedient (vgl. Hüther/Podehl 2001). Die Bildungslandschaft erfährt mit den Gestaltungsmöglichkeiten, die die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für Bildungsprozesse eröffnen, eine neue Qualität.

So verschaffen sich die Bildungsinstitutionen mit modernen IT-Infrastrukturen und internetbasierten Lernplattformen die technischen Grundlagen für neuartige Bildungsangebote, deren Aktionsraum über die Mauern der Bildungseinrichtung hinausreicht. Die neuen Bildungsangebote weisen den Lernenden eine stärkere Eigenverantwortung zu und integrieren Elemente des selbstorganisierten Lernens.

Auch die Lernenden selbst fordern immer mehr den Gebrauch dieser Technologien ein, um weitgehende örtliche wie zeitliche Flexibilität zu erlangen. E-Learning bzw. Blended Learning sind heute als moderne Bildungsformen in vielen Bildungsbereichen anerkannt, allerdings bei weitem nicht immer nachhaltig implementiert.

Beispielsweise sind in der Hochschullehre gegenwärtig (Stand Februar 2008) lediglich knapp drei Prozent aller Masterstudiengänge als Teilzeit- und/oder Fernstudium ausgewiesen, um Lehr- und Lernprozesse systematisch im Seminarraum als auch am Arbeitsplatz bzw. zu Hause anzuleiten. Und auch innerhalb dieses Sektors nutzen nicht mehr als zwei Drittel aller Anbieter die viel zitierten Möglichkeiten der neuen Medien (Quelle: <http://www.hrk.de>).

1. Prämissen

Das Studienkonzept des Masterstudiengangs Bildungsmanagement basiert auf einem solchen Blended-Learning-Modell; es setzt die Kombination und Integration von Fernlehr-, E-Learning- und Seminarraummethoden in mehrfacher Hinsicht um. Blended Learning ist für den Studiengang in doppelter Hinsicht konstitutiv: Zum einen ist das didaktische Rahmenmodell gezielt so gestaltet, dass in der Abfolge von Präsenzphasen und E-Learning-Elementen den inhaltlichen und methodischen Anforderungen des Masterstudiengangs entsprochen werden kann. Zum anderen gilt es, gerade in einem Studienangebot mit der Domäne „Bildungsmanagement“, ein innovatives Bildungssetting exemplarisch zu realisieren, wie es in seiner didaktischen wie auch organisatorischen Umsetzung auch in anderen Bildungsformen darstellbar wäre:

- Für ein berufs begleitendes Studienangebot, welches explizit die besonderen zeitlichen Ressourcen der Studierenden berücksichtigen will, ist die Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien heute nahezu unerlässlich. Insbesondere solche Studierende, die mit Projektaufgaben vertraut sind oder Leitungsfunktionen wahrnehmen, sind darauf angewiesen, ihre Arbeits- und Weiterbildungsaktivitäten individuell und flexibel gestalten und miteinander verzahnen zu können. Bei der Akkreditierung von Masterstudiengängen wird aus diesen Gründen ein entsprechendes Medienkonzept inzwischen aktiv eingefordert.
- Der Masterstudiengang Bildungsmanagement strebt ein persönlichkeitsorientiertes Kompetenzportfolio an, womit Absolventen in die Lage versetzt werden sollen, künftige Führungsaufgaben professionell zu gestalten. Das Studienformat ist daher weniger als ein abzuarbeitender Katalog an fest definierten Inhalten und Aufgaben gestaltet. Vielmehr stellt das Studienarrangement die Studierenden mit ihrer reichhaltigen Praxiserfahrung und ihrem umfassenden Vorwissen in den Mittelpunkt des gemeinsamen Lehr- und Lernprozesses. Mittels kommunikativer und kooperativer Methoden in allen Studienphasen sollen die Studierenden das Wissenspotenzial der Studiengruppe ergründen und für sich selbst nutzen lernen.
- Ziel der Hochschule ist es, dass die im Studienverlauf entstehenden Lerngemeinschaften („community of learning“) über das formale Studieneende hinaus in Form eines Expertennetzwerkes („community of practice“) weitergeführt werden. Dazu gilt es, bereits im Studienkonzept entsprechende methodische, mediale und organisatorische Strukturen zu etablieren. Für die Hochschule ist ein solches Netzwerk sowohl als Pool qualifizierter Mitarbeiter (Tutoren, Lehrbeauftragte usw.) für die weitere Optimierung der Lehre als auch für Marketingaktivitäten und Forschungsaktivitäten von Bedeutung.

Ein „klassisches“ Studienformat aus wöchentlichen Vorlesungsstunden und Seminareinheiten wäre unter diesen Prämissen nicht umsetzbar. Die dargelegten Ziele verlangen ein Studienkonzept, das die Schwerpunkte der Lehr- und Lernaktivitäten neu festlegt sowie die Präsenz- und Fernlehrelemente genau aufeinander abstimmt.

2. Blended Learning: vom Schlagwort zum theoretischen Konzept

Angetrieben von der technischen Innovationswelle der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien wurde mit E-Learning eine neue Form des Lehrens und Lernens postuliert, mit Hilfe derer Bildungsprozesse effektiver und effizienter organisiert werden könnten. Tatsächlich eröffnen digitale Lerntechnologien eine Vielzahl neuer didaktisch-methodischer Gestaltungsmöglichkeiten, beispielsweise differenziertes Lernen, neue Formen kooperativen Lernens und neue Zugänge zu Themen durch multimediale Repräsentation (Müller/Iberer 2000). Der Begriff Blended Learning ist aus der Einsicht heraus entstanden, dass rein E-Learning-basiertes Lernen zu hohen Abbrecherquoten führt und bekanntes Präsenzlernen nicht ersetzen kann (Reinmann 2005, S. 11). Aus diesem Grund spielen in Blended-Learning-Arrangements beide Lernformen – medienbasiertes und personal erfahrenes Lernen – eine wesentliche Rolle. Mitunter verleitet die englische Bedeutung des Begriffs (von englisch to blend = mischen) zu gewissen methodischen Missverständnissen: Die unterschiedlichen Lernformen werden nicht wahllos miteinander vermischt, sondern vielmehr ganz bewusst konzipiert und gezielt arrangiert, um eine systematische Integration zu erreichen. Auf diese Art und Weise kann jede Lernform ihre besonderen Stärken entfalten (Reinmann-Rothmeier/Vohle 2003).

In der wissenschaftlichen Analyse konnte das Schlagwort „Blended Learning“ inzwischen auf mehrere theoretische Modelle verallgemeinert werden. So können Blended-Learning-Konzepte als Anreicherungsform (E-Learning wird als Ergänzung zu Präsenzunterricht eingesetzt), Integrationsform (E-Learning- und Präsenzelemente werden zueinander wechselseitig integriert) oder als Virtualisierungsform (mit Präsenzelementen ergänztes E-Learning) unterschieden werden (Arnold/Merkt 2006, S. 34). Gegenüber anderen Bildungsmodellen erfährt „Blended Learning“ seinen wesentypischen Charakter in der systematischen und mehrdimensionalen Integration unterschiedlicher Lehr- und Lerntheorien: Über selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen, die Berücksichtigung informeller Lernprozesse, Lernen im Prozess der Arbeit, das Etablieren von Wissens-

netzwerken und die Integration organisationsweiter Wissensmanagementkonzepte unter einer modifizierten Rolle des Präsenzlernens eröffnet Blended Learning ein tatsächlich neues und neuartiges Lehr- bzw. Lernformat (Reglin 2002; Kerres 2002).

Einzelne dieser Ausprägungen wurden und werden heute bereits in vielen Studienangeboten umgesetzt. Vor allem bei neu geschaffenen Bachelor- und Masterstudiengängen ist eine internetbasierte Lernplattform ein intensiv genutztes Instrument zur Informationsweitergabe und Distribution von Lehr- und Lernmaterialien. Der Studiengang Bildungsmanagement erhebt für sich den Anspruch, Blended Learning über ein solches einfaches „printing on demand“ hinauszuführen, die methodische Vielfalt systematisch aufzugreifen und so Blended Learning in nennenswertem Umfang zur Umsetzung zu verhelfen. Dazu wurden ein explizites methodisch-didaktisches Rahmenmodell sowie ein dezidiertes Medienkonzept definiert.

3. Blended Learning im weiteren Sinne: das didaktisch-methodische Rahmenmodell

Grundlage für das Studienformat des Masterstudiengangs ist ein didaktisches Rahmenmodell, das konsequent auf die Selbstverantwortung und Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden als künftige Führungskräfte setzt (vgl. Müller 2006; Müller i. d. B.). Ausgangs- und Zielpunkt der Rahmenkonzeption ist der Arbeitsprozess, innerhalb dessen die Studierenden die für die Bewältigung ihrer Aufgaben benötigten Kompetenzen im Prozess der Selbstbildung weiterentwickeln. Ein umfassendes Spektrum an selbst- und fremdorganisierten, personalen und medialen Lernangeboten bildet einen Blended-Learning-Rahmen im weiteren Sinne, innerhalb dessen verschiedene E-Learning-Aktivitäten einen zentralen, da koordinierenden und strukturierenden, Stellenwert einnehmen:

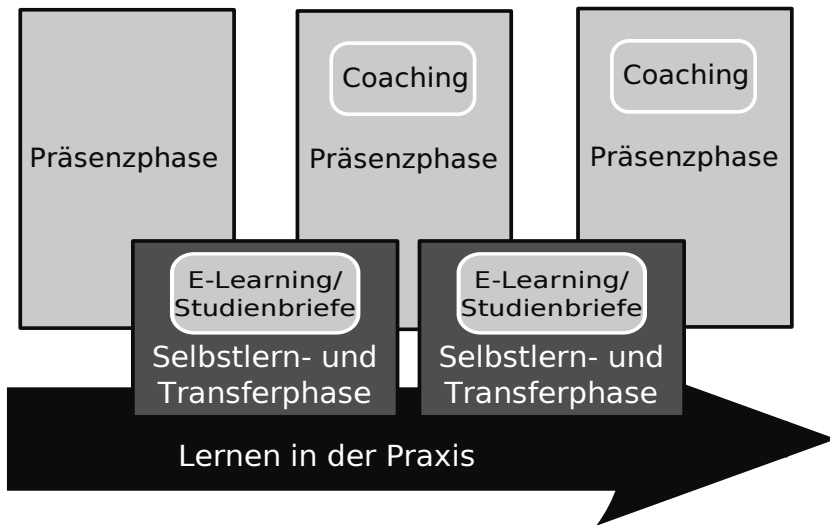


Abbildung 1: Die didaktisch-methodische Architektur.

- In den Präsenzphasen an der Hochschule werden Grundlagen zu den verschiedenen Dimensionen des Bildungsmanagements vermittelt und im risikoreduzierten Erprobungsfeld geübt. Insbesondere in der Simulation von Führungssituationen, im persönlichen Feedback durch die Lehrenden und die anderen Teilnehmer sowie im persönlichen Erfahrungsaustausch mit den Fachexperten liegen die besonderen Stärken der Präsenzphasen. Pro Semester finden vier Präsenzphasen (à 3 bis 4 Tage) als Kompaktlehrveranstaltungen statt.
- Eng verknüpft mit den Präsenzphasen sind die Selbstlern- und Transferphasen, die jeweils eine zeitliche Brücke zwischen den einzelnen Präsenzphasen herstellen. In diesen Phasen erarbeiten sich die Studierenden selbstorganisiert Inhalte des nächsten Themenbereichs mit Hilfe unterschiedlicher Studienmaterialien. Zur Kooperation und Kommunikation innerhalb der Studiengruppe nutzen die Akteure Weblogs, Diskussionsforen, E-Mail-Listen und verschiedene Groupware-Technologien. Parallel dazu verknüpfen die Selbstlern- und Transferphasen die Präsenzphasen inhaltlich zum Lernen in der Praxis. Durch gezielte Transferfragen, Checklisten und Handlungsoptionen werden die Studierenden motiviert, die vermittelten Studieninhalte im Hinblick auf ihre eigene Bildungsinstitution zu reflektieren und unmittelbar anzuwenden. In umgekehrter Richtung liefern Diskussionsforen und Praxisberichte Anregungen (Bildungsbedarfe) und Vorarbeiten für kommende Präsenzphasen.

- Ständiger Bezugspunkt für das Lernen ist die berufliche Praxis. Viele Studierende stehen bereits in Führungsverantwortung. Diesen Arbeitsprozess gilt es, gezielt als Lernprozess zu gestalten und als Lernressource zu nutzen.

Die Lehr- und Lernaktivitäten in diesen drei Ebenen werden über unterschiedliche methodische Elemente umgesetzt, die in ihrer Kombination und Passung untereinander letztlich das Blended-Learning-Konzept konkretisieren: Coaching, StudienMails und Studienbriefe, Lerntagebuch, Praktikum, Praxis-Projekt, Planspiel, Fallstudien und Leittexte sowie verschiedene E-Learning-Methoden über eine internetbasierte Lernplattform (s. u.).

4. Blended Learning im engeren Sinne: Medienkonzept

Zur Konzeption, Entwicklung und Durchführung der medialen Komponenten im Studiengang wurde dieses didaktisch-methodische Rahmenmodell konsequent weitergeführt. Bedeutende Zeiträume für die individuellen Lernprozesse der Studierenden sind dabei die Selbstlern- und Transferphasen (s. o.). Das Medienkonzept impliziert verschiedene Medientypen und Einsatzformen auf zwei Handlungssträngen:

- Wie mit einem roten Faden werden die Studierenden in der Abfolge von Präsenz- und Selbstlernphasen durch E-Mails (sog. StudienMails), Selbstlernmaterialien (Studienbriefe, Literaturreader) und gezielt angestoßene E-Learning-Aktivitäten (Online-Diskussionen, Umfragen) angeleitet. Diese methodischen Elemente schaffen Orientierung in der Komplexität der verschiedenen Studienaufgaben und koordinieren die individuellen Lehr- und Lernprozesse auf den gemeinsamen erfolgreichen Studienabschluss hin. Alle Medien sind an der Abfolge der Studienmodule und Präsenzphasenzeiten orientiert und aufeinander abgestimmt.
- Parallel dazu bilden verschiedene virtuelle Kommunikations- und Kollaborationsfunktionen den Aktionsraum für Curriculum-unabhängige, spontan initiierte und studiengangübergreifende Arbeits-, Lern- und Reflexionsprozesse. Diese offen gestalteten Funktionen werden von Studierenden und Lehrenden gleichrangig genutzt und mit Inhalten gefüllt. Es stehen verschiedene Literatur- und Materialdatenbanken zur Verfügung, über ein spezielles Wissensmanagement-Tool werden Praktikumsplätze vermittelt und Studienleistungen früherer Studierender fortgeführt (v. a. Projekte, Masterarbeiten). Daneben sind diese Funktionen bedeutsam für die soziale und emotionale Wahrnehmung aller Beteiligten außerhalb der Präsenzphasen. In offenen Diskussionsbereichen werden tagesaktuelle Themen angesprochen, spontane

Lerngemeinschaften installiert sowie Rückmeldungen und Feedback zum Studienverlauf geben.

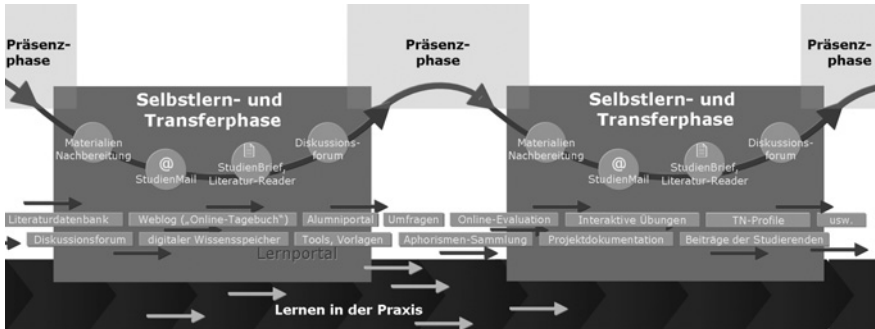


Abbildung 2: Medienkonzept im didaktisch-methodischen Rahmenmodell.

Diese beiden Handlungsstränge agieren nicht isoliert voneinander, sondern werden situativ aufeinander bezogen, indem z. B. für die Vorbereitung auf eine Präsenzphase Rückmeldungen aus dem Feedback-Tool aufgegriffen werden oder im StudienMail eine neue Funktion im Lernportal eingeführt wird.

5. Zentrale Komponenten

Zentrale mediale Komponenten sind das internetbasierte Lernportal, die periodisch wiederkehrenden StudienMails, Studienbriefe und Literaturreader sowie die Präsenzphasen.

Das **internetbasierte Lernportal** ist das zentrale Medium und Verbindungselement zwischen den Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen. Es nimmt im Wesentlichen die Aufgabe einer virtuellen Lernumgebung (Riegert 2006) wahr und wurde funktional und grafisch explizit an den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Anforderungen des Masterstudiengangs konzipiert und umgesetzt. Das Lernportal fungiert als dauerhafte, jederzeit zugängliche Lernplattform (Baumgartner/Häfele 2002; Schulmeister 2003), dokumentiert und strukturiert die verwendeten Lehr- und Lernmaterialien, hält verschiedene Funktionen zur synchronen und asynchronen Kommunikation vor, regt weitergehende selbstgesteuerte und kooperative Lernaktivitäten an und repräsentiert in seinem Aussehen (Bilder, Sprache, Interaktionsmuster) die Studiengemeinschaft.

Um diese Aufgaben bewältigen zu können, ist das Lernportal mit Funktionen zur Kommunikation (Forum, Weblog, Onlinechat, Studierenden-Profile), zur Studienkoordination (Kalendarium, Studienverlaufsplan), mit Funktionen zur Erstellung von neuen Inhalten (Wiki, Groupware), mit Recherchefunktionen über die Studienmaterialien und Studienliteratur (Dokumentenspeicher, Literaturdatenbank) und mit Funktionen zur Netzwerkbildung (Praktikumsbörse, Stellenportal) ausgestattet (siehe Abbildung 3).

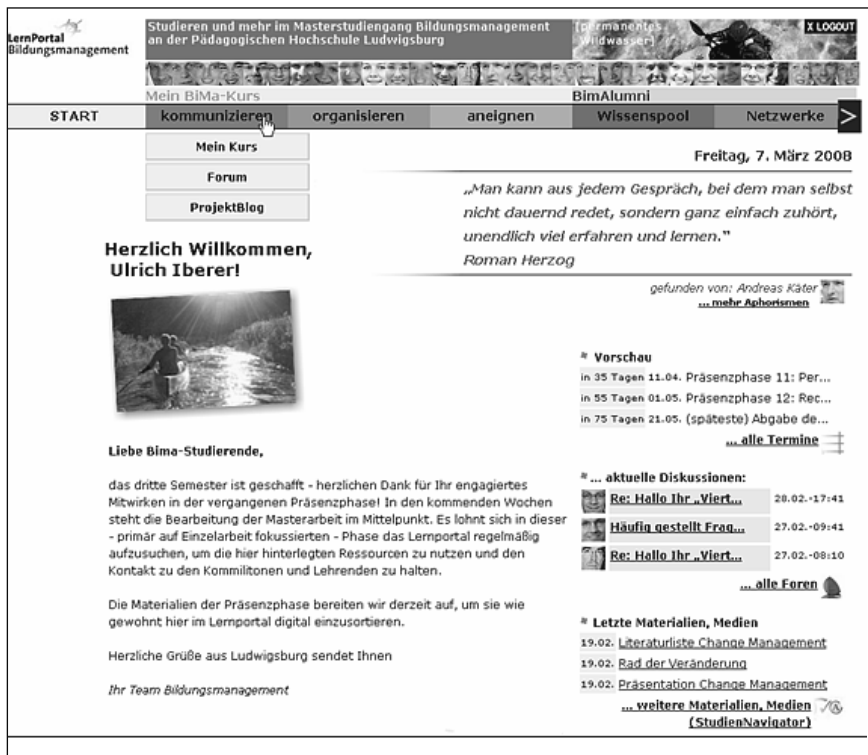



Abbildung 3: Screenshot Lernportal.

Über das Screendesign der Plattform und der Inhalte wird eine Verbindung von Erlebnissen aus den Präsenzeinheiten mit den Aktivitäten vor dem Computer am Arbeitsplatz oder zu Hause angestrebt. Nach dem Login hat der Nutzer jederzeit in Form von kleinen Fotoprofilen die Blicke seiner Mitstudierenden und Referenten


vor Augen, gleichsam einer großen Vorstellungsrunde. Das Präsenzlernen spiegelt sich im virtuellen Medium optisch wider, die Lernplattform trägt so zur Kurs- und Identitätsbildung mit bei. Besonderes innovatives Moment in diesem Portalsystem ist die technische und organisatorische Verschränkung von Funktionen, die primär die Anforderungen des Studiengangs aufgreifen, mit Funktionen aus dem Portalsystem der Alumni-Initiative des Studiengangs. Dadurch werden die Studierenden bereits in der Studienphase an die Kooperationsprozesse des Bildungsmanagement-Netzwerkes herangeführt (s. o. „strategische Ziele“).

Mit dem periodisch versendeten **StudienMail** wurde ein Instrument geschaffen, das an Schnittstellen zwischen Präsenzerleben, virtuellen Aktivitäten und Selbstlernmaterialien als Kommunikationsorgan des Lehrteams an die Studiengruppe wirkt. In erster Linie werden damit Informationen zum Studienverlauf und zu organisatorischen Regelungen weitergegeben sowie Handlungsanweisungen zur

3. Modul 7 (BWL) – Vorbereitung "Bildungsmarketing"

 **Ihre Referenten**

Als Referenten werden Sie Herr Prof. Dr. Helmut Kuhnle von der Universität Hohenheim zum Thema Marketing und Herr Prof. Dr. Martin Reckenfelderbäumer von der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr zum Thema Bildungsmarketing begleiten. Die beiden Tage in der Präsenzphase werden von Michael Krüger moderiert. Er hat den Masterstudiengang Bildungsmanagement im Juli dieses Jahres erfolgreich abgeschlossen und hat inzwischen die Stelle "Hochschulkommunikation und -marketing" an der Pädagogischen Hochschule inne. Zu den genannten Personen finden Sie wie gewohnt die Steckbriefe im Lernportal.

 **Einordnung des Themas - Unsere Ziele in dieser Lerneinheit**

Vor dem Hintergrund eines enger werdenden Marktes stehen Bildungseinrichtungen vor der Aufgabe, ihre Außendarstellung beispielsweise durch den Aufbau einer Bildungsmarke zu verbessern und darüber hinausgehend die Gesamtorganisation strategisch entsprechend ihrer Marktchancen auszurichten. Anstatt den Bildungsanspruch der Organisation auf Marktgängigkeit zurechtzustutzen, gilt es, die besondere Qualität der Bildungsprozesse zu veranschaulichen, Alleinstellungsmerkmale der Einrichtung zu verdeutlichen und diese gegenüber allen Anspruchsgruppen (Kunden, Förderern, Mitarbeiter/innen, Dienstleister und Öffentlichkeit, Eltern, Behörden, usw.) angemessen zu kommunizieren.

Vor diesem Hintergrund ...

- erarbeiten Sie grundlegende Modelle, Begrifflichkeiten und Zusammenhänge des (allgemeinen) Marketings;
- spezifizieren Sie diese an den Besonderheiten des Dienstleistungsmarketings, wie sie vor allem in Bildungseinrichtungen bedeutsam sind;
- reflektieren Sie strategische Ziele des Marketings in Bildungseinrichtungen unter besonderer Berücksichtigung der Strukturen und Prozesse im Bildungsmarkt.

Abbildung 4: Ausschnitt StudienMail.

Vor- und Nachbereitung der Studieninhalte angegeben. Je nach Umfang und Art der Selbstlernmaterialien sind diese im StudienMail integriert bzw. werden darüber angekündigt.

Das digitale und schriftliche Format des StudienMails garantiert den Lehrenden eine arbeitsökonomisch effektive Produktionsweise und hält gleichzeitig die Möglichkeit zu kurzfristigen kursspezifischen Anpassungen und Änderungen vor. Die Studierenden bekommen ein Dokument zur Hand, das mit weiterführenden digitalen Lerndokumenten direkt verknüpft ist und über die Vorzüge digitaler Dokumentenverarbeitung effizient gehandhabt werden kann. In der Vielzahl unterschiedlicher obligatorischer und optionaler Studienleistungen, situativer und dauerhafter Lernangebote bildet das StudienMail aufgrund seiner Regelmäßigkeit und seines konstanten Formats ein wichtiges strukturgebendes Element im Studienverlauf.

Studienbriefe und Literaturreader führen die Studierenden in neue Studieninhalte ein. Wegen der leichteren Lesbarkeit gedruckter Texte im Vergleich zu Bildschirmtexten haben diese Medienformate auch im Zeitalter hypermedialer Lernmedien ihre Berechtigung und können wichtige didaktische Funktionen übernehmen. Aufgabe der Studienbriefe im Masterstudiengang ist es, die Themen der einzelnen Module in ihrem systematischen Zusammenhang darzustellen und so einen orientierenden Überblick und das nötige Fachwissen zu vermitteln (vgl. Krummenauer-Grasser/Keller i.d.B.).

Im Mittelpunkt der **Präsenzphasen** stehen der persönliche Austausch von Studierenden und Lehrenden, das Methoden- und Gruppenlernen sowie Reflexionsphasen und Lernerfolgskontrollen, allesamt didaktische Methoden, die in Präsenzform ihre originären Stärken entfalten.

6. Umsetzungsbeispiele

Die aufgeführten Medien und Methoden kommen in allen Modulen zum Tragen. Exemplarisch soll hier an zwei Modulen die Funktionsweise des Blended-Learning-Konzepts dargestellt werden:

Der Einstieg in das **Modul Projektmanagement** erfolgt über eine Präsenzphase, in der in erster Linie Vorerfahrungen zusammengetragen, Anregungen zur Projektfindung gegeben, Kleingruppen koordiniert und organisatorische Fragen geklärt werden. Im weiteren Studienverlauf (Selbstlernphasen) arbeitet jeder Studierende

an einem je eigenen Projekt, das seinem unmittelbaren Aufgaben- und Arbeitsbereich entstammt (vgl. „Lernen in der Praxis“). Dazu werden mittels eines hypermedialen Leitfadens im Lernportal grundsätzliche Verfahrensweisen des Projektmanagements dargestellt und verschiedene Projektmanagement-Tools (z. B. Checklisten) online zur Verfügung gestellt. Den jeweiligen Projektfortschritt sowie wichtige Lern- und Studienergebnisse dokumentiert der Studierende in einem Weblog („Projektblog“), worin die Lehrenden und Kommilitonen wiederum kontinuierlich Feedback geben. In den folgenden Präsenzphasen bringen Fachexperten in Form von Impulsreferaten neue Studieninhalte ein, diskutieren diese mit den Studierenden basierend auf dem vorliegenden Studienverlauf und ergründen dabei wissenschaftlich bedeutsame Bezüge in der Domäne.

Das **Modul Bildungsprozessmanagement** basiert auf einem Dreiklang von Aktivitäten im Lernportal, einem umfangreichen Literaturreader sowie Projektarbeit in der Präsenzphase. Zum Einstieg in das Modul werden die Studierenden via StudienMail angewiesen, Fragen und inhaltliche Erwartungen an das Thema in vorbereitete Diskussionsforen einzubringen und sich vordefinierten Projektgruppen zuzuordnen. Anschließend erarbeiten sich die Studierenden die Inhalte des Literaturreaders und ergänzen die vorhandenen virtuellen Dokumentenspeicher und Internetlink- bzw. Literaturlisten mit eigenen Beispielen. In der Präsenzphase wird das Modulthema an den Projektbeispielen durchexerziert und ein Theorie-Praxis-Abgleich vorgenommen.

7. Dokumentation der didaktischen Konzepte anhand Didaktischer Design Patterns

Zur Verankerung der innovativen Konzepte am Institut werden diese als Best Practices beschrieben. Dafür wurden innerhalb eines Dissertationsprojektes sogenannte Didaktische Design Patterns entwickelt, mit deren Hilfe das didaktische Wissen des umgesetzten Blended-Learning-Konzepts entsprechend dokumentiert und systematisiert werden kann (vgl. Wippermann 2008).

Dieser Entwicklung liegt die Theorie der Pattern Language von Christopher Alexander aus der humanen Architektur zugrunde. Der Architekt und Mathematiker versucht, ausgehend von seinen Erfahrungen und Naturbetrachtungen östlicher und asiatischer Kulturen, die Architektur in Elementare Pattern (Muster) aufzulösen und ihre Beziehungen untereinander festzuhalten (vgl. Wippermann 2008, S. 183). „*First, we have a way of looking at the ultimate constituents of the environment: the ultimate ‘things’ which a building or a town is made of. As we shall see*

[...] every building, every town is made of certain entities which I call patterns. [...]“ (Alexander 1979, S. 11). Die einzelnen Patterns dokumentieren Lösungen für häufig auftauchende Designprobleme auf eine solche Art und Weise, dass sie wiederholt angewendet werden können (vgl. Alexander 1977 S. x). Die Ableitungen der Patterns entstehen durch Beobachtungen „bewährter, beständiger und ‚guter‘ Architektur [...]“ (Donath 1998, S. 1).

Transferiert auf einen pädagogischen Kontext beschreiben die neu entwickelten Didaktischen Design Patterns eine in sich abgeschlossene, auch in anderen Kontexten wieder verwendbare didaktische Einheit. Im Zentrum steht ein Lehr-Lern-Prozess, der mit computerbasierten Medien unterstützt wird (Wippermann 2008, S. 244). Alle Didaktischen Design Patterns werden anhand von festgelegten Strukturelementen dokumentiert, die alle wesentlichen Dimensionen des didaktischen Design Wissens enthalten, um es adäquat beschreiben zu können. Diese Struktur ist in einem den Patterns übergeordneten Meta-Pattern festgehalten und dient als eine Art Leitfaden für die Erstellung eines Didaktischen Design Patterns (vgl. Wippermann 2008, S. 218).

Das zuvor beschriebene Blended-Learning-Konzept wird mit Hilfe der folgenden identifizierten Didaktischen Design Patterns als Best Practice dokumentiert:

Nr.	Titel des Didaktischen Design Patterns
1	Virtueller Steckbrief
2	Themenzentrierter Einsatz eines Forums
3	Einsatz eines Themenwebs
4	Highlights aus Aufgabenbearbeitung
5	Virtuelles Stimmungsbarometer
6	Virtuelle Gruppenarbeit

Tabelle 1: Beispiele dokumentierter Didaktischer Design Patterns am Institut für Bildungsmanagement.

Mit Hilfe der Didaktischen Design Patterns ist es möglich, didaktisches Wissen in Form strukturierter Best Practices zu dokumentieren. Über eine entsprechende Systematisierung (vgl. Wippermann 2008, S. 249ff., S. 404ff.) ist es darüber hinaus möglich, geeignete Patterns schnell aufzufinden. Damit tragen Didaktische Design Patterns in außerordentlicher Weise zu einer nachhaltigen Veran-

kerung didaktischen Blended-Learning-Wissens im gesamten Bildungsbereich bei (vgl. Wippermann 2008, S. 409).

8. Erkenntnisse

In anonymen, schriftlichen Evaluationsverfahren wurde von den Studierenden Feedback über die beschriebene Blended-Learning-Methodik eingeholt. Die Teilnehmenden beschrieben das erlebte Blended-Learning-Arrangement als „sehr praxisbezogen“, bewerteten die „Reflexion des eigenen Tuns“, „Diskussion auf Metaebenen“, den „Austausch mit anderen Teilnehmern“ sowie die „konkrete Unterstützung bei der Lösung von Problemen“, als sehr positiv und hoben „praktisch nutzbare Tools“ in diesem Zusammenhang hervor. Diese Nennungen bestätigen den Anspruch, Studieninhalte und -methoden so zu arrangieren, dass sie als für den eigenen Arbeitsprozess unmittelbar hilfreich und zielführend erkannt und erfahren werden. Nach wie vor erleben jedoch Dozenten wie Studierende, insbesondere jene, die bereits in Führungsverantwortung stehen, die generelle zeitliche Belastung als schwierige Umfeldvariable. In Zeiten mit dichten Aufgabenfolgen am Arbeitsplatz können die Teilnehmenden bisweilen nur punktuell die zeitlichen Freiräume und die notwendige gedankliche Konzentration aufbringen, um aktiv in das Online-Lerngeschehen im Lernportal einzugreifen. In engem Zusammenhang hiermit steht auch die Schwierigkeit, das selbstgesteuerte Lernen gerade auch in Zeiten starker Belastung zu organisieren. Diese generellen Schwierigkeiten lassen sich jedoch nicht auf das eingesetzte Blended-Learning-Konzept zurückführen.

Im Rückblick auf fünf erfolgreich durchgeführte Kursgruppen im Masterstudien-gang Bildungsmanagement kann die Hochschule folgende positive Erfahrungswerte mit dem Blended-Learning-Konzept festhalten:

- Die E-Learning-Technologien haben neben der Distribution von Informationen und Materialien insbesondere als konstante Navigations- bzw. Orientierungshilfe überzeugt. Im internetgestützten Lernportal werden die verschiedenen personalen wie medialen Lehr- und Lernformen, die zum Einsatz kommen, visualisiert, in Beziehung zueinander gesetzt und dokumentiert. Lernprozesse können dadurch bewusster wahrgenommen, Ressourcen effektiver eingesetzt werden. Umgekehrt bzw. infolgedessen konnte für die Präsenzphasen der notwendige Freiraum geschaffen werden, um dort Inhalte zu wiederholen, zu vertiefen und den Einsatz von Tools üben zu können.
- Auch in virtuellen Phasen kann sowohl das Lernen voneinander als auch die individuelle Unterstützung durch Lehrende, Lernpartner, Experten („Lern-

- begleiter“) sinnvoll durch E-Learning unterstützt werden. Eine virtuelle Community ermöglicht einen handlungsbezogenen Erfahrungsaustausch. Allerdings werden aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen im Umgang mit E-Learning-Funktionen, der ausgeprägten Individualisierung des Lernprozesses in den Selbstlernphasen und der jeweils kurseigenen Gruppendynamik diese Möglichkeiten verschieden erlebt und wahrgenommen.
- Mittels E-Learning-Funktionalitäten werden Lerninhalte und -erfahrungen dokumentiert und damit zeit- und ortsunabhängig zugänglich. Durch virtuell unterstützte Reflexion und Erfahrungsaustausch kann ein handlungsbezogener Wissenstransfer in die eigene Praxis ermöglicht werden. Diese Aufgabe unterstützen insbesondere solche Internetfunktionen, die gegenwärtig unter dem Label „Web 2.0“ bzw. als „Social Software“ propagiert werden, z. B. Weblogs oder Podcasts (Erpenbeck/Sauter 2007; Kerres 2007).

Im Zuge der Erstakkreditierung des Studiengangs wurde das Blended-Learning-Konzept von der externen Gutachtergruppe als ein positives Alleinstellungsmerkmal hervorgehoben. Nach ihrem Votum stellt das Konzept ein idealtypisches hochschuldidaktisches Blended-Learning-Format dar und „[...] *berücksichtigt auf diese Weise die Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen der Studierenden, ohne die Lernziele und -inhalte zu vernachlässigen* [...]“.

Literatur

- Alexander, C.** (1977): A pattern language. Towns, buildings, construction. New York: University Press.
- Arnold, P./Merkt, M.** (2006): Diskurse in akademischen Lernszenarien des E-Learning. Grundlagen, didaktische Herausforderungen und Praxisbeispiele. In: Zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie, 1. Jahrgang, H. 1, S. 32-42.
- Baumgartner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K.** (2002): E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen; Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe. Studienverlag, Innsbruck.
- Donath, D.** (1998): Christopher Alexander, seine Theorien und Bauten: ein brillanter Architekturtheoretiker oder ein vergeblicher Versuch, Architektur zu definieren? Retrieved 28.07.2007, <http://gonzo.uni-weimar.de/~donath/c-alexander98/ca98-html.htm>.
- Erpenbeck, J./Sauter, W.** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Luchterhand/Kluwer, Köln.
- Hüther, J./Podehl, B.** (2001): Lernen im „Multimedia-Verbund“. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Systemstelle 7.60.30, Luchterhand/Kluwer, Neuwied.

- Iberer, U.** (2009): Bildungsmanagement von Blended Learning. Dissertation, in Vorbereitung.
- Iberer, U./Schnurer, K./Vogel, A.** (2007): Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiedenen Masterstudiengängen. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bertelsmann, Bielefeld, S. 137-152.
- Kerres, M.** (2002): Online- und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Strategien, Instrumente, Fallstudien. Deutscher Wirtschaftsdienst, Systemstelle 4.5., Köln.
- Kerres, M.** (2007): Mediendidaktische Potenziale von Web 2.0-Lernportalen. In: Peters, O. (Hg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW-Ph). Loseblattsammlung, Systemstelle 7.10.10.4., Luchterhand, Neuwied.
- Müller, U.** (2006): Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbe-
reich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hoch-
schule Ludwigsburg. In: Peters, O. (Hg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen
(GdW-Ph). Loseblattsammlung, Systemstelle 9.20.20.29., Luchterhand, Neuwied.
- Müller, U./Iberer, U.** (2000): Lost in Cyberspace? Bildung: personal oder medial vermittelt? In:
Papenkort, U. (Hg.): familie@bildung: Neue Medien in Familienbildungsstätten, Arbeits-
und Orientierungshilfe. Köln, S. 52-59.
- Reglin, T.** (2002): Blended-Learning-Angebote richtig vermarkten – Ergebnisse einer qualita-
tiven Analyse von Leistungsversprechungen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Hand-
buch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Strategien, Instrumente,
Fallstudien. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Reinmann, G.** (2005): Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption
innovativer Lernumgebungen. Pabst, Lengerich.
- Reinmann-Rothmeier, G./Vohle, F.** (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning.
Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Hans Huber, Bern.
- Riebert, A.** (2006): Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Unterstützung von
Lernerfolg und Lerntransfer durch computergestütztes, kooperatives Lernen. Rainer
Hampp Verlag, München.
- Schulmeister, R.** (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. Ol-
denbourg, München.
- Wippermann, S.** (2008): Didaktische Design Patterns zur Dokumentation und Systematisie-
rung didaktischen Wissens und als Grundlage einer Community of Practice. E-Teaching
und Wissensmanagement am Institut für Bildungsmanagement. Ludwigsburg: unveröf-
fentlichte Dissertation.

Studienbriefe zwischen Selbststudium und Präsenzlernen

ASTRID KRUMMENAUER-GRASSER/HELMUT KELLER

1. Einführung

Ein wesentliches Charakteristikum des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement liegt in der Kombination verschiedener Lernformen, das in einem expliziten methodischen Rahmenmodell (vgl. Müller i. d. B.) bzw. einem Blended-Learning-Konzept (vgl. Iberer/Müller/Wippermann i. d. B.) zum Tragen kommt. Während das „Präsenzlernen“ im Rahmen der Blended-Learning-Architektur durch ein räumliches und zeitliches Miteinander von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet ist, sind die Phasen des virtuellen Lernens und des Selbstlernens durch eine räumliche – und meist auch durch eine zeitliche – Distanz der Beteiligten geprägt. Diese Formen des Lernens finden nicht gemeinsam mit anderen Studierenden und Dozierenden in den Seminarräumen statt. Sie vollziehen sich vorwiegend im häuslichen „Studierzimmer“ oder am Arbeitsplatz der berufstätigen Studierenden und meist zu unterschiedlichen Lernzeiten. Um dieser räumlich-zeitlichen Distanz zu den Studierenden Rechnung zu tragen, bildet der Einsatz sogenannter „Selbstlernmedien“ einen wichtigen methodisch-didaktischen Baustein der Blended-Learning-Architektur des Masterstudiengangs Bildungsmanagement.

Der vorliegende Beitrag geht auf eine „klassische Form“ des Selbstlernmediums – den Studienbrief – ein. Es wird zunächst gefragt, was Studienbriefe als Selbstlernmedium auszeichnet und welche Funktionalität sich mit ihnen verbinden lässt. Daran anschließend wird ein Einblick gegeben, wie und in welcher Form Studienbriefe im Masterstudiengang Bildungsmanagement zum Einsatz kommen. Der Beitrag endet mit einem kurzen Resümee des bisherigen Einsatzes dieses Mediums im Studiengang.

2. Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten von Studienbriefen

Lernszenarien, und das gilt insbesondere für medienbasierte Lernszenarien, bestehen im Kern aus einer Verknüpfung von Informations- und Kommunikationskomponenten. Während die Kommunikationskomponente darauf zielt, den Austausch der Lernenden untereinander anzuregen, die Zusammenarbeit zu fördern sowie die Betreuung der Lernenden zu gewährleisten, geht es bei den Informationskomponenten vorwiegend um eine lerneradäquate Distribution von Lerninhalten und sonstigen lernrelevanten Informationen (vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen Kerres 2002 und 2005). Bei der Gestaltung von Selbstlernmedien, in denen naturgemäß die Informationskomponente dominiert, steht daher die Frage im Mittelpunkt, wie Lerninhalte didaktisch aufbereitet, arrangiert und distribuiert werden können. Im Falle von Studienbriefen ist die Frage nach dem Prinzip der Distribution in der Regel schnell zu beantworten: Sie werden als Printmaterialien per Post an die Lernenden versandt. Deutlich komplexer gestalten sich Überlegungen jedoch dahingehend, wie ein Studienbrief als Selbstlernmedium aufbereitet sein soll und welche Funktion er damit im Rahmen eines Lernszenarios, d. h. eines Studienmoduls, erfüllen soll.

Gestaltungsaspekte

Festzuhalten bleibt zunächst einmal, dass es sich bei der Entwicklung eines Studienbriefs um eine Aufgabe handelt, die im Schnittfeld von Medien- und Fernstudiendidaktik angesiedelt ist und die darin besteht, das Lernen über Distanz gezielt zu fördern und zu unterstützen. Die besondere Schwierigkeit der Aufgabenstellung liegt nun darin, dass die didaktische Konzeption eines Studienbriefs bereits explizit und vollständig erfolgen muss, bevor er zum Einsatz kommt, d. h. an die Studierenden versandt wird. In der Lehr-/Lernsituation einer Präsenzphase kann gegebenenfalls noch spontan in das vorgesehene Unterrichtskonzept eingegriffen und eine situationsadäquatere Anpassung vorgenommen werden. Diese Option fällt bei der Gestaltung von Studienbriefen weg. Das einmal festgelegte und entsprechend aufbereitete Arrangement des Lernstoffs kann nicht mehr ohne Weiteres rückgängig gemacht werden. Von daher ist die Konzeption eines Studienbriefs deutlich aufwendiger einzustufen, da hier umfassender antizipiert werden muss, wie die Studierenden mit dem Studienbrief umgehen werden.

Für die Gestaltung eines Studienbriefs gibt es eine Reihe von didaktischen Elementen, die nutzbar gemacht werden können, um der Funktion als printbasiertes Selbstlernmedium gerecht zu werden und den Studierenden ein selbstständiges

und selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Der Akzent liegt zwar zunächst auf der Informationskomponente, welche die Gewährleistung von sachlicher Richtigkeit und fachlicher Aktualität in den Vordergrund stellt. Dennoch müssen diese didaktischen Gestaltungselemente auch lernpsychologische Aspekte berücksichtigen, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studierenden und der Tatsache gerecht zu werden, dass die Studierenden bei der Erarbeitung eines Studienbriefs zunächst einmal auf sich alleine gestellt sind. Für die Entwicklung von Studienbriefen lassen sich daher folgende zentrale Gestaltungsdimensionen benennen, in denen von den Studienbriefautoren Entscheidungen anhand der hier (beispielhaft) aufgeführten Leitfragen zu treffen sind:

1. Informationscodierung: Welche unterschiedlichen Textsorten bzw. -sprachen (z. B. Fallstudien, Praxisberichte, Interviews, theoretische Definitionen und Abhandlungen) sollen verwendet werden? Welche Bilder, Grafiken oder Tabellen können eingesetzt und zur anschaulichen Aufbereitung der Inhalte verwendet werden?
2. Inhaltsstrukturierung: Nach welchen Prinzipien sollen einzelne Inhaltsbausteine strukturiert werden? An welcher Stelle eignet sich eine Orientierung an der Sachlogik, an welcher besser ein chronologisches Vorgehen? Sollen bestimmte Inhalte vom Allgemeinen zum Speziellen hin (deduktiv) oder vom Konkreten zum Abstrakten bzw. problemzentriert (induktiv) erschlossen werden?
3. Orientierung der Studierenden: Welche Navigationselemente können den Studierenden für eine (möglichst intuitive) Orientierung im inhaltlichen Aufbau und der Struktur des Studienbriefs angeboten werden? Wie müssen geeignete Bearbeitungshinweise und Anregungen (z. B. weiterführende Literatur, Internetlinks) gestaltet sein? Was gilt es für die Erstellung von Inhaltsübersichten und die Formulierung von Lernzielen zu beachten?
4. Optisches Erscheinungsbild: Wie kann mit Hilfe des Layouts eine unterstützende Leserführung im Studienbrief erreicht werden? Wie können Farben und Icons sowie weitere typografische Elemente strukturierend und orientierend eingesetzt werden?
5. Unterstützung der Informationsverarbeitung: An welchen Stellen und in welcher Form lassen sich Lernkontrollen und Wiederholungsschlaufen einbauen? Welche Art von Orientierungsfragen, zusammenfassenden Checklisten oder Selbsttests mit Lösungsmuster bieten sich an?

Ergänzend können als weitere Kriterien für die didaktische Entwicklung von Studienbriefen auch lernpsychologische Aspekte herangezogen werden, die Gagné bereits in den 1960er Jahren herausgearbeitet hat und die auch aus kognitivistischer Sicht aktuell noch Geltung beanspruchen können. Von diesen im

Wesentlichen selbsterklärenden Kriterien für die didaktische Gestaltung eines Lernszenarios bzw. eines Lernmediums sollten die folgenden bei der Entwicklung von Studienbriefen zusätzlich Berücksichtigung finden: 1. Aufmerksamkeit der Lernenden wecken, 2. Orientierung der Lernenden über die Lernziele, 3. Aktivierung des Vorwissens der Lernenden, 4. charakteristische und eindeutige Darbietung von Lerninhalten, 5. Anleitung des Lernprozesses, 6. Einbau von (Selbst-)Kontrollmöglichkeiten für Lernfortschritte, 7. Förderung des Wissens-transfers (Gagné 1965).

Einsatzmöglichkeiten

Studienbriefe, die nach den hier skizzierten Prinzipien und Kriterien didaktisiert und aufbereitet werden, bringen im Rahmen einer Blended-Learning-Architektur eine Reihe von Vorteilen mit sich. Sie ermöglichen eine zeitlich-örtlich flexible Lernorganisation, indem den Studierenden die Möglichkeit eröffnet wird, neben der standardisierten und fixierten Lernumgebung eines Seminars zusätzliche Lernzeiten und Lernorte (das häusliche Arbeitszimmer, das Büro im Betrieb, öffentliche Einrichtungen wie z. B. Bibliotheken u. Ä. m.) zu nutzen und in ihre Lernaktivitäten mit einzubeziehen. Dadurch können die Studierenden ihre Lerngeschwindigkeit und Lernintensität stärker am individuellen Lernrhythmus orientieren und ihre Lernaktivitäten enger an den jeweils besonderen Bedürfnissen ausrichten (Kerres 2002). Somit kann der Einbezug von Studienbriefen zusätzliches Potenzial für ein effektiveres und effizienteres Lernen freisetzen und die Ausgeglichenheit einer „work-life-learning-balance“ erhöhen. Nicht zuletzt bietet der Einsatz von Studienbriefen für die Dozierenden den großen didaktisch-methodischen Vorteil, dass die Präsenzveranstaltungen eine Entlastung erfahren. Da die Studierenden sich das fachrelevante Wissen über Studienbriefe während der Selbstlernphasen erarbeiten, können sich die Lehrenden in den Präsenzseminaren stärker einer diskursiven Auseinandersetzung mit Wissen widmen, offene Frage klären und sich insbesondere auf die Wissensanwendung und den -transfer konzentrieren (Euler 2005).

Als Kehrseite dieser unbestreitbaren Vorteile muss jedoch auch auf die hohen Anforderungen sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden bzw. Studienanbieter hingewiesen werden, die mit dem Einsatz von Studienbriefen verbunden sind. So erfordert die Bearbeitung eines Studienbriefs, trotz dessen Didaktisierung, auf Seiten der Studierenden ein hohes Maß an Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen. Die Studierenden müssen dazu insbesondere über ausgeprägte Fähigkeiten des Selbstmanagements verfügen, um eine adäquate Bereit-

stellung von Lernressourcen zu ermöglichen – seien es „externe“ Ressourcen in Form von Lernorten oder -zeiten, seien es „interne“ Ressourcen etwa in Form von kognitiver Aufmerksamkeit und Konzentration (Keller et al. 2005). Für die Dozierenden gestaltet sich vor allem die Abstimmung zwischen Selbstlernphasen bzw. Selbstlernmedien und den Präsenzphasen sehr anspruchsvoll. Sie müssen gemeinsam mit den Programmverantwortlichen genau abwägen, welche Funktion welcher Studienbrief in welchem Studienmodul übernehmen soll (Seufert/Euler 2005). So sind neben der klassischen Reihenfolge – erst erfolgt der Studienbriefversand zu einer Thematik, dann findet das thematisch korrespondierende Präsenzseminar statt – prinzipiell auch andere Kombinationen denkbar, etwa indem im Anschluss an ein einführendes Präsenzseminar die Thematik mit Hilfe eines anschließend versandten Studienbriefs aufgefächert und vertieft werden soll. Des Weiteren erhöht die räumlich-zeitliche Entkoppelung zwar die Flexibilität und birgt Effektivitäts- und Effizienzpotenziale, sie bringt aber den Nachteil mit sich, dass sich die Kontakthäufigkeit zwischen Studierenden und Dozierenden verringert (Kerres 2002). So können die Lernfortschritte der Studierenden durch die Dozierenden nicht mehr so ohne Weiteres nachvollzogen werden und entsprechende Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen werden nicht rechtzeitig eingesetzt.

Die genannten Nachteile können jedoch kompensiert werden, indem der Baustein „Studienbriefe“ möglichst eng mit solchen Komponenten einer Blended-Learning-Architektur verzahnt wird, die eher die Kommunikation und die soziale Einbettung der Studierenden betonen. Im Masterstudiengang Bildungsmanagement erfolgt diese Verbindung von Studienbriefen mit anderen methodisch-didaktischen Elementen in unterschiedlicher Form. So dient die Erarbeitung von themenspezifischen Studienbriefen für die gezielte Vorbereitung eines Planspiels während einer Präsenzphase, indem es nicht nur um die Anwendung des betriebswirtschaftlichen Wissens aus dem Studienbrief geht, sondern zusätzlich auch um Aspekte einer teambezogenen Kooperationsfähigkeit der Studierenden in einem ökonomisch geprägten Setting. Um die transferorientierte Auseinandersetzung mit Inhalten aus Studienbriefen zu fördern, werden diese Inhalte im Rahmen von Präsenzveranstaltungen neben Gruppenarbeiten auch in Impulsreferaten von Dozierenden und in Vorträgen und Workshops mit Fachexperten aus der Praxis des Bildungsmanagements veranschaulicht. Auch über die internetbasierte Lernplattform des Studiengangs werden Verbindungen zwischen Studienbriefen und eher kommunikativen Komponenten hergestellt, indem etwa Studierende und Dozierende in Diskussionsforen ihre Eindrücke, Erkenntnisse und Schwierigkeiten der Studienbriefthematik austauschen. Zusätzlich bietet eine Literaturdatenbank Recherchemöglichkeiten zu weiterführender themenspezi-

fischer Literatur und motiviert die Studierenden, ihre eigenen Rechercheergebnisse einzustellen und den anderen Studierenden im Sinne von „kommentierten Literaturempfehlungen“ zugänglich zu machen.

3. Form eines Studienbriefs

Nachdem zunächst die Einsatz- und Gestaltungsmöglichkeiten von Studienbriefen im Masterstudiengang Bildungsmanagement skizziert wurden, wird im Folgenden auf die praktische Umsetzung der Studienbriefe eingegangen. Dazu werden die Benutzerführung in Studienbriefen und zentrale Gestaltungselemente vorgestellt und beispielhaft veranschaulicht (dies geschieht in Anlehnung an Gloger/Krummenauer-Grasser/Müller 2005).

Benutzerführung

Die Führung des Lesers erfolgt in den Studienbriefen des Instituts zunächst mit Hilfe eines Inhaltsverzeichnisses. Hiermit kann sich der Lernende einen ersten Überblick verschaffen. Für viele Lernende ist es über die rein verbale Darstellung der Inhalte hinaus eine Unterstützung, die Inhalte grafisch präsentiert zu bekommen. Aus diesem Grunde erfolgt im Anschluss an ein „herkömmliches“ Inhaltsverzeichnis ein Mindmap. Dieser Advanced Organizer führt den Leser durch die einzelnen Kapitel des Studienbriefs. Dabei wird jeweils das entsprechende Kapitel im Mindmap hervorgehoben, während die anderen Kapitel in den Hintergrund treten. Besonders Lesern mit einer grafischen Auffassungsgabe kommt diese Darstellungsform entgegen. Die Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Advanced Organizer des Studienbriefs „Denkanstoß zum Studienbeginn“:

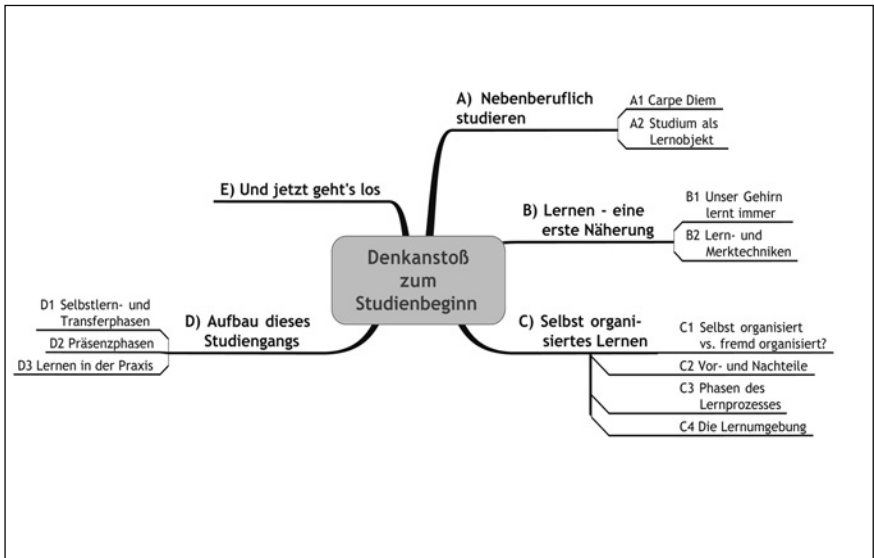


Abbildung 1: Advanced Organizer des Studienbriefs „Denkanstoß zum Studienbeginn“.

Gestaltungselemente

Um die Studienbriefe zum einen abwechslungsreich und motivierend, zum anderen übersichtlich zu layouten, werden in den Studienbriefen des Instituts verschiedene Gestaltungselemente verwendet. Hierbei kommen sowohl Icons, die in einer Randspalte ihren Platz finden, als auch Kästen und bestimmte Hervorhebungen zum Einsatz. So können beispielsweise Definitionen oder Aufzählungen im Textfluss besonders hervorgehoben werden. Die folgende Übersicht zeigt die Icons, die in den Studienbriefen des Instituts Verwendung finden:

Erklärung der verwendeten Icons:



Aufgaben, die zur (Selbst-) Reflexion anregen



Vorteile, positive Kritik



Aufgaben, die eine Aktivität fördern oder Wissen abfragen



Nachteile, negative Kritik



Literaturhinweise



Zusammenfassung



Hinweise auf Links im Internet



Lernziele



Verweis auf das Lernportal



Beispiel



I-Punkt: Interessante und wissenswerte Zusatzinformation

Abbildung 2: Icons der Studienbriefe des Instituts.

Einige der Icons sind selbsterklärend. Auf die Besonderheiten der Gestaltungselemente „Lernziele“, „Vor- & Nachteile“, „Definition“, „Marginalienspalte“ sowie den „I-Punkt“ wird nun näher eingegangen.

a. Wo soll die Reise hingehen?

Zu Beginn jedes Studienbriefs wird festgehalten, welche Ziele aus Instituts-sicht mit dem Studienbrief erreicht werden sollen. Dieses Vorgehen fördert die Selbstdisziplin und die Klarheit der Autor(inn)en und der Studierenden. Die Anhaltspunkte für alle Beteiligten sind auch dann als sinnvoll zu betrachten, wenn davon auszugehen ist, dass sich die Studierenden ihre Ziele oft selbst stecken bzw. autonom entscheiden, welche Ziele sie verfolgen wollen.

Das Icon für Lernziele (siehe Abbildung 2) findet in den Studienbriefen seinen Platz in der Randspalte.

b. Den Blick aufs Wesentliche lenken

Aufzählungen von Vor- und Nachteilen sowie Definitionen bestimmter Begriffe sind wichtige Bestandteile eines jeden Studienbriefs und bedürfen entsprechender Hervorhebung. Sie unterstützen den Leser beim gezielten Erfassen und Lernen. Um diese Elemente direkt ins Blickfeld der Studierenden zu rücken, werden entsprechende Gestaltungselemente verwendet. So werden Vor- und Nachteile durch Icons gekennzeichnet, die der Abbildung 2 entnommen werden können. Abbildung 3 verdeutlicht die Darstellung von Definitionen:

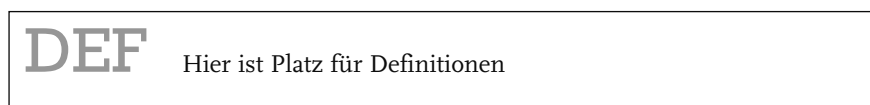


Abbildung 3: Gestaltung von Definitionen in Studienbriefen.

c. Kleine Highlights am Rande

Um auf besonders Merkwürdiges oder Interessantes aufmerksam zu machen oder um ein wenig Humor zu verbreiten, wurde die „Marginalienspalte“ am Rande eingeführt. Marginalien sollen den Studienbrief beleben, können als Gliederungshilfe bzw. Zusatzinformation dienen – und sie dürfen sowohl den Autoren als auch den Lesern Spaß machen.

Die Marginalien in der Abbildung 4 stammen aus dem Studienbrief „Denkanstoß zum Studienbeginn“ und befinden sich im Kapitel „Vergessen ist Aufräumen für das Gehirn“:

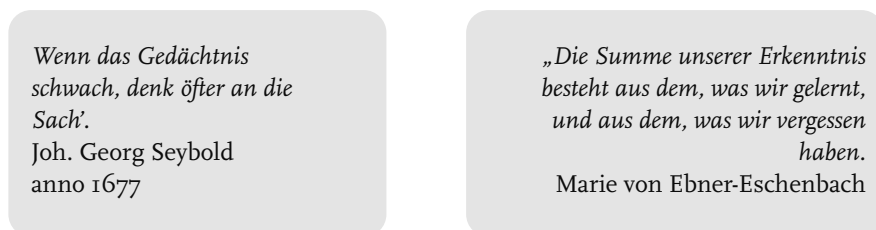


Abbildung 4: Beispiele für Marginalien.

d. Darf's ein bisschen mehr sein?

Häufig gibt es interessante Aspekte und Hintergrundinformationen, die etwas umfangreichere Erläuterungen benötigen und aus diesem Grunde nicht in die Marginalienspalte passen. Diese Inhalte werden in einem „I-Punkt-Kasten“ präsentiert. So können interessante Zusatzaspekte dargestellt werden, ohne den direkten Text- und Gedankenfluss dadurch zu stören. Das Beispiel in Abbildung 5 zeigt einen „I-Punkt-Kasten“ zum Thema Stablinienorganisation aus dem Studienbrief „Organisation von Bildungsinstitutionen“:



Herkunft von Stablinienorganisationen

„Historisch gehen Stablinienorganisationen auf Stabskonzepte im militärischen Bereich zurück. Die Einrichtung von Generalstäben als Planungsorgane folgte dem Prinzip der Teilung von planender, anordnender und ausführender Tätigkeit. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Stabsgedanke in den Bereich der Wirtschaft übernommen. Angeregt durch die Leistungsfähigkeit des preußischen Generalstabes im Deutsch-Französischen Krieg 1870/71 untersuchte *Henry Fayol* die Möglichkeit, Stäbe auch im Unternehmen zur Unterstützung der Unternehmensleitung einzusetzen. *Fayols* Postulat nach der Einheit der Auftragserteilung wurde dabei nicht verletzt, da den Stabsmitarbeitern keine Weisungsrechte zustanden.“ (Schulte-Zurhausen, S. 275)

Abbildung 5: Beispiel für einen I-Punkt-Kasten.

Beispielseite

Nachdem einige zentrale Gestaltungselemente skizziert wurden, soll abschließend ein beispielhafter Eindruck vermittelt werden, wie diese Elemente in den Studienbriefen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement zum Tragen kommen. Dafür wird eine Seite aus dem Studienbrief „Organisation von Bildungsinstitutionen“ vorgestellt. Es können die Gestaltungselemente Vor- und Nachteile sowie Definition erkannt werden:

Vorteile:

- ⇒ klarer, übersichtlicher Aufbau
- ⇒ genaue Kompetenzabgrenzung
- ⇒ exakte Zuordnung der Verantwortung
- ⇒ leichte Kontrolle

**Nachteile:**

- ⇒ lange Dienst- und Informationswege
- ⇒ starke Beanspruchung der Instanzen durch Koordinationsaufgaben
- ⇒ starre, langsame Willensbildung
- ⇒ unnötige Belastung von Zwischeninstanzen
- ⇒ Gefahr der Filterung sowie Missdeutungen von Informationen sowohl auf dem Weg nach oben als auch nach unten

**D.3.2 Mehrliniensystem**

Das Mehrliniensystem geht auf das Funktionsmeister-System des amerikanischen Ingenieurs und Betriebsberaters F.W. Taylor (1856 – 1915) zurück (vgl. C.1.2). Er verfolgte die Idee, in Produktionsbetrieben eine Produktivitätssteigerung durch die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit zu erreichen. Dazu verzichtete Taylor auf das Prinzip der „Einheit der Auftragserteilung“. An seine Stelle treten die Prinzipien „Spezialisierung“, „Direkter Weg“, „Mehrfachunterstellung“. Der ehemalige „Universalmeister“ wird durch mehrere Spezialisten ersetzt. So kann es dann beispielsweise den „Maschinenmeister“, den „Verrichtungsmeister“ und den „Prüfmeister“ geben. Diese geben auf direktem Wege Anweisungen an die Ausführungsstellen (z.B. Arbeiter). Der einzelne Arbeiter ist dann den verschiedenen Meistern zugleich unterstellt.

DEF Im Mehrliniensystem ist jede Stelle einer Mehrzahl von Instanzen unterstellt, die jeweils für ein Spezialgebiet zuständig sind.

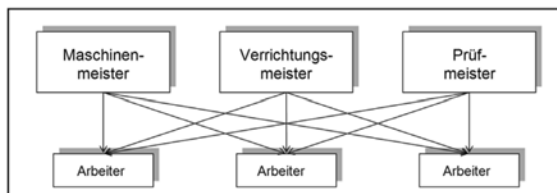


Abb. 11 Ursprung des Mehrliniensystems

4. Resümee

Der bisherige Einsatz von Studienbriefen im Masterstudiengang Bildungsmanagement hat gezeigt, dass es sich bei Studienbriefen zwar um ein „klassisches“, keinesfalls aber um ein „veraltetes Medium“ handelt. Unter Beachtung didaktischer und lernpsychologischer Aspekte sowie einer sinnvollen Verknüpfung innerhalb eines Blended-Learning-Konzeptes können die Vorteile des Studienbriefs voll ausgeschöpft und die Nachteile minimiert werden. So erhalten die berufstätigen Studierenden die Möglichkeit, sich unabhängig von ihren räumlichen und zeitlichen Präferenzen Studieninhalte anzueignen. Virtuelle Diskussionen über eine internetgestützte Lernplattform sowie reale Arbeitsgruppen in Präsenzphasen helfen darüber hinaus, die Inhalte zu vertiefen sowie noch offene Fragen zu klären.

Literatur

Gloger, H./Krummenauer-Grasser, A./Müller, U. (2005): Leitfäden für die Autoren von Studienbriefen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Institut für Bildungsmanagement (internes Arbeitspapier).

Keller, H./Beinborn, P./Boerner, S./Seeber, G. (2004): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium – Ergebnisse einer Studie an den AKAD-Privathochschulen. Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr, Nr. 4, Lahr.

Kerres, M. (2005): Didaktisches Design und eLearning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hg.): eLearning – Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern, S. 156-182.

Kerres, M./Jechle, T. (2002): Didaktische Konzeption des Tele-Lernens. In: Issing, L. J./Klimsa P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, S. 267-282.

Gagné, R. M. (1965): The Conditions of Learning. New York.

Seufert, S./Euler, D. (2005): Learning Design – Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen. SCIL-Arbeitsbericht Nr. 5, St. Gallen.

Coaching in Lern- und Bildungsprozessen

HEINZ G. LENZ/MARIANNE HAUN

Während Coaching als eine spezifische Form begleiteten persönlichen Lernens in Personalabteilungen großer Firmen und in anderen gesellschaftlichen Bereichen längst Fuß gefasst hat, geschieht dies im Lern- und Bildungsbereich nur zögerlich. Dabei haben einige wenige Forschungsprojekte, in denen Coaching mit Lehrenden erprobt wurde, durchaus bemerkenswerte positive Ergebnisse gezeitigt.⁸

Wir möchten in diesem Beitrag unsere Erfahrungen mit einer Form des Coachings vorstellen, die wir spezifisch für die Begleitung der Teilnehmer eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs entwickelt haben und die sich dort, aber auch in anderen Lehr- und Lernkontexten, als wirkungsvoll erwiesen hat. Der zweijährige berufsbegleitende Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde für künftige Führungskräfte aus der Wirtschaft, der Erwachsenenbildung und dem schulischen Bereich konzipiert. Herausragendes Merkmal ist das sog. „Lernen am Unterschied“, das eine besondere Form der Offenheit für die jeweils anderen beruflichen Handlungsfelder, für andere Sichtweisen und den „Blick über den Tellerrand“ der eigenen Berufswelt anstrebt. Hier, so unsere Hypothese, ist der ideale Ort, individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse durch systemisch-konstruktivistisch angelegtes Coaching zu fördern und zu unterstützen.

Wie wir Coaching verstehen

Der Begriff „Coaching“ wird heutzutage fast beliebig für die unterschiedlichsten Formen persönlicher Unterstützung benutzt. Wir verstehen unter Coaching eine eigenständige Beratungsform zur Förderung der Persönlichkeitsbildung in Lern- und Arbeitskontexten. Coaching ist für uns nicht nur ein Instrument, es ist

8 Zedler/Fischler/Kirchner/Schröder 2004.

insbesondere eine Haltung, die der Coach seinem Gegenüber entgegenbringt, um persönliche und berufliche Wachstumsprozesse anzuregen und die Studierenden durch spezifische Formen der Beraterischen Unterstützung in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung voranzubringen. Im Zentrum steht die Förderung beruflicher Selbstgestaltungspotenziale, der Selbstreflexion und der Selbststeuerung.

Was Coaching in Lern- und Bildungsprozessen leisten kann

Unsere Hypothese ist, dass die Qualität von Lern- und Bildungsprozessen verbessert wird, indem Coaching

- die Persönlichkeit der Teilnehmer/innen in den Mittelpunkt stellt;
- das individuelle Entwicklungspotenzial anregt;
- sich an individuellen Problemstellungen und Lernanlässen orientiert;
- maßgeschneiderte Problemlösungen für den aktuellen Berufsalltag entwickelt;
- die Verknüpfung von wissenschaftlichem Lernen und der Erprobung in der beruflichen Praxis fördert;
- durch seine Brückenfunktion hilft, die Kluft zwischen Lerninhalten und Anwendung, zwischen Theorie und Praxis zu überwinden und die Nachhaltigkeit des Lernens zu stärken;
- die Anzahl von Handlungsoptionen insbesondere in schwierigen beruflichen Situationen und persönlichen Engpässen durch kontinuierliche Selbstreflexion und Spiegelung in der kollegialen Gruppe erhöht und die Selbststeuerungskompetenz stärkt;
- eine Balance der „drei Welten“ – Professionswelt, Organisationswelt, Privatwelt⁹ – fördert und damit Ressourcen für Lern- und Arbeitsprozesse freimacht;
- die Entwicklung professioneller Führungskompetenzen durch kollegiales Feedback in der spezifischen Form des Gruppencoachings unterstützt;
- hilft, unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernkulturen zu integrieren in ein stimmiges persönliches Konzept des Führungshandelns.

Entfaltung von Kompetenzen durch Coaching

Kompetenzen kann man nicht lehren – und schon gar nicht vom Coach zu den Coachees transportieren. Was Coaching leisten kann, ist innere Selbstorganisationsprozesse und Lernprozesse anzustoßen, vor allem indem ungewohnte Perspektiven

9 Schmid, 1994, S. 55 ff.

eingbracht und „antike“, unproduktive Muster „gestört“ werden. Das „Kompetenzprofil Coaching“ dient als Navigationsinstrument. Beschrieben sind Kompetenzen, die im Coachingprozess auf verschiedene Art und Weise angesteuert und angeregt werden.

Kompetenzprofil Coaching

Die Studierenden können

- systemische Wirkungszusammenhänge erkennen und erklären;
- Sachverhalte und Sichtweisen als Konstruktionen beschreiben;
- subjektive Wirklichkeitskonstruktionen erklären, respektieren und ihre Bedeutung für Handlungen einschätzen;
- unterschiedliche Sichtweisen respektieren, zu Perspektivenwechsel anregen und daraus Lösungen entwickeln;
- eigene mentale Modelle beschreiben, kritisch reflektieren und erweitern;
- Selbst- und Fremdwahrnehmung abgleichen und daraus Schlüsse für Handlungsoptionen gewinnen;
- Feedback konstruktiv geben und annehmen;
- das eigene Kräftepotenzial planvoll und wirksam steuern;
- eine optimistische Grundhaltung in die Interaktion einbringen;
- authentisch und verlässlich handeln;
- die berufliche Rolle als Selbststeuerungsinstrument bewusst reflektieren und gestalten;
- eigenes Führungshandeln im situativen Kontext stimmig gestalten;
- eine ressourcen- und lösungsorientierte Grundhaltung einnehmen;
- die Wirkung des eigenen Kommunikations- und Kooperationsverhaltens reflektieren und einschätzen;
- im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen integrativ-konstruktive Lösungen entwickeln und erproben;
- Konfliktlösungen als Klärungs- und Entwicklungsmöglichkeit wahrnehmen und gestalten; in kritischen und wenig transparenten Situationen den Überblick behalten und flexibel agieren; unterschiedliche Lernerfahrungen im Studiengang reflektieren und stimmig integrieren.

In jeder Präsenzphase des berufsbegleitenden Masterstudiengangs standen für eine Coaching-Einheit 3-4 Stunden zur Verfügung. So ergaben sich 10 Termine über 4 Semester verteilt. Eine Coaching-Gruppe umfasste 10 Teilnehmer aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen. Die Coaching-Sitzungen lagen zumeist am Ende der dreitägigen Präsenzphase und bildeten nach Aussagen der Teilnehmer

eine geeignete Brücke in den beruflichen und familiären Alltag. Die Leitung der Coaching-Sitzungen liegt in Händen von erfahrenen Coaches aus den Bereichen Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung, die als Lehrbeauftragte speziell für diese Tätigkeit eingesetzt sind. Sie verfügen über ein breites Theoriewissen psychologischer Modelle sowie über praktische Erfahrungen und Feldkompetenz.

Das spezifische Design dieser Coaching-Konzeption beinhaltet die Referenzpunkte für persönliche Reflexion und Erkenntnis: Auf dem Fundament einer differenzierten und verdichteten eigenen beruflichen Erfahrung werden die Teilnehmer mit theoretischen Modellen, Thesen und Informationen in den jeweiligen Modulen des Studiengangs konfrontiert, die wiederum relativ eng mit derzeitigen beruflichen Problemlagen verbunden sind. Dieser multiple Kontext für Lernprozesse – wissenschaftliche Theorie, differenzierte berufliche Erfahrung, derzeitige berufliche Anforderungen und Problemlagen – initiiert mit hoher Wahrscheinlichkeit individuelle Lern- und Reflexionsprozesse. Somit trägt das studiengangsbegleitende Coaching zur Weiterentwicklung der Führungskompetenz bei, indem theoriegeleitetes und erfahrungsbasiertes Handeln erprobt wird. Im Unterschied zu anderen Formen des Coachings legen wir bei diesem Ansatz des „Coachings in Lern- und Bildungsprozessen“ besonderes Gewicht auf die aktive beratende und reflektierende Beteiligung aller Teilnehmer. Dies kommt in Arrangements zum Ausdruck, die die Synergien der Gruppe gezielt nutzen. So findet im Rahmen einer dreistündigen Coaching-Einheit ein Wechsel von Einzelarbeit, Tandem-, Kleingruppenarbeit und Plenum statt.

Die Phase der Einzelarbeit eröffnet einen Reflexionsraum für individuelle Themen und deren Bearbeitung. Inhaltliche Schwerpunkte kommen oft auf Wunsch oder Anregung der Teilnehmer zustande. Die Phase der Tandemarbeit ermöglicht einen Austausch über die individuelle Sicht hinaus und bietet den besonderen Schutz der Zweisamkeit. In Kleingruppen- und Plenumsphasen können die unterschiedlichen Perspektiven für die Lösung anstehender Probleme eingebracht, entwickelt und reflektiert werden.

Weitere Kennzeichen unseres Ansatzes sind:

- regelmäßige persönliche Standortbestimmung bei jeder Coaching-Sitzung;
- gegenseitiges Feedback zur Weiterentwicklung auf dem Weg zur Führungskraft;
- systematisches Erforschen eigener Potenziale („Schatzsuche“);
- die Gruppe als Resonanzraum und „Mitforscher“;
- Wecken des gegenseitigen persönlichen Interesses;

- Impulse zum persönlichen Wachstum;
- Modelle zur Selbstklärung und Selbststeuerung (Ellis, C.G. Jung, Berne etc.);
- Anregungen zum Nach-Denken, Erproben und Nach-Wirken;
- systematischer Perspektivenwechsel – oder die Kunst, aus dem Kopf des Anderen heraus zu denken;
- Heterogenität bejahen und divergierende und vielfältige Sichtweisen systematisch für Lösungsideen nutzen;
- den eigenen Rhythmus finden zwischen Aktivität und Innehalten;
- Balance statt Einseitigkeit;
- Reflexion seelischer Leitbilder und Visionen;
- systemisches Denken, Wirklichkeitskonstruktion und mentale Modelle.

Blick in die Coaching-Sitzungen

Um die konkrete Vorgehensweise näher zu erläutern, sollen hier einige typische Phasen von Coaching-Sitzungen skizziert werden.

Innehalten:

Am Anfang steht das Innehalten, das „Stopping“, der bewusste Ausstieg aus den Turbulenzen des Studiengangs, des beruflichen und privaten Alltags, das Loslassen. Dieses Muster wird mittels unterschiedlicher Methoden und Reflexionsfragen eingeübt, um auch im Alltag zur Verfügung zu stehen.

Persönliche Standortbestimmung:

Die Standortbestimmung dient der Reflexion der eigenen Rolle im Berufsfeld, im komplexen Gefüge des eigenen Systems. Die kontinuierliche Standortbestimmung über die Zeit von zwei Jahren fördert die Sensibilität und Aufmerksamkeit für persönliche Entwicklungen, Veränderungen und neue Fragestellungen.

Klärungsprozesse werden mit Impulsfragen angeregt:

- Wo stehe ich in meiner Entwicklung zur Führungskraft?
- Was hat sich in meinem beruflichen Feld seit dem letzten Coaching verändert?
- Was möchte ich verändern, was will ich tun oder lassen?

Diese individuelle Besinnung im Abstand zum alltäglichen Tun eröffnet einen Reflexionsraum, in dem das theoretisch erworbene Wissen der Präsenzphase in fast idealer Weise mit der Praxis in Verbindung gebracht werden kann. Oft kristallisieren sich hier auch persönliche Entwicklungsanliegen heraus, die in späteren Phasen des Coachings in Kleingruppen oder im Plenum bearbeitet werden können. Anregend sind hier fokussierende oder spiegelnde Rückfragen des Coaches.

Resonanz und Spiegelung:

Diese individuelle Phase der Besinnung dient als Basis für weiterführende Fragestellungen und Herausforderungen, z. B. in einem kollegialen Austausch zu zweit oder in einer „Spiegelungsgruppe“, in der auf eher spielerische und selbstwertschonende Art mitgeteilt und reflektiert wird, wie ich den Anderen erlebe und welche Entwicklung ich aus meiner Perspektive wahrnehme. Hier erfährt die eigene Sichtweise Resonanz und wird durch eine andere ergänzt. Häufig eröffnen sich neue Perspektiven für die Teilnehmer/innen: *„so habe ich mich auch noch nicht gesehen“, „das habe ich an mir selbst noch nicht wahrgenommen“, „dass ich das kann, war mir nicht bewusst“, „erst jetzt wird mir klar, dass ich da Stärken und Ressourcen habe, die ich noch nicht nutze“*¹⁰.

Fallbeschreibung, Diagnose, Fokussieren:

Eine als problematisch erlebte Situation wird beschrieben. Coach und Teilnehmer wollen verstehen, worum es geht, wer beteiligt ist, wie die Dinge zusammenhängen, welche Lösungsversuche es bisher gab und welche Zielsetzung verfolgt werden soll. Meist tun sich eine Vielzahl von Frage- und Problemstellungen auf, deren Komplexität den Zugang zur Lösung erschweren. Mit Unterstützung des Coaches wird versucht, die Komplexität der Situation reduzieren und zu priorisieren, welcher Problemaspekt bearbeitet werden soll. „Welcher Aspekt der Problemstellung ist Ihnen besonders wichtig? Was wäre ein gutes Ergebnis des Coachings?“ „Was könnte die Gruppe hierfür leisten?“ Meist ist das Fokussieren und Priorisieren bereits ein erster Schritt, die Teilnehmerin bzw. den Teilnehmer wieder handlungsfähig zu machen. Abschließend erfolgt die Formulierung des Auftrags an die übrigen Teilnehmer, die die Aufgabenstellung nun in Kleingruppen bearbeiten. Ist der Auftrag ermittelt, darf sich der Anliegen-Bringer zurücklehnen, jetzt wird für ihn gearbeitet.

¹⁰ Rückmeldungen von Teilnehmer/innen, z.T. aus den Evaluationsbögen der Coaching-Sitzungen.

Hypothesengeleitet coachen:

Da wir analog der systemisch-konstruktivistischen Theorien davon ausgehen, dass die „Wahrheit“ von Situationen und Problemen nicht richtig und vollständig erfasst werden kann, sondern Wirklichkeiten sowohl von den Akteuren als auch von uns konstruiert sind, ist es sinnvoll, eher von Wahrscheinlichkeiten und Annahmen als von „richtigen“ Einschätzungen der Situation auszugehen. Wir sind „Beobachter“, die beobachten, wie Klienten ihre Problemwelt beschreiben und erleben, gleichzeitig beobachten wir die vielfältigen Beobachtungen der Teilnehmer und versuchen diese für den jeweiligen Klienten als Lernanstoß fruchtbar zu machen. Daraus ergibt sich der Ansatz eines hypothesengeleiteten Coachings in Form einer „systemischen Schleife“ (vgl. Abbildung 1). Persönliches Lernen wird insbesondere dadurch ermöglicht, dass nach einem gelungenen oder gescheiterten Lösungsversuch auf die Ausgangshypothesen (eine Auswahl konstruierter Wirklichkeiten) rekurriert und die Angemessenheit und Nützlichkeit von Interventionen überprüft werden kann. Dieses von Hypothesen geleitete Coaching ist uns besonders wichtig, weil wir zwar vordergründig auf die „Lösung des vorliegenden Problems“ zielen, jedoch noch stärker die Entfaltung der Lösungskompetenz, also Lösungen und Lernen im Blick haben. Dass dies gelingt, zeigen auch Rückmeldungen der Teilnehmer, die nicht aktiv einen Fall einbringen, sondern in Gedanken parallel zum vorliegenden Problem an eigenen Problemen arbeiten und Lösungen hierfür entwickeln. In dieser Form des Kollegialen Coachings gewinnt man also auch dann Lösungsrelevantes für sich selbst, wenn man nicht selbst einen Fall einbringt, sondern Anderen bei der Problemlösung oder Ressourcensuche hilft.

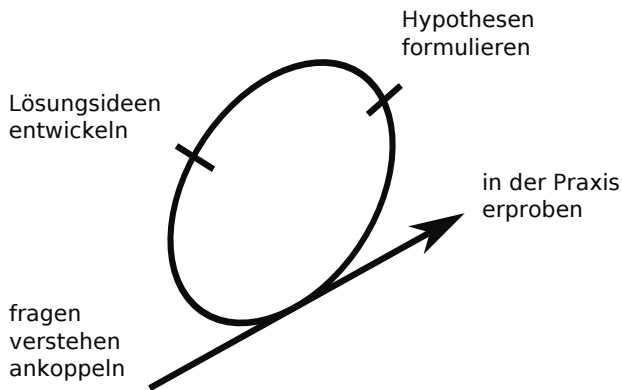


Abbildung 1: Die systemische Schleife.

Im Team-Coaching bietet sich als Möglichkeit der Arbeit mit Hypothesen die sog. „Fish-Bowl“-Methode, eine arbeitsteilige Vorgehensweise an, die größere Dynamik und Lebendigkeit im Geschehen bewirkt. Ein Teil der Gesamtgruppe bildet das „Hypothesen-Team“. Diese Teilnehmer übernehmen im Innenkreis die Formulierung von Annahmen über die Situation, über vermutete Beweggründe, Haltungen und Handlungseinschränkungen, auch solche des zu beratenden Teilnehmers selbst. Der Klient hört aufmerksam zu.

Nach dieser Hypothesen-Runde ist die zweite Hälfte der Gruppe am Zug, die aus den vorgebrachten Hypothesen nun spezifische Lösungsansätze ableitet. Der Anliegen-Bringer hört weiterhin aufmerksam zu oder macht sich Notizen. Am Schluss dieser Phase wird ihm ein bunter Strauß von Lösungsideen präsentiert. Schließlich kommentiert er die Spuren und Ansätze, die ihm wert sind, verfolgt zu werden und wählt aus dem dargebotenen Material, was für ihn brauchbar ist und was er bis zum nächsten Mal ausprobieren möchte.

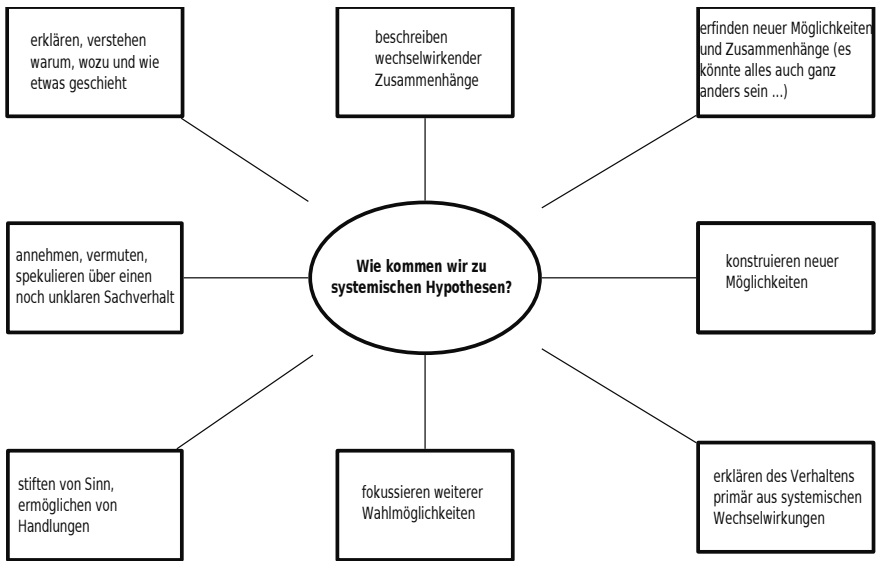


Abbildung 2: Generierung systemischer Hypothesen.

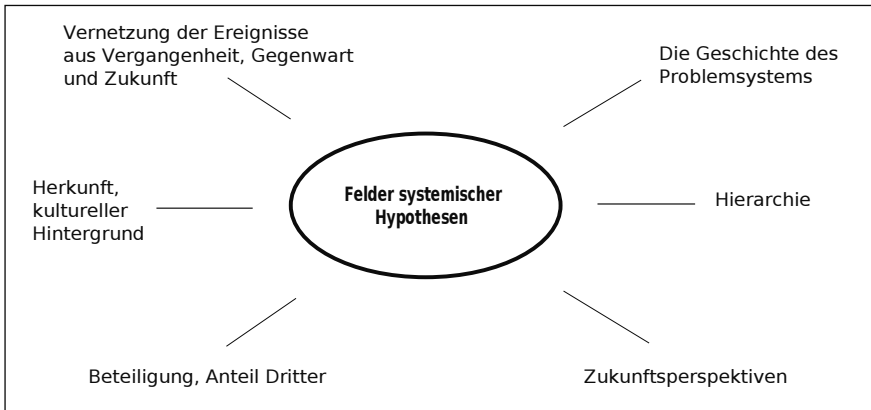


Abbildung 3: Felder systemischer Hypothesen.

Erklärungsmodelle, Selbststeuerungshilfen, Ressourcen:

Während die Teilnehmer/innen an Hypothesen und Lösungsideen arbeiten, bietet sich für den Coach die Möglichkeit, ein passendes Erklärungsmodell oder Selbststeuerungshilfen auf die Problemstellung anzuwenden und dies ergänzend zu den Lösungsvorschlägen zu visualisieren. Auch kurze theoretische Impulse helfen dem Coachee, sein Problem zu verorten und mehr Klarheit zu bekommen. Sehr hilfreich wird ein ergänzendes Forschen nach den inneren Ressourcen des Lösungssuchenden erlebt: Welche inneren Ressourcen, Stärken und Energien stehen mir zur Verfügung, wie kann ich sie situativ aktivieren? Was hindert mich gegebenenfalls?

Ab in die Praxis:

Im beruflichen Alltag werden die Lösungsideen erprobt und reflektiert. Handlungs- und Bewältigungsstrategien können umgesetzt und auf ihre Alltagstauglichkeit im Berufsfeld hin überprüft bzw. gegebenenfalls modifiziert werden, praxisnahes Lernen kann geschehen. Wichtig ist es dabei, sich der „Wirkungsunsicherheit“¹¹ von Interventionen bewusst zu sein und sowohl das eigene Handeln wie Aktionen und Reaktionen Anderer gewissermaßen aus einer übergeordneten Beobachterperspektive heraus wahrzunehmen.

¹¹ Arnold 2007, S. 11.

Entscheidend für das Gelingen einer Intervention ist die Anschlussfähigkeit der Intervention an Andere.

Rückblende – Wirkungen und Nebenwirkungen:

Die Teilnehmer/innen, die beim letzten Mal einen persönlichen Fall ins Coaching eingebracht haben, aber auch alle anderen, geben Rückmeldungen zu den Auswirkungen des letzten Coachings, zum Gelingen oder Scheitern. Dabei werden insbesondere die Annahmen der vergangenen Coachingsitzung überprüft und ggf. verändert. Waren unsere Annahmen über die Situation, die handelnden Menschen, die systemischen Zusammenhänge, über mich selbst passend, nützlich oder eher nicht? Haben mich die Interventionen weitergebracht? Hier bietet sich die Chance zur Korrektur und Veränderung von Einschätzungen, Bewertungen und mentalen Modellen. Dadurch eignen sich die Teilnehmer/innen ein hypothesengeleitetes Konzept von beruflichem Handeln an, das in ihrem späteren Tun als Führungskraft in ein „hypothesengeleitetes Führen“ münden kann.

Möglich wird dies durch die vertrauensvolle Atmosphäre, die sich oft schon in der ersten Sitzung durch das klare Strukturmuster einstellt. Auch anfänglich skeptische Teilnehmer sind gerade in den ersten beiden Sitzungen erstaunt, welch ungeheures Lösungspotenzial sich innerhalb dieses Settings entfaltet. Die Kreativität der Einzelnen wird in der Dynamik der Lösungssuche angeregt und bringt Ideen hervor, von denen nicht nur der Anliegen-Bringer profitieren kann.

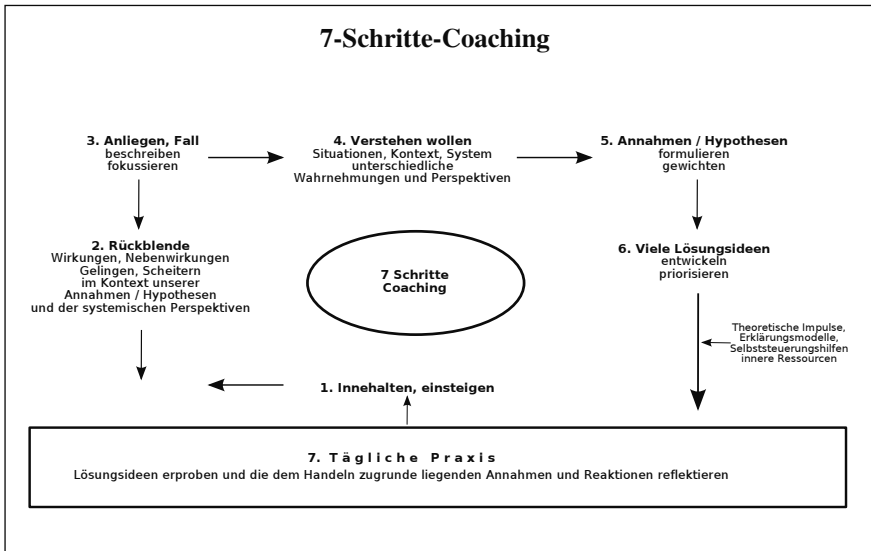


Abbildung 4: Sieben-Schritte-Coaching.

Die Resonanz der Teilnehmer

Für die Teilnehmer spielt das Coaching im Rahmen des Studiengangs eine besondere Rolle. Aus der Auswertung der regelmäßig durchgeführten Evaluation geht hervor, welche Bedeutung sie diesem Teil ihres Lern- und Bildungsprozesses beimessen: „Das beste am Studiengang waren die soft skills, aber von den Modulen zur Persönlichkeitsentwicklung war das Coaching mit Abstand am gewinnbringendsten“, so ein Teilnehmer bei der Abschlussevaluation. Besonders hervorgehoben wird durch die Teilnehmer/innen das systematische professionelle Feedback als Korrektiv zur eigenen Wahrnehmung durch die Kollegen und den Coach.

Auch für uns Coaches ist es immer wieder verblüffend zu erleben, mit welcher guten Gefühlen, mit welcher Zufriedenheit und Dankbarkeit sich die Studierenden aus dem Coaching verabschieden. Auch das Erleben innerhalb der Gruppe, die gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung werden als besondere Qualität dieses Coaching-Ansatzes gesehen. Nicht selten schildern Teilnehmer/innen, wie sie in schwierigen beruflichen Situationen die Coachinggruppe quasi mental mit dabei hatten und diese als stärkende innere Ressource aktivieren konnten. Offensichtlich gelingt es mit dieser Form des Coachings, eine Lücke zu schließen, die bislang zwischen Studienangebot und Alltagspraxis klappte. Spontane Äußerungen bei Ab-

schlussfeedbacks, die von „Qualitätsdichte“ und „erlebter Synergie“ sprechen, sind keine Ausnahmerecheinungen.

Die systematische Evaluation des Coachings der Studierenden am Institut für Bildungsmanagement zeichnet für diese Form der Begleitung in Lern- und Bildungsprozessen ein durchweg positives Bild. Ergebnisse der Onlinebefragung der Absolventen des 3. Jahrgangs im Sommer 2007 bewerteten besonders hoch die „Anregungen, um andere Perspektiven und neue Sichtweisen zu erschließen“ sowie die „Unterstützung bei der Entdeckung eigener Ressourcen und Potenziale“ (trifft vollständig zu bzw. trifft weitgehend zu). Auf einer Skala von 0 bis 4,5 wurde für alle drei tätigen Coaches wie folgt gewichtet: „Stärkung des Selbstbewusstseins und Standings“ (3,7), „Förderlich für Selbstmanagement und Selbststeuerung“ (3,6), „Unterstützung bei der Erhöhung der Wirksamkeit als (künftige) Führungskraft“ (3,5), „Hilfe bei der Integration unterschiedlicher Lernerfahrungen und Perspektiven“ (3,4).

Die Antworten auf die Frage „Welchen Gewinn haben Sie aus dem Coaching für Ihre eigene persönliche Entwicklung gezogen?“ weisen darauf hin, dass es vor allem die kontinuierliche Selbstreflexion („Training der Reflexionsfähigkeit“, „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Blick auf die eigene Meinung und deren Relativierung“, „wichtige Selbsterkenntnisse“) war, die angeregt hat zu einer professionellen Form der Selbstbeobachtung („... mir geholfen haben, mir selbst näherzukommen und in meinem eigenen Persönlichkeitsentwicklungsprozess sehr voranzukommen“). Eine Teilnehmerin beschreibt das so: „Den Gewinn sehe ich darin, dass ich meine berufliche Situation immer wieder gewissermaßen als Standortanalyse kritisch reflektiere und für mich selber ‚Handlungsleitsätze‘ ableite.“ Hier wird deutlich, dass das eigentliche Ziel von Coaching, über die Arbeit an konkreten Problemen und Lösungen (Lernen 1. Ordnung) auf die eigenen mentalen Modelle und „antike“ unproduktive Verhaltensmuster verändernd einzuwirken (Lernen 2. Ordnung, „Double-Loop-Learning“), zumindest teilweise gelungen scheint.

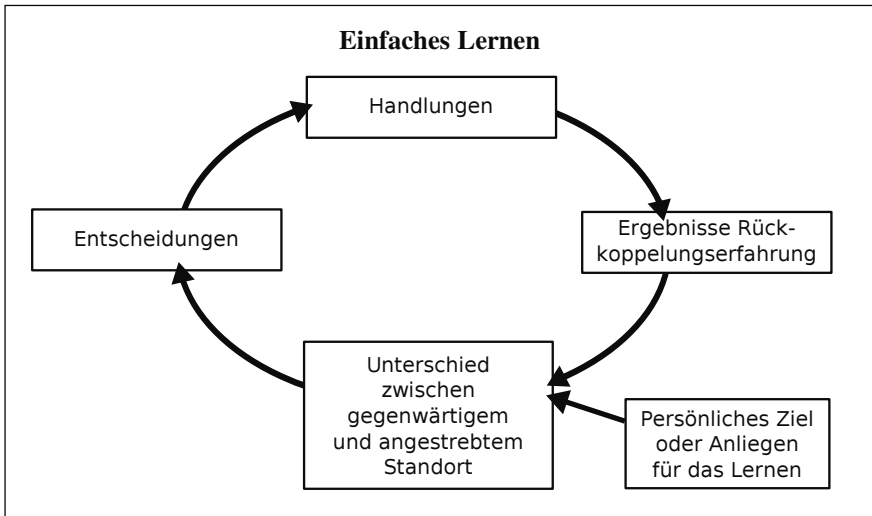


Abbildung 5: Lernen 1. Ordnung nach Chris Argyris.

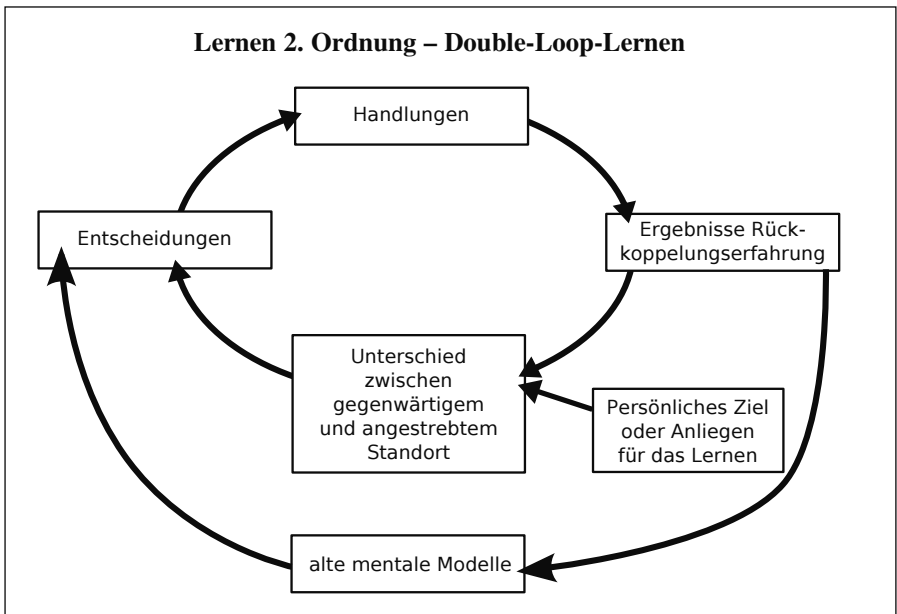


Abbildung 6: Lernen 2. Ordnung nach Chris Argyris.

Das Coaching wurde als persönliche „Stärkung“ im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement erlebt (*„Es war eine unglaublich gute Unterstützung für die manchmal doch recht strapaziösen zwei Jahre“*; *„Im Prozess der Ausbildung waren die Coachingphasen immer wieder eine ‚Erdung‘, ein Besinnen und Aufeinander-Einstellen“*), das auch half, Prioritäten zu setzen (*„Rückbesinnung auf das, was mir wichtig ist“*).

Einen besonderen Gewinn sahen die Studierenden in dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz des Coachings, in dem *„neue Perspektiven“*, ein *„Verständnis für andere Sichtweisen“*, die *„Vielzahl der Sichtweisen und damit verbundenen Lösungswege“*, die *„Möglichkeit, Dinge auch mal mit anderen Augen zu sehen“* besonders betont werden.

Das Spezifikum des Kollegialen Gruppencoachings half den Studierenden, wegzukommen von einer monokausalen, linearen Sichtweise hin zur Einsicht, dass (Problem-)Wirklichkeiten *„konstruiert“* sind und bereits ein Perspektivenwechsel Lösungen in den Blick bringt. Die Coachinggruppe wurde als stärkend auch über das eigentliche Coaching hinaus erlebt (*„das Wissen um deren Unterstützung, Feedback der Gruppe“*).

Dass die Coaches durchaus als Modell für Haltung erlebt wurden, spiegeln einzelne Rückmeldungen der Onlinebefragung wider: *„die Art und Weise, wie Gespräche geführt wurden, also das Coaching selbst, fand ich sehr hilfreich und aufschlussreich im Hinblick auf den Bereich Kommunikation und Gesprächsführung“*; *„Anderen mit wertschätzender Haltung zu begegnen“*; *„vorschnelle Urteile vermeiden und der Sache/den Fragen/den Problemen mehrperspektivisch auf den Grund zu gehen“*; *„Verständnis für das Gegenüber“*.

Aber auch für den Arbeitsalltag als (künftige) Führungskraft wurde das Coaching durchaus nützlich erlebt. Antworten auf die Frage *„Welchen Gewinn haben Sie aus dem Coaching für das berufliche Arbeitsfeld gezogen?“* belegen dies:

- *„Weitere Handlungsoptionen in bestimmten Konfliktsituationen“*;
- *„Anregungen für Verbesserungen meiner Arbeit“*;
- *„Handlungsmöglichkeiten in schwierigen Situationen erproben“*;
- *„Problemlösestrategien auszuprobieren“*;
- *„Gespräche zu führen, die dem Anderen helfen, Lösungswege für sich selbst zu erkennen“*;
- *„Übungsformen und methodische Ideen, um zu stärken, wertzuschätzen“*;
- *„Mehr Gelassenheit im Beruf“*;

- „Das Coaching hat mich im Umgang mit Kollegen/Kolleginnen und Mitarbeitenden sicherer und in manchen Bereichen kreativer gemacht. Es stehen mehr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.“

Allerdings zeigte sich in der Befragung auch, dass der Transfer vom Coaching ins eigene Arbeitsfeld nicht immer gelingt (3 Teilnehmer von 30). Interessant ist hier eine Antwort, die die Unterschiedlichkeit der Welten „Studiengang – eigener Arbeitsplatz“ sehr deutlich macht: „Der offene und partnerschaftliche Umgang unter uns Studierenden hat mir gezeigt, wie weit mein Arbeitsumfeld davon entfernt ist, nach gemeinsamen Lösungen für gegebene Probleme zu suchen.“

Dass wir im Coaching auch theoretische Impulse und Modelle einbringen, wurde positiv bewertet. Auf die Frage „Welche Impulse waren besonders wertvoll?“ wurde z. B. geantwortet: „Die echten Fälle, die wir in der Gruppe besprochen haben. Die Einblicke in verschiedene Ansätze: Ellis, Transaktionsanalyse, klientenzentrierte Gesprächsführung/Aufstellen von Figuren etc. und auch der fachliche Input, der immer wieder mit einfloss“; „Ich bin o.k. – Du bist o.k.“ (Harris/Berne); „das Kennenlernen spezieller Techniken“.

Was Rolf Arnold für den Bereich der Pädagogik formuliert¹², kann auch für das Coaching gelten: Es gibt eine grundsätzliche „Wirkungsunsicherheit“ und auch Interventionen im Coaching können nicht linear geplant und umgesetzt werden. Es geht um die Anregung von Selbstlernen. Coaching ist über das konkrete Coaching im Masterstudiengang hinaus eine Perspektive für die berufliche Funktion der Studierenden als coachende Führungskraft. Das kollegiale Gruppencoaching im Masterstudiengang gibt Studierenden auch die Möglichkeit, Coaching am Modell zu erleben, coachende Haltungen zu erproben, Resonanz zu spüren und Coaching-Kompetenzen zu entfalten.

Literatur

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl Auer Verlag, Heidelberg.

Schmid, B. (1994): Wo ist der Wind, wenn er nicht weht? Professionalität und Transaktionsanalyse aus systemischer Sicht. Junfermann, Paderborn.

Zedler, P./Fischler, H./Kirchner, S./Schröder, H. (2004): Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern als Strategie der Verbesserung der Unterrichtsqualität. Kurzbericht des Projekts für das Thüringer Kultusministerium.

¹² Arnold 2007, S. 15 f.

Das Praktikumskonzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement

NORBERT HACKMANN/ECKHARD PFISTER/JUTTA WALDECK

Allgemeine Bedeutung eines Praktikums

Praktika in Vollzeitstudiengängen helfen Studierenden ohne vorherige Berufspraxis sich beruflich zu orientieren. Personalverantwortliche legen sehr großen Wert auf Praktika im Lebenslauf. Die Unternehmen nutzen Praktika als Recruitinginstrument für den Nachwuchs. Praktikanten und Unternehmen lernen sich kennen.

In einer Studie der Unternehmensberatung McKinsey gaben 56% der Arbeitgeber an, dass sie als Neueinsteiger ehemalige Praktikanten bevorzugen (vgl. Eicker 2007, S. 11).

„Ein Praktikum ist ein Bestandteil für professionelle, auch pädagogische Berufe; erfolgt in einphasigen Ausbildungen (Praktikumssemester) als Praxiseinführung im Studium, in zweiphasigen (Lehramt) als Anbahnung von Praxis und Vorbereitung des Referendariats.“ (Tenarth/Tippelt 2007, S. 572).

In Zeiten zunehmender Globalisierung werden Auslandspraktika von Personalentscheidern geschätzt. Größere Unternehmen sind meistens auf internationaler Ebene tätig, aber auch mittelständische Unternehmen setzen aus Wettbewerbsgründen auf die Globalisierung. Ein Auslandspraktikum macht dem zukünftigen Arbeitgeber deutlich, dass der potenzielle Mitarbeiter und die Mitarbeiterin bereit sind, sich mit fremden Mentalitäten und Arbeitsweisen auseinanderzusetzen (vgl. Adam 2003, S. 115f.).

Praktikumsmöglichkeiten bieten fast alle internationalen Organisationen, meist für Studierende im fortgeschrittenen Hauptstudium oder Graduierte. Praktika bei

internationalen Organisationen dauern in der Regel drei bis sechs Monate (vgl. Eicker 2007, S. 140).

Auch die öffentliche Verwaltung in Baden-Württemberg steht in einem Wettbewerb mit anderen europäischen Verwaltungen. Deshalb verbringen auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 11-monatigen Führungslehrgangs an der Führungsakademie Baden-Württemberg jeweils ein dreimonatiges Praktikum im In- und Ausland (vgl. Will 2003). Ergänzt wird dies durch ein einwöchiges Sozialpraktikum. Im Gegensatz zum Unternehmenspraktikum stehen während des Sozialpraktikums nicht die Aspekte Berufsorientierung und Kennenlernen der Arbeitswelt im Vordergrund. Hier geht es vielmehr darum, soziale Kompetenzen und die Verantwortungsbereitschaft künftiger Führungskräfte zu fördern.

Im Hochschulbereich wurden Auslandspraktika in den Studienordnungen (z. B. in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen) verankert (vgl. Adam 2003, S. 116).

Besonderheiten des Praktikums im Masterstudiengang Bildungsmanagement

Praktikumsbetriebe, Ziele und Chancen des Praktikums

Konzeption und Inhalte des Studiengangs Bildungsmanagement sind wesentlich geprägt vom Prinzip des „Lernens am Unterschied“. Dieses kommt auch im Praktikum zum Tragen. Das mindestens vierwöchige Praktikum soll nicht im eigenen, sondern in einem der beiden anderen Arbeitsfelder absolviert werden:

So gehen beispielsweise Teilnehmer/innen aus dem Bereich Schule für ihr Praktikum in ein Wirtschaftsunternehmen oder in eine Einrichtung der Erwachsenenbildung, Teilnehmende aus dem Bereich der Wirtschaft entscheiden sich für ein Praktikum in einer Schule oder einer Einrichtung der Erwachsenenbildung.

Ziel dieses Systemwechsels ist es, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, das „Lernen am Unterschied“ auch in diesem Feld zu erfahren, das bisherige Wissen und die gemachten Erfahrungen in einem ganz anderen Arbeitsfeld einzusetzen und anschließend in der gemeinsamen Auswertung den Transfer ins eigene System zu leisten. Als „Systemwechsel“ kann auch ein im Ausland absolviertes Praktikum im eigenen Bereich gewertet werden.

Eine Auswahl von Firmen und Institutionen zeigt die Vielfältigkeit bisher wahrgenommener Praktikumsansätze:

- Behr GmbH & Co. KG, Stuttgart
- Porsche Consulting, Bietigheim-Bissingen
- EnBW Akademie, Karlsruhe
- Adolf Würth GmbH & Co. KG, Künzelsau
- Weltbild Plus, Medienvertriebs GmbH & Co. KG, München
- dm-Drogeriemarkt GmbH & Co. KG, Karlsruhe
- Asklepios Kliniken, Hamburg

- Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V., Steinheim an der Murr
- Verwaltungsakademie, Berlin
- Hochschule Heilbronn
- Regionales Bildungsbüro, Herford
- Goethe-Institut, London
- Kongregation der Franziskanerinnen in Südamerika

- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), Stuttgart
- Erich Kästner Realschule, Steinheim an der Murr
- Haus des Lernens, Romanshorn
- Verband Deutscher Samstagsschulen (VDSS), London

Als Funktionsbereiche wurden in den Praktikumsbetrieben schwerpunktmäßig Personalmanagement sowie Aus- und Weiterbildung gewählt.

Zu den Zielen des Praktikums zählen (vgl. Praktikumsleitfaden 2007):

- andere Wertesysteme kennen lernen;
- den Blick für Chancen und Lösungen in der eigenen Organisation schärfen;
- sich erproben und Erfahrungen sammeln in einem anderen Organisationskontext;
- Ideen für innovative Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Organisation gewinnen;
- neue eigene Handlungsweisen ausprobieren;
- fremde Prozesse und Gestaltungsmöglichkeiten auf ihre Tauglichkeit für das eigene Arbeitsfeld überprüfen;
- neue Wege und Methoden des Lehrens und Lernens kennen lernen;
- Netzwerke für kollegiale Unterstützung, Beratung und Benchmarking knüpfen;
- Bildungsprozessentwicklung und Bildungsmarketing in einer anderen Institution kennen lernen.

Inhalte und Ziele des Praktikums unterscheiden sich deutlich von den Praktika eines Studierenden im Grundstudium. Die Teilnehmenden werden als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt, dienen den Einrichtungen als externe Berater mit dem Blick von außen, die auch Sonderaufgaben und qualifizierte Projekte durchführen, die wichtig für die Einrichtung sind. Die Studierenden des Studiengangs Bildungsmanagement verfügen über ein abgeschlossenes Erststudium und mehrjährige Berufserfahrung. Daher können sie Kenntnisse und Fertigkeiten aus einem anderen „System“ einbringen und Schwachstellen und Optimierungsmöglichkeiten in der Organisation des Praktikumsbetriebes erkennen.

Die künftigen Bildungsmanagerinnen und -manager sind eine Bereicherung und stellen für die Betriebe keine günstigen Arbeitskräfte dar, die reine „Botendienste“ ausführen.

Zeitpunkt, Dauer und Betreuung des Praktikums

In der Regel organisieren die Studierenden ihr Praktikum selbst nach der 1. Präsenz-Einheit „Praxisphasen“. Die Praktikumsbetreuer stellen die Rahmenbedingungen fest, unter denen eine Einrichtung für ein Praktikum gesucht werden soll. Hauptanliegen ist es, einen Ort und einen Platz zu finden, der den Studierenden im Blick auf ihre derzeitige berufliche Situation und die Studiensituation weiterhilft. Das Thema „Führung“ bildet dabei einen wichtigen Aspekt.

Als günstigster Zeitpunkt für die Durchführung des vierwöchigen Praktikums haben sich die Semesterferien nach dem zweiten Semester erwiesen. Mindestens zwei Praktikumswochen müssen zusammenhängend durchgeführt werden.

Geeignete Praktikumsplätze finden die Studierenden mit Unterstützung der Praktikumsbetreuer/in, die vom großen Netzwerk der Verbundpartner, insbesondere der über 20-jährigen Erfahrung der Führungsakademie, profitieren sowie über das Alumni-Netzwerk des Masterstudiengangs Bildungsmanagement.

Die Praktikumsplatzakquise für Vollzeitstudierende, z. B. Praktikumsbörsen im Internet, eignen sich wegen der kurzen Dauer des Praktikums und des beruflichen Status für die Studierenden des Studiengangs Bildungsmanagement nicht. In einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen und Abschlussarten dauerten die Praktika bei der Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten maximal drei Monate; bei einem weiteren Drittel lag die Gesamtdauer bei bis zu sechs Monaten (vgl. Briedis/Minks 2007). Praktika über vier Wochen können bei einem berufsbegleitenden Hochschulstudium meistens nicht absolviert werden.

Praktikumsberichte

Die Studierenden verfassen einen Praktikumsbericht. Die inhaltlichen Anforderungen des Berichts bestehen im Wesentlichen aus:

Formulierung der Zielsetzungen und Erwartungen, Vergleich der Zielsetzungen, Erfahrungen und Lernfortschritten sowie Überlegungen zum Transfer der Erfahrungen in die eigene Organisation. Das erfolgreich absolvierte Praktikum wird mit acht Credit Points angerechnet.

In den schriftlichen Praktikumsberichten vergangener Jahre sind zahlreiche Erfahrungen dokumentiert, die als Entscheidungshilfe Unterstützung bieten.

Evaluationsergebnisse zum Praktikum

In den Ergebnissen der Endevaluation im Sommer 2007 (vgl. Hoidn/Müller, i. d. B.) wurde das Praktikum hinsichtlich „Wichtigkeit der methodischen Elemente“, „Wichtigkeit versus Zufriedenheit“ jeweils mit 3,4 bewertet.

Legende

- 5 = sehr wichtig
- 4 = wichtig
- 3 = teils teils
- 2 = unwichtig
- 1 = völlig unwichtig

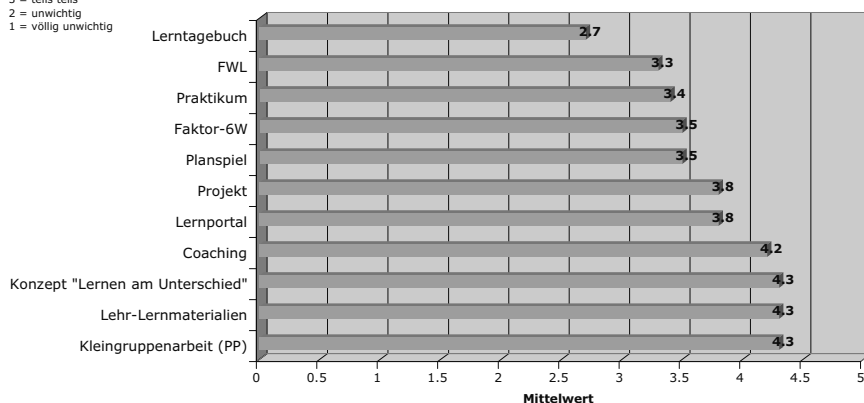


Abbildung 1: Wichtigkeit der methodischen Elemente.

Legende (Zufriedenheit)

- 5 = sehr zufrieden
- 4 = zufrieden
- 3 = teils teils
- 2 = unzufrieden
- 1 = sehr unzufrieden

Legende (Wichtigkeit)

- 5 = sehr wichtig
- 4 = wichtig
- 3 = teils teils
- 2 = unwichtig
- 1 = völlig unwichtig

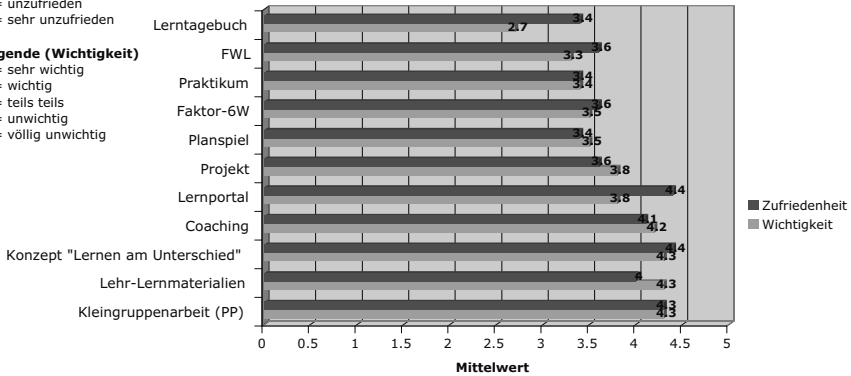


Abbildung 2: Wichtigkeit versus Zufriedenheit.

Die Studierenden halten das Praktikum für sinnvoll, manche würden aber eine Verkürzung der bisherigen Dauer von vier Wochen begrüßen. Als problematisch wurden eingeschränkte Praktikumsmöglichkeiten in der Schulferienzeit, besonders von den Studierenden aus dem Bereich Schule, sowie ggf. keine Freistellung durch den Arbeitgeber für das Praktikum angegeben. Nachdem das Konzept des „Lernens am Unterschied“ beim Praktikum am unmittelbarsten realisiert wird, und mit 4,4 bzw. 4,3 von den Studierenden bewertet wurde, können wir feststellen, dass das Praktikum ein bedeutendes Element des Gesamtkonzeptes des Studiengangs Bildungsmanagement darstellt.

Literatur

Adam, B. (2003): Der clevere Praktikumsführer. Recherche, Bewerbung, Organisation. Frankfurt/Wien.

Briedis, K./Minks, K.-H. (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? Projektbericht des Hochschul-Informations-System – HIS, Hannover.

Eicker, A. (Hg.) (2007): Jobguide – Praktikum. Düsseldorf.

Hoidn, S./Müller, U. (2008): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Interner Arbeitsbericht, Institut für Bildungsmanagement, Ludwigsburg.

- Krummenauer, A./Müller, U.** (2005): Master-Studiengang Bildungsmanagement. Ergebnisse der Abschlussbefragung Kurs I, unveröffentlichte Fassung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Praktikumsleitfaden** (2007) des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hg.)** (2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld.
- Siebentritt-Schüle, A./Reisch, L./Bietz, S.** (2005): Bedarfsanalyse und Profilbildung für den Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Bericht des Instituts für nachhaltiges Wirtschaften in Deutschland – nwd. Stuttgart.
- Tenarth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.)** (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Will, O.** (2003): Internationale Beziehungen der Führungsakademie Baden-Württemberg: Verwaltung im internationalen Wettbewerb. Jahrbuch 2003 der Führungsakademie Baden-Württemberg.

Die kompetenzorientierte Entwicklung des Moduls Projektmanagement

THOMAS ADAM

1. Die Aufgabe

Für die Aufnahme des Moduls Projektmanagement in den Kanon des Studiengangs Bildungsmanagement dürfte auf den ersten Blick bereits eine ausreichende Legitimation durch die Definition gemäß der DIN 69901, nämlich der Gestaltung „von Führungsaufgaben, -organisation, -techniken und -mitteln für die Abwicklung eines Projektes“ vorliegen. Dem Druck sich verändernder Rahmenbedingungen (zunehm-

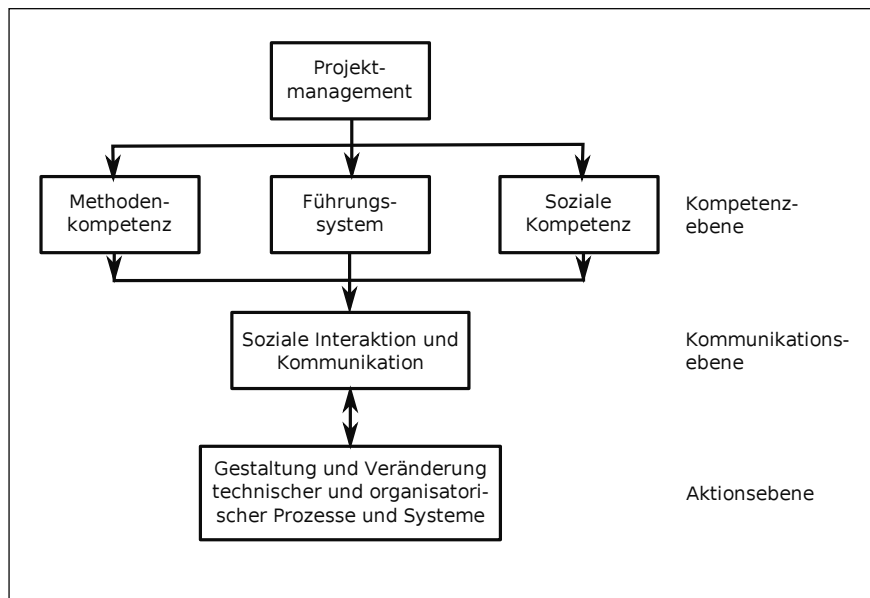


Abbildung 1: Schichtenmodell des Projektmanagements nach Korrelmann 2002.

mende Dienstleistungslandschaft, Konkurrenz privater Anbieter, Ausrichtung an betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und Bilanzen, Reduzierung öffentlicher Zuwendungen uvm.) mussten sich auch Bildungseinrichtungen (wenngleich nicht immer ganz freiwillig) stellen und dem Kurzcredo des Managements, nämlich „das Richtige richtig zu tun“, Rechnung tragen. Dabei geht die Bedeutung eines professionellen Projektmanagements weit über den durchaus berechtigten Anspruch der Optimierung isolierter Handlungsabläufe hinaus. Projektarbeit trägt, neben den aus der Praxis stammenden Anforderungen bezüglich seiner Problemlösungstendenz, als neue Arbeitsform dazu bei, „*schlanke und effektive Produkte, Leistungen und Prozesse*“ (Steinle 1995, S. 5) zu ermöglichen, um somit Bildungseinrichtungen zu mehr Innovationen und Flexibilität zu verhelfen. Nicht übersehen werden sollte, dass durch seine hierarchie- und fachbereichsübergreifende Anwendung professionelles Projektmanagement auch als Katalysator für organisationale Lernprozesse (vgl. Adomssent 2001, S. 40) fungiert. Weil deren Kontexte meist als offene, komplexe und problematische Situationen charakterisiert werden, muss folgerichtig eine didaktisch verantwortete Lehre (zumindest an einer pädagogischen Hochschule) die Vermittlung projektmanagementspezifischer Kompetenzen integrieren, die ein selbstorganisiertes und kreatives Handeln in einem solchen Umfeld fördern. Dieser Ansatz trägt dabei nicht nur lerntheoretischen Forderungen Rechnung (Bransford/Brown/Cocking 1999): Durch die involvierten Bereiche werden, auf der Grundlage des Schichtenmodells (nach Korrelmann 2002, S. 9), auch Bedürfnisse des Europäischen Qualitätsmodells (EFQM) berücksichtigt, wie auch Abbildung 1 verdeutlicht. Durch die Ausrichtung und Schulung von Kompetenzen werden die Ebenen der Kommunikation sowie der konkreten Aktionsebene erreicht, die gerade im Projektmanagement von Bedeutung sind. Spannend zeigt sich somit die Umsetzung des didaktischen Anspruches zwischen den beiden Polen der Vorbeugung eines epidemischen Projektfiebers und der unverzichtbaren Anpassung an einen Megatrend.

2. Die Umsetzung

Die Konzeption des Moduls Projektmanagement basiert, wie der gesamte Studien- gang (vgl. Müller i.d.B.), auf dem lerntheoretischen Ansatz einer konstruktivistischen Didaktik, die ein aktives, selbstgesteuertes Lernen in problemorientierten, situativen und dissonanten Kontexten ermöglicht, verbunden mit dem Anspruch, „*neues Wissen in multiplen Kontexten und unter vielfältigen Perspektiven zu erwerben und anzuwenden*“ (Erpenbeck/Sauter 2007, S. 18). Um solchen Erfordernissen Rechnung zu tragen, genügt es nicht, eine Auswahl bisher bewährter Einzeltools aus den ver-

schiedenen Handbüchern für Projektmanagement auszuwählen und kurz in ihrer Anwendung zu erläutern. Um eine Projektbefähigung auch für die Zukunft zu erreichen, kann nur mit einem kompetenzorientierten Ansatz entsprochen werden, der neben fachlichen Aspekten auch Sozial- und Kommunikationskompetenzen sowie personale- oder Selbstkompetenzen aufgreift. Durch die sehr heterogene berufliche Herkunft der Teilnehmer (Schule, Erwachsenenbildung, Wirtschaft) und der daraus resultierenden Unterschiedlichkeit bzgl. der Vorerfahrungen mit Projektarbeit ergeben sich nun weitere Herausforderungen, was die Bereitstellung eines geeigneten Lernumfeldes angeht: Zum einen soll dieses den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen der Teilnehmer gerecht werden, aber auch eine Offenheit für das spezifische Lernverhalten der Teilnehmer des Studienganges bereitstellen, um neue, kompetenzorientierte Lernvorgänge zu ermöglichen (vgl. Seufert 2007). Dies soll geleistet werden, indem die Teilnehmer in ihren Bildungseinrichtungen ein selbst gewähltes, reales Projekt in der Rolle einer Projektleitung von der Themenwahl über die Teamorganisation bis hin zur Dokumentation des Projektberichtes bzw. des Lernvorganges gestalten. Durch die Konzeption eines Blended-Learning-Ansatzes (vgl. Iberer/Müller/Wippermann i. d. B. sowie Wilbers 2002) kann die Begleitung innerhalb des Moduls auch zeit- und ortsunabhängig realisiert werden.

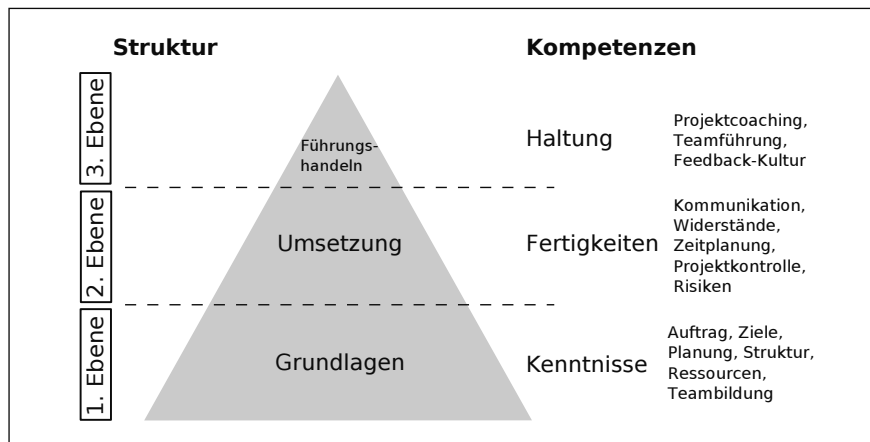


Abbildung 2: Struktur und Inhalte des Moduls Projektmanagement im Studiengang.

Die Inhalte des Moduls folgen systemimmanent der didaktischen Struktur des Studienganges, wie sie in Abbildung 2 visualisiert ist. So entsprechen die verschiedenen Ebenen den unterschiedlichen Handlungsdimensionen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen), wie sie für die entsprechenden Handlungskom-

petenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen) ausdifferenziert werden (vgl. Euler 2004, S. 131).

Durchlässig erweist sich dabei der Transfer zwischen den einzelnen Ebenen, beispielsweise von den auf der Grundlagenebene erworbenen fachlichen Inhalten auf die Ebene der Fertigkeiten, angeregt und gestützt durch das Projektcoaching. Der Austausch, der hier in Form einer Gruppenreflexion stattfindet, prägt wiederum die (Wert-)Ebene der Haltung, die ein besonderes Spezifikum der zukünftigen Rolle als Führungsperson darstellt. Hier werden Themen, die über die Funktion der konkreten eigenen Projektleitung hinaus anfallen und somit einen eher „metareflexiven“ Charakter besitzen (beispielsweise die Veränderung einer Institution durch die Erhöhung des Anteils an Projektarbeit; vgl. Heintl 2000), eingebracht und reflektiert. Diese Verzahnungen mit weiteren Themen des Studiengangs, beispielsweise Organisations- theorie, Changemanagement oder auch Kommunikation sind bewusst angelegt und erfahren dort eine Vertiefung.

In Abbildung 3 ist die schrittweise Entwicklung dieses Konzeptes anhand der zentralsten methodischen Gestaltungselemente wiedergegeben. Im Laufe der ersten vier Kurse des Studiengangs fanden ständige Optimierungen statt, um die angestrebten Ziele zu verwirklichen: So wurde nach den ersten beiden Jahrgängen die zunächst geforderten zwei Projekte auf die Durchführung von nur einem Projekt begrenzt, um den Aufwand für die Teilnehmer durch die in den anderen Modulen erweiterten Ansprüche in seiner Gesamtheit nicht insgesamt unangemessen zu erhöhen.

Damit einhergehend wurden ab Kurs 3 in den verschiedenen Semestern Aufgabenstellungen eingefügt, die über die reale Gestaltung der Projekte auch eine bereits erwähnte „Metareflexion“ bezüglich der gewonnenen Erfahrungen initiierten – ein wichtiger Aspekt, der einen wesentlichen Beitrag zur Rolle der später angestrebten Führungsfunktion leistet. Bereits ab Kurs 3 fanden erste didaktische Erprobungen mit der Einführung eines „unvirtuellen“ Projektblogs in schriftlicher Dokumentationsform statt, die dann in Kurs 4 innerhalb einer freiwilligen Projekttestgruppe virtuell gestartet und nach der erfolgten Auswertung der Rückmeldungen ab Kurs 5 für den Gesamtkurs in das Lernportal integriert wurde.

Projektmanagementorientierte Handlungskompetenzen sollen nun, verkürzt gesprochen, durch diese eigens arrangierten Lehr-Lernsituationen aus einer inneren Disposition (competence) hinaus zu einem ausgeführten Verhalten (performance)

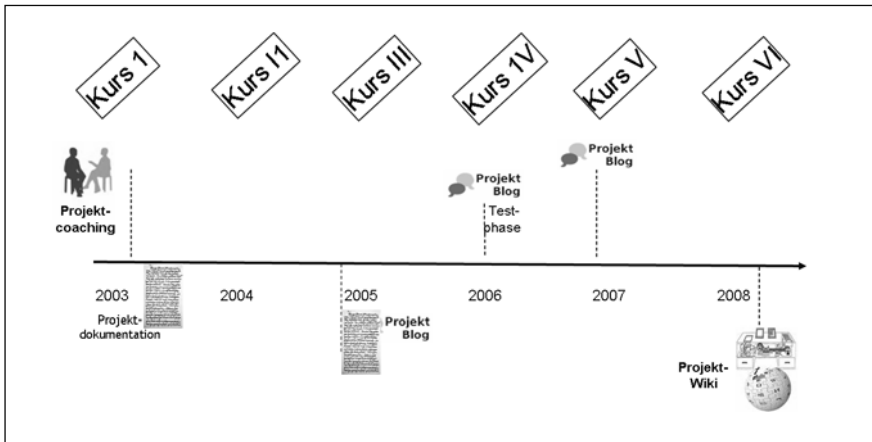


Abbildung 3: Entwicklung der didaktisch-methodischen Integration einzelner Elemente.

entwickelt werden. Stellt man nun diese mehrfach genannten Kompetenzarten in Kombination mit den oben genannten Handlungsdimensionen in einer Matrix zusammen (nach einer Anregung von Euler/Hahn 2004, S. 129f.), so ergibt sich nachfolgende Übersicht (Abb. 4). Ergänzt werden diese Kompetenzfelder durch eine Kombination von aktivierenden Momenten, die sowohl real- (z. B. Projektcoaching) wie netzbasiert (z. B. Projektblog) implementiert werden können. Dies sind wichtige Ergänzungen, die gerade bei der netzbasierten Vermittlung unverzichtbar sind (vgl. Erpenbeck/Sauter 2007, S. 67).

	Fach-kompetenzen	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Selbst-kompetenz
Haltung (Werte)	○	●	●
Kenntnisse / Fertigkeiten	●	●	○
Wissen	●	○	●

○ angelegt ● ausgeprägt

Abb. 4: Ausprägung der Handlungsdimensionen in den Kompetenzarten.

3. Ausgewählte modellierte methodische Elemente im Projektmanagement

Mit der Durchführung eines realen Projektes bringen die Teilnehmer zwar einen wichtigen Beitrag für die Absolvierung des Moduls ein, alleine das Vorhandensein dieser erforderlichen Praxis reicht jedoch nicht für den beabsichtigten Anspruch einer kompetenzorientierten Ausrichtung. Daher gehören zur Konzeption des Moduls eigens modellierte methodische Arrangements, die einen wesentlichen Anteil für eine personale und aktivitätsbezogene sowie sozial-kommunikative Ausbildung von Kompetenzen initiieren. Im Folgenden sollen zwei methodische Elemente etwas ausführlicher dargestellt werden: das Projektcoaching sowie der Projektblog.

3.1 Das Projektcoaching

In Projektcoachinggruppen (max. 8 Teilnehmer) unter Begleitung eines Projektcoaches tauschen sich die Teilnehmer während der Präsenzphasen miteinander persönlich aus und reflektieren die gewonnenen Erfahrungen vor dem Hintergrund ihres jeweiligen beruflichen Kontextes. Coaching wird hierbei als professionelle Beratung und Begleitung einer Person verstanden, *„die den Gecoachten bei der Ausübung von komplexen Handlungen befähigen soll, optimale Ergebnisse selbstorganisiert hervorzubringen“* (Erpenbeck/Sauter 2007 S. 104; Müller/Wippermann i. d. B.) und ist somit weniger inhalts- wie prozessorientiert.

Durch diese Lernprozessbegleitung wird in geradezu exemplarischer Weise eine Lernentwicklung initiiert, die eben nicht nur Wissen und Können tradiert, sondern eine berufliche Handlungsfähigkeit, die für die Bewältigung neuer Herausforderungen gewappnet macht – eben durch Kompetenzen. Coaching trägt dabei als methodisch fundierte Vorgehensweise sowohl zu einer individuellen wie auch teambezogenen oder organisationalen Kompetenzentwicklung bei (Erpenbeck/Sauter 2007, S. 103). In Anlehnung an die Entwicklungsstufen der Sprache nach Hildebrand-Nilshon nimmt Coaching eine mittlere Rolle zwischen dem realen alltäglichen Handeln (Projektaufträge) und dem Sich-Bewegen in Modellwelten (Leitbilder) ein (ebd., S. 110). Genau in dieser Zwischenposition findet das statt, was unter „Haltung“ bereits oben angesprochen wurde: nämlich die persönliche Beurteilung, Annahme oder Ablehnung von Emotionen, Motivationen, Einstellungen und nicht zuletzt Werten. Um eben dieses aber leisten zu können, braucht es eine hohe emotionale Reflexionsfähigkeit – die unter anderem von den Teilnehmern auch eingeübt werden soll. Die schrittweise Konkretisierung dieser Kompetenzen anhand eines üblichen Projektverlaufs wird in Abb. 5 dargestellt.



Abbildung 5: Kompetenzentwicklungsprozesse im Projektcoaching.

Außerhalb dieser Präsenzzeiten kommunizieren die Teilnehmer asynchron innerhalb angeleiteter Diskussionen im Lernportal. Dieser regelmäßig zu erfolgende und vom Projektcoach begleitete Austausch im Online-Lernportal hat einen aktivierenden Charakter, der beispielsweise zu einer strukturierten Nutzung bereitgestellter Online-Tools anhalten möchte. Ergänzend wird der Face-to-face-Austausch für die bevorstehenden Präsenzphasen wie auch in der Projektgestaltung und -reflexion vorbereitet und aktualisiert.

3.2 Der Projektblog

Die Dokumentation eines Projektes in Form eines Berichtes gehört unumstritten zu den Standards des Projektmanagements. Schließlich sollen wertvolle Erfahrungen im Sinne einer lernenden (oder besser gesagt: lernbereiten) Organisation als Hilfe für zukünftige ähnlich gelagerte Projekte gesammelt werden. Die Nutzung dieses Bemühens für den Aufbau eines institutionseigenen Wissensmanagements findet in der Praxis nur sehr selten die verdiente Aufmerksamkeit. Die Gründe hierfür sind oftmals pragmatischer Natur: erfahrenen Projektmanagern ist sehr wohl bewusst, dass per definitionem jedem Projekt eine Einzigartigkeit zukommt und dass dabei die Chance zur Übernahme von Erfahrungen in ähnlichen oder gleichen Strukturen nur sehr begrenzt ist. Zudem sind Dokumentationen häufig formal starr und zugleich erfolgsorientiert ausgelegt. Dies ist aus Sicht aller Beteiligten, sowohl der Projektverantwortlichen wie auch der Projektauftraggeber, nur verständlich und nachvollziehbar, denn welches Unternehmen möchte keine erfolgreichen Projekte vorzeigen? Die wertvollsten Lernerfahrungen, die aber im Verlauf eines Projektprozesses aufgrund von unvermeidbaren Problemen, Konflikten oder weiteren Dissonanzen auftreten (und dort meist sehr erfolgreich gelöst werden!), fallen häufig der formalisierten (und damit wenig lesefreundlichen) wie seitenstarken Berichterstattung (noch weniger lesefreundlich!) zum Opfer. Noch dazu werden die Dokumentationen nicht immer zeitnah, sondern weit nach dem Abschluss des Projektes gestaltet und gelten sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Lektüre als unumgängliche Last und Pflicht.

Damit wird deutlich, dass gerade für die Projektdokumentation eine geeignete didaktisch-methodische Gestaltung vonnöten ist. Der Einsatz in einem Blended-Learning-Konzept bringt eine weitere gestalterische Herausforderung: Zum einen soll die Art der Dokumentation auch E-Learning-technische Einbindung finden – also auch zum Einsatz und zur Aufrechterhaltung der Kommunikation in der präsensfreien Zeit dienen. Des Weiteren soll der motivationale Aspekt zur Weitergabe des eigenen Wissens, aber auch durch das Lernen anhand der Beiträge der anderen Teilnehmer zum Tragen kommen. Da sich Projektmanagement als eines der wenigen Module über einen Zeitraum von drei Semestern erstreckt, ist dies keineswegs nur eine Marginalie. Hierbei kommt nun ein Element aus der Sammlung der sogenannten Web-2.0-Tools oder auch Social Tools (Picot/Fischer 2006, S. 20) zum Einsatz, das sich von seinen Strukturmerkmalen her geradezu ideal für die gestellten Anforderungen eignet: Das von uns unter dem Begriff „Projektblog“ verwendete Tool ist eine Adaption eines Weblogs für den Einsatz im Projektmanagement (Abb. 6).

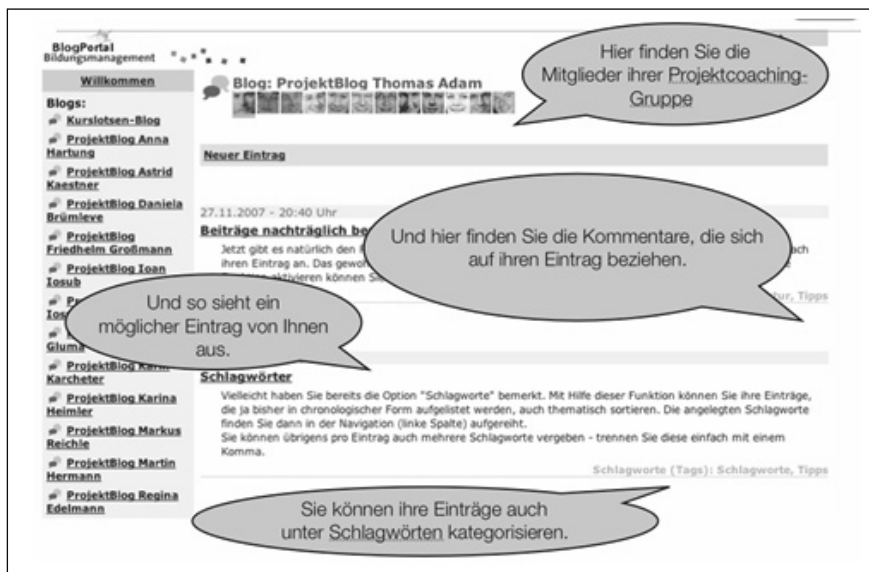


Abbildung 6: Projektblog im Lernportal des Studiengangs.

Das ursprüngliche Kunstwort Weblog (O'Reilly 2005; Röhl 2005) ist, in aller Kürze charakterisiert, ein digitales Tagebuch, also eine persönliche Webseite, in welcher der Anwender – in unserem Falle der Lernende – seine persönlichen Auf-

zeichnungen in chronologisch umgekehrter Reihenfolge aktualisiert. Die dort eingetragenen Ereignisse sind jeweils automatisch mit einem Zeitstempel versehen und werden dadurch auch strukturiert. Die jüngsten Ereignisse stehen also immer an oberster Stelle und erhalten durch sogenannte „Tags“ (Stichwörter) eine zweite Strukturierungsebene, sodass das Auffinden bestimmter Inhalte gleichermaßen einfach wie wirkungsvoll vonstatten geht. Die Eintragungen können durch das Einstellen unterschiedlicher Dokumente ergänzt und angereichert werden. Durch das Hinzufügen von Links besteht die Möglichkeit, auch den „geschützten“ Bereich der Projektcommunity zu erweitern und weitere hilfreiche Anregungen aus der „Blogosphäre“ oder dem Internet anzugeben. Andere (zugelassene) Teilnehmer können diese Einträge dann kommentieren oder mit weiteren Anregungen bereichern.

Der in das Lernportal synthetisch integrierte Projektblog enthält all diese genannten Merkmale spezifisch ausgerichtet für die Arbeit in Projekten. So können die Teilnehmenden die Gestaltung und Moderation ihres Projektes in ihrem eigenen Blog selbst nach den für sie passenden Rahmenbedingungen gestalten. Ein einfacher formaler Rahmen ist vorgegeben – alles Weitere wird durch die inhaltliche Ausfüllung der Teilnehmereinträge ergänzt.

Für den Einsatz als Lerninstrumentarium beinhalten diese Weblogs neben ihren idealen administrativen und kommunikativen Merkmalen (Picot/Fischer 2006, S. 18 ebenso Klein 2006) wichtige kompetenzorientierte Vorteile – obwohl deren Verbreitung in der Hochschullehre nur sehr langsam Einzug hält (vgl. Du/Wagner 2004, S. 4): Durch die hohe Subjektivität, in welcher der Lernende seine stark emotional-motivational geprägten Erlebnisse und Gedanken einträgt, kommt hier eine hochgradig ungefilterte Authentizität und Unmittelbarkeit zum Vorschein.

Diese Einträge in den Projektblogs haben eine hohe Aktualität – unterstützt durch die vereinbarte Verbindlichkeit zum regelmäßigen Austausch innerhalb der Projektcoachinggruppe. Noch dazu wird ein weiteres Potenzial dieses kooperativen Mediums, nämlich das kollaborative Lernen, unterstützt (Beuschel/Draheim 2005).

4. Fazit

Innerhalb des Moduls Projektmanagement ist in geradezu exemplarischer Weise das didaktische Konzept des Studiengangs konsequent umgesetzt sowie durch bereichernde Netz- und kompetenzmodellerte Methoden weiterentwickelt. Somit können die gleichermaßen hohen Erwartungen sowie die wertvollen Praxiserfahrungen von Seiten der sehr heterogenen Teilnehmerschaft optimal integriert werden.

Das Modul bildet somit ein Kleinod innerhalb des Studiengangs, was die Gestaltung einer didaktisch passenden Lernumgebung angeht.

Literatur

- Admoßent, M.** (2001): Kollaborative Wissensnetzwerke in „Lernenden Verwaltungen“. In: Wagner, E.; Kindt, M. (Hg.): Virtueller Campus. Szenarien, Strategien, Studium. Münster u. a.: Waxmann, S. 39–47.
- Beuschel, W./Draheim, S.** (2005): Potenziale kooperativer Medien für neue Lehr- und Lernformen – das Beispiel Weblogs. In: K. Fellbaum (Hg.): Grundfragen multimedialen Lehrens und Lernens. Tagungsband des 3. Workshops GML 2005. Aachen: Shaker Verlag, S. 225ff.
- Bransford, J.D./Brown, A.L./Cloaking, R.R. (Hg.)** (2000): How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Washington, D.C. (National Academy Press).
- Du, H.S./Wagner, C.** (2006): Weblog success: Eploring the role of technology. International Journal of Human-Computer-Studies, 64, S. 789ff.
- Erpenbeck, J./Sauter, W** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz, New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.
- Euler, D./Hahn, A.** (2004): Wirtschaftsdidaktik, UTB.
- Heintl, P./Kreini, E.** (2000): Projektmanagement – Eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden.
- Klein, A.** (2006): Weblogs im Unternehmenseinsatz. Berlin.
- Korrelmann, D. S.** (2002): Projektmanagement: Technik, Methodik, Soziale Kompetenz. Heidelberg.
- O'Reilly** (2005): What is Web 2.0? elektronisch verfügbar unter: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-2.0.html?page=1> (2008-02-20)
- Röll, M.** (2005): Corporate e-learning mit Weblogs und RSS. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln. Deutscher Wirtschaftsdienst, S 1 ff.
- Picot, A./Fischer, T.** (2006): Weblogs professionell. Heidelberg.
- Seufert, S.** (2007): „Ne(x)t Generation learning“ Was gibt es Neues über das Lernen? In: Seufert, S./Brahm, T. (Hg.), „Ne(x)t Generation learning“; Wikis, Blogs, Mediacasts & Co – Social Software und Pesronal Broadcasting auf der Spur. St. Gallen: SCIL, Universität St. Gallen.
- Steinle, K.** (1995): Projektmanagement, Instrument moderner Dienstleistung. Frankfurt am Main.
- Wilbers, K.** (2002): Lernen in Netzen: Modernismen und Traditionen, Schismen und Integrationsversuche. Elektronisch verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe2/wilbers_bwpat2.html, 30.3.2008.

„Wenn wir wüssten, was wir wissen“: Wissensmanagement mit „Faktor-6W“

ULRICH IBERER

Die in allen Bildungsbereichen geforderten strukturellen und inhaltlichen Reformen bedingen Innovationsbereitschaft, vernetztes Arbeiten und Strategien zu nachhaltiger Umsetzung. Insbesondere mit dem Schlagwort der „Innovation“ wird für Veränderungsprozesse eine Methode angepeilt, die neben dem Neuen und Modernen auch eine gewisse Erwartungshaltung impliziert, gleichsam einer technischen Erfindung, womit die ersehnte Lösung für ein vorliegendes Problem gefunden wäre. Tatsächlich weisen „Innovationen“ vielfältige Facetten auf und sind daher auch in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich definiert. Seufert und Euler unterscheiden beispielsweise die inhaltliche Dimension einer Innovation (Was ist neu? Welche Veränderungen werden ausgelöst?), die subjektive bzw. organisationale Dimension (Für wen ist die Neuigkeit bedeutsam?), die prozessuale Dimension (Wo beginnt, endet die Neuigkeit?) sowie die normative Dimension (Ist die Neuigkeit vertretbar, erstrebenswert?) (Seufert/Euler 2004, S. 10f.). Moderne Innovationsverständnisse räumen inkremental-evolutionären Neuerungen einen gleichrangigen Platz ein zu großen radikal-revolutionären Erfindungen. Neben dem Anspruch der Neuartigkeit umfasst dieses Verständnis auch den Erhalt und die Optimierung des „Status quo“, sofern damit nachhaltige Veränderungen ausgelöst werden. Damit wird prinzipiell ein Jeder als Ideengeber für Innovationen gesehen, auch ohne Spezialist zu sein. Entscheidend für die Anwendung und Akzeptanz von Innovationen ist zudem der vorurteilsfreie Austausch in Gruppenprozessen. Ein solcher „Teamgeist“ verhilft Innovationen schneller zum Durchbruch *„als individuell-einsames Nachdenken und Ellenbogenmentalität“* (Reinmann 2003, S. 10f.).

Im Masterstudiengang Bildungsmanagement wurde für die Präsentation und systematische Aufarbeitung von Innovationen im Bildungsbereich eine eigene Methode geschaffen, die als obligatorische Studienleistung im Fächerkanon unter dem Slogan „Faktor-6W: Wenn wir wüssten, was wir wissen“ obendrein eine mondäne Marke erhalten hat. Strategisches Ziel ist es hierbei, das umfangreiche

und vielfältige Innovationspotenzial einer jeden Studiengruppe mittels Präsentationen, Diskussionen und der Dokumentation der Beiträge explizit zu machen. Damit profitieren die Studierenden unmittelbar und bekommen gleichzeitig einen didaktischen Rahmen, in dem sie die eigene Handlungskompetenz stärken können.

Vorgehen

Beim Start einer Kursgruppe werden die Studierenden über Ziele und Rahmenbedingungen der Methode aufgeklärt und aufgefordert, in ihrer alltäglichen Berufspraxis nach erfolgreichen, ungewöhnlichen, neuartigen Projekt- und Problemlöseerfahrungen zu suchen. Anschließend recherchieren die Studierenden relevante Inhalte, bestimmen den Innovationsgehalt und bereiten eine zielgruppenoptimierte Präsentation vor. Inhaltliche Struktur sowie etwaiger Medieneinsatz sind freigestellt, lediglich der zeitliche Rahmen von maximal zehn Minuten muss eingehalten werden. In einer Präsenzphase des Studiums tragen die Studierenden schließlich im Plenum ihr jeweiliges Innovationsbeispiel vor. An das Referat schließt eine ca. 20-minütige Rückfrage-Runde an, in der der Präsentator offen gebliebene Fragen beantwortet und sich einer kurzen Diskussion zum Thema stellt. Von seinen Kommilitonen erhält der Referent abschließend ein anonymes Feedback zum Vortragsstil mittels schriftlicher Bewertungsbögen, die diese während der Präsentationsphase ausgefüllt haben. Am Ende einer Vortragsreihe werden alle Studierenden aufgefordert, ihre Präsentation zusammen mit einer kurzen Beschreibung in die Wissensmanagement-Datenbank des Lernportals (vgl. Iberer/Wippermann/Müller, i. d. B.) einzustellen, sodass der Innovationstransfer ggf. auch über die Kursgruppengrenze hinaus möglich wird und anderen Studierenden und Absolventen zugänglich gemacht wird.

Beispiele von innovativen Themen „Faktor-6W“

- Distance Leadership – Führen von Projektgruppen auf Distanz,
- Gründung einer Juniorenfirma,
- Gründung einer Stiftung,
- Regionaler Einkauf in kirchlichen Bildungshäusern,
- Emotionalisierung des Arbeitsumfeldes – Gestaltung einer menschlich inspirierenden Arbeitswelt,
- Akkreditierung von Lernerfahrungen und Kompetenzbilanzierung,

- Entwicklung eines Planspiels zum Thema „Aufsichtspflicht bei Jugendleitern“,
- Berufs- und Studienorientierung am Gymnasium,
- Digitalfotografie als Marketing-Instrument,
- Vertriebskonzept für Online-Trainings,
- Einrichtung einer Außenklasse,
- Qualitätsmanagement in einem internationalen Qualitätsverband.

Ziele

Der Modulkatalog nennt folgende Ziele:

- Die Studierenden beobachten aktuell diskutierte Fragen des Bildungsmanagements und bestimmen daraus Themenfelder, die für Erneuerungsprozesse bedeutsam sind.
- Die Studierenden reflektieren ein selbst gewähltes Innovationsthema aus ihrer Arbeitspraxis und erarbeiten theoretische und praktische Relevanzen.
- Sie erschließen dabei unterschiedliche Domänen und Disziplinen, definieren Kongruenzen zwischen diesen Feldern und reflektieren kritisch den aktuellen Forschungsstand.
- Sie vertiefen wissenschaftliche Forschungsmethoden, insbesondere zur Hypothesenbildung, sowie empirische und hermeneutische Methoden zur Theoriefindung von Praxisfragen.
- Die Studierenden entwickeln ein gleichermaßen inhaltlich vertieftes und strukturell vernetztes Verständnis für eine aktuelle Anforderung aus der Bildungspraxis.
- Die Studierenden differenzieren konzeptionelle Lösungen und Erfahrungen unterschiedlicher Innovationen hinsichtlich einer nachhaltigen Umsetzung sowie des Transfers auf weitere Anwendungsfelder.
- Die Studierenden erlernen die Fähigkeit, innovative Ideen und Konzepte in Präsentationssituationen verständlich und zielführend gegenüber dritten Personengruppen zu kommunizieren und zu verteidigen.
- Die Studierenden erproben Methoden des organisationalen Wissensmanagements sowohl mittels dialogischer Kommunikationsmethoden als auch medienbasierter Austauschprozesse.

Didaktisches Potenzial

Die Methode impliziert gewisse Elemente der Aktionsform „Teilnehmerreferat“, wie sie in vielerlei Lehr-Lernprozessen bekannt ist. Alsheimer u. a. sehen in dieser

Methode eine Möglichkeit, den Lehr-Lernprozess geschickt abzuwechseln. Der Rollentausch in der Vortragsrolle hin zu den Studierenden erhöht die Identifikation mit den Lernergebnissen, es entsteht eine Studiengemeinschaft, da alle von- und miteinander lernen (Alsheimer u. a. 1996). Weiterhin greift die Methode auf Routinen der Aktionsform „Expertenbefragung“ hin, die Klenk als eine „*Methode des praktischen Lernens*“ für alle Beteiligten einstuft. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden „*das Wissen und die Handlungskompetenz direkt von Akteuren aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang*“ beziehen und „*beim Lernen geistig in vielfältiger Weise selbst aktiv werden*“ müssen, sich also nicht auf das reine Konsumieren beschränken können (Klenk 2001, S. 91). Bereits die scheinbar einfache Anforderung, ein bekanntes Thema aus der Berufspraxis in zehn Minuten zu referieren, stellt für die Studierenden eine bedeutende Herausforderung dar, wie sie in der Praxis von Führungskräften immer wieder anzutreffen ist: Es gilt, in knapper Zeit bei einer (unbekannten) Gruppe für ein den Teilnehmenden unbekanntes Thema deren Interesse und Aufmerksamkeit so zu wecken, dass diese die inhaltlichen Grundzüge nicht nur aufgenommen haben, sondern damit auch in eine Diskussion treten können bzw. emotionale Zuwendung („Begeisterung“) erfahren. Das Setting ist für die Studierenden im Vergleich zur Realität risikoreduziert; der Präsentator findet ein Übungsfeld vor, in dem er seine rhetorischen Techniken üben kann und persönliche Sicherheit im Vortragen bzw. in Präsentations-techniken gewinnt. Diese Leistung wird zudem mit einem 29-fachen qualitativen Feedback bezogen auf die Studiengruppengröße von 30 Studierenden belohnt, wie es in der Praxis nicht eingeholt werden kann und das daher auch wertvolle Impulse für den individuellen Selbstbildungsprozess beinhaltet (vgl. Müller i. d. B.).

Transferpotenzial

Die Methode „Faktor-6W“ fördert den Wissenstransfer innerhalb der Studiengruppe auf unterschiedlichen Ebenen:

- So werden in der Phase der Präsentation und Diskussion Ideen aus fremden Arbeitsfeldern in eigene eingebracht – wie auch umgekehrt. Die Studierenden werden bereits bei der Auswahl der Themen angeleitet, nicht nur nach inhaltlichen, sondern auch nach subjektiven bzw. organisationalen, prozessualen und normativen Innovationen zu suchen. Beispielsweise ist die Beschreibung einer neuartigen Arbeits- oder Lernmethode letztlich in verschiedenen Praxisfeldern denkbar.
- Des Weiteren nutzen manche Studierende die Gelegenheit, von ihren Lern-erfahrungen aus dem Praktikum (vgl. Hackmann/Pfister/Waldeck i. d. B.) zu berichten, wie sie dort im fremden Systemumfeld auf für sie neuartige Ele-

- mente gestoßen sind und welche Möglichkeiten des Transfers sie für ihre Arbeitsaufgaben damit verbinden konnten (subjektive Dimension von Innovation).
- In der Präsentation eines innovativen Themas erfährt ein zunächst abstrakter Begriff eine konkrete Darstellung. Für diejenigen Studierenden, die damit bislang keine praktische Vorstellung verbinden konnten, wird das Thema greifbar (Beispiel: Prozess zur Leitbildfindung). Umgekehrt ist der Präsentator aufgefordert, in der Vorbereitungsphase sein Erfahrungswissen zu abstrahieren und zu dokumentieren. Bei einzelnen Beiträgen konnte die Konkretisierung darüber hinaus in einem anschließenden praktischen Ausprobieren von den Studierenden leibhaftig erfahren werden („Integration der Methode ‘Outdoor-Training’ in die Personalentwicklung, Weiterbildung und Ausbildung“; „Bildungskonzept mit Lego Mindstorms“, „Organisation einer Wanderausstellung ‘Faire Globalisierung’“).
 - Bei tagesaktuellen Beiträgen bzw. solchen neuen Themen, die im vorab definierten Modulkatalog keinen eigenen Raum finden, werden Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen Schule, Arbeitswelt und Erwachsenenbildung thematisiert. Mehrfach wurden Themen aus dem Umfeld von „Umsetzung von Qualitätsmanagement-Systemen“ vorgetragen. Dabei zeigte sich in den Diskussionen, wie typische Bildungsmanagement-Aufgaben zwar innerhalb der eigenen Institutionengrenzen, aber kaum hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz beleuchtet werden (normative Diskussion von Innovation).

Wissensmanagement

Infolge der eingangs skizzierten Veränderungsprozesse, wie sie in allen gesellschaftlichen Ebenen und Organisationen zu verzeichnen sind, kommt dem systematischen Wissensmanagement in den Bildungsinstitutionen in doppelter Hinsicht eine hohe Bedeutung und Brisanz zu: Zum einen stehen die Einrichtungen selbst im ständigen Wettbewerb um beschränkte Ressourcen und sind gezwungen ihr Organisations-Know-how möglichst effektiv und effizient zu nutzen. Gleichzeitig sollen die Studienangebote so gestaltet werden, dass die Lernenden (bzw. Studierenden) neben dem Erwerb individueller Kompetenzen auch das gemeinsam getragene Wissen zu erfassen und zu nutzen lernen. Für manchen Teilnehmenden bildet genau dieser Aspekt den entscheidenden Mehrwert („Dienstleistung“), den der fremdstrukturierte Bildungsprozess in der institutionalisierten Bildungsform gegenüber selbstorganisierten, autodidaktischen Lernprozessen aufweist. Im Idealbild fungiert die Bildungsinstitution als Modell

einer lernenden Organisation, wie sie insbesondere Senge (1996) für jegliche Organisationsformen postuliert hat.

Für ein systematisches Wissensmanagement reicht nach Lehner (2006) das Methodenspektrum von Managementmethoden, Methoden zum Sammeln und zur Strukturierung von Wissen bis hin zu softwarebasierten Instrumenten. Als typische Methoden, wie sie analog bei der Methode „Faktor-6W“ im Masterstudiengang Bildungsmanagement eingesetzt werden, nennt er „Best Practice Sharing“ und „Lessons Learned“. Diese Methoden leisten einen wichtigen Beitrag zur Identifikation von Wissen, zum Wissensaustausch und zur Wissensnutzung. Best Practice ist demnach eine *„für eine bestimmte Problemstellung erarbeitete Lösung, welche die dafür bestmögliche Lösung darstellt“*. Bestmöglich bedeutet, dass diese Lösung mit anderen Optionen innerhalb oder außerhalb der Organisation verglichen und als die beste (im Sinne von Effektivität bzw. Effizienz) erkannt wird. Zu „Lessons Learned“ gehört auch, dass (positive wie negative) Erfahrungen von den Mitgliedern einer Abteilung oder eines Teams anderen Personengruppen zugänglich gemacht werden. „Lessons Learned“ stehen in diesem Zusammenhang für die systematische Dokumentation und Aufbereitung von Erfahrungen in einer Organisation und *„stellen damit ein Mittel dar, um aus vorangegangenen Erfahrungen ebenso systematisch zu lernen“* (Lehner 2006, S. 185ff.). Ein möglicher Nebeneffekt ist dabei die Entwicklung einer fehlertoleranten Organisationskultur.

„Faktor-6W“ interpretiert „Best Practice“ und „Lessons Learned“ weniger als Instrument zur Fehlervermeidung und Problembehebung, als vielmehr als ein Erprobungsfeld, wo unter der Prämisse der Stärkenorientierung nach neuen Aktionsmustern geforscht wird. In vielen Bildungsinstitutionen sind die finanziellen und personellen Ressourcen beschränkt, gerade hier kommt den innovativen Beispielen eine wichtige Rolle zu.

„Faktor-6W“ ist mehr als ein einfacher Erfahrungsaustausch in einer Lerngruppe. Mit der Methode wird Wissensmanagement als Managementmethode praktiziert und ein lernförderliches Klima erzeugt. Teilnehmerrückmeldungen aus Evaluationen (vgl. Hoidn/Müller i. d. B.) belegen, dass die Methode zum nachhaltigen Wissensaustausch in unterschiedlichen Dimensionen beiträgt:

- Das gleichermaßen inhaltliche wie interaktive Format der Methode fördert die Ausgewogenheit und soziale Balance in der Studiengruppe, da auch weniger dominante Personen ihr gleichermaßen wertvolles Expertenwissen einbringen („man lernt sich besser kennen“).

- Dadurch, dass die Beispiele stets aus realen Institutionskulturen stammen, werden neben dem innovativen Element im engeren Sinne auch Bedeutungen und Zusammenhänge des Kontextes vermittelt. Eingefahrene Denkschemata und Stereotypen über Arbeitsfelder („typisch Schule“, „typisch Wirtschaft“) werden aufgebrochen.
- Der angeregte Lerntransfer findet in kollaborativen Lernprojekten eine inhaltliche Weiterentwicklung. So haben sich aus einzelnen Faktor-6W-Präsentationen Kooperationsprojekte zwischen Schulen und Wirtschaftsorganisationen entwickelt und in mehreren Fällen wurden Masterarbeitsthemen als Gemeinschaftsarbeiten umgesetzt. Einzelne Beiträge wurden auf wissenschaftlichen Konferenzen wiederholt.
- Die Methode als solche wurde inzwischen auf weitere Lehrangebote übertragen:
 - > Im Masterstudiengang selbst werden die Beiträge verstärkt in die Lehre der einzelnen Module integriert und dort im Dialog mit weiteren, externen Fachexperten diskutiert.
 - > Das Instrument des anonymen schriftlichen Feedbacks an den Referenten hat in anderen Fächern und Studiengängen an der Pädagogischen Hochschule Einzug gehalten.
 - > Eine Studierende hat die Methode „Faktor-6W“ in modifizierter Form in ihr Arbeitsfeld übertragen (Institutionennetzwerk mehrerer Erwachsenenbildungseinrichtungen) und dort als „Faktor-6E“ („E“ für Erfahrungswissen) erfolgreich implementiert.

Nicht zuletzt werden die Beiträge auch durch den Studiengangsanbieter als „Pegel“ bzw. Datenquelle zur Ermittlung des Bildungsbedarfs und zur Qualitätssicherung der Lehre genutzt. Die Methode Faktor-6W ist ein konstitutives Element zum hochschulinternen Wissensmanagement, das das Wissenspotenzial der Studiengruppen systematisch aufarbeitet und in die Forschungs- und Lehrprozesse mit einbindet. Die Kombination von Präsentation, Diskussion und Dokumentation hält diese Expertise nachhaltig fest und verhindert gleichzeitig ein bloßes Abspeichern von digitalem Datenmaterial.

Literatur

Alsheimer, M./Müller, U./Papenkort, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. Lexika, München.

- Klenk, G.** (2001): Experten befragen. In: Schweizer, G./Selzer, H. M. (Hg.): Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie. Röll, Dettelbach.
- Lehner, F.** (2006): Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung, unter Mitarbeit von Scholz, M. und Wildner, S. Hanser, München.
- Reinmann-Rothmeier, G./Vohle, F.** (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Hans Huber, Bern.
- Senge, P. M.** (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, aus dem Amerikanischen von Klostermann, M. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Seufert, S./Euler, D.** (2004): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. Universität St. Gallen – Institut für Wirtschaftspädagogik (SCIL-Arbeitsbericht, 2), St. Gallen.

Das Planspiel „Manager“ als Lernkatalysator für die Vermittlung betriebswirtschaftlicher Führungskompetenzen

GERD SCHWEIZER/MATTHIAS LANGER/MARTINA WIPPERMANN

Der Studiengang eröffnet den Teilnehmern im Rahmen kompetenzorientierter Lernumgebungen Lernangebote, die die bestehenden Fähigkeiten und Fachkenntnisse im Rahmen eines ganzheitlichen, prozessorientierten und selbstgesteuerten Lernprozesses um solche Fähigkeiten und Kompetenzen ergänzen, die eine fundierte und wertorientierte Wahrnehmung von Managementaufgaben in der beruflichen Praxis ermöglichen.

Dabei wendet sich diese Zieldefinition an Führungskräfte aus Bildungseinrichtungen der schulischen, außerschulischen sowie der betrieblichen Bildung gleichermaßen.

1. Strategische Führung und Kostenmanagement in Bildungseinrichtungen

Die fachliche Domäne der hier skizzierten kompetenzorientierten Lernumgebung im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement bildet das Modul „Strategische Führung und Kostenmanagement“. Dieses Praxisfeld hat in der jüngeren Vergangenheit gerade in Bildungseinrichtungen einen immensen Bedeutungszuwachs erfahren, da diese sich zunehmend mit der Forderung konfrontiert sehen, verstärkt auch der Wirtschaftlichkeit der Organisation Beachtung zu schenken.

Die Reformbemühungen fokussieren insbesondere die folgenden drei zentralen Fragenkomplexe:

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

Die Strategie sollte in den langfristigen strategischen Plänen der Leitungsebene einer Organisation verankert sein. Strategische Ziele sind qualitativer Natur. Sie beschreiben komplexere Aspekte und Zustände und können meist nur längerfristig realisiert werden. „Die richtigen Dinge tun!“, heißt die klare und mit erster Priorität ausgestattete Entscheidungsaufgabe für ein effektives Management. Daraus resultiert aus betriebswirtschaftlicher Perspektive die Forderung, diese Ziele auch effizient umzusetzen. Eine grundlegende Forderung ist, darauf aufbauend sukzessive eine Kosten- und Leistungsrechnung zu implementieren, welche die Basis für ein professionelles Controlling bildet. Dies stellt den ersten Schritt für die gleichermaßen effektive wie effiziente Leitung von Bildungseinrichtungen sowie der von diesen angebotenen Bildungsprozessen dar.

Die Aufgaben dieses Controllings sind primär darin zu sehen, Schlüsselinformationen über Inputs, Leistungsprozesse und Outputs zu erfassen sowie Analysen zu erstellen, die das Management für die Planung und Steuerung der Bildungsorganisation benötigt. Controlling stützt sowohl die Unternehmensführung als auch die Steuerung von operativen Prozessen (vgl. Schöni 2006, S. 32).

Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass Führungskräfte heute über grundlegende, elaborierte Zusammenhänge und ein sensibilisiertes Einfühlungsvermögen in zentrale Problemlagen der Kosten- und Leistungsrechnung verfügen, damit sie in der Lage sind, den Prozess der Zielerreichung in ihrer Institution effektiv und effizient voranzutreiben. Diesem Ziel widmet sich die Lernumgebung „Kostenmanagement“ primär, die wir im Folgenden näher beschreiben.

2. Gemäßigter Konstruktivismus, träges Wissen und Transferorientierung

Die dem Modul zugrunde liegenden Modulstandards machen die zentralen Inhalte sowie die intendierten Kompetenzen transparent (vgl. Anhang: Modulkatalog). Leitendes Prinzip aller didaktischen Überlegungen ist es, den Aufbau träger Wissensbestandteile zu vermeiden. Träges Wissen ist Wissen, das im beruflichen Kontext nicht zur Problemlösung beiträgt (vgl. Renkl 1996). Deshalb sind intensive Überlegungen hinsichtlich der didaktisch-methodischen Ausgestaltung

der kompetenzorientierten Lernumgebung in der Domäne Kosten- und Leistungsrechnung notwendig, die insbesondere auch den Transferbezug in die Bildungspraxis explizieren und reflektieren (vgl. Müller/Nagel/Ihle 2007).

Die entwickelte und erfolgreich praktizierte Lernumgebung fußt auf einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung vom Lehren und Lernen. Lernen und der damit einhergehende Wissenserwerb wird hier verstanden als ein selbstständiger und aktiver Konstruktionsprozess des Lernenden, der zwingend in konkrete Handlungskontexte eingebunden ist und den spezifischen Vorwissensstrukturen des lernenden Individuums Beachtung schenkt. Der Lernprozess, der im Folgenden anhand von sechs zentralen Prozessmerkmalen kurz charakterisiert werden soll, und die dafür grundlegenden Voraussetzungen treten damit in den Fokus der Betrachtung (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; Mandl/Kopp/Dvorak 2004).

Der gemäßigt konstruktivistische Lernprozess ist

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

Soll dieses Grundverständnis von Lehren und Lernen erfolgreich und nachhaltig in der Bildungspraxis realisiert werden, dann müssen neben dem traditionellen Lernbegriff auch die Planung, Umsetzung und Evaluation traditioneller Lehr-Lern-Konzepte einer kritischen Analyse unterzogen und sowohl didaktisch als auch methodisch neu ausgerichtet werden.

In diesem Zusammenhang wird die „Problemorientierung“ als ein zentrales Prinzip für die Gestaltung von Lernprozessen angesehen. „Problemorientierung“ meint hier die aktive Auseinandersetzung mit spezifischen Problemstellungen,

die den folgenden Anforderungen genügen sollten und „den Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens bilden (...):

- Sie sind entweder authentisch oder haben Bezug zu authentischen Situationen oder Ereignissen;
- Sie sind für die Lernenden und ihren Lebens- und Arbeitskontext relevant;
- Sie besitzen Aktualität und allgemeine oder persönliche Brisanz;
- Sie machen neugierig oder werfen Fragen auf“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 39f.).

Authentizität und Situiertheit der Problemstellungen, multiple Kontexte sowie multiple Perspektiven tragen in diesem Sinne in erheblichem Maße dazu bei, dass Wissen gleichermaßen lebendig vermittelt und konstruktiv erarbeitet sowie anwendungsorientiert gespeichert werden kann. Dann ist auch die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Lernen durch eine wechselseitige Verschränkung von Konstruktions- und Instruktionsprozessen nicht im Aufbau von „trägen“ Wissensstrukturen endet.

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

Vor dem Hintergrund des skizzierten wissenspsychologischen und didaktischen Fundaments beschreiben wir in Folge die methodische Architektur der Lernumgebung.

3. Das Unternehmensplanspiel

Im Zentrum der in diesem Beitrag skizzierten kompetenzorientierten Lernumgebung steht ein computergestütztes Unternehmensplanspiel, das den Lernenden eine geeignete Plattform dafür bietet, in einer modellierten, aber dennoch komplexen problemhaltigen Situation konkrete Lernerfahrungen zu machen.

Unternehmensplanspiele bilden eine Untergruppe von Planspielen, die möglichst realistisch betriebswirtschaftliche Entscheidungsprozesse simulieren. Sie sind in der Regel durch folgende Momente charakterisiert:

- Die Teilnehmer schließen sich zu mehreren Spielteams zusammen. Diese Teams leiten ein Unternehmen und definieren im Idealfall Verantwortlichkeiten. Die einzelnen Spieler übernehmen in diesem Fall in ihren Teams Führungsrollen, z. B. Finanzvorstand, Produktionsleiter usw.
- Den Kern eines Unternehmensplanspiels bildet ein mathematisches Markt- und Produktionsmodell: Mehrere Unternehmen agieren in der Simulation als Wettbewerber auf einem Markt.
- Die Spieler erhalten ein Spielerhandbuch, das alle erforderlichen Daten und Spielregeln enthält. Meist ist in diesem Spielerhandbuch ein zentrales Problem im Sinne einer leitenden Spielidee vorgegeben. Alle Entscheidungen in den Planspielperioden fußen auf Informationen aus dem Spielerhandbuch und auf den jeweiligen Vorgaben, Mitteilungen und Instruktionen der Planspielzentrale.
- Das Unternehmensplanspiel ist in der Regel konkurrenzorientiert, d. h., nach Abschluss aller Spielperioden wird ein Gewinner ermittelt. Unternehmensplanspiele entwickeln sportlichen Wettkampfcharakter, der stark motivierende Wirkungen freisetzt. Die Arbeit in den Teams stimuliert zusätzlich diesen Aktivitätsschub. Gewinnkriterium ist zum Beispiel der letzte Jahresgewinn bzw. Jahresverlust nach allen Spielperioden.
- Das Unternehmensplanspiel ist heute häufig computerbasiert (vgl. Schweizer 2001, S. 23ff.).

Der organisatorische Ablauf von Planspielen wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich gegliedert (vgl. Geuting 1992, S. 374ff.; Kaiser/Kaminski 1997, S. 165ff.; Steinmann/Weber 1995, S. 37). Nach unseren derzeitigen Erkenntnissen bei der Organisation von Unternehmensplanspielen präferieren wir folgende, idealtypische Verlaufsstruktur:

Instruktionsphase. Das Niveau an Vorwissen, das die Spieler für die Bewältigung des Planspiels benötigen, wird in vorausgehender Instruktion und in Selbstlernphasen vermittelt. Die Diskussion über die Notwendigkeit und das Ausmaß an vorheriger Instruktion wurde bisher eher uneinheitlich geführt. Einerseits wird die These vertreten, dass Planspiele lediglich eine Vertiefungsfunktion für Wissen haben, andererseits wird davon ausgegangen, dass durch den Planspielprozess neues Wissen gelernt wird. Je nachdem, welcher These man zuneigt, ist das Ausmaß an Instruktion größer oder kleiner dimensioniert. Viele Indikatoren stärken die These, dass im problemorientierten und situierten Kontext des Planspiels

neues Wissen erheblich und nachhaltig gelernt wird. Dies spricht dafür, nur grundlegende Instruktionseinheiten vorab auf die Agenda zu setzen.

Spieleinführungsphase. In der Spieleinführungsphase werden die Spieler mit der zentralen Spielidee vertraut gemacht. Grundlage für diese Instruktion ist in der Regel das Spielerhandbuch. Zentrale Wirkungszusammenhänge und der Aufbau der Entscheidungseingaben werden durch die Planspielleitung erläutert. So kann z. B. eine Kostenkalkulation beispielhaft auf der Grundlage der Vorgaben des Spielerhandbuchs durchgerechnet werden. Weitergehende Strategien, z. B. wie die Teams im Rahmen des vorliegenden Systemmodells Kostensenkungen erzielen können, sollen die einzelnen Teams dagegen selbstgesteuert durch eigenes Bearbeiten des Spielerhandbuchs erreichen.

Ebenso werden den Spielern in der Spieleinführungsphase die Steuerungsmedien der Planspielzentrale, wie Konjunkturberichte, Infoplakate und Sondermeldungen erläutert. Auch die Ergebnisformulare (z. B. Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnungen, Marktberichte) werden grundlegend eingeführt und hinsichtlich ihrer Aussagekraft reflektiert.

Spielphasen. Die eigentliche Spielphase in klassischen Unternehmensplanspielen ist in mehrere Spielperioden unterteilt. Vor Beginn der normalen Spielperioden empfiehlt sich die Durchführung einer Testrunde. Über die Analyse der Ergebnisse dieser Testrunde erhalten alle Teams die Möglichkeit, ihren Kenntnisstand über die Systemzusammenhänge im Planspiel und ihre Spielkompetenz im Team zu testen.

Der „Ernstfall im Planspiel“ beginnt mit der ersten Spielperiode. Alle Spielteams haben im klassischen Unternehmensplanspiel die gleiche Ausgangslage. Entsprechend den Vorgaben des Konjunkturberichts und der Aufgabenstellung durch das Spielerhandbuch diskutieren und definieren die Spielteams ihre Strategie. Ein begrenztes Zeitbudget zwingt die Umsetzung der Gesamtstrategie in differenzierte Einzelentscheidungen. So legen z. B. die Teams ihre Produktionsmenge und den Marktpreis für ihr Produkt fest. In Abhängigkeit davon stellen sie Personal ein und ordern die benötigten Rohstoffe für die geplante Produktionsmenge. Auch Investitionsentscheidungen für Maschinen müssen kalkuliert werden. Entscheidend für den Erfolg eines Teams ist häufig die widerspruchsfreie Umsetzung strategischer Planungen. Nach Ablauf der von der Planspielzentrale vorgegebenen Bearbeitungszeit werden die Entscheidungsblätter aller Teams meist computergestützt ausgewertet. Nach der Auswertung durch die Planspielzentrale erhalten die Teams ihre Ergebnisse in Form von Berichten (z. B.

Marktbericht, Gewinn- und Verlustrechnung, Bilanz, Deckungsbeitragsrechnung, Lagerbericht usw.). Wie gut die einzelnen Gruppen im Sinne eines Benchmarking abgeschnitten haben, erfahren die Teilnehmer im Planspiel in der Regel nach Ablauf aller Spielperioden.

Zwischen den einzelnen Perioden kann die Planspielzentrale das Geschehen durch vertiefende Instruktionen ergänzen. Die Teams erschließen sich dadurch vertieft die systemischen Funktionsbeziehungen des Planspielmodells.

Präsentationsphasen. Am Ende aller Spielperioden oder auch als Zwischenbesinnung können Präsentationsphasen stehen. Die Spielteams haben die Aufgabe, z. B. ihren Aktionären oder der Presse die aktuelle Situation ihres Unternehmens zu präsentieren. In Charts und Grafiken, mit Presseerklärungen usw. trainieren die Teams die Deutung und Selbstdarstellung ihrer bisherigen Arbeitsergebnisse.

Nachbereitungsphase. Die Nachbereitungsphase im Unternehmensplanspiel hat als vorrangigen Fokus, den Kompetenzzuwachs der Teilnehmer durch einen rückbesinnenden Diskurs nachhaltig zu sichern. Denn die Dynamik des Spiels und häufig auch das abschließende Benchmarking führen dazu, dass von vielen Teilnehmern nur den „Winners“ ein Wissenszuwachs attestiert wird.

Dies gilt es zu verhindern. Die Planspielzentrale hat hier die wichtige Aufgabe, durch eine adäquate Moderation neue Einsichten und Wissens Elemente und in folgedessen den Teilnehmern neue Kompetenzen bewusst zu machen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Teilnehmer vor dynamischen, primär betriebswirtschaftlichen Entscheidungssituationen stehen, die ein hohes Maß an strategischer Planung voraussetzen (vgl. aktives, konstruktives, selbstgesteuertes Lernen).

Erfolg versprechen die dichten, realitätsnahen Entscheidungsprozesse dieser Wirtschaftssimulation meist dann, wenn die vielfältigen Arbeitsaufgaben im Team delegiert sowie Phasen der Strategie- und Entscheidungsfindung auch resultatorientiert moderiert werden (vgl. soziales Lernen).

Dabei bilden die in der folgenden Abbildung aufgezeigten Aspekte die fachlichen Eckpfeiler des im Rahmen der Lernumgebung ermöglichten gemäßigt konstruktivistischen Lernprozesses:

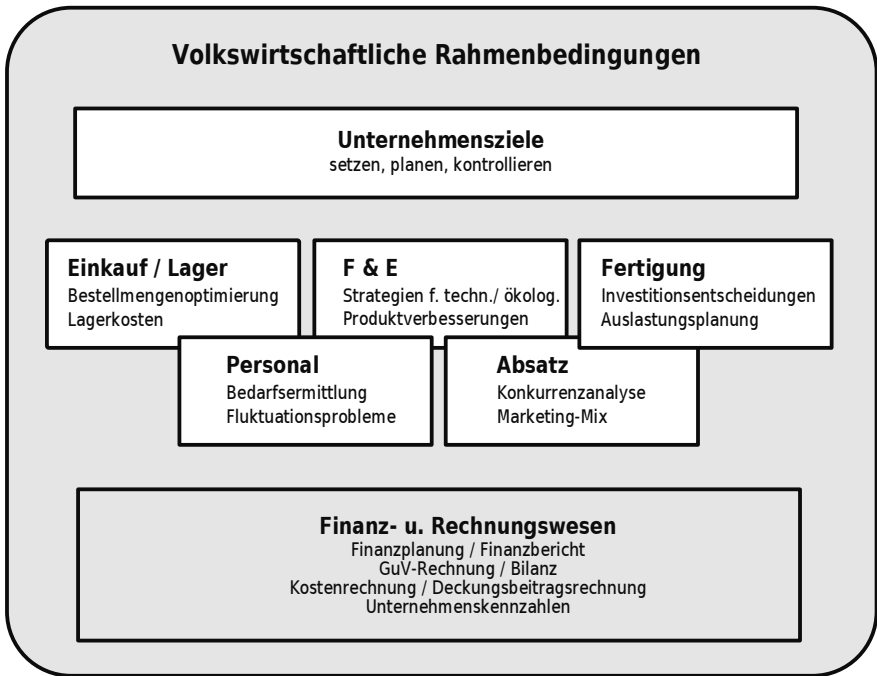


Abbildung 1: Konkretisierung der fachlichen Domäne der kompetenzorientierten Lernumgebung (vgl. Unicon Management Systeme, S. 3ff.).

Die aufgeführten allgemeinen Verlaufsphasen werden im Rahmen des Designs unserer Blended-Learning-Architektur wie folgt akzentuiert:

Selbstlernphase. Im Rahmen der den Planspieltagen vorangestellten Selbstlernphase bekommen die Teilnehmer des Studiengangs umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt, die in Abhängigkeit vom individuellen, spezifischen Vorwissen durchgearbeitet werden.

Unterstützung erfahren die Lernenden durch gezielte Leitfragen zur Themenstellung, praxisbezogene Anwendungsbeispiele sowie konkrete, der Wissensanwendung dienende Übungen. Im Einzelnen tragen folgende Elemente den Lernprozess:

- Studienbrief „Grundlagen des betrieblichen Rechnungswesens“ zur Einführung;

- Fallstudien zur zielgerichteten Anwendung der im Studienbrief abgebildeten fachsprachlichen Begrifflichkeiten, Schwerpunkt: Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung, Abschreibungen, Finanzplanung;
- Planspielhandbuch mit Leitfragen;
- zeitgleich mit dem Versand dieser Materialien wird das Diskussionsforum „Kosten- und Leistungsrechnung“ aktiviert, das der Lerngruppe die Chance bietet, Verständnisfragen zu klären oder aber Praxiserfahrungen aus dem je eigenen beruflichen Kontext zu kommunizieren (vgl. Lernen am Unterschied). Selbstverständlich können in diesem Zusammenhang die für das Modul „Strategische Führung und Kostenmanagement“ verantwortlichen Dozenten kontaktiert werden.

Präsenzphase. Die dreieinhalbtägige Präsenzphase ist geprägt durch die intensive, primär konstruktive Auseinandersetzung und Anwendung der betriebswirtschaftlichen Inhalte des Unternehmensplanspiels. Die fünf zu spielenden Planspielperioden werden jedoch von zahlreichen, auf die spezifischen Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmten Elemente flankiert:

- Proberunde mit Analyse und Reflexion des Kalkulationsprozesses;
- Parallelinstruktionen: Alle Teams erhalten zeitgleich Informationen zum Planspielverlauf, die Teammitglieder verteilen sich auf die einzelnen Stationen und müssen anschließend ihr neues Wissen in ihr Team einbringen.
- Visualisierungsaufgaben: Die Teams werden angehalten, Schlüsselinformationen zum Spielverlauf ihres Teams zu visualisieren.
- Instruktion mit Fallstudie zum Thema „Kostenmanagement in Bildungseinrichtungen“ nach dem Vorwissen der differenzierten Lerngruppen; hier wird die Fachbegrifflichkeit des Planspiels fokussiert auf Problemlagen in Bildungseinrichtungen.
- Transfermanagement: Hier werden die Problemlagen der Studierenden zum Thema Controlling/Kostenmanagement aus ihren jeweiligen Organisationen in den Kontext des bisher neu gelernten Wissens gesetzt.
- Auswertung des Spielverlaufs: Den Abschluss der Präsenzphase bildet die betriebswirtschaftliche Analyse der in der Wirtschaftssimulation erzielten Ergebnisse. Wichtiger als das Gewinnkriterium ist dabei die intensive Auseinandersetzung mit der Trias Planung – Entscheidung – Ergebnis und den daraus resultierenden Konsequenzen für die folgenden Spielperioden.

4. Teamentwicklung und Teamcoaching

Neben der Förderung des selbstgesteuerten Lernens bietet sich durch die gegebene Sozialform der Planspielgruppen auch das bewusste Einbinden von koope-

rativen und sozialen Lernmöglichkeiten an. Diese Einbindung erfolgt, indem der Teamprozess der jeweiligen Kleingruppe von einem Teamcoach begleitet wird und damit die Beziehungsdynamik der Gruppe in den Fokus des sozialen Lernens rückt. Das Thema Teamentwicklung ist eingebunden in den inhaltlichen Kontext des Moduls „Kommunikation und Kooperation“.

Die Planspieltage verfolgen damit zwei eng miteinander verknüpfte Ziele: Zum einen die Erschließung von betriebswirtschaftlichem Wissen und zum anderen die Reflexion des Gruppenprozesses der jeweiligen Planspielgruppe. Die Makromethode Unternehmensplanspiel fungiert dabei als ein Katalysator für kompetenzorientierte Lernprozesse, der die beiden Domänen „Kosten- und Leistungsrechnung“ sowie „Teamcoaching“ zueinander in Beziehung setzt und wechselseitig verschränkt.

Obwohl hier nur kurz beschrieben, ist das Teamcoaching ein sehr wichtiger Bestandteil der Lernumgebung, gerade für angehende Führungskräfte. Das Unternehmensplanspiel gilt als die Idealform für systematisches Entscheidungstraining (vgl. Schweizer 2001). Dies ist unter anderem auch dadurch bedingt, dass einem Unternehmensplanspiel ein hohes Aktivierungspotenzial für gruppendynamische Prozesse innewohnt.

Kaminski geht davon aus, *„dass die Entscheidung der Kern des Führens ist und der Entscheidungsprozess in hohem Maße ein Planungsprozess ist, der sich im Spiel erfolgreich simulieren lässt“* (Kaiser/Kaminski 1997, S. 163).

Planspielerfahrungen sensibilisieren auch für weitergehende Kompetenzbereiche, wie soziale Kompetenz, Führungskompetenz oder Teamkompetenz. Beispielhafte Teilziele für die Anbahnung von Teamkompetenz, die im Planspielverlauf gut trainiert werden können, sind:

- Verändern der Kommunikationskultur,
- Fördern der Selbstwahrnehmung im Team,
- sensibel machen für die Befindlichkeiten der Teammitglieder (Fremdwahrnehmung),
- Entwickeln eines Selbstverständnisses des Teams,
- Präsentation von Wissen im Team durch Visualisierung,
- mit Konflikten produktiv im Team umgehen,
- Informationen zu (Team-)Wissen strukturieren.

Eine Auswertung einschlägiger Studien (Geuting 1992, S. 213ff.) bestätigt die These, dass Planspiele Entscheidungsfähigkeit anbahnen. Bedeutsam wird dieser

Befund auch, weil Unternehmensplanspiele Entscheidungszwänge mit betriebsähnlichen Stresssituationen provozieren. Diese Ähnlichkeit mit realen betrieblichen Gegebenheiten begünstigt einen Praxistransfer in dem Sinne, dass die simulierten Teamentwicklungsprozesse tatsächlich auch eine berufliche Handlungskompetenz anbahnen.

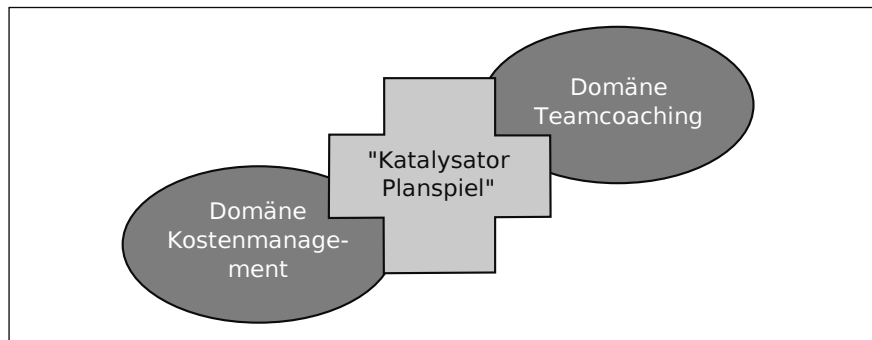


Abbildung 2: Methodische Architektur des BWL-Planspiels.

Damit den Teilnehmenden ausreichend Zeit für die Umsetzung beider Zielperspektiven zur Verfügung steht, wurde für die fünf Planspielperioden der folgende strukturelle Aufbau konzipiert:

Parallelinstruktion (je 10 Minuten)
Planspielperiode (je 90 Minuten)
Teamcoaching (je 45 Minuten)
Transfer Kostenmanagement (je 45 Minuten)

Abbildung 3: Struktureller Aufbau des BWL-Planspiels mit Teamcoaching-Einheiten.

Im Verlauf der Planspieltage werden die dargestellten vier Phasen in fünf Abfolgen wiederholt, so dass sich für das Teamcoaching fünf Einheiten à 45 Minuten ergeben.

In dieser Zeit haben die Teilnehmenden zusammen mit dem Teamcoach die Möglichkeit, ihren Gruppenprozess vertieft zu reflektieren, indem

- die Rollenverteilung bewusst herausgearbeitet werden kann,
- die Chance besteht, verdeckte und offene Konflikte zu diskutieren,

- eigene Stärken und Ressourcen kennen zu lernen,
- sich der Gesprächskultur in der Gruppe bewusst zu werden und
- Methoden einer effektiven und kooperativen Zusammenarbeit (Visualisierung, Zeitmanagement, Moderation etc.) zu reflektieren.

Selbstverständlich verstehen sich diese Themen als Angebote und werden dem jeweiligen Prozess der Gruppe angepasst. Die Teamcoaches bedienen sich dabei vielfältiger Methoden, die sowohl die Gefühle und den Verstand, die Logik und die Phantasie als auch die inneren Bilder und persönlichen Visionen der Teilnehmer ansprechen.

Innerhalb des Studiengangs wird Teamcoaching als ein auf Zeit angelegter Prozess verstanden, der über die Moderation hinaus Interventionen mit einbezieht, um die mit dem Team vereinbarten Resultate zu erreichen. Hierunter fallen konkrete Trainingsmaßnahmen und Methoden zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten in Teams, die die Zusammenarbeit in Gruppen verbessern sollen (vgl. Comelli 2003, S. 417; vgl. Maaß/Ritschl 1997, S. 8).

Dabei wird von einem lösungs- und stärkenorientierten Ansatz ausgegangen, der sowohl den einzelnen Teilnehmer als auch die Kleingruppe, unter Berücksichtigung systemischer Aspekte, in den Blick nimmt.

Eine Einschränkung ist bezüglich des Anspruchs an das Teamcoaching vorzunehmen, da aufgrund des zeitlichen Settings kein umfassendes, prozessorientiertes Teamcoaching durchgeführt werden kann, sondern die Teilnehmenden vielmehr die Gelegenheit bekommen, erste eigene Impulse für Gruppenprozesse zu gewinnen und sich für das Thema, verbunden mit dem Kontext ihrer u. U. zukünftigen Führungsaufgabe, zu sensibilisieren.

5. Transfer

Es versteht sich, dass die Simulation zentraler Aspekte der Kosten- und Leistungsrechnung unter den Prämissen einer Planspielsimulation einer intensiven, das Anwendungsfeld der Lernenden einbeziehenden Nachbereitung bedarf. Wichtig erscheint hier insbesondere der Transfer in die Praxis einer Bildungseinrichtung, der sich aus gleichermaßen konstruktiven wie instruktionalen Lernphasen zusammensetzt und auf betriebswirtschaftliche und methodische Wissensbestände baut. Dieser für die Beurteilung des individuellen Lernerfolges entscheidende Schritt wird im Rahmen der Transferphase der Lernumgebung wie folgt begleitet:

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

Literatur

- Comelli, G.** (2003): Qualifikation für Gruppenarbeit: Teamentwicklungstraining. In: v. Rosenstiel, L./Regnet, E./Domsch, M. (Hg.): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart.
- Geuting, M.** (1992): Planspiele und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt a. Main.
- Kaiser, F.J./Kaminski, H.** (1997): Methodik des Ökonomie-Unterrichts, Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn.
- Maaß, E./Ritschl, K.** (1997): Coaching mit NLP – Erfolgreich coachen in Beruf und Alltag – Ein Übungsbuch. Paderborn.
- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S.** (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>.
- Müller, U./Nagel, C./Ihle, M.** (2007): Transfermanagement. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hg.): Lernen am Unterschied. W. Bertelsmann, Bielefeld.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (1997): Problemorientiertes Lernen mit Multimedia. In: Geißler, K.A. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfadens für die Praxis. Köln.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601-644.
- Renkl, A.** (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, S. 78-92.
- Schöni, W.** (2006): Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen. Zürich.
- Schweizer, G.** (2001): Das Unternehmensplanspiel. In: Schweizer, G./Selzer, H.M. (Hg.): Methodenkompetenz lehren und lernen. Beiträge zur Methodendidaktik in Arbeitslehre, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie. Dettelbach.
- Steinmann, B./Weber B. (Hg.)** (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß.
- Unicon Management Systeme** (ohne Jahr): TOPSIM-Manager. Teilnehmerhandbuch. Tübingen.

Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung

SABINE HOIDN/ULRICH MÜLLER

„Eine Eigenart von Bildung insgesamt, die sie von anderen Dienstleistungen unterscheidet, ist, dass der Abnehmer der Leistung die Leistung selbst mitproduziert. Bildungsarbeit ist die Leistung derjenigen, die sich bilden, sie ist ein Prozess, der wesentlich subjektive Faktoren integriert wie Interesse, Emotionalität und Engagement.“ (Küchler 2000, S. 280).

In Zeiten eines zunehmenden Wettbewerbs auf dem Bildungsmarkt kommt einem strategischen Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen große Bedeutung zu. Die Qualität einer Bildungsmaßnahme wird langfristig über deren Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Qualität meint die Gesamtheit von Merkmalen eines Bildungsangebotes bezüglich seiner Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen (Kamiske/Brauer 2008).

Die Evaluation ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument zur Qualitätsentwicklung und eine didaktische Kernaufgabe des Bildungsprozessmanagements, das einen Handlungszyklus aus Bildungsbedarfsanalyse, Programm- und Veranstaltungsplanung, Prüfungsgestaltung, Transfermanagement, Evaluation und anschließender Programmrevision umfasst. Diese iterativen Kernprozesse orientieren sich sowohl an den strategischen Bildungszielen der Institution als auch an den Lernenden und sind kontextspezifisch auszugestalten (Müller 2007, S. 112 ff.; Müller/Iberer 2007, S. 206 ff.). Ganz allgemein bezeichnet Evaluation die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Produkts, Prozesses, Programms oder einer Institution (DeGEval 2002, S. 13). Im Rahmen von institutionalisierten Bildungsprozessen meint Evaluation *„das methodische Erfassen und Bewerten der Wirkungen von Bildung“* (Müller 2007 S. 115).

Die Qualität von Bildungsprozessen korrespondiert infolgedessen mit den strategischen Qualitätszielen einer Bildungsinstitution bzw. eines Bildungspro-

gramms, aus denen kontextspezifische Qualitätsmerkmale zu deduzieren sind. In einem nächsten Schritt sind messbare Kriterien¹³ und Instrumente abzuleiten und zu präzisieren, anhand derer die Erreichung der festgelegten Qualitätsziele durch einen Soll-Ist-Vergleich ermittelt werden kann. Auf dieser Basis können schließlich qualitätsverbessernde Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt werden, die im Rahmen der Programmrevision wieder in die Bildungspraxis einfließen und letztendlich mit Personal- und Organisationsentwicklungsaktivitäten verknüpft sind. Damit schließt sich der Kreis eines strategisch ausgerichteten Bildungsprozessmanagements.

Evaluation im Masterstudiengang Bildungsmanagement

Der weiterbildende Masterstudiengang Bildungsmanagement zielt auf den Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich und damit auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Neben den Fachkompetenzen steht die Förderung von sozialen (z. B. Teamfähigkeit), methodischen (z. B. Medien- und Problemlösungskompetenzen) und personalen Kompetenzen (z. B. Lern- und Reflexionskompetenz) im Zentrum. Zur methodischen Erfassung und Bewertung der Wirkungen von Bildungsprozessen verfolgen wir einen Mehrebenenansatz, der sich sowohl auf Selbst- und Fremdevaluationen als auch auf formative und summative Evaluationen stützt (Hoidn/Schweizer, im Druck). Nachfolgende Abbildung gibt einen strukturierten Überblick über Gegenstände und Formen der Evaluation:

13 Das Spektrum an Bewertungskriterien für Evaluationen kann Wirkungen und Nebenwirkungen einer Maßnahme, Art und Effizienz der Durchführung, Eignung und Effektivität der Maßnahmen mit Blick auf die Zielerreichung sowie die Angemessenheit der Ziele selbst umfassen (Kromrey 2001, S. 111).

	<i>Mikroebene</i>	<i>Mesoebene</i>	<i>Makroebene</i>
Qualitätsbereiche	Studiengangmodule und didaktisch-methodische Ausgestaltung (z. B. Blended-Learning-Konzept, „Lernen am Unterschied“)	Weiterbildender Studiengang Bildungsmanagement	Institut für Bildungsmanagement
Qualitätsmanagementinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> – Modulverantwortlichkeiten – Studierendenevaluationen (Stimmungsbarometer, Kurzfragebögen, Fokusgruppen, Endevaluation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Akkreditierung des Studiengangs durch Acquin – Mehrstufiges Zulassungsverfahren – Bedarfsanalysen – Qualitätshandbuch – Dozierenden-Jour-Fixe 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientierung an Total-Quality-Management-Ansätzen – Strategisches Leitbild – Balanced Scorecard – Aktives Alumninetzwerk
	– Teilnehmervoraussetzungen, Studienerfolgs- und Abbruchquoten, Prüfungsergebnisse (Statistiken, Interviews)		
Evaluationsformen	eher qualitativ	qualitativ und quantitativ	eher quantitativ
	Formative Evaluation		Summative Evaluation

Abbildung 1: Gegenstände der Evaluation

Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Mikroebene, d. h. auf die prozessuale Bewertung des gesamt-didaktischen Designs des Studiengangs. Ausgehend von einem umfassenden Qualitätsverständnis konzentriert sich die Evaluation auf Gegenstände aus drei Qualitätsbereichen (Dubs 1998):

- Inputaspekte, die von außen einwirken: Qualifikation der Dozierenden, Voraussetzungen und berufliche Situation der Studierenden, Reputation des Studiengangs, Kontakt zur Bildungspraxis, institutionell-organisatorische Voraussetzungen (Curriculum, rechtliche, räumliche, mediale, zeitliche und finanzielle Aspekte)
- Prozessaspekte, die Abläufe und Teilergebnisse betreffen: didaktische Gestaltung der Lehr-Lernprozesse (z. B. didaktisches Konzept, Blended-Learning-Konzept), Verfahrensabläufe, Personal- und Organisationsentwicklung, Beratung und Betreuung, Coaching, Studienbelastung, außercurriculare Aktivitäten (z. B. Abendveranstaltungen, Feierlichkeiten), Austauschmöglichkeiten unter Studierenden, Lernkultur und -atmosphäre

- Produktaspekte mit Blick auf Leistungsergebnisse sowie den Nutzen bzw. die Wirkung einer Maßnahme: Lernleistungen, Selbstkonzept der Studierenden, ganzheitlicher Kompetenzzuwachs, Zufriedenheit, Prüfungsverfahren, Abschlussquoten und -ergebnisse, Transfer- und Berufserfolg

Im weiterbildenden Studiengang Bildungsmanagement verfolgen wir ein integriertes Evaluationskonzept mit dem Ziel, die Qualität der gemeinsamen Lehr- und Lernpraxis zusammen mit den Studierenden kontinuierlich zu verbessern und den Ressourceneinsatz zu optimieren. Der Fokus der Evaluationsbemühungen liegt infolgedessen auf der formativen (entwickelnd-gestaltenden) Selbstevaluation (Kromrey 2001, S. 113ff.) innerhalb des Instituts, die in unterschiedlichen Formen maßnahmenbegleitend durchgeführt wird, sich auf überwiegend qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung stützt (Bortz/Döring 2006 S. 95ff.; Lamnek 2005) und sich an gängigen Qualitätsstandards orientiert, um nützliche, durchführbare, faire und genaue Evaluationen zu gewährleisten (DeGEval 2002; Hoidn/Schweizer, im Druck). Die nachfolgenden Evaluationsmethoden beziehen sich auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und werden systematisch und regelmäßig eingesetzt und trianguliert, um ein möglichst valides Bild darüber zu erhalten, wie die Studierenden die Input-, Prozess- und Produktqualitäten des Studiengangs einschätzen:

(1) Online-Stimmungsbarometer und anonymisiertes Feedback

Die Studierenden können den Grad ihrer aktuellen (Un-)Zufriedenheit mit dem Studium jederzeit in anonymisierter Form im Lernportal für alle sichtbar zum Ausdruck bringen. Einerseits besteht mit dem Stimmungsbarometer die Möglichkeit, das aktuelle Lernklima, die Atmosphäre im Studiengang zu bewerten, andererseits können über eine Online-Pinnwand Anregungen und kritische Hinweise zum Studiengang gegeben werden. Der Kursmanager oder der Studiengangsleiter nimmt diese Anregungen auf, wirkt nach Möglichkeit in Absprache mit dem verantwortlichen Dozierenden auf eine Umsetzung hin und nimmt ggf. auch im Lernportal oder im StudienMail schriftlich Stellung.

(2) Halbstandardisierter Kurzfragebogen nach jedem inhaltlichen Block in den Präsenzphasen – spezifiziert nach Modul und Dozenten

Der Einsatz von Kurzfragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen stellt eine einfache und flexible Evaluationsform dar, die eine sofortige Rückspiegelung der Ergebnisse an die Dozierenden und das Management der Bildungsinstitution erlaubt. Verbesserungspotenziale für die folgende Präsenzphase sowie spezifische Stärken der jeweiligen Veranstaltung, auf denen aufgebaut werden kann, werden so unmittelbar offengelegt.

(3) Laufende Erfassung statistischer Studierendenkennzahlen

Das Institut führt laufende Statistiken zu Bewerberzahlen, zentralen biographischen Daten, Voraussetzungen der Studierenden und Studienerfolgs- und Abbruchquoten. Darüber hinaus werden sowohl studiengangsbezogene als auch individuelle Leistungsergebnisse beobachtet und bei Bedarf qualitative Einzelinterviews oder Fokusgruppen durchgeführt. Zeitreihenvergleiche über mehrere Studienjahrgänge ermöglichen zudem eine vergleichende Perspektive über einen längeren Zeitraum.

(4) Fokusgruppen im Rahmen einer Präsenzphase

Eine dialogische Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen basiert auf einer Philosophie, die Lehrende und Lernende in einer Lerngemeinschaft vereint sieht und den Studierenden vielfältige Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumt. Die Moderation der Gruppendiskussion erfolgt im Rahmen des Moduls Kommunikation und Kooperation. Ausgewählte Evaluationsergebnisse werden an die Studierenden im Sinne einer „Rückmeldung zur Rückmeldung“ rückgespiegelt und gemeinsam Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

(5) Ausführliche halbstandardisierte Evaluation zum Studiengangsende

Eine summative (bilanzierende) Evaluation des Studiengangs erfolgt nach zwei Jahren, um die Wirksamkeit, den Nutzen sowie bestimmte Qualitätsbereiche der Bildungsmaßnahme aus Sicht der Studierenden zu eruieren. Die Daten wurden in den ersten zwei Jahren mit einem ausführlichen konventionellen Fragebogen

erhoben. Seit dem dritten Studienjahrgang kommt ein Online-Fragebogen zum Einsatz. Die Befragung enthält sowohl vergleichbare quantitative als auch informationshaltige qualitative Fragen. Diese Online-Befragung zum Studieneende gibt den Studierenden die Möglichkeit, ihre Zufriedenheit mit unterschiedlichen Qualitätsaspekten, wie z. B. Modulinhalt und methodischer Gestaltung des Studiengangs, Betreuung und Atmosphäre, Kompetenzzuwachs und Transfererfolg, zu äußern und Verbesserungen vorzuschlagen und damit zur Qualitätsentwicklung beizutragen. Die Auswertung mündet regelmäßig in einen umfangreichen Evaluationsbericht, der Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung einzelner Qualitätsbereiche enthält (zu den Ergebnissen der bisherigen Edevaluationen des Studiengangs vgl. auch den zweiten Beitrag von Müller/Hoidn i. d. B.).

(6) Follow-up-Befragung

Schließlich ist geplant, ab dem Jahr 2008, jeweils drei Jahre nach Abschluss eines Studiengangs, eine onlinegestützte Follow-up-Befragung durchzuführen, die insbesondere die weitere berufliche Entwicklung sowie den Transfererfolg mit Blick auf die im Studiengang erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten eruiert.

Der Erfolg oder Misserfolg eines strategischen Qualitätsmanagements bemisst sich letztendlich daran, ob und inwieweit die Erwartungen der Stakeholder von Bildungsprozessen infolge der konkreten Leistungen der Bildungsorganisation erfüllt sind. Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen durch die Lernenden als zentraler Anspruchsgruppe des weiterbildenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Qualität von Bildungsprozessen in jeder Phase entscheidend durch die Lernenden miterzeugt wird. Bildungsmanagement als didaktisches Handeln kann die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse schaffen – diese aber nicht unmittelbar bewirken. Dem Wort Bildung haftet das Moment der Selbstständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit, hartnäckig an (Hartmut von Hentig), d. h., der Mensch wird nicht gebildet, er kann sich nur selbst bilden.

Literatur

Bortz, J./Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage, Springer, Heidelberg.

DeGEval (Deutsche Gesellschaft für Evaluation) (2002): *Standards für Evaluation*. <http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=227>, Stand: 29.02.2008.

- Dubs, R.** (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Institut für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen.
- Hoidn, S./Schweizer, G.** (im Druck): Evaluation. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hg.): Wörterbuch zur ökonomischen Bildung. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts.
- Kamiske, G./Brauer, J.-P.** (2008): Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterung moderner Begriffe des Qualitätsmanagement. 6. Auflage, Hanser, München.
- Kromrey, H.** (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24(2), S. 105-131.
- Küchler, F. von** (2000): Worin besteht die Qualität eines pädagogischen Produkts. In: Grundlagen der Weiterbildung 2000 (6), S. 277-280.
- Lamnek, S.** (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Beltz, Weinheim/Basel.
- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. W. Bertelsmann, Bielefeld, S. 99-121.
- Müller, U./Iberer, U.** (2007): Programmentwicklung als Bildungsprozessmanagement. In: Erwachsenenbildung 4, S. 205-209.

Innovativ lehren – konventionell prüfen?

Zur Gestaltung von Studienleistungen und Prüfungen

MARTINA WIPPERMANN/ULRICH MÜLLER

Lernziele, Lernkultur, Prüfungskultur

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement zielt auf die Vermittlung ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz, damit auf personale, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen. Dieser Orientierung entsprechend soll zum einen über eher theoriebezogene Prüfungsleistungen in Form von schriftlichen Arbeiten oder Klausuren der Nachweis erbracht werden, inwieweit die Studierenden Fachwissen erworben bzw. vertieft haben. Zum anderen zeigen eher anwendungsorientierte Prüfungsleistungen – etwa in Form von Projektdokumentationen und Präsentationen –, inwieweit eine Entwicklung sozial-kommunikativer, personaler und fachmethodischer Kompetenzen erreicht wurde.

Der Studiengang strebt dabei an, eine Lernkultur zu realisieren, die einerseits den Lernanforderungen von Führungskräften entgegenkommt, andererseits jedoch auch den Erfordernissen eines akademischen Studiengangs auf Masterniveau gerecht wird, der ein breites Wissen auf aktueller wissenschaftlicher Grundlage zu vermitteln sucht. Diese Lernkultur zeichnet sich aus durch ganzheitliches, handlungs- und prozessorientiertes Lernen, das zu wesentlichen Teilen selbstgesteuert erfolgt und Spielräume bietet für die Feinabstimmung des Lernens auf die individuelle Berufsbiographie und Berufspraxis (vgl. Müller i. d. B.).

Es ist ein zentrales Anliegen des Instituts, die genannten didaktischen Prinzipien auch bei der Gestaltung von Studienleistungen und Prüfungen zu berücksichtigen und in geeigneten Prüfungsformen umzusetzen, die erwachsenengerecht sind und der besonderen Situation unserer Teilnehmer entgegenkommen. Diese stu-

dieren neben ihrem Beruf, bringen ein erhebliches Maß an Zeit, Engagement und Geld auf – und haben zu ca. 50 % bereits Führungspositionen inne.

Prüfungen sind ein Thema, das die Erwachsenenbildungswissenschaft weitgehend unberücksichtigt lässt, vielleicht sogar tabuisiert. Weder in einschlägigen Einführungen in die Erwachsenenbildung noch in den Datenbanken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) findet sich der Begriff Prüfung als Schlagwort oder eine Reflexion dieses Themas. In gängigen Wörterbüchern zur Erwachsenenbildung sind lediglich Andeutungen zum Thema Prüfung unter dem Schlagwort „Abschlussbezogene Weiterbildung“ zu finden. Auch die Diskussion um die „neue Lernkultur“ scheint – zumindest was die Erwachsenenbildung anbelangt – das Thema „Prüfung“ weitgehend ausgeklammert zu haben.

Claudia Schlieb hat in ihrer Diplomarbeit zum Thema „Prüfungen in der Erwachsenenbildung“ die Etymologie des Wortes Prüfung nachgezeichnet und darauf aufbauend eine erhellende Interpretation geleistet. Sie arbeitet zwei Bedeutungsstränge des Wortes heraus: Auf der einen Seite das mittelhochdeutsche prüevunge mit der Bedeutung „Beweisführung, Bewährung, Erprobung im Sinne einer Untersuchung nach der Echtheit, Güte und dem Wert, den man einer Person zuweisen kann, auf der anderen Seite das lateinische examinare mit der Bedeutung von „heraustreiben“, auch „ausfragen“. Schlieb analysiert die Bedeutungshöfe dieser Begriffe und liefert auf dieser Grundlage eine Interpretation, die die Polarität charakterisiert, in der Prüfungen stehen und in der sie von den Teilnehmenden erfahren werden. Wir wollen dies in einem längeren Zitat wiedergeben:

„Während das Prüfen (Beweisführung, Bewährung, Erprobung) auch von einem passiven Beobachter vollzogen werden kann, indem man z. B. zuschaut und beurteilt, wie jemand sich bewährt, wie ein anderer aktiv ist, bezeichnet heraustreiben eine eindeutig aktive Tätigkeit. Der Heraustreiber ist dabei mindestens ebenso aktiv wie der, von dem etwas herausgetrieben wird.

Während prüfen auch die Bewertung einer vollkommen freiwillig vollzogenen Handlung sein kann, setzt heraustreiben eine gewisse Widerständigkeit dessen, was herausgetrieben werden soll, voraus. Es wird nicht gefragt, ob sich das gewünschte Wissen oder Verhalten auch freiwillig oder aus eigener Initiative zeigt, ob vielleicht schon alles sichtbar ist oder war, sondern nur was herausgetrieben wurde zählt.

Prüfen (...) kann gedacht werden als Tätigkeit, die zwischen Person und Sache oder auch zwischen zwei Personen geschieht: Jemand probiert etwas, jemand bewährt sich, jemand

versucht etwas oder jemanden, jemand wird versucht, jemand erkundet etwas oder wird von jemandem erkundet, jemand wird durch Begebenheiten geläutert. Heraustreiben ist eindeutiger: Es gibt mindestens einen Heraustreiber und mindestens einen oder etwas Herausgetriebenes. Damit ist also nicht nur eine Tätigkeit, sondern auch ein Verhältnis festgeschrieben: das zwischen Treiber und Getriebenen. Wenn Wissen ausgetrieben werden soll, ist dabei nicht nur das Wissen das Getriebene, sondern auch der Träger des Wissens, der es zum Besten geben soll.

Wie sieht das bei prüfen im oben genannten Sinn aus?

„Versucht werden“ und „sich bewähren“ ist konnotiert mit den Begriffen Treue oder Standhaftigkeit, was beides aktiv erbrachte „Leistungen“ sind bzw. auf der Wahrhaftigkeit der Einstellung einer Person beruhen. Etwas zu versuchen heißt, sich den Grenzen der momentanen Tragfähigkeit einer Sache oder eines Vermögens zuzuwenden. Etwas zu erkunden, Kunde einholen, kann völlig arglos und auf zufälliger Basis geschehen, oder aus einem systematischen Interesse heraus. Dazu gehört, mit Neuem, Unerwartetem zu rechnen.

(...)

Prüfen im originären (...) Sinn unterscheidet sich vom Prüfen als examinare also im Wesen der vorausgesetzten Beziehung zwischen Prüfendem und Geprüften: Hier wird das Eigenleben des Geprüften respektiert, der oder das Geprüfte bewahrt sein Eigenes und die Prüfung kann darin bestehen, gerade dieses Eigene (Sich selbst) zu zeigen, zu bewähren, von anderem zu unterscheiden.

Es geht im Wesentlichen um Echtheit oder Brauchbarkeit einer Einstellung eines Vermögens, eines Gegenstandes. Standhaftigkeit und Freiwilligkeit oder – im Sinn von Läuterung – auch die Hingabe sind konstitutive Kriterien für diesen Sinn von Prüfung.

Beim Begriff examinare wird Unfreiwilligkeit vorausgesetzt und die Notwendigkeit, dass der Prüfer mindestens ebenso aktiv sein muss wie der Prüfling und als „Hinaustreiber“ eine dominante Rolle einnimmt. Was dabei genau herausgetrieben werden soll, ist nicht allgemein festgelegt. Auch gibt es keine allgemeinen Anhaltspunkte darüber, was von dem Herausgetriebenen als gut oder schlecht bezeichnet werden kann. Während beim Begriff prüfen die Echtheit eine Rolle spielt, legt heraustreiben nahe, dass das, was nicht herausgetrieben werden konnte, auch nichts wert sei. Es geht für den Prüfling also darum, möglichst viel Herausgetriebenes präsentieren zu können. Denkt man dieses Szenario weiter, stellt sich die Frage, inwiefern das Subjekt mit dem Gelernten verschmelzen darf, es sich zu eigen machen darf, wenn dieses am Ende doch herausgetrieben werden soll.“ (vgl. Schlieb 2007, S. 7f.)

Vor diesem Hintergrund sehen wir uns im Bemühen, Leistungsanforderungen und Prüfungen im Studiengang Bildungsmanagement weitgehend nicht als ein „Heraustreiben gegen Widerstand“ zu gestalten, sondern im Sinne von „Erprobung und Bewährung“. Die grundlegende Idee für die Mehrzahl der Prüfungen ist es, Leistungs- und Anwendungssituationen zu schaffen, in denen die Studierenden sich „bewähren und erproben“ können. Sie sollen zeigen können, dass sie sich das für Führungsaufgaben im Bildungswesen notwendige wissenschaftliche Wissen angeeignet haben und in der Lage sind, es in Handlungskontexten des beruflichen Alltags auch anzuwenden.

Darüber hinaus erfüllen die Prüfungen im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ auch eine didaktische Funktion: Die Studierenden, die ja in der überwiegenden Mehrzahl selbst als Prüfer tätig sind oder es waren, erfahren sich selbst nun wieder „auf der anderen Seite“, in der Rolle des Geprüften. Dies ist gleichermaßen instruktiv bei den konventionellen Prüfungsformen wie bei den innovativen. So hat es eine Teilnehmerin nach der einzigen Klausur, die in dem Studiengang zu absolvieren ist, in einem Feedback einmal auf den Punkt gebracht: „Jetzt weiß ich wieder, wie sich meine Schüler bei mir in der Prüfung fühlen.“ Andererseits können die Studierenden auch die Erfahrung machen, welches Potenzial in neuen, handlungsorientierten Prüfungsformen liegt.

Folgt man der Idee, Prüfungs- und Leistungssituationen im Sinne von „Erprobung und Bewährung“ zu gestalten, dann kommt der Rückmeldung zu der erbrachten Leistung eine entscheidende Bedeutung zu. Aus diesem Grund werden im Studiengang Bildungsmanagement nicht nur die Leistungen benotet, sondern die Studierenden erhalten zu jedem Ergebnis, das sie erzielen, ein differenziertes Feedback in der Form eines Gutachtens (z. B. Hausarbeiten, Projektdokumentation), einer schriftlichen Rückmeldung von Kommilitonen und Lehrenden (z. B. Faktor-6W) oder mündlich (Kolloquium).

Das System der Studien- und Prüfungsleistungen

Die Richtlinien für Masterstudiengänge nach der neuen gestuften Studienstruktur im Rahmen des Bologna-Prozesses sehen studienbegleitende Prüfungssysteme vor (vgl. HRK 2007, S. 26). Daher sind auch die Studienleistungen und Prüfungen im Masterstudiengang Bildungsmanagement kumulativ angelegt und folgen der modularen Struktur. Sie setzen sich zusammen aus

- studienbegleitenden Leistungen, die im Zusammenhang mit den Modulen erbracht werden. Darunter fallen neben Teilprüfungen, die nach Abschluss eines

Moduls erfolgen, auch eine Projekt- und Praktikumsdokumentation, das Erbringen einer freien wissenschaftlichen Leistung sowie eine „Faktor-6W“-Präsentation;

- einer Masterarbeit, mit der gezeigt werden soll, dass die Studierenden in der Lage sind, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein wissenschaftliches Problem – aus dem Themenbereich des Bildungsmanagements (vgl. § 18 Abs. 2 der Prüfungsordnung) – selbstständig und nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten (vgl. § 18 Abs. 1). Für die Masterarbeit steht eine Bearbeitungszeit von drei Monaten zur Verfügung. Sie wird innerhalb des letzten Semesters der Regelstudienzeit erstellt;
- einer mündlichen Abschlussprüfung, in der die Studierenden nachweisen sollen, dass sie die Zusammenhänge des Studiengabiets zu erkennen und spezielle Transferfragestellungen in diese Zusammenhänge einzuordnen vermögen. Die Prüfung dauert 30 Minuten und erfolgt entweder als Kolloquium über die Masterarbeit in ihrem wissenschaftlichen Umfeld oder über zwei Vertiefungsgebiete aus den Studieninhalten, die von den Studierenden ausgewählt werden.

Prüfungsformen

Der Studiengang zielt auf die Vermittlung ganzheitlicher Handlungskompetenz für Führungskräfte. Die Lernkultur setzt auf zentrale Prinzipien wie Praxisbezug und Selbststeuerung. Diese Prinzipien müssen sich, wenn das didaktische Konzept glaubwürdig und konsequent sein will, auch in der Wahl der Prüfungsformen niederschlagen. Im Folgenden zeigen wir an ausgewählten Beispielen für Prüfungen und Studienleistungen, wie wir versuchen, die angestrebte Lernkultur auch in den Leistungssituationen zu realisieren. Wir gehen auf folgende Formen ein:

- schriftliche Klausur (am Beispiel BWL)
- wissenschaftliche Hausarbeit (am Beispiel Bildungsprozessmanagement)
- freie wissenschaftliche Leistung
- Projektdokumentation
- Faktor-6W

Die nachstehende Grafik ordnet die dargestellten Prüfungsformen den Dimensionen „Freiheitsgrad“ und „Bezug zur eigenen beruflichen Praxis“ zu. „Freiheitsgrad“ bezieht sich dabei auf die Möglichkeit, selbst Fragestellungen zu wählen und zu bearbeiten. Beide Dimensionen sind für die Ziele des Masterstudiengangs von hoher Priorität. Daher müssen die angewendeten Prüfungs-

formen in ihrer Gesamtheit daraufhin abgeglichen werden. Dies ist unter anderem mit dem zeitlichen Rahmen und den dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen (Mitarbeiter, finanzielle Mittel) in Bezug zu setzen.

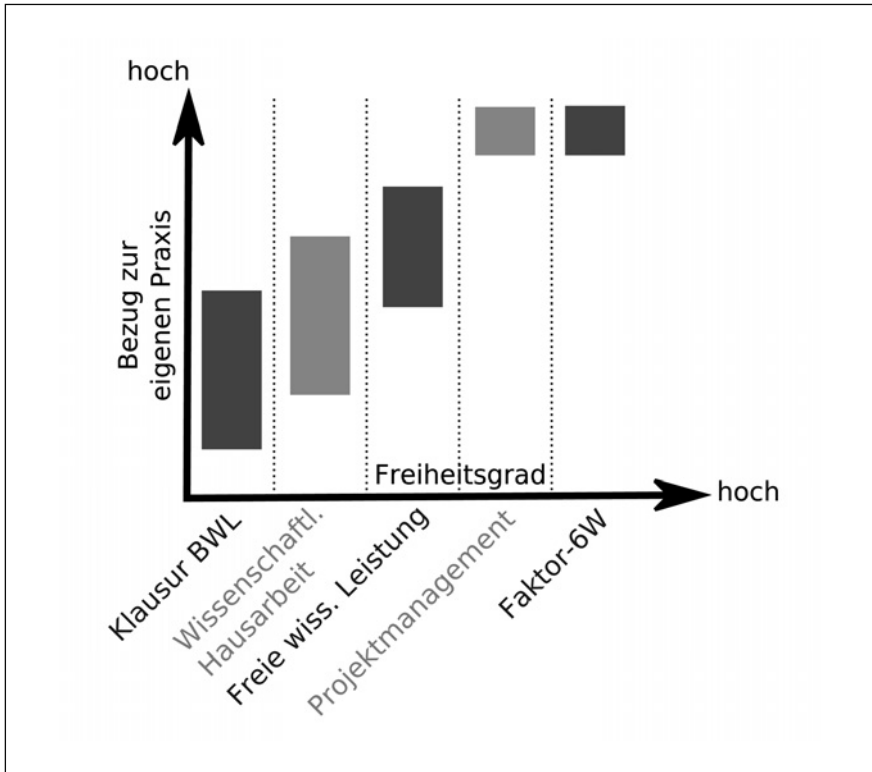


Abbildung 1: Einordnung exemplarischer Prüfungs- und Studienleistungen.

Der Freiheitsgrad und der Bezug zur eigenen Praxis sind bei der „Klausur BWL“ im Vergleich am niedrigsten angesetzt, da hier vor allem Wissen abgefragt wird. Dennoch werden in einigen Aufgabenteilen praxisnahe Ausgangssituationen formuliert, die für die Bildungsarbeit relevant sind.

Die wissenschaftliche Hausarbeit lässt sich in den beiden vorgegebenen Dimensionen als höher einstufen, da in den Aufgabenstellungen ein deutlicher Bezug zum individuellen Arbeitsfeld der Studierenden gewählt werden kann. Die Studierenden entscheiden selbst, welches Beispiel aus ihrer eigenen Praxis sie bei

der Bearbeitung der Aufgabenstellung vor einem wissenschaftlichen Hintergrund theoriegeleitet reflektieren wollen.

Im Rahmen der freien wissenschaftlichen Leistung kann ein Thema nach eigener Wahl, mit einem eher theoriebezogenen oder eher praxisbezogenen Schwerpunkt bearbeitet werden. Dementsprechend variiert die Ausprägung des Bezugs zu derzeitigen Herausforderungen in der Praxis.

Die Dokumentation im Modul „Projektmanagement“ und „Faktor-6W“-Beitrag sind gekennzeichnet durch einen sehr hohen Freiheitsgrad und einen starken Bezug zur eigenen Praxis. Beide Studienleistungen sind direkt mit der aktuellen Arbeitspraxis der Studierenden verknüpft und das Thema ist, innerhalb der Domäne Bildungsmanagement und der Modulstruktur des Studiengangs, frei wählbar.

Nachstehend werden die genannten Beispiele im Einzelnen dargestellt und unter prüfungsdidaktischen Gesichtspunkten erläutert. Dabei wird die in der Grafik vorgenommene Verortung fortgeführt. Beispiele zu den jeweiligen Prüfungsformen können dem Anhang entnommen werden.

Schriftliche Klausur

(am Beispiel von Modul 8: Strategische Führung und Kostenmanagement)

Kurzbeschreibung

Bei der schriftlichen Klausur werden die Kenntnisse der Studierenden im Bereich Strategische Führung und Kostenmanagement überprüft. Dabei wenden die Studierenden grundlegendes Wissen auf praxisnahe Beispiele aus der Bildungsarbeit an.

Idee und Hintergrund

Auch Klausuren im Masterstudiengang sollen bei den Fragestellungen eine Nähe zu Problemstellungen der Bildungspraxis aufweisen. Eine relativ große Bedeutung hat hier der Umgang mit spezifischen Fachtermini: Bildungsmanager müssen im beruflichen Alltag mit Spezialisten unterschiedlichster Provenienz (Betriebswirte, Qualitätsbeauftragte, Verwaltungsfachkräfte) zu verschiedensten Themenbereichen kommunizieren. Hier ist entscheidend, dass sie über grundlegende Kenntnisse der fachspezifischen Begriffe verfügen, um „die gleiche Sprache“ sprechen zu können und dadurch eine effektive Verständigung zu erreichen.

Wissenschaftliche Hausarbeit

(am Beispiel Modul 6: Bildungsprozessmanagement)

Kurzbeschreibung

Die Studierenden setzen sich bei der wissenschaftlichen Hausarbeit schriftlich mit einer vorgegebenen Aufgabenstellung aus dem Kontext Bildungsmanagement auseinander.

Idee und Hintergrund

Bei der wissenschaftlichen Hausarbeit üben die Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten als Vorbereitung für die Masterarbeit. Die Hausarbeit dient dazu, eigene Gedanken in bestehende Theorien und Modelle einzuordnen und sich über das eigene methodische Vorgehen bewusst zu werden. Dabei sollen praktische Erfahrungen vor einem systematischen wissenschaftlichen Hintergrund reflektiert werden.

Freie wissenschaftliche Leistung

Kurzbeschreibung

Bei der freien wissenschaftlichen Leistung bringen die Studierenden zu einem Thema bzw. einer Fragestellung ihrer Wahl eine Leistung ein. Dabei bestehen auch hinsichtlich der Form vielfältige Wahlmöglichkeiten.

Idee und Hintergrund

Für die freie wissenschaftliche Leistung können die Studierenden ein Thema aus dem Bereich Bildungsmanagement frei auswählen und darin ihr Wissen vertiefen. Dabei stimmen die Studierenden Form, Zeitpunkt sowie konkretes Thema in Eigeninitiative mit dem betreffenden Referenten ab. Das Thema kann dabei in unterschiedlichen Formen bearbeitet werden, z. B. als:

- Referat mit schriftlicher Zusammenfassung
- Wissenschaftliche Hausarbeit
- Studie zu einer Fragestellung (Bestandsanalyse, Befragung, Recherche)
- Gestaltung einer Fallstudie
- Beschreibung und Analyse eines Prozesses in einer Bildungseinrichtung

Durch die freie wissenschaftliche Leistung üben die Studierenden das wissenschaftliche Vorgehen in Analyse, Bearbeitung und Darstellung eines Themas. Zudem ermöglicht diese Form der Studienleistung eine deutlich vertiefte, selbstgesteuerte Bearbeitung des Themas in Ergänzung zu den Lehr- und Lernaktivitäten im Studienverlauf (vgl. Institut für Bildungsmanagement 2007).

Projektdokumentation (in Modul 11: Projektmanagement)

Kurzbeschreibung

Im Verlauf des Studiums müssen die Studierenden ein reales Projekt an ihrem Arbeitsplatz oder in einer Praktikumsseinrichtung eigenverantwortlich durchführen, reflektieren und schriftlich dokumentieren. Vorgaben für das Projekt sind zum einen, dass die Studierenden die Leitung des Projektes innehaben und zum anderen, dass das Projektteam aus mindestens drei Personen besteht.

Idee und Hintergrund

Die Studierenden trainieren dadurch ihre Eigenverantwortung und bauen Führungskompetenz auf. Sie entwickeln eigene Ideen und setzen diese in der Berufspraxis um. Dabei lernen sie Projektmanagement-Tools kennen und wenden diese an. Das Reflektieren ihres Vorgehens anhand wissenschaftlicher Prinzipien ist genauso Bestandteil wie das Üben von Zeitmanagement und die Fähigkeit, Personen bei (system-)fremden Projekten zu beraten und aktiv zu unterstützen.

Begleitet werden die Studierenden im Rahmen des Moduls Projektmanagement, indem die wesentlichen Prinzipien und Verfahren vermittelt werden. Es werden Projektcoaching-Gruppen (à 10 Studierende) gebildet, die sich mehrfach treffen und sich kollegial beraten bzw. unterstützen. Zusätzlich wird die Gruppe von einem erfahrenen Projektcoach begleitet.

Am Ende des Projektes werden die wesentlichen Inhalte in einer Projektdokumentation zusammengefasst. Dabei müssen sowohl formale Vorgaben (Umfang, inhaltlicher Aufbau durch die vier Projektphasen etc.) als auch inhaltliche Richtlinien (Grundlagen und Methoden des Projektmanagements am eigenen Projekt darstellen, Reflektion der Lernerfahrung, Darstellung des zeitlichen Verlaufes etc.) beachtet werden.

Die Bewertung der Projektdokumentation – unter Berücksichtigung des Projektverlaufes – wird von den einzelnen Projektcoaches vorgenommen (vgl. Institut für Bildungsmanagement 2007).

Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen: „Wissensmanagement – Faktor-6W“ (Modul 14: Best Practice)

Kurzbeschreibung

Die Studierenden haben die Aufgabe, ein Thema ihrer Wahl aus ihrem jeweiligen Arbeitsumfeld zu präsentieren, das als „Best-Practice“-Beispiel im Bildungs-

management Anknüpfungspunkte zum Transfer in andere Bereiche oder auf andere Bildungskontexte bietet.

Idee und Hintergrund

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement lebt vom Austausch zwischen den Studierenden. Sie können alle auf einen reichhaltigen Erfahrungs- und Wissensschatz zurückgreifen, wirken an innovativen Projekten mit und erarbeiten „Best Practice“. *„Von Best Practice spricht man dann, wenn eine Aufgabe, ein Problem oder auch eine ganzes Projekt besonders gut oder optimal bearbeitet bzw. gelöst wurde, sodass diese Lösung als Vorbild (oder Referenzprojekt) gilt und als entsprechend nachahmungswürdig interpretiert werden kann.“* (Reinmann-Rothmeier 2001, S. 94)

„Wenn-wir-wüssten-was-wir-wissen“ („Faktor-6W“) bietet den Rahmen, in dem Studierende ihr Wissen teilen und von den Erfahrungen der Kommilitonen profitieren können – und gleichzeitig Gelegenheit erhalten, ihre eigene Handlungskompetenz weiterzuentwickeln. Dabei ist charakteristisch, dass sich die Präsentierenden ihr Thema frei wählen können (innerhalb der Themenbereiche des Studiengangs), ein hohes Transferpotenzial vorhanden ist und der Fokus auf der Darbietung der Präsentation (Präsentationstechnik, Rhetorik etc.) liegt.

Es werden damit folgende drei Dimensionen angesprochen:

1. Wissensmanagement praktizieren

Wissen repräsentieren, Wissen generieren, Wissen kommunizieren und Wissen nutzen lautet der Vierklang für erfolgreiches Wissensmanagement. Die Kenntnisse des einzelnen Studierenden sind für die Kommilitonen, die an ähnlichen Projekten arbeiten, bereichernd. Umgekehrt profitiert jeder von den Anregungen und Hinweisen der anderen.

2. Präsentationstechniken üben

Eine wichtige Aufgabe eines Bildungsmanagers ist oftmals, in knapper Zeit bei einer (unbekannten) Personengruppe für ein Thema Interesse und Aufmerksamkeit zu wecken. Die „Faktor-6W“-Präsentation soll die Plattform dafür sein, in einem risikoreduzierten Lernszenario neue Präsentationsmedien zu erproben, rhetorische Techniken zu üben und persönliche Sicherheit beim Vortrag zu gewinnen.

3. Transferpotenzial nutzen

Die Studierenden werden dazu angeregt, Ideen aus fremden Arbeitsfeldern in das eigene einzubringen – und umgekehrt, z. B. beschreibt eine Studierende

eine Arbeitsmethode, die auch in anderen Systemen denkbar wäre. Darüber hinaus wird die Umsetzung theoretischer Modelle in die Praxis verdeutlicht (vgl. Institut für Bildungsmanagement 2007).

Literatur

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf.

Institut für Bildungsmanagement (2007): Kursbuch des Studienganges. Interne Materialien, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Lipka, Marlies (2007): Prüfung – ein Handlungsschritt zwischen Lehrveranstaltung und Transfer. Neue Lernkulturen – neue Prüfungskulturen? Unveröffentlichte Masterarbeit im Masterstudiengang Bildungsmanagement. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Erlach, C./Neubauer, A. (2001). Wissensmanagement lernen. Weinheim: Beltz.

Schlieb, Claudia (2007): Prüfungen in der Erwachsenenbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Diplom-Erziehungswissenschaft, Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

Schumacher, C./Schlese, M. (1995): Wie viel Prüfung braucht ein Mensch? Sinn und Widersinn von Prüfungen in der Erwachsenenbildung. Diakonie, Heft 2/1995, S. 92 – 95.

Anhang

Prüfungsform „schriftliche Klausur“

Beispiel zum Modul „Strategische Führung und Kostenmanagement“:

Die Balanced Scorecard wird als Managementverfahren gesehen, das betriebliche Kennzahlen ausgewogen („balanced“) abbildet und damit gleichzeitig einen Führungsprozess strukturiert.

- a) Dabei wird mit Indikatoren gearbeitet. Wie unterscheiden sich Input-Indikatoren von Output-Indikatoren (plus jeweils 1 Beispiel)?
- b) Warum macht es Sinn, möglichst mit Frühindikatoren zu arbeiten (nennen Sie jeweils ein Beispiel aus drei Dimensionen)? Nennen Sie auch ein Beispiel für einen Spätindikator!
- c) Formulieren Sie zwei kritische Argumentationen gegen die Anwendung einer Balanced Scorecard.

Prüfungsform „Wissenschaftliche Hausarbeit“

Beispiel zum Modul „Bildungsprozessmanagement“:

Die Aufgabenstellung verlangt von den Studierenden sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit dem zyklischen Modell des Bildungsprozessmanagements als auch den Bezug zur eigenen Bildungspraxis. Dabei wenden sie das Modell bzw. ausgewählte Teile des Modells für die Umsetzung bzw. Reflexion ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung an.

Prüfungsform „Freie wissenschaftliche Leistung“

- QualitätsEntwicklungsSystem mit Testierung (QES-T) in der Katholischen Erwachsenenbildung Bayern
- Löst der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff ab?
- Systemische Organisationsaufstellungen – ein Instrument des Management in Organisationen und Unternehmen
- Die Balanced Scorecard in der offenen Jugendarbeit
- Unternehmenskultur
- Gesellschaftliche Veränderungen und ihre Auswirkungen auf Jugendliche und junge Erwachsene im Hinblick auf Bildung

Prüfungsform „Projektmanagement“

Beispiele aus dem System „Erwachsenenbildung“:

- Erneuerung des Internetauftritts der VHS Murrhardt zur Verbesserung der Marktposition
- Erstellung des Konzeptes für die Development Summer School bei Misereor

Beispiele aus dem System „Schule“:

- Selbstevaluation in der Schule, Planung und Durchführung einer schulinternen Evaluation
- Entwicklung eines eigenständigen Schulprofils an einer Grund- und Hauptschule

Beispiele aus dem System „Wirtschaft“:

- Konzeption und Durchführung eines Weiterbildungsprogrammes zum Systemingenieur bei der Fa. Bürkert in Ingelfingen (System: Wirtschaft)
- Implementierung eines angemessenen und erfolgreichen Projektmanagements bei der Georg Fischer Automobilguss GmbH

Prüfungsform „Faktor-6W“

Beispiele aus dem System „Wirtschaft“:

- Aus- und Weiterbildung bei dm-Drogeriemarkt – Erfahrungen aus der Praxis
- Newsletter für die Beck-Seminare

Beispiele aus dem System „Schule“:

- Projekt „Konflikt-Kultur“ – Teamentwicklung an einer Grundschule
- Kooperation Jugendarbeit – Schule in der verlässlichen Ganztagsbetreuung

Beispiele aus dem System „Erwachsenenbildung“:

- Supervision in der Fort- und Weiterbildung von Pfarrern und Pfarrerinnen
- Internetbasierte Semesterevaluation der VWA-Weiterbildungsstudiengänge

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement in Zahlen: Studierenden- und Absolventenstatistik

SVEN WIPPERMANN/ULRICH IBERER

Der folgende Beitrag eröffnet einen Blick hinter die Kulissen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement, indem das während der gesamten Projektlaufzeit erhobene Datenmaterial in Bezug auf das Auswahlverfahren sowie der Absolventenerfassung deskriptiv analysiert und interpretiert wird.

Auswahlprozess

Der Bewerbungszeitraum erstreckt sich vom 15. März bis zum 15. Mai eines jeden Jahres. Bis spätestens zum 15. Mai müssen die Bewerbungen in der Studienabteilung der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg eingegangen sein, um formalrechtlich geprüft und anschließend an das Institut für Bildungsmanagement weitergegeben zu werden.

Die Zulassung erfolgt nach einem formalen Aufnahmeverfahren, das der Feststellung von Eignung und Motivation für das angestrebte Studium dient. Die Feststellung erfolgt von der Aufnahmekommission anhand eines mit der Hochschulleitung abgestimmten und von ihr festgelegten Bewertungsmaßstabes. Das Aufnahmeverfahren bildet die Grundlage für die Zulassung zum Studiengang und verläuft in zwei Abschnitten:

1. Form- und fristgerechter Antrag auf Zulassung

Um ein größtmögliches Maß an Nachvollziehbarkeit und Transparenz bei der Zulassung der Bewerber zu gewährleisten, wurden umfassende Kriterienkataloge für die Auswahl festgelegt. Nach der oben bereits erwähnten formalrechtlichen

Prüfung durch die Studienabteilung wird eine Bewertung der Unterlagen durch eine Aufnahmekommission vorgenommen.

Auf der Basis der eingereichten Unterlagen prüft die Kommission, ob die Bewerbung alle geforderten Angaben enthält und entscheidet daraufhin, ob der Bewerber zum zweiten Teil des Aufnahmeverfahrens zugelassen wird. Jede Ablehnung einer Bewerbung ist in einer Protokollnotiz zu begründen.

2. Auswahlgespräch

Im zweiten Teil des Auswahlprozesses findet ein Gespräch von ca. 25 Minuten über die Studienmotivation, die beruflichen Perspektiven und die Bewältigung einer schwierigen beruflichen Situation vor der Aufnahmekommission statt. Im Falle ausländischer Bewerber, für die eine Anreise nicht zumutbar ist und an deren Teilnahme ein besonderes Interesse besteht, kann die Aufnahmekommission eine Zulassung auch ohne das Durchlaufen des zweiten Abschnitts des Aufnahmeverfahrens empfehlen.

Die Aufnahmekommission entscheidet in beiden Teilen des Aufnahmeverfahrens mit Stimmenmehrheit. Die endgültige Zulassung zum Studium vollzieht der Rektor der Pädagogischen Hochschule nach Empfehlung der Aufnahmekommission.

Die vorhandenen 30 Studienplätze werden paritätisch aus den drei Segmenten Erwachsenenbildung, Schule und Wirtschaft besetzt. Die Studierenden repräsentieren das Prinzip „Lernen am Unterschied“ (vgl. Krummenauer-Grasser/Schweizer i. d. B.) bereits innerhalb der jeweiligen Bereiche durch Unterschiedlichkeit: Es nehmen Lehrer und Schulleiter aus Gymnasien, Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Sonderschulen, Berufsschulen teil. Erwachsenenbildner sind in der evangelischen, katholischen und anderen Trägerschaften beheimatet. Des Weiteren rekrutieren sich die Teilnehmer aus der Wirtschaft aus Kleinunternehmen, Mittelständlern und Großunternehmen (vgl. Anhang: Arbeitsfelder der Studierenden und Absolventen). Studienbewerber, die in einem Jahr nicht zum Zuge gekommen sind, werden im Nachfeld des Bewerbungsverfahren vom Institut hinsichtlich alternativer Weiterbildungsmöglichkeiten oder Überbrückungskurse (z. B. im Kontaktstudium) mit Blick auf eine erneute Bewerbung im kommenden Jahr beraten.

Studierendenstatistik

In den fünf Jahren des Bestehens haben sich 387 Personen um einen Studienplatz im Masterstudiengang Bildungsmanagement beworben, 150 davon konnten das Studium auch aufnehmen, das entspricht einer Quote von 2,6.

Von den 90 Studierenden in den Jahrgängen, die bereits zum Abschluss geführt wurden, haben 81 das Studium erfolgreich beendet. Dies ist eine Quote von exakt 90%, ein außerordentlich positives Ergebnis (vgl. Müller/Hoidn i. d. B.). Interessante Einblicke in die demografische Verteilung eröffnet die Tabelle 1.

Studienbeginn	2003	2004	2005	2006	2007	Gesamt
Geschlecht						150 (100%)
Frauen	20	15	19	18	22	94 (62%)
Männer	10	15	11	12	8	56 (38%)
Alter zu Studienbeginn \bar{x}	36,3	37,0	37,0	35,1	35,9	36,3
Nationalität						150 (100%)
Deutsch	30	29	30	29	27	145 (97%)
Ausländisch	0	1	0	1	3	5 (3%)
Wohnort						150 (100%)
Baden-Württemberg	29	25	24	26	25	127 (84%)
Anderes Bundesland	1	4	6	4	4	19 (12%)
Ausland	0	1	0	0	3	4 (3%)
Praxisfeld						150 (100%)
Schule	12	10	10	10	10	52 (35%)
Erwachsenenbildung	11	10	10	10	10	51 (34%)
Betriebliche Bildung	07	10	10	10	10	47 (31%)

Tabelle 1: Demografische Verteilung der Studierenden des Masterstudiengangs Bildungsmanagement (Quelle: Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten).

Auffallend ist der hohe Anteil weiblicher Studierender: Von den insgesamt 150 Studierenden seit 2003 haben 94 Frauen das Masterstudium Bildungsmanagement in Ludwigsburg aufgenommen. Eine Darstellung der geschlechtsspezifischen Differenzierung der Studierenden kann der folgenden Abbildung entnommen werden, die die Daten aus Tabelle 2 visualisiert:

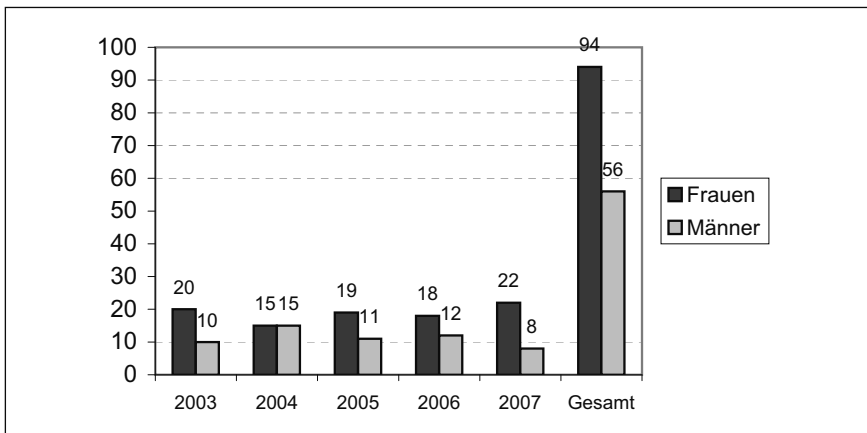


Abbildung 1: Geschlechtsspezifische Differenzierung der Studierenden
(Quelle: Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten).

Mit Ausnahme des zweiten Kurses im Jahr 2004 ist ein deutlicher Überhang an weiblichen Studierenden auszumachen, der mit Start des fünften Kurses (2007) seinen bisherigen Höhepunkt mit einem Verhältnis (Frauen zu Männern) von 22:8 erfährt. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen bezieht sich auf die Tatsache, dass bisher weniger Frauen Führungspositionen innehaben und damit auf die Vermutung, dass sie sich für eine solche Leitungsfunktion besonders vorbereiten möchten. Ein berufsbegleitendes Studium wie der Masterstudiengang Bildungsmanagement eröffnet diese Perspektiven.

Der hohe Anteil der Studierenden aus dem Bundesland Baden-Württemberg von durchschnittlich 84% lässt sich vorrangig auf räumliche Gründe zurückführen. Insbesondere die Studierenden aus dem Praxisfeld Schule haben ihren Wohnsitz zu 95% in Baden-Württemberg. In den beiden anderen Praxisfeldern (Wirtschaft, Erwachsenenbildung) ist der Anteil der Studierenden aus Bundesländern außerhalb Baden-Württembergs zuletzt stetig gestiegen. Erstrebenswert, insbesondere vor dem Hintergrund des Lernens am Unterschied, erscheint eine Steigerung dieser Anteile in allen Praxisfeldern.

Absolventenstatistik

Mit erfolgreichem Bestehen der Masterarbeit und des Masterkolloquiums erlangen die Studierenden den Mastertitel. Tabelle 2 zeigt die bisherigen Absolventenzahlen auf (die Zahlen für das Abschlussjahr 2008 sind drei Monate vor Studienende prognostiziert):

Abschlussjahr	2005	2006	2007	2008	Gesamt
Studienabbrecher	2	2	5	5	14 (9%)
Studienabsolventen	(erwartet)				106 (81%)
Frauen	18	13	14	14	94 (62%)
Männer	10	15	11	11	47 (44%)
Studiendauer in Semester Ø	4,0	4,2	4,1	4,2	4,1

Tabelle 2: Absolventen im Masterstudiengang Bildungsmanagement (Quelle: Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten).

Der Masterstudiengang weist eine für Teilzeit- und Fernstudiengänge hohe Absolventenquote auf. In den Abschlussevaluationen des Studiengangs führen die Studierenden dies auf die lernförderlichen Support- und Dienstleistungsstrukturen seitens des Instituts sowie auf den intensiven persönlichen Kontakt zwischen den Studierenden und zu den Lehrenden hin, und zwar sowohl während der Präsenzphasen als auch während der Selbstlern- und Transferphasen, zurück (vgl. Iberer/Wippermann/Müller i. d. B.).

Bei den Studierenden, die das Studium vorzeitig abbrechen, liegen die Gründe in der überwiegenden Zahl der Fälle in bedeutenden beruflichen Veränderungen (z. B. vorzeitiger Wechsel in Führungspositionen, andersartige Aufgabenstruktur usw.). In den wenigeren Fällen führten unerwartete Belastungen im privaten Umfeld sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen zur Aufgabe.

Insgesamt acht Studierende entschieden sich für die Möglichkeit, das Studium auf fünf Semester auszudehnen. In all diesen Fällen begründeten die Studierenden dies mit der besonderen zeitlichen Belastungssituation im vierten Semester, in welchem die Bearbeitung der Masterarbeit im Mittelpunkt steht. Als Konsequenz daraus wurde bei der letzten Reorganisation dieses Semester von Präsenzphasen weiter entlastet und der Bearbeitungszeitraum für die Masterarbeit in den Zeitraum der Sommerferien (August) verschoben.

Kontaktstudium und Hochschulzertifikat

Durch das parallel zum Masterstudium angebotene Kontaktstudium können interessierte Personen, die nicht über die notwendigen Qualifikationen für die Bewerbung zum Masterstudiengang verfügen oder eine weniger zeitintensive Auseinandersetzung mit Themen des Bildungsmanagements anstreben, über ein Hochschulzertifikat ebenfalls einen Qualifikationsnachweis zum Bildungsmanagement erwerben. Bislang haben 167 Personen am Kontaktstudium teilgenommen. Davon konnten 23 Teilnehmende die Prüfungsleistungen zum Hochschulzertifikat bereits erfolgreich abschließen bzw. werden diese in diesem Jahr vollenden (Stand: März 2008). Teilnehmende des Kontaktstudiums hatten sich in den Anfangsjahren oftmals parallel auch zum Masterstudium beworben.

Resümee

Infolge der intensiven Beratungs- und Austauschprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden können zum Verbleib der Studierenden nach dem erfolgreichen Studieneende erste Aussagen getroffen werden:

- Bereits während der Studienphase schaffen durchschnittlich 15 bis 20% einer Studiengruppe den Sprung in höherwertigere oder gleichrangige Berufspositionen. Derzeit wird eine Langzeitstudie durchgeführt, die die berufsbiografischen Entwicklungen von Studierenden erfasst und analysiert.
- Für die hochschuleigene Lehre und Forschung konnten aus dem Absolventenpool bislang drei fest angestellte Hochschulmitarbeiter (akademische Mitarbeiter), neun institutsinterne Lehrbeauftragte und zwei Lehrbeauftragte auf Hochschulebene sowie zwei Promotionskandidaten gewonnen werden.

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg hat sich in den letzten fünf Jahren fest im Bildungsbereich verankert.

Literatur

Institut für Bildungsmanagement (2006): Selbstbericht des Instituts für Bildungsmanagement zur Akkreditierung des Masterstudiengangs Bildungsmanagement zur Vorlage bei dem Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN.

4.

**Der Masterstudiengang aus Sicht
der Studierenden und Absolventen**

Lernen am Unterschied – erwachsenenpädagogische Didaktik der Ermöglichung von Lernen

MARK ACHILLES

„ut sementem feceris, ita metes“ (Cicero)

„Wie man gesät hat, so wird man ernten.“ Steht diese antike Weisheit metaphorisch für jede pädagogische Lehr-Lern-Situation, so erhält sie im Kontext eines Konzepts des Lernens am Unterschied eine eigene pointierte Zuspitzung. Ganz im Sinne einer gemäßigt-konstruktivistischen Interpretation des Lehr-Lern- und Bildungsprozesses des Menschen kann es in der Schul-, Aus- und Weiterbildung nicht primär darum gehen, welches strukturierte Wissen und welche verobjektivierten Kompetenzen den Lernenden vermittelt werden, um sie rein funktionalistisch mit einem bestimmten Wissens- und Kompetenzprofil in feste Subsysteme, Sektoren und Bedarfe der Wissensgesellschaft zu prädestinieren. Was in bildungstheoretischer Reflexion längst keine neue Weisheit mehr darstellt, dass nämlich der eigentliche Lern- und Aneignungsprozess des Lernenden dem direkten Einfluss des Lehrenden entzogen ist und Bildung, im weitesten Sinne einer Selbstbildung (autonom und selbstreferentiell), ein mehr oder weniger bewusster individueller Aneignungs-, Deutungs- und Entwicklungsprozess des Menschen selbst ist, bricht sich in der didaktischen und methodischen pädagogischen Praxis von Schule, Hochschule und beruflicher Ausbildung nur sehr zurückhaltend Bahn. Ganz im Gegenteil wurden vielerorts vor dem Hintergrund der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen Rufe nach einer mehr funktionalen und leistungsorientierten Ausrichtung des Schul- und Ausbildungssystems laut. Mit der von Bildungspolitik und Wirtschaft auch fleißig vorangetriebenen Umsetzung dieser Forderungen, d. h. einer Verkürzung der Ausbildungszeiten bei gleichzeitiger Fokussierung der Curricula auf die Bedarfe des freien Arbeitsmarktes, wurden dabei neue Ansätze und Versuche eines Wandels weg von der traditionellen Vermittlungsdidaktik hin zu einer selbstlernbefördernden sog. Ermöglichungsdidaktik mit dem Bade ausgeschüttet. Pa-

radoxerweise hat dieser sich aus der systemischen und konstruktivistischen Theorie herausgebildete Ansatz der Ermöglichungsdidaktik (Arnold 2007) seit den 1980/1990er Jahren (Arnold/Siebert 1997) gerade in dem Sektor des Bildungssystems in horizontaler Breite und vertikaler Tiefe spürbaren Einzug gehalten, der bildungspolitisch bis heute stiefmütterlich vernachlässigt wird. So könnte für diese von allen Säulen des Bildungssystems am wenigsten funktionalistisch ausgerichtete sog. Vierte Säule, die öffentliche Weiterbildung oder Erwachsenenbildung, durchaus von einem didaktischen Paradigmenwechsel gesprochen werden. Welche Chancen hier von der öffentlichen Weiterbildung für eine dem Menschen und der Wissensgesellschaft angemessene bildungsethische Weiterentwicklung nicht nur der eigenen Disziplin, sondern des gesamten Bildungssystems ausgehen könnten, und welche Einwirkungen die Erwachsenenbildung auf Schul-, Hochschul- und Ausbildung haben könnte, würde sich lohnen, an anderer Stelle eigens zu untersuchen. Hier soll nur festgehalten sein, dass die provokative These des pädagogischen Konstruktivismus, dass sich der Mensch gleichsam als geschlossenes System seine eigene Wirklichkeit selbst konstruiert, die didaktische Praxis der öffentlichen Weiterbildung am stärksten beeinflusst und durchdrungen hat.

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 in Frage, sondern ist auch eine fundamentale Anfrage an die – zumindest für die Hochschule – wenig reformaffirmative Ausbildung und Professionalisierung des (erwachsenen-)pädagogischen Berufsstandes. 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 beginnt die Konstruktion erwachsenenbildnerischen Lernens schon lange vor der konkreten Lehr-Lern-Situation. Denn sowohl der Anbieter und Gestalter des formalen Lehrangebotes – um nicht zu sagen der Lehrende – als auch der Teilnehmende und damit Mitgestaltende dieses Angebotes – um nicht zu sagen der Lernende – konstruiert sich sein jeweiliges Gegenüber und sein Selbstbild aufgrund der eigenen konkreten Dispositionen. Diese individuellen Konstruktionen, also der Entwurf eines bestimmten inhaltlichen Lehrangebotes, die Wahl einer konkreten Methode und die Ausrichtung auf

eine spezifische Zielgruppe auf der einen Seite sowie die Wahrnehmung einer bestimmten Bildungseinrichtung, die Beurteilung des konkreten Angebots und des einzelnen Referenten sowie das eigene Selbstbild als Lernender auf der anderen Seite sind bereits wechselseitige Entwürfe einer je eigenen Wirklichkeit, die über die Teilnahme oder Nichtteilnahme an einem Bildungsangebot entscheiden. Pointiert bringt Horst Siebert auf den Punkt: *„Erwachsene sind lernfähig (d. h. offen für neue Erfahrungen), aber unbelehrbar (d. h. lassen sich von außen nicht determinieren oder instrumentalisieren, sondern allenfalls irritieren, ‚perturbieren‘.“* (Siebert 2007). Jeder Einzelne entscheidet aufgrund seiner individuellen Konstruktionen also mehr oder weniger bewusst nicht nur selbst über die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung, sondern im formalen Lehr-Lern-Kontext auch darüber, was er aufnimmt, wie er aufnimmt und wie er die neuen Erfahrungen, die neuen Kompetenzen und das neue Wissen in seine subjektiven Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsnetze integriert. Kommunikationstheoretisch gesprochen ist also nicht von bestimmender Bedeutung, was jemand sagt und vermittelt, sondern wesentlich ist nur das, was jemand hört und wie er es vor seinem vorhandenen Selbstbild interpretiert. Lehrangebote in der Weiterbildung können daher immer nur Angebote sein, die zwar intentional gestaltet und zielführend durchgeführt werden können und sollen, über die der Teilnehmende allerdings gleichzeitig eigenständig und völlig frei verfügen kann.

Bildungsziel einer vom konstruktivistischen Ansatz geprägten Erwachsenenbildungsarbeit ist deshalb die Unterstützung des Menschen, 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 Differenzenerfahrung bei Siebert 2007) möglich. Durch das Wahrnehmen von Unterschieden, d. h. unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen, gegensätzlichen Interpretationen der Wirklichkeit oder verschiedenen biographischen Kontexten etc., müssen eigene biographische Erfahrungen bestätigt oder neu interpretiert, die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit ergänzt oder korrigiert und die eigene Meinung bestärkt oder revidiert werden. Eine dieses Lernen fördernde Didaktik und Methodik arbeitet hier weniger vermittelnd als ermöglichend und weniger inaktiv als konstruktiv (Reinmann-Rothmeier 1997; Siebert 2003). Ansätze der

situieren Kognition, die versuchen, Lernprozesse in konkrete und reale Verwendungs- und Anwendungssituationen zu integrieren; Ansätze aus der Biographiearbeit, die versuchen, biographisches Erfahrungswissen und Selbstbildung zu reflektieren oder integrative Ansätze, die versuchen, verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kontexten und Lebenswelten zu problemorientierter Zielerreichung zu begleiten, sind verschiedene Zugangsweisen eines Konzepts der Ermöglichungsdidaktik und der Konstruktionsmethodik. Vor diesem Hintergrund versteht es sich von selbst, dass die Erreichung der Bildungsziele von Lehr-Lern-Settings alles andere als durch eine gewissenhafte Planung von Methodik und 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 ermöglichen, in dem Lernende selbst zu Lehrenden werden und umgekehrt. Mit Blick auf die Planung, Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen müssen sich Erwachsenenbildner deshalb sowohl in leitender Verantwortung als auch in operativer Praxis nach Rolf Arnold 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. Damit wandelt sich auch die Anforderung an die erwachsenenbildnerische Professionalität, 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 weiter zu entwickeln.“* (Arnold 2007). Dies fordert von hauptberuflichen Erwachsenenbildnern ein hohes Maß an Sensibilität, Selbstbeherrschung und Selbstreflexion der eigenen Rolle sowohl als Lehrkraft als auch als Verantwortliche und Gestalter von Lehr-Lern-Arrangements; und fordert auch eine spezifische Ausprägung sowohl der eigenen Fach- und Methodenkompetenz als auch der personellen und emotionalen Kompetenz.

Aus Sicht der hier in aller Knappheit skizzierten konstruktivistischen Desiderate erwachsenenpädagogischer Praxis der Gestaltung und Planung sowie der Durchführung von Bildungsprozessen wird deutlich, wie vorzüglich das in diesem Band vorgestellte Konzept des Lernens am Unterschied in seiner gesamten Kombination und der sich korrelierenden Ergänzung unterschiedlicher Ansätze aus Ermöglichungsdidaktik, Konstruktionsmethodik und integrativer Zielgruppenorientierung die aktuellen Bedarfe erwachsenenpädagogischer Professionalisierung berücksichtigt. So schließt der berufsbegleitende viersemestrige Masterstudiengang Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit seinem konzeptionellen Ansatz des Lernens am Unterschied bisher einmalig in Deutschland für den hauptberuflichen Erwachsenenbildner, v. a. auch hinsicht-

lich des verantwortlichen Gestaltens und Leitens von Bildungsprozessen und -einrichtungen eine Professionalisierungslücke. Inwieweit und mit welcher Qualität es die konkrete Umsetzung des Konzepts des Lernens am Unterschied in Ludwigsburg vermag, Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden im Bildungsmanagement zu vernetzen, zu vertiefen und weiterzuentwickeln, muss sich durch Wirken und Handeln der durch diesen Studiengang geprägten Absolventen und Absolventinnen zeigen und wird zurzeit an geeigneter Stelle erforscht. Und so bleibt den Akteuren im Studiengang Bildungsmanagement nur zu wünschen, das Konzept des Lernens am Unterschied in der Verbindung von wissenschaftlicher Reflexion und Managementpraxis des Bildungsbereichs kontinuierlich zu verbessern und weiterzuentwickeln, damit auch weiterhin gilt: „*ut sementem feceris, ita metes.*“

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.
- 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. Studententexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Weinert, F. E./Mandl, H. (Hg.)** (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie 4, Göttingen.

Bildungsmanagement – eine kommunale Zukunftsaufgabe

BERND BERROTH

Zu Beginn meines Studiums hatte ich eine noch eher unpräzise Vorstellung davon, welche Bedeutung das Management von Bildungsprozessen für Kommunen wie die Stadt Esslingen am Neckar zukünftig spielen könnte und wie wichtig es sein wird, Bildung und Erziehung im kommunalen Zusammenhang professionell zu gestalten und umzusetzen.

Meine Motivation, das Masterstudium Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg zu absolvieren, war zunächst eine sehr persönliche. Über die Internetseite der Landesstiftung Baden-Württemberg bin ich auf das Institut für Bildungsmanagement gestoßen und war von Anfang an von der Leitidee „Lernen am Unterschied“ beeindruckt. Den Gedanken, mit neunundzwanzig weiteren Kommilitonen und Kommilitoninnen aus drei sehr unterschiedlichen Bereichen gemeinsam zu studieren, fand ich faszinierend und spannend zugleich. Friedrich Glasl, ein renommierter Wissenschaftler, der sich um die methodische Weiterentwicklung des Konfliktmanagements und der Organisationsentwicklung verdient gemacht hat, hat dieses Prinzip folgendermaßen auf den Punkt gebracht: *„Unterschiede sind keine Bedrohung, sie sind eine Bereicherung.“* (vgl. Ballreich u. a. 2007, S. 536)

Ich verband mit diesem Studium nicht nur das Ziel, meinen Wissenshorizont zu erweitern, sondern auch die Hoffnung, Anregungen für meine zum damaligen Zeitpunkt noch neue Führungsrolle/-funktion als Sachgebietsleiter zu bekommen. Gleichzeitig versprach ich mir Unterstützung dabei, meinen persönlichen Führungsstil weiterzuentwickeln. Hinsichtlich der aktuellen Aufgabenstellungen und meiner beruflichen Weiterentwicklung erhoffte ich mir neue innovative Impulse, welche ich in die Gestaltung der Esslinger Bildungslandschaft mit einbringen wollte. Visionen mitzuentwickeln, Veränderungsprozesse wirksam mitzusteuern und Führung professionell nach neuesten Erkenntnissen mitzugestalten waren drei wesentliche Motive. Ich versprach mir von diesem Studium

hierzu Unterstützung, Ermutigung, erweitertes Methodenwerkzeug, regen Austausch und Feedback.

Nach zwei sehr entbehrungsreichen und anstrengenden Jahren bietet sich nun im Rahmen dieser Veröffentlichung Gelegenheit, in zweierlei Hinsicht Resümee zu ziehen. Einerseits ein ganz persönliches und andererseits ein fachlich-berufliches, verbunden mit einem Blick in die Zukunft kommunaler Bildungslandschaften.

Im Mittelpunkt des Studiums stand von Beginn an die Weiterentwicklung und Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Wir wurden als zukünftige Führungskräfte ermutigt, uns für uns selbst und für Andere verantwortlich zu fühlen, aber auch den Blick für das Ganze, den systemischen Blick nie aus den Augen zu verlieren. Ich habe verstanden, dass man als erfolgreiche Führungskraft weniger Rezepte benötigt, als dass man den Willen zum Führen, hohe kommunikative Kompetenzen sowie ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit mitbringen muss. Der Austausch, die Reflexion und das Geben wie auch das Nehmen von Feedback waren Grundprinzipien des Studiums, welche sich kontinuierlich durchzogen und mir großes Selbstvertrauen gaben.

Als Führungskraft muss ich in erster Linie ein Bild davon haben, was und wohin ich will. Ich brauche als Führungskraft eine inspirierende Vision, klare Aufgabenstellungen und ein wirksames Instrumentarium. Bildungsmanager müssen Bedingungen schaffen und Strukturen zur Verfügung stellen, die das Lernen, den Erwerb von Wissen, Können und Handlungsfähigkeit jedes einzelnen Mitarbeiters fördern. Deshalb muss ich für meine Mitarbeiter da sein, mich im Zweifel vor sie stellen und sie mitnehmen, um die Visionen und Ziele gemeinsam umzusetzen.

Am Beispiel Projektmanagement, ein im Bildungsbereich immer wichtiger werdendes und nicht mehr wegzudenkendes Managementmodul, möchte ich darstellen, wie ich persönlich, aber auch ganz besonders meine Institution, vom Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis profitieren konnten. Ausgangspunkt war eine im lokalen „Netzwerk für Familien“ der Stadt Esslingen am Neckar entstandene Projektidee. Diese sah vor, einen „Wegweiser für Familien“ als Broschüre und als Onlineportal neu zu konzipieren. Als Mitglied einer Projektgruppe habe ich die Idee aufgegriffen, meinen Vorgesetzten gegenüber vorgestellt und als verantwortlicher Projektleiter mit in die Tat umgesetzt. Das sehr umfangreiche und komplexe einjährige Projekt unter Beteiligung zahlreicher Institutionen und Träger wäre für mich ohne das vermittelte Know-how und die konkrete Unterstützung im Rahmen des Projektcoaching nur schwer umsetzbar gewesen. Angefangen bei der Vorstrukturierung der einzelnen Projektphasen über die Anwendung verschiedener Tools,

wie z. B. einer Kraffteld-, Stakeholder- und Risikoanalyse, bis hin zum Controlling und zur Dokumentation des Prozesses in Form eines Projektmanagementhandbuchs, konnte ich mir wertvolles Wissen und Können aneignen. Dieses kann ich ganz aktuell gewinnbringend in weitere neue Projekte in meiner Institution einbringen. Der Austausch in der Coaching-Gruppe, einer sehr heterogenen Gruppe vom erfahrenen Projektentwickler bis zu völlig unbedarften Projektneulingen, half mir insbesondere die schwierige „Stormingphase“ gut zu überstehen. Aufgrund der gemachten Erfahrungen ist es für mich kaum vorstellbar, Projektmanagement ausschließlich theoretisch zu vermitteln. Gerade die anspruchsvolle Rolle eines Projektleiters und die damit verbundenen Anforderungen muss man persönlich durchleben und mit ganzer Kraft ausfüllen. Man muss mit dem Zeitdruck, dem Kostendruck und den Interessen unterschiedlichster Kooperationspartner umgehen können und seine Handlungsfähigkeit ständig unter Beweis stellen. Projektleitungskompetenz kann nur im Echtbetrieb und in der Reflexion der damit verbundenen Erfahrungen vermittelt werden. Hierzu halte ich das transferorientierte Konzept des Instituts für Bildungsmanagement für sehr gut geeignet.

Der Nutzen und die Bedeutung dieses Projektes für die Stadt Esslingen am Neckar lässt sich daran messen, dass der Oberbürgermeister der Stadt Esslingen am Neckar am 15. Mai 2007, dem Internationalen Tag der Familie, bei einer Pressekonferenz das Onlineportal www.familie.esslingen.de und die 187 Seiten umfassende Broschüre „Leben in Esslingen – Wegweiser für Familien“ persönlich der Öffentlichkeit präsentierte. Jeder Esslinger Neubürger erhält seitdem vom Bürgeramt der Stadt die Broschüre als Willkommensgeschenk überreicht. Nachdem mittlerweile die Erstauflage von 5000 Stück vergriffen ist, soll in Kürze die zweite Auflage erscheinen.

Nun wäre es schwierig, das umfangreiche Studium in all seinen Facetten und praktischen Erträgen für die berufliche Praxis in diesem Dokumentationsband darzustellen. Deshalb beschränke ich mich lediglich auf die Kurzdarstellung einiger hervorgehobener Beispiele: Man könnte beginnen bei Aspekten des Personalmanagements und den während des Studiums erarbeiteten und noch heute gültigen Grundlagen, wie z. B. Anforderungsprofil, Stellenausschreibung und Einarbeitungskonzept. Genauso könnte man das Modul Qualitätsmanagement anführen. Die Gegenüberstellung verschiedener Qualitätsmanagementsysteme, das Eintauchen in Prozesslandschaften und das von allen Mitarbeitern des Instituts vorgelebte Qualitätsbewusstsein gaben mir wesentliche Impulse und Hinweise für den Aufbau und den Abschluss eines spezifisch auf meinen Arbeitsbereich, die Jugendsozialarbeit an Esslinger Schulen, zugeschnittenen Qualitätsmanagementmodells. Wir werden unser Qualitätsmanagement-Handbuch im

Juni 2008 dem Gemeinderat zur Kenntnisnahme vorstellen. Weiter könnte man wichtige Impulse zur Organisationsentwicklung und zum Change Management nennen. Wir befinden uns beim Sozialamt mitten in einem Neustrukturierungsprozess, in den ich mich mit neu im Studium erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen sehr produktiv einbringen kann. Dies reicht von der visuellen Darstellung eines Soll-Organigramms bis hin zur Formulierung von strategischen und operativen Zielen mit einleitender Begründung für das zukünftig neue Politikfeld Erziehung & Bildung.

In diesem Beitrag möchte ich jedoch den Schwerpunkt darauf legen, aufzuzeigen, welche Bedeutung und welchen Gewinn Bildungsmanagement zukünftig für Kommunen haben könnte. Im Rahmen meiner Masterarbeit mit dem Titel: „Entwicklung eines kommunalen Bildungskonzeptes für die Stadt Esslingen am Neckar“ (Berroth 2007) habe ich versucht darzustellen, dass Kommunen den Aufbau und die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften aktiv in die Hand nehmen müssen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) sieht die Kommunen als zentralen Akteur beim Aufbau eines durchgehenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssystems und bei der Organisation eines vernetzten und verbindlichen Zusammenspiels unterschiedlicher Bildungsakteure.

Bildung und Erziehung waren schon immer zentrale Gestaltungsaufgaben kommunaler Selbstverwaltung. Kommunen erfüllen im Bildungsbereich weit mehr Kompetenzen, als in der Öffentlichkeit dargestellt bzw. durch die Dominanz der schulischen Bildung wahrgenommen werden. Als Beispiele seien genannt: die Förderung von Kindern in kommunalen Tageseinrichtungen als örtlicher Träger der Jugendhilfe, die außerschulische Jugendbildung im Rahmen der Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit an Schulen, Bildungsangebote im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements und der Seniorenarbeit, die Familienbildung, die maßgebliche Förderung und Sicherstellung des kommunalen Weiterbildungsangebotes durch die Volkshochschulen und nicht zuletzt die Gewährleistung einer kommunalen Bildungsinfrastruktur zur musisch-kulturellen Bildung.

Der quantitative und qualitative Ausbau der Kindergärten wird den Kommunen in den nächsten Jahren enorme Investitionen in Gebäude, aber auch qualifiziertes Personal abverlangen. Gemäß den Vorgaben der Bundesregierung sind die Kommunen verpflichtet, bis zum Jahr 2013 bei der Kleinkindbetreuung (0- bis 3-Jährige) eine Versorgungsquote von 35% und bei der Ganztagesbetreuung der 3- bis 6-Jährigen von 20% zu erfüllen. Die zunehmende Bedeutung frühkindlicher Bildung ist mittlerweile unumstritten. Die qualitative und quantitative Weiterent-

wicklung dieses Bereichs ist ohne ein professionelles Management nicht zu bewerkstelligen. Die Kommunen benötigen für immer größere Organisationen mit immer komplexeren Aufgabenstellungen ein funktionierendes Organisations-, Personal- und Qualitätsmanagement. Hierfür werden gut ausgebildete Führungskräfte benötigt. Ich sehe hier ein zukünftiges Betätigungsfeld von Bildungsmanagern/-managerinnen. Es gibt eine hohe Überschneidung des Anforderungsprofils dieser sich neu entwickelnden Leitungsstellen und der Qualifikation von Bildungsmanagern/-managerinnen.

Der Ausbau der Ganztageschulen, die zunehmende Inanspruchnahme außerschulischer Beratungs- und Unterstützungssysteme und die Öffnung der Schulen ins Gemeinwesen sind Anzeichen eines sich vollziehenden Wandels der Schulen. Die Kommunen unterstützen diesen Wandel mit hohem personellen und sachlichen Ressourceneinsatz. Ein stärkeres Interesse an der Qualität und den Wirkungen dieses Einsatzes ist deshalb dringend geboten und erfordert ein Umdenken hin zu einer aktiven Rolle als Schulträger. Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule spielt eine zentrale Rolle bei der Übernahme kommunaler Verantwortung in Bildungsfragen und der Mitgestaltung von Bildungsprozessen. Die Kinder- und Jugendhilfe liegt vollständig in kommunaler Verantwortung. Sie ist ein wichtiges Bindeglied zum System Schule. Sowohl die Schule als auch die Kinder- und Jugendhilfe stehen gleichermaßen in der Pflicht, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag einzulösen. Beide tragen in Kooperation mit den Eltern die gesetzlich festgelegte öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder in dieser Gesellschaft. Dazu braucht es ein an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und deren Familien ausgerichtetes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung. Es drängt sich geradezu auf, an schon bestehende gelingende Kooperationen anzuknüpfen und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Bildungsakteure sozialräumlich unter kommunaler Regie zu managen. Dies erfordert aber den Aufbau systematischer, verlässlicher und dauerhafter Strukturen.

Die Annäherung der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe ist unverkennbar; es gibt mittlerweile eine immer größere strukturelle Übereinstimmung zwischen Schul- und Sozialpädagogik. Die Herstellung von Chancengleichheit durch Bildung und Erziehung ist ein gemeinsamer Nenner. Ein zeitgemäßes Bildungskonzept muss deshalb den offensichtlichen Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik aufgreifen und einlösen. Der Zugang zu Bildung ist allen zu ermöglichen. Gleichzeitig ist die Übernahme von Erziehungsverantwortung durch den Staat bzw. die Kommunen zu gewährleisten. Soziale Integration spielt sich auf lokaler Ebene, in den Stadtteilen, im sozialen Nahraum ab. Den Kommunen,

welche zuallererst mit den negativen Begleiterscheinungen misslungener Integration konfrontiert werden, darf es deshalb nicht egal sein, was mit ihren Kindern passiert. Sie sind dafür mitverantwortlich, jedem Kind eine Chance zu einem gelingenden Aufwachsen zu geben.

Für das Politikfeld Erziehung und Bildung geht es in erster Linie darum, ein durchgehendes, ganztägiges und qualitativ hochwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot zu schaffen. Das Potenzial und die Erfahrungen einer alternden Gesellschaft gilt es, durch den Aufbau von Bildungsnetzwerken und neuen Formen des informellen Lernens zu gewinnen. Dazu gehören auch neue Ansätze der Erwachsenenbildung zur Förderung des lebenslangen Lernens. Eine erfolgreiche kommunale Integrationspolitik setzt die frühzeitige Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien bzw. Familien mit Migrationshintergrund voraus. Um Entwicklungsdefizite frühzeitig zu erkennen und abzubauen, muss ein Frühwarnsystem von Prävention, Intervention und Unterstützung aufgebaut werden. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf die gelingende Gestaltung der Übergänge gerichtet werden.

Das Ziel sind der Aufbau und die Optimierung einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur mit und für Kinder, Jugendliche, Familien und Erwachsene. Die zunehmende Bedeutung anderer Bildungsorte und Lernwelten ist unumstritten. Bildung ist mehr als Schule. Die kommunale Bildungslandschaft sollte die Vielfalt und Vielschichtigkeit anderer Bildungsorte und Lernwelten abbilden und diese fördern. Dazu muss der Lebenslauf und die individuelle Bildungsbiografie in den Mittelpunkt gestellt werden. Bildungsverläufe sind das Produkt eines parallel und aufeinander folgenden Zusammenspiels unterschiedlichster Bildungsorte und Lernwelten. Dieses Zusammenspiel gilt es, in den Blick zu nehmen und als Kommune verantwortlich zu koordinieren, zu vernetzen und zu steuern.

Die Koordination, Vernetzung und Steuerung aller Bildungsakteure ist eine hochkomplexe Aufgabe. Dazu braucht es ein grundlegendes Umdenken und neue verlässliche Strukturen auf der Basis eines umfassenden, sozialräumlich ausgestalteten kommunalen Bildungskonzeptes. Ein wichtiges Element dieses Konzeptes ist der Aufbau eines Netzwerkes Erziehung und Bildung auf operativer, sozialräumlicher und strategischer Ebene. Ein kommunales Bildungsmanagement könnte diese Anforderungen erfüllen. Dies erfordert aber auch eine erhöhte Einflussnahme und Mitgestaltungsmöglichkeit der Kommunen auf das Bildungsprozess- und das Bildungsbetriebsmanagement von Bildungseinrichtungen. Dies betrifft ganz besonders die Ganztageschulen.

Das Herzstück eines kommunalen Bildungsmanagements stellt für mich ein noch zu entwickelndes Berichtswesen dar. Ein kommunales Bildungsmanagement ist auf ein datenorientiertes, indikatorengestütztes Berichtswesen elementar angewiesen.

Für die Stadt Esslingen am Neckar habe ich aus diesen Erkenntnissen heraus Handlungsempfehlungen entwickelt, welche in fünf „Eckpunkte für ein kommunales Bildungskonzept“ mündeten.

1. Neuorganisation und Neuordnung der Prozesse in der Verwaltung
2. Beteiligung und Mitwirkung der Bildungsakteure und Bürger
3. Aufbau eines Netzwerkes Erziehung und Bildung
4. Entwicklung eines durchgängigen Bildungskonzeptes für Drei- bis Zehnjährige
5. Erarbeitung eines pädagogischen Konzeptes zum Ausbau der Ganztageschulen

Abschließend möchte ich noch die Aktualität und Relevanz von „Kommunalem Bildungsmanagement“ anhand von drei Beispielen aufzeigen:

Kurz nach Fertigstellung meiner Masterarbeit hat der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. im Juli letzten Jahres ein Diskussionspapier zum Aufbau Kommunaler Bildungslandschaften veröffentlicht (Deutscher Verein 2007). Der Deutsche Verein fordert darin die Überwindung des Denkens und Handelns in institutionellen Kategorien und der Zuweisung separierender Einzelzuständigkeiten, damit ein kohärentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung Realität wird. Er fordert den Schulterchluss aller für Bildung und Erziehung auf kommunaler Ebene verantwortlichen Institutionen und Organisationen. Als Kernpunkte werden u. a. ein gemeinsames ganzheitliches Bildungsverständnis, das den erfolgreichen Erwerb von schulischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen und Fähigkeiten beinhaltet, genannt sowie die Schaffung einer tragenden Struktur, die die Abstimmung aller Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung ermöglicht. Das Zusammenführen von unterschiedlichen Akteuren der Bildungslandschaft hat gemäß dem Diskussionspapier bereits in zahlreichen Kommunen begonnen. Dabei sind verschiedene Formen der Kooperation entstanden: Bildungsbüros, neue Konzepte der Steuerung von Bildungsprozessen, präzisere Planungsformen und vernetzte Formen der Zusammenarbeit im sozialräumlichen Kontext. Ebenso wurden Schule und Jugendhilfe als gemeinsame Aufgaben in zahlreichen Kommunen in einem Amt oder Fachbereich zusammengeführt. Kommunale Bildungslandschaften zielten auf ein Gesamtkonzept des gemeinsamen Verantwortens und Handelns.

Der Gemeinderat der Stadt Stuttgart hat Ende 2007 beschlossen, ein speziell auf die Stuttgarter Bedürfnisse zugeschnittenes Bildungskonzept „Stuttgarter Bildungspartnerschaft“ zu erarbeiten. Im Jahr 2009 werden alle städtischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote zu einem Eigenbetrieb zusammengefasst. Man möchte damit allen Kindern und Jugendlichen von der Kindertagesstätte über die Grundschule bis hin zu weiterführenden Schulen möglichst optimale und einheitliche Standards garantieren. Als besonders dringlich werden die Verzahnung von Kindergarten im Übergang zu Grundschule sowie die quantitative Verbesserung der Schulen und der Schulkindbetreuung genannt. Das Niveau der Schulkindbetreuung soll auf das der Jugendhilfe angehoben werden. Hierfür wird ein „Institut für Bildung, Betreuung und Erziehung in Stuttgart (BEST)“ als ressortübergreifendes Kompetenzzentrum aufgebaut. Aufgaben sind u. a. die Fortbildung pädagogischer Fachkräfte, die Entwicklung einheitlicher Qualitätsstandards und -kontrolle, der Aufbau von Netzwerken und die Entwicklung neuer Konzepte. Wenn man sich diesen Aufgabenkatalog vor Augen führt, dann kann man hier ein zukünftiges Betätigungsfeld für Bildungsmanager/-innen erkennen. Ich glaube, dass das Masterstudium eine hervorragende Grundlage für die damit verbundenen Anforderungen darstellt.

Der Bildungskongress der Kommunalen Landesverbände Gemeindetag, Städtetag und Landkreistag von Baden-Württemberg im Rahmen der Didacta 2008 mit dem Titel „Vernetzt denken und handeln – was Bildung braucht“ war der Startschuss für eine bundesweit einmalige Bildungszusammenarbeit der Kommunalen Landesverbände in Kooperation mit dem Verband der Bildungswirtschaft Didacta. Der Präsident des Verbandes der Bildungswirtschaft, Prof. Dr. Dr. Dr. Fthenakis, brachte in seiner Eröffnungsrede eindrücklich zum Ausdruck, dass Bildung eine gesamtgesellschaftliche Pflichtverantwortung ist. Er sieht die Städte und Gemeinden heute als große Bildungsorte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie seien weit mehr als lediglich Träger bzw. Mitfinanzierer von Bildungsinstitutionen. Bildung eröffne den Kommunen eine neue Perspektive, die sie in die Gesamtverantwortung für die Bildung, insbesondere unserer Kinder, einbeziehe. Er plädierte für die vertikale und horizontale Neuordnung der Gestaltung von Bildung. Dies beinhalte die sinnvolle Vernetzung ihrer Akteure auf der Grundlage gleicher Prinzipien und einer Philosophie, die uns alle als Mitgestalter kindlicher Entwicklung begreife. Fthenakis fordert die grundlegende Reform und Modernisierung unseres Bildungssystems (Städtetag Baden-Württemberg u. a. 2008). *„Neben dem Bemühen um Bildungskonsistenz, eine deutlich erhöhte Bildungsqualität und eine grundlegende Reform der Ausbildung unserer Fachkräfte gilt es, unsere Bildungseinrichtungen als solche weiterzuentwickeln.“* (Didacta Magazin 2008 S. 10)

Ich habe zu Beginn meiner Ausführungen von der Notwendigkeit einer inspirierenden Vision gesprochen. Meine Vision für ein kommunales Bildungsmanagement lautet auf der Grundlage all dieser Ausführungen: „Bildung und Erziehung für alle, von Anfang an und lebenslang durch gemeinsames Handeln aller im Bildungswesen tätigen Akteure und unter kommunaler Regie.“ (Berroth, 2007, S. 66)

Literatur

- Ballreich, R./Fröse, M./Piber, H.** (2007): Organisationsentwicklung und Konfliktmanagement. Innovative Konzepte und Methoden. Haupt Verlag Bern, Stuttgart/Wien.
- Berroth, B.** (2007): Masterarbeit. Entwicklung eines kommunalen Bildungskonzeptes für die Stadt Esslingen am Neckar, Esslingen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.)** (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.** (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften. Berlin.
- Fthenakis, W.** (2008): Das Bildungssystem bedarf der Reform. In: Didacta Magazin, 1/2008, S. 6-10.
- Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement** (2006): Ganztagesangebote an Schulen. Bericht Nr. 9/2006, Köln.
- Städtetag Baden-Württemberg u. a. (Hg.)** (2008): Vernetzt denken und handeln – was Bildung braucht. Kongressverzeichnis zum Bildungskongress 20. Februar 2008, Stuttgart.

Qualität im Mittelpunkt

WOLFHARD BINDER

1. Motivation

Zum Zeitpunkt der Bewerbung um einen Studienplatz im 2. Masterstudiengang Bildungsmanagement verfügte ich – basierend auf einem betriebswirtschaftlichen Berufsakademie-Studium – über eine bereits 12-jährige Berufspraxis im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung. Während dieser Zeit einschlägiger Tätigkeit war allmählich das Bedürfnis entstanden, mich auch auf wissenschaftlicher Grundlage mit Fragen des Bildungsmanagements zu befassen. Das noch neue Studienangebot der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg versprach, unter der Leitlinie „Visionen entwickeln, Bildungsprozesse wirksam steuern und Führung professionell gestalten“, Antworten auf neue Herausforderungen im Bildungsbereich zu geben. In diesem Sinne erhoffte ich mir von diesem Studium Antworten und neue Impulse für meine Bildungsarbeit, die zu einer weiteren Professionalisierung beitragen sollten.

Im Bewerbungsschreiben um einen Studienplatz fasste ich meine Motivation für das Studium wie folgt zusammen: *„Die für mein Arbeitsgebiet und die damit verbundenen beruflichen Herausforderungen sehr relevanten Studieninhalte, der Austausch mit Berufspraktikern verschiedener Bildungsbereiche, die Gelegenheit, Erfahrungen auch außerhalb des eigenen Tätigkeitsumfelds sammeln zu können, die berufs begleitende Form mit Fernstudien- und Präsenzphasen sowie die Möglichkeit, einen aufbauenden Master-Abschluss erwerben zu können, veranlassen mich zu meiner Bewerbung um einen Studienplatz an der PH Ludwigsburg.“*

Mein Arbeitgeber, die Württembergische Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie (VWA), stand dem berufs begleitenden Aufbaustudium von Anfang an positiv gegenüber. Bereits in der Phase der Bewerbung um einen Studienplatz wurde gemeinsam dem Themenkomplex „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung“ hohe Relevanz zugemessen. Vor dem Hintergrund, dass die Bundesagentur für Arbeit für in ihrem Auftrag durchgeführte Qualifizierungs-

maßnahmen nunmehr eine Zertifizierung verlangte, gewann dieses Thema im Weiterbildungsbereich verstärkt an Bedeutung, zumal Unternehmens- und Privatkunden ebenfalls in zunehmendem Maße auf transparente Qualitätskriterien achteten. In der Folge entstand die Vorstellung, sich mit diesem Themenkomplex näher zu beschäftigen, um einen vertieften Einblick in die unterschiedlichen Qualitätskonzepte, z. B. die Normenreihe DIN EN ISO 9000 ff., das EFQM-Modell oder die lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), zu erlangen. Auf der Basis des so erworbenen Hintergrundwissens sollte dann im Rahmen des Studiengangs eine Konzeption für die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems erstellt werden.

2. Studium

Das berufsbegleitende Studium an der PH Ludwigsburg setzte sich aus Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen zusammen. Im Rahmen der insgesamt 15 Präsenzphasen, von denen je Semester zwei bis drei Veranstaltungswochenenden in Ludwigsburg und eine Präsenzwoche in einer Tagungsstätte stattfanden, wurden in modularer Form die vielfältigen Themengebiete behandelt. Die Module erstreckten sich dabei auf managementbezogene Themenfelder, beispielsweise im Bereich der Führung, des Personal- und des Projektmanagements, ebenso wie auf stärker in einem pädagogischen Kontext stehende Themen, wie Organisations- und Bildungsprozessentwicklung sowie Fragen der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Präsenzphasen kombinierten Wissensvermittlung durch Lehrende aus Wissenschaft und Praxis mit handlungsorientierten Methoden in unterschiedlichen Sozialformen. Auf diese Weise wurde der Erwerb fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen ermöglicht. Innerhalb der den Präsenzphasen vor- und nachgelagerten Selbstlernphasen erfolgte eine Vor- bzw. Nachbereitung der jeweiligen Themen in Form von Studienbriefen und ergänzendem Literaturstudium. Die Selbstlernphasen schufen auch die Gelegenheit – in Abhängigkeit von Vorqualifikation und beruflicher Intention – für eine individuelle Schwerpunktsetzung. Persönlich setzte ich hierbei meine Akzente insbesondere in einer inhaltlichen Vertiefung in den Bereichen Qualitätsmanagement und Evaluation.

Die Selbstlernphasen wurden zusätzlich mit E-Learning-Elementen angereichert. Auf der internetbasierten Plattform eines Lernportals konnten asynchrone wie synchrone Kooperationsformen erprobt und deren Vor- und Nachteile praktisch erfahren werden. Meinem Eindruck nach erfreuten sich diese modernen Koope-

rationsformen nur einer bedingten Beliebtheit, gaben doch die Studierenden dem persönlichen Austausch in den Präsenzphasen eindeutig den Vorzug. Der direkte Umgang mit Praktikern unterschiedlicher Bildungsbereiche ist meines Erachtens einer der großen Erfolgsfaktoren dieses Bildungsangebots. Dieser eröffnet Einblicke in die Felder Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind feststellbar, ein Lernen von- und miteinander wird dadurch möglich. Eine besondere Form der kollegialen Beratung stellte dabei das Coaching dar. Über das gesamte Studium hinweg reflektierten feste Teilgruppen regelmäßig mit der Unterstützung eines psychologisch qualifizierten, professionellen Coaches von Teilnehmern individuell eingebrachte Problemstellungen und erarbeiteten hierzu unter dessen fachlich-methodischer Anleitung Lösungsansätze.

Ein unmittelbarer Praxisbezug wurde in den Transferphasen hergestellt, die sowohl der Umsetzung von in Präsenz- und Selbstlernphasen erarbeiteten Inhalten als auch dem Einblick in eine systemfremde Umgebung dienen. Für das im Studiengang obligatorische Praktikum kamen für mich – als im Bereich der Erwachsenenbildung Beschäftigten – grundsätzlich die Arbeitsfelder Schule oder Wirtschaft in Betracht. Da ich in meiner beruflichen Tätigkeit insbesondere mit berufstätigen Studien- und Seminarteilnehmern aus Wirtschaftsunternehmen zu tun habe, entschied ich mich bei der Wahl des Praktikums für das Arbeitsfeld Wirtschaft. Das insgesamt vierwöchige Praktikum, das ich bei der Robert Bosch GmbH in der Abteilung „Personalentwicklung und Ausbildung Feuerbach“ ableistete, stellte für mich eine wertvolle berufliche Erfahrung dar, ist es doch normalerweise im regulären Berufsalltag nicht möglich, kurzzeitig in ein anderes Unternehmen „einzutauchen“ und dessen Unternehmenskultur, Arbeitsweise und Aufgabengebiete praktisch zu erfahren. Von besonderem Nutzen war dabei, dass ich – mit Bezug zu den einschlägigen Studieninhalten und im Hinblick auf den beabsichtigten späteren Praxistransfer – Erfahrungen zum Themengebiet „Qualitätsmanagement“ im Bildungsbereich eines Industrieunternehmens sammeln konnte. Zudem war es möglich, durch die Bearbeitung einer von mir während des Praktikums selbstständig zu bearbeitenden Projektaufgabe, die im Bereich der Seminarevaluation angesiedelt war, auch eine thematische Verbindung zu meiner ersten Projektarbeit im Rahmen des Studiums herzustellen. In Erweiterung der Leitidee des Masterstudiengangs Bildungsmanagement empfand ich das Praktikum im Arbeitsfeld Wirtschaft sowohl als „Lernen am Unterschied“ wie auch als „Lernen an der Gemeinsamkeit“.

Bei den beiden im Rahmen des Studiengangs zu bearbeitenden Projekten, die systematisch und strukturiert nach der Methodik des Projektmanagements zu

bewältigen waren, befasste ich mich zum einen mit der „Internetbasierten Semesterevaluation von VWA-Weiterbildungsstudiengängen“ und zum anderen mit der Konzeption eines Dozenten-Handbuchs bzw. -Leitfadens für die nebenberuflichen Dozenten der VWA. Beide Projekte entstammten also meinem beruflichen Aufgabengebiet. Deren Bearbeitung und praktische Umsetzung stifteten einen unmittelbaren Nutzen. Durch die in der Folge des Projekts eingeführte internetbasierte Semesterevaluation ist es nunmehr auf effektive und effiziente Weise möglich, auch von großen Teilnehmergruppen ein auf quantitativen wie qualitativen Kriterien basierendes Feedback einzuholen. Auf der Grundlage der im zweiten Projekt erstellten Konzeption wurde mittlerweile ein Dozenten-Leitfaden realisiert, der neuen wie etablierten Dozenten Erläuterungen rund um deren nebenberufliche Lehraufträge gibt. Beide umgesetzten Projekte fanden auch Berücksichtigung im Qualitätsmanagementsystem der VWA, auf das noch im Zusammenhang mit der Masterarbeit eingegangen wird.

Neben Praktikum und Projekten waren weitere Leistungsnachweise in Form von Teilprüfungen zu erbringen. Hierbei handelte es sich – neben einer „klassischen“ Klausur in den Themenbereichen Betriebswirtschaftslehre sowie Informations- und Kommunikationstechnologien – um insgesamt drei Hausarbeiten. Diese bezogen sich auf Fragen der Bildungsprozessentwicklung, der Kommunikationstheorie und praktischen Gesprächsführung sowie der Personalbeschaffung und -entwicklung. Die Aufgabenstellung verband dabei jeweils eine theoretische Erörterung auf wissenschaftlicher Grundlage mit der Reflexion der Inhalte auf Konstellationen im eigenen beruflichen Umfeld. Überdies war eine sogenannte Faktor-6W-Präsentation zu absolvieren, die dem aktiven Wissensmanagement unter den Studierenden sowie – durch kollegiales Feedback – der Verbesserung der individuellen Präsentationstechnik diene.

Den inhaltlichen Schlusspunkt des Studiums bildeten die Bearbeitung der Masterarbeit und das zugehörige Kolloquium. In meiner Masterarbeit mit dem Thema „Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung – Vergleichende Analyse relevanter Modelle unter besonderer Berücksichtigung der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie“ klärte ich zunächst in der Qualitätsdiskussion regelmäßig vorkommende Begrifflichkeiten und grenzte das Feld der Weiterbildung thematisch ein, ehe dann auf die Besonderheiten der Weiterbildung im Zusammenhang mit Qualität eingegangen wurde. Im Anschluss daran erfolgte ein Überblick über die Entwicklung der im Weiterbildungsbereich ausgemachten Qualitätsansätze. Der Hauptteil der Arbeit fokussierte für die Weiterbildung in Frage kommende Qualitätsmanagementsysteme. Im Einzelnen wurden dabei relevante Modelle dargestellt – neben den grundsätzlich branchen-

unabhängigen Modellen DIN EN ISO 9001:2000 und EFQM waren dies die in den letzten Jahren explizit für den Weiterbildungsbereich entwickelten Modelle LQW, PAS 1037:2004, AQW und BQM – und anschließend in vergleichender Form gegenübergestellt. Eine Zusammenstellung von Entscheidungskriterien für die Auswahl eines Qualitätsmanagementsystems beschloss diesen Teil der Arbeit. Der finale dritte Teil der Arbeit hatte die Umsetzung des Qualitätsmanagements in der Württembergischen VWA zum Inhalt. Hierzu wurde zunächst eine Ist-Analyse der bisherigen Qualitätsaktivitäten der VWA vorgenommen, ehe dann – auf der Basis der Erkenntnisse über die zuvor behandelten Modelle – eine Handlungsempfehlung für die Auswahl eines Qualitätsmanagementsystems erfolgte. Danach wurde die Vorgehensweise zur Einführung des empfohlenen Qualitätsmanagementsystems skizziert.

Wie eingangs bei der Darlegung der Studienmotive erwähnt, maßen mein Arbeitgeber und ich bereits bei der Bewerbung um einen Studienplatz dem Thema „Qualitätsmanagement“ hohe Relevanz zu. Die in der Folge entstandene idealtypische Vorstellung, im Rahmen der Masterarbeit diese Thematik zu vertiefen und im Vorfeld einer für die VWA perspektivisch anstehenden Entscheidung über die Auswahl eines Qualitätsmanagementsystems bzw. des diesem zugrunde liegenden Modells Know-how aufzubauen, wurde insoweit von der Realität eingeholt, als bereits während der Bearbeitungszeit der Masterarbeit eine Auswahlentscheidung getroffen werden musste, um zeitnah die Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems und eine Zertifizierung realisieren zu können. Gleichwohl konnten bis dahin im Studium erworbene Kenntnisse in den Entscheidungsprozess einfließen. Im Zuge dessen wurde ich zusätzlich zum Qualitätsmanagementbeauftragten der VWA ernannt und war somit gefordert, die bis dahin vor allem in der Theorie behandelte Thematik in eine praktische Anwendung zu transferieren. Planmäßig wurde im Herbst 2006 ein Teilbereich der VWA erstmals nach der DIN EN ISO 9001:2000 sowie der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) erfolgreich zertifiziert.

3. Fazit

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement steht mit den zuvor beschriebenen Lehr- und Lernformen an unterschiedlichen Lernorten für eine neue Lernkultur. Als Maxime für diese neue Lernkultur könnte der Anspruch gelten, den der englische Philosoph und Sozialwissenschaftler Herbert Spencer (1820 – 1903) formulierte: *„Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln!“*. Das im Rahmen des Studiums an der PH Ludwigsburg erworbene Wissen und dessen

praktische Anwendung in bearbeiteten Projekten, Teilprüfungen und der Masterarbeit sowie die daraus resultierenden Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse stellen für mich in diesem Sinne gelungene Beispiele für einen Theorie-Praxis-Transfer dar, der zu einer handlungsorientierten Kompetenzerweiterung führte.

Qualität stand im Mittelpunkt meines Studiums – die mit diesem Begriff verbundene Thematik zog sich wie ein „roter Faden“ durch wesentliche Studienbestandteile. Qualität ist, kurz gesagt, „*die Erfüllung von Anforderungen und Erwartungen*“ (Nötzold 2002). Meine Anforderungen und Erwartungen an das Studium wurden erfüllt, insofern kann ich dem Studiengang Qualität bescheinigen.

Die von mir in meiner beruflichen Tätigkeit bei der VWA verantworteten Seminare, Lehrgänge und Studiengänge richten sich nahezu ausschließlich an Berufstätige. Durch das von mir selbst in berufs begleitender Form absolvierte Studium wurden ganz nebenbei mein Verständnis für die Belange der eigenen Kunden und mein Respekt vor den von ihnen erbrachten Leistungen gefördert. Diese Form der Weiterbildung bzw. des Studiums erfordert hohe Motivation, Leistungsbereitschaft, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen sowie eine effektive und effiziente Arbeitsorganisation.

Ohne den Zuspruch und die Unterstützung anderer Personen wäre ein erfolgreicher Studienabschluss nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt daher zuallererst meiner Frau und meinen Kindern für deren Verständnis und Rücksichtnahme, wenn – insbesondere in der zweiten Hälfte des Studiums – gemeinsame Interessen hinten angestellt werden mussten. Der Geschäftsleitung der VWA danke ich für die mir im Zusammenhang mit dem Studium gewährte Unterstützung und Förderung. Schließlich möchte ich mich bei den in der Organisation und Durchführung des Masterstudiengangs Beteiligten bedanken – insbesondere bei allen Lehrenden und Lernenden aus verschiedenen Bildungsbereichen für das gemeinsame Mit- und Voneinander-Lernen.

Literatur

Nötzold, W. (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung – Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 30.

Projektmanagement – vom Ziel, das Chaos zu beherrschen, statt sich vom Chaos beherrschen zu lassen

MARTIN HERMANN

Jeder Lehrer würde von sich sagen, dass ihm Projektarbeit sehr vertraut und der sachgerechte Umgang mit Projekten eine Selbstverständlichkeit ist. Vom Bau einer Seifenkiste in der Unterstufenklasse über die Projektprüfung für den Hauptschulabschlussjahrgang bis hin zur Schulhofgestaltung, die vom Schulträger ins Rollen gebracht wurde – fast täglich werden im „modernen“ Schulalltag Projekte durchgeführt. Ebenso selbstverständlich ist es im System Schule, dass diese Projekte in der gewohnt hemdsärmlichen Art und Weise bewältigt werden, in der man schon seit Jahrzehnten die anstehenden Aufgaben erledigt hat: Man redet viel, trifft sich zu Arbeitskreissitzungen, man wartet ab, bis die zwei Üblichen die wesentlichen Aufgaben übernehmen, und wird kurz vor knapp fertig. Erzählungen aus der Wirtschaft über einen aufwendigen Umgang mit Projekten stoßen dabei eher auf großes Unverständnis.

So war es auch kaum verwunderlich, dass das Modul „Projektmanagement“ im Studiengang Bildungsmanagement besonders für die Studierenden aus dem Bereich der Schule zu einer großen Herausforderung wurde.

Im Folgenden sollen die wesentlichen Elemente der Einheit skizziert werden, um darzustellen, warum das „Projekt Projektmanagement“ erfolgreich verlief:

1. Zeitliche Struktur

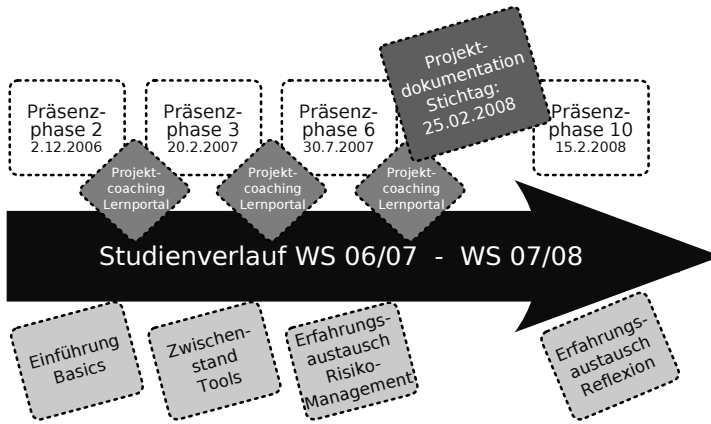


Abbildung 1: Zeitliche Struktur des Studiums (Quelle: Lernportal, Institut für Bildungsmanagement).

Die Einheit „Projektmanagement“ hat in der Organisation des Studiengangs eine besondere Stellung. Während die meisten Inhalte des Masterstudiengangs relativ kompakt behandelt und schließlich mit einer Teilprüfung abgeschlossen werden, ist der Umgang mit Projekten als „studienbegleitend“ zu bezeichnen. Schon in einer der ersten Projektphasen wird von den Studierenden gefordert, sich mit einer Aufgabe aus ihrem Berufsalltag auseinanderzusetzen, die „SMART“¹⁴ genug ist, um als dokumentierbares Projekt zu taugen. Dabei wird man mit der alten Projektleiter-Weisheit konfrontiert: „So wie ein Projekt angefangen hat, hört es auch auf.“ (Schulz-Wimmer 2003, S. 24)

Viele Studierende mussten sich schon zu diesem frühen Zeitpunkt mit gravierenden Problemen auseinandersetzen: „Bin ich aufgrund meiner Position in der Einrichtung überhaupt in der Lage, ein Projekt zu initiieren bzw. zu leiten?“, „Woher bekomme ich ein Projektteam (z. B. als „Ein-Mann-Unternehmen“)“, „Wie passt die Organisation eines Projektes zu den begrenzten Zeitressourcen, die durch das berufsbegleitende Studium noch bleiben?“, „Inwieweit kann ich meine Rolle als Studierender im Masterstudiengang in meiner Firma offenlegen?“, „Wie gehe ich mit Betriebsgeheimnissen um?“. Dabei wurde offensichtlich, dass sich die Projektstrukturen und -kulturen in der Schule, der Erwachsenenbildung und

14 SMART steht für die Ansprüche an sinnvoll verfasste Projektziele: S = Spezifisch, d. h. präzise und unmissverständlich formuliert; M = Messbar (qualitativ oder quantitativ überprüfbar); A = Anspruchsvoll im Sinne einer Herausforderung; R = Realistisch; T = Terminiert (mit konkreten Meilensteinen).

der Wirtschaft grundsätzlich unterscheiden. Während es für viele Angehörige der „Wirtschaftsfraktion“ zum Alltagsgeschäft gehört, Projekte zu bearbeiten, wurde es für einige Schulvertreter und zum Teil auch für Studierende aus der Erwachsenenbildung zu einem „Kampf mit Windmühlen“, die Lehre des Projektes in die eigene Institution zu tragen.

In zwei weiteren Präsenzphasen wurde das Thema Projektmanagement vertieft. Hierbei ging es zum einen um die Vermittlung von konkretem Handwerkszeug in Form von „Tools“, zum anderen um die Projektsteuerung und den Umgang mit Risiken und Projekthindernissen.

2. Das Projektcoaching

Tragendes Element der Einheit Projektmanagement blieb bis zur Abgabe des schriftlichen Projektberichts im letzten Studien-Quartal das begleitende Coaching.

Um die auftretenden Probleme bei der Bearbeitung der Projekte zeitnah lösen zu können, wurden kleineren Gruppen von sechs bis acht Studierenden jeweils ein Projektcoach an die Seite gestellt.¹⁵ Dieser Coach hatte die Aufgabe, während der Präsenzphasen in einem Beratungsprozess die Projekte zu begleiten, Handwerkszeug in Form von Tools und Literatur an die Hand zu geben und zwischen den Phasen über das Lernportal und E-Mail bei dringlichen Problemen zur Verfügung zu stehen.

Gerade für Anfänger auf dem Gebiet des Projektmanagements wurde die Coachinggruppe zu einer großen Stütze bei der Bewältigung der Unwegsamkeiten im Projektalltag. Durch den intensiven Austausch in der Kleingruppe war es möglich, Impulse für das eigene Projekt zu bekommen und von den Erfahrungen der anderen zu profitieren. Erklärtes Ziel war es, nicht nur das eigene Projekt kritisch reflektieren zu können, sondern auch den anderen Mitgliedern der Gruppe qualifiziertes Feedback zu geben.

Hier kam in besonderer Weise das Prinzip „Lernen am Unterschied“ zum Tragen: Die oben beschriebenen unterschiedlichen Herangehensweisen und Kulturen trafen in der Gruppe aufeinander und es kam zu intensiven Diskussionen. So konnte z. B. eine Vertreterin aus der Schule von der eingeführten Projektstruktur in

¹⁵ In den nachfolgenden Kursen wurde das Beratungsprinzip noch intensiviert: Innerhalb der Coachinggruppen wurden Tandems gebildet, d.h., jeweils zwei Studierende wurden dazu aufgefordert, sich besonders intensiv mit dem Projekt des anderen auseinanderzusetzen und so unterstützend zu wirken.

einem Wirtschaftsbetrieb profitieren, während der Vertreter der Wirtschaft neue Zugänge zum Thema Mitarbeitermotivation bekam, da es in der Schule bekanntermaßen keine monetären Anreize für die Mitarbeit in Projekten gibt.

Idealtypischer Ablauf eines Projektes:



Abbildung 2: Idealtypischer Ablauf eines Projektes (Quelle: Lernportal, Institut für Bildungsmanagement).

3. Projekttheorie und Tools

Das Projektmanagement im Studiengang Bildungsmanagement lässt sich als die Durchführung eines realen Projektes unter Laborbedingungen beschreiben. Jedem der Beteiligten, sowohl Studierenden wie Projektcoaches, war bewusst, dass wohl nie mehr wieder ein Projekt unter dem Einsatz von so viel Theorie und Reflexion stattfinden wird, wie hier während des Studiums.

Trotzdem ging es darum, wenigstens einmal die „reine Lehre“ erprobt zu haben, um hinterher für sich genau das Repertoire an Handwerkszeug parat zu haben, das für den eigenen Berufsalltag am praktikabelsten erscheint.

Neben dem Einhalten des idealtypischen Projektablaufs (vgl. Abb. 2) war man aufgefordert, sich mit einer Vielzahl von sogenannten „Tools“, d. h. Hilfswerkzeugen¹⁶, auseinanderzusetzen, die einen strukturierten und erfolgreichen Projektverlauf sichern sollten.

¹⁶ Zum Beispiel Projektauftrag, Kraftfeld-, Risiko-, Stakeholderanalyse, Projektlaufplan, -strukturplan und Projektstatusbericht.

Diese Werkzeuge standen in Papierform und als elektronische Vorlagen zur Verfügung. Somit war zwar die einfache Handhabung gesichert – mit der Gefahr, sich durch diese Hilfsmittel im Detail zu verlieren und das Projekt zu „überplanen“, musste sich jeder selbst auseinandersetzen.

Eine ausreichende Anzahl an ausgewählter Literatur und ein begleitender Reader sicherten zusätzlich den theoretischen Unterbau.

4. Rolle als Projektleiter

Schnell wurde jedem Studierenden deutlich, dass die Durchführung des Projektes weit mehr war als eine akademische „Trockenschwimmübung“. Eine klare Vorgabe von Seiten des Institutes war es, dass es nicht reichen würde, das Projekt zu planen und die Hauptarbeit zu leisten – wesentlich war es, als Hauptverantwortlicher die Fäden in der Hand zu halten und Arbeiten an andere zu delegieren.

Damit mussten sich einige Studierende in einer vollkommen neuen Rolle erproben: Verantwortung für ein Team und finanzielle Mittel zu haben, bei Problemen oft alleine entscheiden zu müssen und sowohl bei Erfolgen als auch bei Misserfolgen im Projektverlauf die zentrale Person zu sein. Probst/Hauerndinger (2001, S. 51) benennen dies wie folgt: *„Alle Bedürfnisse und Wünsche, die das Projekt betreffen, werden an die Projektleitung herangetragen. Da heißt es, die Balance zu halten zwischen den unterschiedlichen Interessen, und Konflikte rechtzeitig zu erkennen.“*

Dadurch war man nicht nur als Planer für das Projekt gefragt, sondern wurde auf verschiedenste Facetten im eigenen Führungshandeln aufmerksam und damit zum Teil auch auf eigene Schwächen, die man vorher gerne ausgeblendet hatte. Ohne die Reflexion im oben erwähnten Coaching und den Rückhalt in der Gruppe wäre mancher hier an seine persönlichen Grenzen gekommen und hätte unter Umständen das Vorhaben abgebrochen. So aber konnte die Praxiserfahrung durchaus persönlichkeitsbildende Wirkung haben.

5. Umgang mit Projektrisiken und -hindernissen

Probleme und Schwierigkeiten gehören zu den meisten Projekten. Probst/Hauerndinger (2001, S. 42) stellen fest: *„Die mit dem Projekt verbundenen Risiken sind vor Projektbeginn abzuschätzen. Natürlich gibt es unvorhersehbare unglückliche Zufälle, gegen die kein Kraut gewachsen ist, aber es gibt durchaus Risiken, deren Eintrittswahrscheinlichkeit schon zu Anfang eines Projektes erkennbar ist.“*

Gerade aus den oben beschriebenen Grenzerfahrungen bei der Projektsteuerung lag ein dezidiertes Schwerpunkt des Moduls auf dem Umgang mit den Stolpersteinen des Projektalltags bzw. auf der möglichen Vermeidung durch intensive Planungen. Zum Teil durch Anekdoten und Erfahrungen aus der Praxis der Dozierenden, aber insbesondere durch die intensive Fallarbeit wurden Schwachstellen in der Anlage des Projektes und „Tretminen“ im Umfeld aufgedeckt bzw. alternative Handlungsstrategien entwickelt. Gerade hier kam den oben beschriebenen Tools eine grundlegende Funktion zu, da so mancher Fallstrick erst durch eine klare Visualisierung deutlich wurde.

Diese Schulung im Umgang mit Projekthindernissen auf hohem Niveau konnte aber trotzdem nicht verhindern, dass manches Studienprojekt bis zum Schluss eine Zitterpartie blieb, grundsätzliche Neuausrichtungen notwendig wurden oder Projekte sogar vollständig scheiterten, z. B. weil versprochene Mittel letztendlich doch nicht zur Verfügung gestellt wurden.

Verblüffend war, dass gerade bei diesen nicht perfekten Vorhaben der Lerneffekt für den Projektleiter und die ihn begleitende Coachinggruppe am größten war. So konnte, natürlich gut reflektiert, ein Projektmisserfolg doch noch ein „gutes BiMa-Projekt“ sein.

6. Das Lernportal

Da das Masterstudium Bildungsmanagement wesentlich durch Selbstlernphasen geprägt ist, war es auch für das Modul „Projektmanagement“ notwendig, eine geeignete Struktur zu haben, die eine Betreuung zwischen den Präsenzphasen sicherte. Hierbei kam dem sogenannten „Lernportal“ des Instituts eine zentrale Rolle zu. Auf dieser Online-Plattform, auf die nur die Studierenden und Dozierenden des Studiengangs Zugriff haben, wurden unter anderem die oben erwähnten Projektmanagement-Tools und zusammenfassende Texte zum Thema hinterlegt.

Neben dieser eher statischen Nutzung wurde aber auch durch das Internet-Werkzeug der kommunikative Aspekt betont. In speziellen Foren konnten sich die Studierenden und ihr Betreuer austauschen. Außerdem war es möglich, in einem zusätzlich geschützten Bereich, eigene Projektdokumente einzustellen, sodass die anderen Mitglieder der Coachinggruppe darauf zugreifen konnten. Hierbei war es ebenfalls wichtig, dass man in der Lage war, eine qualifizierte Rückmeldung zu den Projektverläufen und den Dokumenten der Studienkollegen zu geben. Dies

konnte durch Kommentare auf der Plattform oder direkter durch E-Mails erfolgen.¹⁷

War es zu Beginn des Studiums für viele noch ungewohnt, das Internet intensiv zur Informationsgewinnung und zur Kommunikation auf professionellem Niveau zu nutzen, wurde dies im Laufe der Zeit immer selbstverständlicher. Mittlerweile sind viele der „neuen“ Medien zu einem Baustein der Lern-, Arbeits- und natürlich auch Projektwelt der Absolventen geworden, der sich nicht mehr aus deren Alltag wegdenken lässt.

7. Der Projektbericht

Selbstverständlich sollte keines der im Rahmen des Studiums begonnenen Projekte scheitern. Trotzdem war es, wie bereits oben erwähnt, wichtiger, das eigene Projekthandeln kritisch zu durchleuchten und Lehren für die eigene Zukunft als Projektmanager zu ziehen, als das Projekt erfolgreich zu beenden.

War die Reflexion im Laufe der Projektdurchführung ein dialogisches Handeln in der Interaktion mit den Mitgliedern der Coachinggruppe, wechselten die Anforderungen zum Abschluss des Projektes. Alles bisher Geschehene musste nun in einer schriftlichen Abhandlung dokumentiert werden; hierzu wurden sämtliche verwendeten Dokumente und Tools gesammelt und dem persönlichen Bericht beigelegt. Schwerpunkt waren in der Ausarbeitung folgende Leistungen:

- Wurde das Grundprinzip des Projektmanagements erfasst und konnte es im eigenen Tun umgesetzt werden?
- War man in der Lage, die eigene Rolle als Projektleiter kritisch zu hinterfragen und im Laufe des Projektes weiterzuentwickeln?
- Wurden Tools verwendet und so das Projekthandeln auf eine professionelle Basis gestellt? Dabei war es unerheblich, ob die im Studiengang vorgegebenen oder eigene Hilfsmittel zur Projektführung zum Einsatz kamen.
- Hatte man sich ausreichend mit Literatur auseinandergesetzt und konnten aus der wissenschaftlichen Grundlage heraus Handlungsstrategien entwickelt werden?
- Wurde der Verlauf des Projektes schlüssig dargestellt und für externe Leser nachvollziehbar?

17 Der Einsatz neuer Medien im Lernportal wurde bei den nachfolgenden Jahrgängen weiter ausgebaut. Mittlerweile kommen z.B. Podcasts zum Einsatz und die Projektdokumentation erfolgt weitgehend online in einem „Projekt-Blog“ (vgl. Adam i. d. B.).

Aufgrund dieser Fragestellungen wurde der Projektbericht zum Messinstrument für einen erfolgreichen Verlauf des gesamten Moduls. Hier wurde dargestellt, ob das Prinzip umgesetzt werden konnte, das sich durch das gesamte Masterstudium Bildungsmanagement zog: die erfolgreiche Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie und der eigenen Berufspraxis.

8. Persönliches Fazit

Sicherlich ist das ganze Studium Bildungsmanagement eine persönliche Herausforderung, da es die Anforderungen eines anspruchsvollen Studiums mit der eigenen beruflichen Erfahrung und einem großen Zeitdruck in Verbindung bringt. Was hier im Allgemeinen stimmt, gilt für das Modul Projektmanagement im Besonderen. So wurde für mich das Projekt im Studium zu einem großen Lernfeld, aber auch zu einer gewissen Grenzerfahrung.

Schon sehr schnell musste ich mich mit dem Thema „Scheitern“ auseinandersetzen. Mein erstes Projekt lief nach wenigen Monaten ins Leere, da ich die Rahmenbedingungen, die Haltung von Vorgesetzten zu meinem Vorhaben und meine eigenen Möglichkeiten in der Projektleitung nicht realistisch genug eingeschätzt hatte. So war ich nach einer intensiven Vorarbeit gezwungen, den eingeschlagenen Pfad zu verlassen und ein neues Projekt von Grund auf zu beginnen. Ging es bei meinem ersten Versuch als Projektmanager um den einrichtungspolitisch brisanten Umbau von Leitungsebenen, wurde mein neues Projekt zu einem persönlichen Prüfstein für meine neu begonnene Stelle als Schulleiter einer privaten Sonderschule: Ich wollte einen vollständigen Schulentwicklungsprozess planen und durchführen.

Da mein erstes Projekt an der fehlenden Planungstiefe scheiterte, verfiel ich bei meinem neuen Vorhaben in das Extrem der „Überplanung“. Alles wurde detailliert vorgearbeitet, reflektiert und durchleuchtet. Dadurch bekam das Projekt schon zu Beginn unflexible Züge und dies blieb bedauernswerterweise bis zum Projektabschluss so. Außerdem wurde damit der Umgang mit dem Faktor Zeit zu meinem größten Problem und das Projekt drohte an den fehlenden Ressourcen meinerseits erneut zu scheitern.

Gerade in diesen schwierigen Phasen wurde das Projektcoaching besonders wichtig. Der hier stattfindende Austausch gab mir die Möglichkeit, das erste Projekt rechtzeitig fallen zu lassen und das zweite doch noch erfolgreich zu beenden, ohne mich in meiner eigenen Planung zu verlieren.

Nach Abschluss des Moduls ist ein großer Erfahrungszuwachs im eigenen Handeln als Leitungsperson geblieben. Während ich bei allen anderen Anforderungen des Studiengangs entweder auf einer theoretischen Ebene bleiben konnte oder als Gast in einer anderen Institution agierte¹⁸, musste ich mich im Projekt als Handelnder in der eigenen Einrichtung behaupten. So konnte ich erleben, dass mir die Rolle als Projektleiter, der ständig auf neue Gegebenheiten schnell und möglichst reflektiert reagieren muss, durchaus liegt. Außerdem konnte ich stark von der Form der Beratung im Coachingprozess profitieren – eine Erfahrung, die mir nun immer wieder im Alltag zugute kommt.

Grundsätzlich habe ich durch mein begleitetes „Auftaktprojekt“ als Schulleiter weitgehend den Respekt vor komplexen Aufgaben verloren. Durch das Handwerkszeug aus dem Modul und die gewonnenen Herangehensweisen gelingt es mir, ein Projekt strukturiert zu bearbeiten und nicht nur intuitiv auf Probleme zu reagieren.

Über die persönliche Ebene hinaus gelang es mir, Grundlagen des Projektmanagements in die gesamte Einrichtung zu transportieren. Wesentliche Erfahrungen meiner Projektstätigkeit sind in das Verfahren zur Bearbeitung von Projekten im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprozesses des Schulträgers eingeflossen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mir das Projektmanagement-Modul im Studium oftmals große Schwierigkeiten bereitet hat. Trotzdem, oder vielleicht gerade deshalb, waren die hier gemachten Erfahrungen äußerst prägend und nachhaltig.

Literatur

Institut für Bildungsmanagement: Lernportal. Themenweb Projektmanagement. <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/1f-bima-s-01/lernportal/lernportal.php>, Stand: 28.02.2008.

Probst, H./Haunerding, M. (2001): Projektmanagement leicht gemacht. Redline Wirtschaft, Frankfurt/Wien.

Schulz-Wimmer, H. (2003): Projektmanagement. Haufe, Planegg.

18 Im Praktikum in Bereich der Erwachsenenbildung oder als Forschender während der Masterarbeit.

Von der Theorie in die Praxis – von Studien- zu Unternehmensprojekten

JÜRGEN SCHATZ

„Die Theorie ist eine Vermutung mit Hochschulbildung“, so äußerte sich einst der 39. Präsident der USA, Jimmy Carter. Der Masterstudiengang Bildungsmanagement sorgt durch die strukturelle Organisation des Studiengangs dafür, dass es nicht bei der Vermutung bleibt. Die Basisphilosophie des „Blicks über den Tellerrand“ hinaus bewirkt zum einen, systemfremde Arbeitsinstrumente permanent zu hinterfragen und den Einsatz im eigenen Arbeitssystem zu prüfen, zum anderen auch das Verständnis von Systemhemmnissen und -grenzen in fremden, aber auch in eigenen Systemen.

Das Management-Tool „Projektmanagement“

Die permanente Verknüpfung von Theorie und Praxis über Systemgrenzen hinweg stellt sicher, dass im Studiengang nicht auf die Akademisierung der Profession „Management von Bildung“, sondern die Innovierung des Managements von Bildungsprozessen in Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft abgezielt wird. Ein Instrument, das diese Bemühung unterstützt, ist das Projektmanagement. Selbstverständlich bildet das theoretische Know-how die Basis für eine zielgerichtete Anwendung, aber erst das „know-why“ und „know-what“ (vgl. Vaill 1998) legen die Grundlage für die Methoden- und Handlungskompetenz im beruflichen Alltag.

Die klassischen Bestandteile von der Projektvorbereitung über die Projektplanung zur Projektsteuerung und -kontrolle sind meist bekannt. Dass aber das Projektmarketing – insbesondere in Prozessen fundamentaler Veränderung – sowie der „Faktor Mensch im Projektmanagement“ erfolgsentscheidende Kernelemente für eine erfolgreiche Projektabwicklung darstellen, wird meist erst im konkreten Live-Projekt erkannt.

Daher sieht das Masterstudium im Pilot-Studiengang 2003-2005 noch zwei studienbegleitende Projekte vor, die zum einen einer kontinuierlichen Reflexion der vermittelten Studieninhalte dienen, zum anderen aber auch den Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und Unternehmen einen konkreten Mehrwert bieten.

Das Projekt „IBS“

Bei der IHK Bodensee-Oberschwaben stand zu diesem Zeitpunkt die Frage im Raum, wie die Erstellung des Weiterbildungsprogramms neu strukturiert, die Prozesse neu modelliert und wie Zusatzelemente integriert werden können. Ein solches „integriertes Bildungsbuchungssystem“ bildete damit die Grundlage für das erste Studienprojekt.¹⁹ Noch während des Studiengangs wurde das Projekt umgesetzt mit folgenden Ergebnissen:

- mit der Erstellung des Print-Programms wird zugleich das komplette Bildungsangebot im Internet präsentiert,
- damit wird zeitgleich auch eine Anmeldung über das Internet mit den üblichen automatischen Feedbacksystemen aufgebaut,
- das EDV-Tool generiert automatisch eine druckfähige Ausgabe für die Auftragsdruckerei,
- die Abwicklungsorganisation kann maßgeblich verschlankt werden, der Aufwand in Mann- bzw. Frautagen reduziert sich pro Neuauflage um ca. 40%²⁰ (bei zwei Auflagen pro Jahr).

Wertvolle Anregungen für die Gestaltung des Systems resultierten auch aus dem studienbegleitenden Praktikum, das in einem anderen System erfolgen sollte.

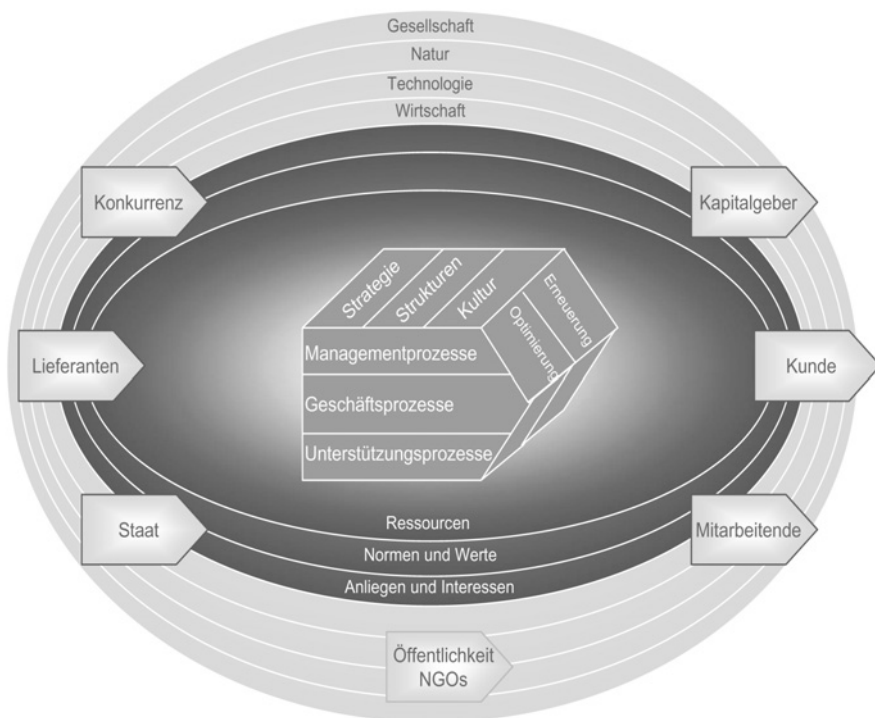
Das Projekt „UNTERNEHMER AKADEMIE“

Während es sich bei IBS um ein „klassisches“ Projekt handelte, bündelte das zweite Projektvorhaben die kompletten Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Gerade ein neuer Bildungsträger muss sich auf die „Wildwasserbedingungen“ gut vorbereiten, denn der Markt stagniert seit Längerem. Aber der Aufbau eines solchen Unternehmens bietet auch die Chance, Instrumente des Bildungsmanagements aktiv heranzuziehen, auf Verwendbarkeit zu prüfen und dann in der Praxis zu verankern.

¹⁹ Der Projektverlauf wird hier nicht dargestellt. Detailinformationen können aber gerne angefordert werden.

²⁰ Pro Jahr erscheinen zwei Auflagen des Weiterbildungsprogramms.

Die UNTERNEHMER AKADEMIE ist inzwischen ein Zusammenschluss von vier Industrie- und Handelskammern (www.unternehmer-akademie.org) und wendet sich konkret an Inhaber, Geschäftsführer und leitende Führungskräfte in Unternehmen. Bei dieser Zielgruppe empfiehlt es sich, das Neue St. Galler Management-Modell (Ruegg-Sturm, 2003) (das das Rahmenmodell für das Ludwigsburger Verständnis von Bildungsmanagement) bildet, heranzuziehen.



Die Anspruchsgruppen bilden hier einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Platzierung als Bildungsträger, denn

- die Konkurrenz ist groß,
- die Lieferanten sind nicht selten selbst am Markt als Bildungsakteure tätig,
- die Mitarbeitenden stammen aus unterschiedlichen Institutionen (vier IHKs),
- der Kunde ist sich der Vielzahl an Wettbewerbern bewusst,
- als Kapitalgeber treten Körperschaften des öffentlichen Rechts auf (lediglich im Bereich der Anschubfinanzierung).

Auch die Dimensionen des Bildungsmanagements,
– Bildungsbetriebsmanagement²¹ und
– Bildungsprozessmanagement²²,
können im Rahmen dieses Projekts konkret geprüft werden.

Im Bereich des Bildungsbetriebsmanagements greifen wiederum Bestandteile des Studiengangs ineinander und fokussieren sich auf
– die Zielformulierung,
– die Ressourcenplanung,
– die betriebswirtschaftliche Planung und Steuerung,
– die Definition der Führungs-, Kern- und Unterstützungsprozesse.

Im Kernprozess des Bildungsprozessmanagements lässt sich der Regelkreis komplett abbilden.

Heute besteht die Marke UNTERNEHMER AKADEMIE seit nahezu 2 Jahren, die Bestandssicherung und Weiterentwicklung stehen auf der Agenda sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms.

Eine Bewertung

Drei Jahre nach Abschluss des Masterstudiengangs lässt sich sagen, dass die Inhalte dieses Studiums mehr als nur ihre Berechtigung haben, sie sind eine Notwendigkeit, wenn man die aktuellen Diskussionen in den Medien verfolgt.

Die Themenfelder der demographischen Veränderung sowie des viel zitierten Fachkräftemangels zeigen auf, dass die persönliche Entwicklung oder die Entwicklung des Personals in Unternehmen – fokussiert auf bestimmte Fachaufgaben – nicht ausreicht, um die Herausforderungen der anstehenden Veränderungen zu bewältigen. Das „permanente Wildwasser“ fordert „Fahrzeuge“, die den Wogen standhalten und die Energie nutzen, um sich vorausschauend auf die Zukunft vorzubereiten. Die Instrumente des Bildungsmanagements greifen genau hier an.

Die Gesamtbewertung kann daher nur lauten: Dieses Studium ist zu empfehlen – ich würde diesen Schritt jederzeit wieder gehen.

²¹ Vgl. Müller 2007.

²² Ebd.

Da die vermittelten theoretischen Fundamente greifen, lässt sich der Erfolg auch mit folgendem Zitat zusammenfassen: „*Die Theorie ist nicht die Wurzel, sondern die Blüte der Praxis.*“ (Ernst von Feuchtersleben)

Literatur

Müller, U. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H.: Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. W. Bertelsmann, Bielefeld, S. 99-122.

Ruegg-Sturm (2003): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre, Haupt-Verlag AG, Bern

Vaill, P.B. (1998): Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten. Klett Cotta, Stuttgart.

Sind Schulen lernfähig? – Zur Professionalisierung des Schulmanagements

REGINA HILLER

Schulen sind Institutionen mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag, in denen Kinder und Jugendliche etwas lernen sollen. Ist vor diesem Hintergrund die in der Überschrift aufgeworfene Frage nicht ganz falsch gestellt? Müssen Schulen, die ja dem Lernen dienen, überhaupt selbst etwas lernen?

Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft, die sie umgibt. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern tragen ihre Erfahrungen und Wertvorstellungen in die Schule hinein und wer die Schule verlässt, sollte sich im Leben behaupten und bewähren können. Gesellschaften sind jedoch keineswegs statisch, sondern verändern sich permanent, sodass sich die Schule weiterentwickeln muss, um ihre Aufgaben auch unter neuen Bedingungen der zunehmend globalisierten, pluralisierten und individualisierten Welt erfolgreich erfüllen zu können. Dazu genügt es jedoch nicht, nur die Unterrichtsinhalte und -methoden zu erneuern, sondern auch die institutionellen Rahmenbedingungen zu überdenken. Internationale Vergleichsstudien wie z. B. PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) fördern solche Debatten. Schulsysteme und Einzelschulen befinden sich plötzlich in einer globalen Wettbewerbssituation, in der ihre Leistungsfähigkeit auf dem Prüfstand steht. Selbst auf nationaler Ebene ist in Deutschland eine Konkurrenz spürbar. Der Föderalismus ermöglicht ganz unterschiedliche öffentliche Schulsysteme in den 16 Bundesländern und darüber hinaus betrachten immer mehr Eltern die Privatschulen mit ihren unterschiedlichen pädagogischen Konzepten als eine gute Alternative für ihre Kinder. In dieser vielfältig differenzierten deutschen Schullandschaft lässt sich der allgemeine Trend ausmachen, dass immer mehr Aufgaben, die bisher bei übergeordneten Schulverwaltungsbehörden lagen, auf die Schulleitungen verlagert werden. So wird der Weg für individuelle und damit auch

angemessene Lösungen einzelner Schulen frei, ohne dass das öffentliche Schulwesen in seiner jetzigen Form bislang gänzlich in Frage steht. Die alte Vorstellung, dass die nachgeordnete Behörde „Schule“ Vorschriften ausführt und getreu dem Weberschen Bürokratiemodell (vgl. Schreyögg 2006, S. 32ff.) verwaltet werden muss, ist damit allerdings überholt. Eine zusätzliche innere Eigendynamik entsteht durch den personellen Umbruch, der sich zurzeit in den meisten Schulen vollzieht. Viele Lehrkräfte und Schulleitungen erreichen die Altersgrenze, sodass eine deutliche Verjüngung der Kollegien und ein Generationswechsel in der Leitungsebene stattfinden. Damit gehen meist auch eine neue Führungskultur und Impulse für den Unterricht einher, die auf die Organisation einer Schule durchschlagen.

Die Schule kommt demnach an Veränderungen gar nicht vorbei, sie muss sich weiterentwickeln und dabei gleich mehrere Ebenen berücksichtigen. Zunächst gehört zur Schulentwicklung natürlich die kontinuierliche Erneuerung des Unterrichts, die neue methodische, didaktische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse aufgreift und in die Schulpraxis integriert. Aber auch die Organisation selbst und die Menschen, die in ihren Strukturen arbeiten, müssen sich an die neuen Gegebenheiten anpassen. Insofern umfasst gelingende Schulentwicklung immer die Aspekte Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Aber können Schulen diesen anspruchsvollen Forderungen eigentlich gerecht werden? Sind Schulen selbst überhaupt lernfähig und von wem können sie etwas Sinnvolles lernen?

Eine moderne Schulleitung wird unter den oben geschilderten Bedingungen von der Verwaltungs- zur Managementaufgabe, die Visionen entwickelt, Ziele setzt sowie Prozesse und Strukturen so gestaltet, dass die Schule sich qualitativ messbar verbessern und flexibel auf neue Anforderungen reagieren kann, ohne ihre Werte zu verraten. Das Bedürfnis nach einer Ausweitung entsprechender Managementkompetenzen in den Schulleitungen ist groß, was sich auch daran ablesen lässt, dass in jüngster Zeit einige Publikationen auf den Markt kamen, die diese Lücke füllen möchten. Als Beispiele können hier der von Herbert Buchen und Hans-Günter Rolff herausgegebene Sammelband (Buchen/Rolff 2006) oder Rolf Dubs' Leadership-Konzept (vgl. Dubs 2005) dienen. Natürlich können Bücher niemals eine fundierte, praxisorientierte und an die neuen Anforderungen angepasste Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen ersetzen. Der Studiengang Bildungsmanagement, wie er z. B. an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg angeboten wird, ist daher eine dringend notwendige Ergänzung der Hochschullandschaft. Hier werden sowohl die fachlich-methodischen als auch personale und soziale Kompetenzen vermittelt, die für ein modernes, am

Menschen orientiertes Führungshandeln in Bildungseinrichtungen notwendig sind. Da es bislang für Schulleitungen keine spezielle Ausbildung gab, herrschte in diesem Bereich das „Learning by Doing“ vor. Die implizierte These, dass wer ein guter Lehrer ist, im Prinzip auch eine Schule effektiv und effizient leiten kann, ist heute sicherlich in dieser Form nicht mehr haltbar. Ein professionelles Management und Führungshandeln erfordern eine entsprechende Ausbildung. Die Wirtschaftswissenschaften haben Theorien, Methoden und Instrumente entwickelt, die für die Bewältigung von Managementaufgaben systematisches und praxisrelevantes Wissen bereitstellen. Was liegt also näher, als diese Erkenntnisse für die Leitung einer Schule zu nutzen und sie in die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen zu integrieren? Was liegt näher als das „Lernen am Unterschied“?

Viele Lehrkräfte und Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen haben Vorurteile gegenüber der Wirtschaft, sie sei ein geradezu menschenverachtendes System mit rein monetären Interessen. Ihr Bildungsverständnis lässt sie befürchten, dass die Schule sich von ökonomischem Zweckrationalismus instrumentalisieren lassen muss, wenn sie sich auf wirtschaftsnahe Denkweisen einlässt. „Schulen sind anders“, sagen diese Skeptiker, sie seien einer anderen Logik und anderen systemischen Voraussetzungen unterworfen wie Wirtschaftsunternehmen und ein Vergleich der beiden Systeme macht solche Unterschiede auch unübersehbar. Eine offensichtliche Differenz besteht darin, dass privatwirtschaftliche Unternehmen dem existenziellen Zwang unterliegen, Gewinne zu erwirtschaften. Schulische Bildung dagegen wird als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet und entsprechend durch die öffentliche Hand finanziert. Eine weitere konstitutive Besonderheit der Schule liegt darin, dass zwischen Lehrern und Schülern eine pädagogische Beziehung besteht, sodass Schulen *„nicht nur einfach personenverwaltende, sondern personenverändernde Systeme“* (Terhart 2001, S. 52) sind. Es erscheint daher ethisch zunächst problematisch, an diesen Vorgang die zentralen ökonomischen Kategorien Effizienz und Effektivität anzulegen. Auch die Personalstruktur in Schulen ist eine Besonderheit, da in kaum einer anderen Organisation die Mitarbeiter eine so ausgeprägte Homogenität bezüglich ihrer hochqualifizierten, akademischen Ausbildung haben und zudem bei der konkreten Ausübung ihrer Tätigkeit eine so weitreichende Autonomie besitzen. Auch die Führungsebene, die Schulleitung, unterscheidet sich auf charakteristische Weise von Unternehmensleitungen. Schulleiter werden intern häufig nicht nur als Vorgesetzte, sondern auch als Teil des Kollegiums, als „Primus inter Pares“, betrachtet. In ihren Entscheidungen verfügen sie über weitaus weniger Kompetenzen und Gestaltungsmacht wie Führungskräfte in der Wirtschaft, denn die demokratisch legitimierten Schulgremien Gesamtlehrerkonferenz, Schulkonferenz und Elternbeirat besitzen entscheidende Mitwirkungsrechte im pädago-

gischen Bereich und auch bei Fragen der Organisation und der Führung, sodass sie den Handlungsspielraum der Schulleitung begrenzen. Jede einzelne Schule ist zudem in die übergeordneten Strukturen eines Schulsystems eingebunden, die ihre inhaltlichen, materiellen und juristischen Rahmenbedingungen ganz entscheidend prägen. Schulen „arbeiten demnach selbstorganisiert auf der Basis von Fremdbestimmung“ (Merkens 2001, S. 84). Rolff charakterisiert das Schulsystem in diesem Sinne zugespitzt, aber treffend als „die zahlenmäßig größte, technisch einfachste und sozial komplizierteste Organisation mit dem qualifiziertesten Personal“ (Rolff 1995, S. 121). Können Schulleitungen unter diesen Voraussetzungen vom Management-Wissen der Wirtschaft überhaupt profitieren?

Sicherlich lassen sich betriebswirtschaftliche Management-Konzepte nicht generell einfach dem System Schule überstülpen, aber vieles ist m. E. übertragbar bzw. an schulische Bedingungen anpassbar. Das betriebswirtschaftliche Prozessmanagement dominiert in den letzten Jahren geradezu paradigmatisch die Diskussion in den Wirtschaftswissenschaften. Nyhuis/Hagen et al. nennen einen Richtwert von über 1000 Titeln im deutschsprachigen Raum (vgl. Nyhuis/Hagen et al. 2006, S. 8f.) und inzwischen greifen viele Unternehmen diesen Ansatz auch in der Praxis auf. Prozessorientiertes Management kann m. E. auch den neuen Anforderungen an die Schule sehr gut gerecht werden, ohne ihre Besonderheiten zu missachten. Es soll darum im Folgenden als exemplarisches Beispiel dafür herangezogen werden, dass Schulen und Schulleitungen von der Wirtschaft sinnvoll lernen können.

Prozesse können als sich wiederholende Abläufe definiert werden, die einen genau beschriebenen Anfangszustand (Input) in einen Endzustand (Output) überführen. Zwischen In- und Output liegen verschiedene Arbeitsschritte, die in einer zeitlichen, räumlichen und logischen Reihenfolge angeordnet sind und personelle, materielle und methodische Ressourcen nutzen. Für produzierende Betriebe sind Prozesse kennzeichnend, die z. B. aus Rohstoffen eine verkaufsfertige Ware herstellen. Aber auch Abläufe im Management, wie z. B. das Erstellen eines Angebots oder die Einstellung neuer Mitarbeiter, lassen sich als Prozesse beschreiben. Begibt man sich in Schulen auf die Suche nach solchen Abläufen, wird man sehr schnell fündig. Schon die Kernaufgaben jeder Bildungseinrichtung, das Lernen und Lehren, können nur als Prozesse gedacht werden und auch das Management und die Führung einer Schule sind von einer Vielzahl von Prozessen geprägt, die das Schuljahr strukturieren und bestimmen, wie z. B. die Erstellung des Stundenplans oder der Zeugnisse, die Verteilung der Lehraufträge und die Organisation von Prüfungen. Schulen sind also von Prozessen ganz wesentlich geprägt und schon allein diese Erkenntnis kann den Blick auf die Gesamt-

organisation schärfen und verändern. Eine Prozesslandkarte (vgl. z. B. Schmelzer/Sesselmann 2006, S. 78) ermöglicht Orientierungswissen, mit dessen Hilfe man neue Prozesse einführen und die Organisation gezielt weiterentwickeln kann. Aber nicht nur für einen besseren strategischen Überblick ist die prozessorientierte Sichtweise sinnvoll. Für ein professionelles Schulmanagement ist es auch überaus lohnend, die einzelnen Prozesse so zu optimieren, dass sie effizient und effektiv ablaufen können. Aber wann sind schulische Prozesse effektiv und effizient?

Prozesse sind dann effektiv im Sinne von „die richtigen Dinge tun“, wenn sie für die Abnehmer des Outputs einen Wert darstellen, der ihren Anforderungen entspricht (vgl. Nyhuis/Hagen et al. 2006, S. 13), d. h., es ist eine möglichst hohe Qualität des Outputs und der Prozesse selbst gefordert. So wird z. B. bei der Erstellung des Vertretungsplanes eine Lehrkraft den Output dann als qualitativ zufriedenstellend bewerten, wenn der Plan übersichtlich und transparent ist, die Belastungen im Kollegium ausgewogen verteilt werden und klare Regelungen für die Beaufsichtigung bzw. den Vertretungsunterricht ersichtlich sind. Effizient sind Prozesse dann, wenn sie einen maximalen Output bei möglichst geringem Input erzielen, es geht also darum, „die Dinge richtig zu tun“. Demnach ist Effizienz *„als Maß für die Ergiebigkeit der Ressourcennutzung zu sehen“* (Fließ 2006, S. 28).

Die betriebswirtschaftlich orientierte Literatur sieht den effizienten Umgang mit Ressourcen vor allem in einer optimalen Zeit- und Kostennutzung. Der Faktor Zeit und damit auch der Personaleinsatz sind für Schulen ganz wesentlich, da die Zahl der zu haltenden Unterrichtsstunden (Deputat) für Lehrer immer weiter erhöht wurde und zudem immer mehr Aufgaben an die Schulen verlagert werden, ohne dass für die dazu notwendige Unterrichtsentlastung gesorgt wurde. Effiziente Prozesse können hier Abhilfe für die Lehrkräfte schaffen, sodass die vorhandene Arbeitszeit ökonomisch sinnvoll genutzt wird. Der Kostenfaktor wird in der Einzelschule bislang noch wenig berücksichtigt, da öffentliche Bildungseinrichtungen nicht auf betriebswirtschaftlicher Basis arbeiten. Allerdings müssen Schulen im Rahmen eines Budgets wirtschaften, das der Schulträger, die Gemeinde oder der Landkreis zur Verfügung stellt. Diese Mittel sind in der Regel knapp bemessen und nicht erweiterbar. Durch sinnvoll standardisierte Prozesse können Schulen diese Mittel evtl. also auch effizient einsetzen. Es liegt demnach m. E. auf der Hand, dass Schulen große Vorteile durch professionell gestaltete Prozesse haben. Aber wie kann dieser Wunsch-Zustand erreicht werden?

Die systematische Optimierung von Prozessen gehört zu den ständigen Aufgaben des Prozessmanagements und unterstützt damit allgemein Veränderungspro-

zesse, weil die einzelnen Schritte immer wieder zyklisch durchlaufen werden. Damit wird auch der Weg zu einer lernenden Organisation in Peter Senges Sinne (vgl. Senge/Klostermann 1999, S. 14ff.) geebnet und die große Nähe zum PDCA-Zyklus, dem Deming-Rad (vgl. z. B. Ahlrichs/Knuppertz 2006, S. 99) oder auch zu anderen gängigen Qualitätsmanagement-Konzepten ist deutlich erkennbar. Der Prozessmanagement-Zyklus beginnt damit, dass ein vorhandener Prozess analysiert und hinsichtlich seiner Effizienz und Effektivität bewertet wird. Typische Schwachstellen von Ist-Prozessen sind z. B. fehlende, verdoppelte oder überflüssige Aktivitäten, unnötig hoher Ressourcenaufwand, unklare Zuständigkeiten, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten, lange oder unklare Informationsübermittlung oder „klassische“ Schnittstellenprobleme. Hat man solche Schwächen gefunden, wird ein alternativer Prozessverlauf gestaltet, der diese Probleme beheben kann. Der zutiefst kreative Vorgang der Neugestaltung von Prozessen mündet letztlich in die Standardisierung und Dokumentation des verbesserten Prozesses, der in Zukunft die alte Version ersetzen soll. Der neue Prozess muss natürlich auch für alle Betroffenen transparent und nachvollziehbar sein und am besten lässt sich das über die Visualisierung in Form von Flussdiagrammen erreichen, die übersichtlich, klar und auch von Ungeübten intuitiv meist leicht nachvollziehbar sind (vgl. z. B. Wilhelm, 2003, S. 38ff.).

Es ist wichtig und sinnvoll, die am Prozess beteiligten Personen in allen Phasen der Prozessanalyse und -optimierung einzubeziehen, um ihren Erfahrungsschatz, ihre Kenntnisse und ihr kreatives Potenzial zu nutzen. Dadurch können praxisgerechte Lösungen entstehen, die eine deutlich höhere Akzeptanz genießen, als „von oben“ aufgetroffene Lösungen. Da so auch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die neuen Prozesse auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden, beinhaltet dieses Vorgehen auch die Voraussetzungen für gelingendes Change-Management. Im Idealfall kann sogar eine höhere Identifikation mit der Gesamtorganisation erreicht werden, was besonders für Schulen, deren Lehrkräfte in der Regel ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die Gesamtorganisation haben, einen großen Vorteil bedeuten kann. Das alles klingt nach anstrengender Arbeit und einem enormen Zeitaufwand für viele Personen. Wie soll man das neben dem Schulalltag bewältigen und lohnt sich der Aufwand überhaupt?

Für die Lehrkräfte einer Schule ergibt sich aus gut dokumentierten und transparenten Prozessen zum einen eine große Handlungssicherheit und zum anderen haben Lehrer, die neu an die Schule kommen, die Möglichkeit, sich schnell einzuarbeiten. Schulverwaltungsaufgaben können rascher und mit weniger Reibungsverlusten übernommen werden, sodass der bisher weit verbreiteten Praxis entgegengewirkt werden kann, dass Einzelne sich einen persönlichen, informellen

Wissens- und Erfahrungsschatz aneignen, der sie bei der Erfüllung einer Aufgabe unersetzbar macht. Nicht zuletzt profitiert natürlich die Schulleitung von stabilen und effizienten Prozessen, da z. B. weniger Kriseninterventionen zu erwarten sind und eine klare Delegation von Verantwortlichkeiten besteht. Sich wiederholende Routineaufgaben folgen klaren Strukturen und bleiben zugleich offen für notwendige Veränderungen. Durch ein gelungenes Prozessmanagement gewinnt die Schulleitung also „mehr zeitlichen Freiraum für entwicklungsbezogene Tätigkeiten“ (Bonsen/von der Gathen et al. 2002, S. 171) und andere wichtige Führungsaufgaben. Ein für Schulen ausgesprochen wichtiger Aspekt ist darüber hinaus, dass Zeiträume geschaffen werden, um über bislang nicht hinterfragte Abläufe nachzudenken. Der Schulalltag ist sowohl im Unterricht als auch im Schulmanagement oft von hektischer, ruheloser Aktivität, von Termindruck und unvorhersehbaren Ereignissen bestimmt, die unmittelbares und flexibles Handeln und Entscheiden verlangen. Für die bedeutsame Frage nach der Wirksamkeit dieses Handelns bleibt dagegen kaum Zeit. In lernenden Organisationen muss es dagegen „Zeit zum Nachdenken geben, zum Entwerfen von Konzepten und zur Untersuchung komplexer Probleme“ (Senge/Klostermann 1999, S. 370). Nimmt man die Prozesse einer Organisation in den Blick, wird der Zwang zum Innehalten und Nachdenken erzeugt sowie das schrittweise Vorgehen nahegelegt. Es müssen nicht alle Prozesse zugleich einbezogen werden, sondern die Methoden können zunächst an einem zentralen Prozess erprobt und allmählich auf andere Prozesse ausgedehnt werden, was auch in der Alltagshektik möglich sein sollte.

An diesem nur grob umrissenen Beispiel lässt sich erkennen, dass Schulen aus dem Management-Wissen der Wirtschaft tatsächlich Vorteile ziehen können, wenn sie sich auf das Abenteuer des „Lernens am Unterschied“ einlassen. Wie steht es nun aber mit dem umgekehrten Lernprozess? Kann die Wirtschaft auch von der Schule lernen?

Aber natürlich! Lehrkräfte sind Experten für pädagogisch-didaktische Methoden zur Vermittlung von Inhalten. Dieses Wissen lässt sich zur Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern in der Wirtschaft nutzen. Ein individueller und wertschätzender Umgang mit Menschen oder auch die Fähigkeit zu angemessener Konfliktregelung sind wichtige Grundlagen jedes Managementhandelns und fallen zugleich in den Bereich der Pädagogik. Es lassen sich also durchaus Gebiete entdecken, auf denen die Wirtschaft von der Schule lernen kann. Das oben geschilderte Misstrauen der Schule gegenüber der Wirtschaft ist aber leider keineswegs einseitig. Viele Menschen haben eine recht antiquierte Vorstellung von Schule und Unterricht, das mit der Wirklichkeit nicht mehr viel zu tun hat, sondern auf Jahrzehnte zurückliegende Erfahrungen, negative Einzelfälle oder die

von Dritten vermittelte Perspektive zurückgeht: Schulen seien starre Verwaltungsapparate, die mit veralteten Methoden zu unzureichenden Ergebnissen führen. Die Realität ist – wie so oft – wesentlich komplexer und weniger eindimensional als die Klischees in vielen Köpfen. Wie lautet also das Fazit?

Schule und Wirtschaft können gegenseitig voneinander lernen. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Menschen aus beiden Systemen den Mut haben, sich unvoreingenommen, ohne Überheblichkeit oder belehrende Bevormundung aufeinander einzulassen, dass sie sensibel sind für systembedingte Denk- und Verfahrensweisen und dass sie bereit sind, das eigene System aus einer neuen Perspektive zu betrachten und damit ein Stück weit auch in Frage zu stellen. Das „Lernen am Unterschied“, wie es am Institut für Bildungsmanagement der PH Ludwigsburg gepflegt wird, ermöglicht genau solche Begegnungen und trägt damit ganz wesentlich zum Erkenntnisgewinn bei, der sich eben nicht in methodisch-theoretischem Wissen erschöpft. Der interdisziplinäre Ansatz bringt Menschen miteinander in Kontakt, die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Systemen einbringen und sich untereinander austauschen. Dadurch werden nicht nur alle Kompetenzbereiche erweitert und gestärkt, sondern durch den persönlichen Kontakt auch Misstrauen und Vorbehalte abgebaut. Das fremde System bekommt ein vertrauterer, menschliches Gesicht und die eigene Berufspraxis erhält neue Impulse durch den anderen Blick von außen.

Literatur

- Ahrlrichs, F./Knuppertz, T.** (2006): Controlling von Geschäftsprozessen, Prozessorientierte Unternehmenssteuerung umsetzen. Schäffer-Pöschel, Stuttgart.
- Bonsen, M./von der Gathen, J./Iglhaut, C./Pfeiffer, H.** (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, Juventa-Verlag, Weinheim.
- Buchen, H./Rolf, H. (Hg.)** (2006): Professionswissen Schulleitung. Beltz, Weinheim.
- Dubs, R.** (2005): Die Führung einer Schule, Leadership und Management. Steiner, Stuttgart.
- Fleiß, S.** (2006): Prozessorganisation in Dienstleistungsunternehmen. Kohlhammer, Stuttgart.
- Merkens, H.** (2001): Pädagogische Organisationen. Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Organisation und pädagogischem Handeln. In: Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Pädagogische Anthropologie, Bd. 11, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, S. 73-86.

- Nyhuis, P./Hagen, N./Felder, M./Frühwald, C.** (2006): Prozessmanagement im Überblick. In: Hagen, N./Nyhuis, P./Frühwald, C./Felder, M. (Hg.): Prozessmanagement in der Wertschöpfungskette. Schriftenreihe Logistik der Kühne-Stiftung Bd. 10, Haupt-Verlag, Bern, S. 7-22.
- Rolff, H.** (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Juventa, Weinheim.
- Schmelzer, H./Sesselmann, W.** (2006): Geschäftsprozessmanagement in der Praxis. Kunden zufrieden stellen, Produktivität steigern, Wert erhöhen, 5. Aufl., Hanser, München
- Schreyögg, G.** (2006): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Gabler, Wiesbaden.
- Senge, P./Klostermann, M.** (1999): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 7. Aufl., Klett-Cotta, Stuttgart.
- Terhart, E.** (2001): Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen, Pädagogische Anthropologie. Bd. 11, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim, S. 49-72.
- Wilhelm, R.** (2003): Prozessorganisation. Oldenbourg, München.

Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement: Ergebnisse aus den Studierendenbefragungen

ULRICH MÜLLER/SABINE HOIDN

1. Ausgangspunkte

In den letzten fünf Jahren ist es der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, dem Anbieterverbund und der Landesstiftung Baden-Württemberg gelungen, den zweijährigen Masterstudiengang Bildungsmanagement erfolgreich auf dem Bildungsmarkt zu platzieren. Die positive Resonanz ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Hochschule über ihre Verbundpartner, die Führungsakademie, das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft und das Bildungswerk der Diözese Rottenburg-Stuttgart, hervorragend in die Bildungslandschaft vernetzt ist und auch bei den Praktikern in Bildungsinstitutionen und Unternehmen hohe Akzeptanz findet.

Seit 2005 wird jährlich nach Studienabschluss eine Studierendenevaluation zum gesamten Studienverlauf durchgeführt. Die Evaluationsergebnisse werden intern ausgewertet und dienen der Qualitätssicherung und kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Bisher haben drei Jahrgänge (2003-2005) ihr Studium erfolgreich abgeschlossen. Im Rahmen der Endevaluationen aus den letzten drei Jahren erhält der Studiengang auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) von den Studierenden im Schnitt eine Bewertung von 1,5 – ein durchgängig sehr gutes Ergebnis. Auch die Studienabschlussquote liegt regelmäßig bei ca. 90%, wie nachfolgende Tabelle über die drei Studienjahrgänge hinweg zeigt:

Studienabschlussquote		
2005	2006	2007
93,3% (28 von 30)	93,3% (28 von 30)	83,3% (25 von 30)

2. Erfolgsfaktoren des Masterstudiengangs

Als wichtigste Erfolgsfaktoren des Masterstudiengangs werden von den Studierenden vor allem genannt:

- Anerkennung und Praxisrelevanz des Studiengangs und infolgedessen eine Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt;
- enge Verzahnung des Studiums mit der eigenen beruflichen Praxis und infolgedessen hohe Synergie- und Transfereffekte;
- sehr motivierende und unterstützende Lernkultur in einer konstanten Lerngruppe mit wertvollem Kontakt Netzwerk und einem erfahrenen Dozententeam;
- Kontext- und Perspektivenvielfalt aufgrund der ganzheitlichen Ausrichtung des Studiengangs und des Leitprinzips des „Lernens am Unterschied“;
- vielfältige Impulse zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung sowie studiengangsbegleitendes Coaching in Kleingruppen;
- intensive und individuelle Betreuung und Beratung durch das Institutsteam.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus der letzten Endevaluation aus dem Jahr 2007 exemplarisch vorgestellt werden. Die Darstellung orientiert sich an den Hauptthemenbereichen, die mithilfe eines halbstandardisierten Fragebogens erhoben wurden.

3. Evaluationsergebnisse im Überblick

Die befragten Studierenden (Rücklaufquote 88,5%) stammen zu jeweils etwa einem Drittel aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft. Der Studiengang wird von Teilnehmern aus dem gesamten Bundesgebiet sowie dem europäischen Ausland (Griechenland, Großbritannien, Schweiz) besucht, eine deutliche Konzentration zeigt sich jedoch im Bundesland Baden-Württemberg. Gut die Hälfte der Bildungsmanager wohnt und arbeitet in einem Umkreis von bis zu 100 km von der Pädagogischen Hochschule entfernt. Knapp die Hälfte der Studierenden hat bereits bei Aufnahme des Studiengangs eine Führungsposition, etwa ein Achtel eine stellvertretende Führungsposition inne. Knapp ein Drittel konnte sich bereits vor dem Abschluss des Studiengangs beruflich verbessern.

Die nachfolgend vorgestellten Evaluationsergebnisse beziehen sich – so weit nicht anders angegeben – auf zwei fünfstufige Likert-Skalen mit den Werten 5 (= sehr wichtig), 4 (= wichtig), 3 (= teils teils), 2 (= unwichtig), 1 (= völlig unwichtig) sowie 5 (= sehr zufrieden), 4 (= zufrieden), 3 (= teils teils), 2 (= unzufrieden), 1 (= sehr unzufrieden).

3.1 Inhalte, methodische Gestaltung und Prüfungsformen

Besonders bedeutsame Inhalte für die berufliche Praxis sind nach Angaben der Studierenden die Module Persönlichkeitsentwicklung und Führungskompetenz, Kommunikation und Kooperation, Personalmanagement sowie Projekt- und Organisationsmanagement. Den inhaltlichen Umfang der einzelnen Module schätzen die Befragten als angemessen ein.

Die methodische Gestaltung des Studiengangs schätzen die Studierenden als sehr wichtig ein (4,6). Insgesamt sind sie mit der methodischen Gestaltung zufrieden (4,0). Mit Blick auf den Lernerfolg im Studiengang erachten die Studierenden soziale Aspekte wie das Gruppenlernen (4,3), das Konzept des „Lernens am Unterschied“ (4,3) sowie das Coaching (4,2) als am wichtigsten. Auch die Lehr-Lernmaterialien sind aus Sicht der Studierenden sehr relevant für den Lernerfolg (4,3), gefolgt vom Lernportal und der Projektarbeit (jeweils 3,8). Die Studierenden sind mit den Elementen, welche sie als wichtig für den Lernerfolg einschätzen, auch zufrieden. Besonders zufrieden sind sie mit dem Konzept des „Lernens am Unterschied“ (4,4), dem Lernportal (4,4) sowie mit der Kleingruppenarbeit während der Präsenzphasen (4,3).

Die Studierenden beurteilen die Prüfungsformen (Teil- und Endprüfungen) insgesamt positiv (3,9) – besonders positiv hervorgehoben werden die Unterschiedlichkeit der Prüfungsformen (Vielfalt), das ausführliche Feedback bei schriftlichen Teilprüfungen (Gutachten), die Möglichkeit, interessierende Themen zu vertiefen, sowie der Bezug der Prüfungen zur Praxis (Transfer).

3.2 Präsenzphasen, Betreuung und Atmosphäre

Die Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit ergab auf einer Skala von 5 (= sehr zufrieden) bis 1 (= sehr unzufrieden) eine (sehr) hohe Zufriedenheit mit

- der Atmosphäre im Kurs in den Präsenzphasen, bei der Kleingruppenarbeit und beim Abendprogramm (4,7),
- der inhaltlichen Betreuung während der Präsenz- und Selbstlernphasen sowie mit der organisatorischen Betreuung i. H. a. die Mitteilung von Informationen, den Zugang zu Lernmaterialien und die Bewirtung und Übernachtung (4,3),
- den Präsenzphasen i. H. a. Praxisbezug, Interaktivität, Aktualität, Frequenz, Studierendenzahl (4,3) und

- den Dozenten, d.h. mit deren Fähigkeit zur Stoffvermittlung, deren Vorbereitung, Kompetenz, den Kontaktmöglichkeiten sowie i. H. a. einen fairen Umgang (3,5).

3.3 Coaching und Belastungssituation

Das Coaching dient nach Angaben der Befragten vor allem dem Erschließen neuer Perspektiven und Sichtweisen, der Unterstützung bei der Entdeckung eigener Ressourcen und Potenziale sowie der Stärkung des Selbstbewusstseins und des „Standings“.

Vor dem Hintergrund der mit dem Studium verbundenen Belastungen geben die Studierenden an, dass der Studiengang mit Familie und Beruf vereinbar sei, wie es auch die hohen Abschlussquoten der letzten drei Jahre belegen. Geringer als von uns erwartet fällt die Unterstützung durch die Arbeitgeber aus: Fast die Hälfte der Studierenden (44%) wird nicht vom Arbeitgeber unterstützt, 26% werden zeitlich, 17% zeitlich und finanziell und 13% finanziell durch den Arbeitgeber gefördert.

3.4 Kompetenzzuwachs, Wissenstransfer und Erfolgsfaktoren

Die Studierenden nehmen nach Studienabschluss einen Kompetenzzuwachs wahr (auf einer Skala mit 5 – trifft vollständig zu und 4 – trifft weitgehend zu bis hin zu 1 – trifft überhaupt nicht zu): Sozialkompetenz: 4,0, Methodenkompetenz: 3,9, Fachkompetenz: 4,6, Selbstkompetenz: 4,2. Auch der Wissenstransfer in die Praxis ist in hohem Maße gewährleistet (4,0). Dieses Ergebnis korrespondiert mit der ganzheitlichen Ausrichtung des Studiengangs Bildungsmanagement, der auf den Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenz für Führungsaufgaben im Bildungsbereich und damit auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielt.

4. Folgerungen für die Qualitätsentwicklung

In Anbetracht der Befragungsergebnisse lassen sich für den Studiengang verschiedene Verbesserungspotenziale sowie Ankerpunkte ableiten, die es verstärkt zu berücksichtigen gilt:

- Marketing: Das Internet sowie verfügbare Informationsmaterialien zum Studiengang sind die Quellen, auf die Studiengangsinteressenten vorder-

gründig zurückgreifen. Deren aussagekräftiger Gestaltung kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu.

- Methodik: Die methodische Gestaltung nimmt aus Sicht der Studierenden einen hohen Stellenwert ein. Deshalb ist darauf zu achten, dass die methodische Qualität und Kreativität über die gesamte Studiendauer hinweg auf einem (sehr) hohen Niveau konstant bleibt. Als besonders bedeutsam werden Kleingruppenarbeiten während der Präsenzphasen, das Konzept des „Lernens am Unterschied“, das Coaching sowie die Lehr-Lernmaterialien erachtet.
- Lernunterstützung: Verbesserungsmöglichkeiten ergeben sich i.H.a. die Qualität der bereitgestellten Lehr-Lernmaterialien, eine noch umfassendere Betreuung der Studierenden vor, während und nach jeder Gruppenarbeit und die konzeptionelle Einbettung von Gruppenarbeiten und deren Ergebnissen in den Studienverlauf.
- Dozenten: Zwar sind die Studierenden mit den Lehrenden mehrheitlich zufrieden oder sehr zufrieden, sie weisen jedoch auch auf erhebliche Unterschiede zwischen den Dozierenden hin. Insbesondere die Einbindung externer Lehrbeauftragter ist daher noch zu verbessern.
- Belastung: Eine möglichst gleichmäßige Studienbelastung im Studienverlauf ist für die Vereinbarkeit des Studiums mit der Familie und dem Beruf bedeutsam.
- Prüfung: Die bisherige Prüfungsvielfalt, die Wahlmöglichkeiten sowie der Praxisbezug in den Prüfungen sollten beibehalten werden. Verbesserungspotenziale ergeben sich mit Blick auf
 - > die Verteilung der Prüfungen über die Semester hinweg,
 - > eine einheitliche Handhabung der Verlängerungen von Abgabefristen, den Umfang und Zeitrahmen der Rückmeldungen etc. über alle Module hinweg,
 - > eine noch klarere Kommunikation bzgl. der Anforderungen und Bewertungskriterien (z. B. für Teilprüfungen, Masterarbeit).

Im Zuge der Akkreditierung des Studiengangs im Jahr 2007/08 haben wir bereits damit begonnen, die wertvollen Anregungen der Studierenden aufzunehmen und den Studiengang konzeptionell und inhaltlich weiterzuentwickeln und an aktuelle Erfordernisse anzupassen. Auch künftig wird großer Wert auf eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung gelegt, wobei die Rückmeldungen der Studierenden für uns Anregung und Verpflichtung zugleich sind, didaktischen Ansprüchen und beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Die kontinuierlich sehr guten Bewertungen der Studierenden, deren Berufserfolg sowie die Akkreditierung des Studiengangs können dabei bereits als Beleg für die hohe didaktische Qualität sowie die berufspraktische Relevanz des weiterbildenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement gewertet werden.

Literatur

- Hoidn, S./Müller, U.** (2008): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Dritter Studienjahrgang. Interner Arbeitsbericht, Institut für Bildungsmanagement, Ludwigsburg.
- Krummenauer-Grasser, A./Müller, U.** (2007): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Zweiter Studienjahrgang. Interner Arbeitsbericht, Institut für Bildungsmanagement, Ludwigsburg.
- Krummenauer-Grasser, A./Müller, U.** (2006): Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Erster Studienjahrgang. Interner Arbeitsbericht, Institut für Bildungsmanagement, Ludwigsburg.

So urteilen Absolventen und Studierende über den Studiengang Bildungsmanagement

Ich habe noch nie im Leben so lernen dürfen. Die Aufbereitung des Lernstoffs, die kompetente, persönliche Begleitung durch das Leitungsteam, das Coaching und der Zusammenhalt unter uns Studierenden, das war einmalig. Ich möchte die Zeit dieses Studiums in meinem Leben nicht missen!

Beate Gröne, M.A.

Familienpolitische Referentin der Diözese Rottenburg-Stuttgart



Nach einer guten Woche wieder zurück im Arbeitsalltag denke ich sehr positiv an die vier Tage BiMa zurück. Was mich beeindruckt ist die Praxisrelevanz der vielen Inhalte, Inputs und Diskussionen. Immer wieder lande ich in meinen Gedanken bei der Reflexion meiner eigenen Arbeit. Das ist für mich ein wichtiges Indiz, dass der Studiengang meine momentanen Bildungsbedürfnisse trifft und bedarfsorientiert konzipiert ist.

Dr. Mark Achilles, M.A.

Leiter der Geschäftsstelle des Münchener Bildungswerks

Das Studium Bildungsmanagement – es ist, als hätte ich eine Tür geöffnet, die mir vielfältige und sehr wertvolle Einblicke und Erkenntnisse für mich selber und meine berufliche Tätigkeit ermöglicht hat.

*Petra Waschner, M.A.
Leiterin des Evangelischen Kreisbildungswerkes
Ludwigsburg*



Der zentrale Vorteil des Studiengangs Bildungsmanagement ist der permanent installierte Perspektivenwechsel. Dadurch wird die Fähigkeit des Einzelnen gestärkt, Instrumente und Tools wie auch Ideen zu transferieren.

*Jürgen Schatz, M.A.
Teamleiter kaufmännische Weiterbildung und Online-
Training, IHK Bodensee-Oberschwaben-Weingarten*

In den beiden Studienjahren hat mich am meisten beeindruckt, wie intensiv der Kontakt zu allen Dozentinnen und Dozenten war. Hervorragende Referenten und die Verknüpfung der Theorie mit der eigenen beruflichen Praxis ermöglichten mir einen großen Lernzuwachs.

*Sabine Conrad, M.A.
Grund- und Hauptschullehrerin/Hauptschule Ebersbach,
abgeordnet ans LRA Göppingen, Abt. Schule und Bildung,
Bereich: Regionale Lehrerfortbildung*





Hochwertige Wissensvermittlung durch kompetente und motivierte Lehrkräfte. In angenehmer Atmosphäre – insgesamt vier spannende Semester sowie eine persönliche und berufliche Bereicherung, die ich nicht missen möchte.

*Friedrich Wilhelm Bauer, M.A.
Fachbereichsleiter EDV/Berufliche Bildung an der
Schiller-Volkshochschule Kreis Ludwigsburg*

Ich bin als „vollgesogener Schwamm“ nach Hause gekommen, inspiriert vom Input, beeindruckt von der hohen Motivation und dem hohen Niveau, auf dem diskutiert, reflektiert und gearbeitet wurde, und schließlich sehr ermutigt von der angenehmen Atmosphäre und den Anfängen einer wohlthuenden Gruppendynamik.

*Ina Berger, M.A.
Grund- u. Hauptschullehrerin/Ettlingen,
Fachberaterin für das Amt für Schulen und Kultur im
LRA Karlsruhe*



Ich schau recht wehmütig auf die letzte Präsenzphase zurück – der Groschen ist noch nicht so richtig gefallen, dass dies das letzte Studienwochenende war. Insgesamt war das Studium wirklich Klasse!

*Wolfgang Link, M.A.
Produktmanager Seminare, Verlag C.H. Beck.*

Auch diese Präsenzphase hat mich bestärkt eine sehr gute Studienwahl getroffen zu haben. Besonders gut gefallen hat mir die abwechslungsreiche Präsentation und Arbeitsweise. In unserer Gruppe fühle ich mich sehr wohl.

*Beate Jeske-Wilzeck, M.A.
Rektorin an der Grundschule Baltringen*



Die Teilnahme am Studiengang Bildungsmanagement war wichtig für meine berufliche Weiterentwicklung und hat mich für meine neue Stelle gut gerüstet: Ich bin inzwischen Oberstudiendirektorin und leite eine große berufliche Schule.

*Ursula Steudle, M.A.
Leiterin der Johann-Jakob-Widmann-Schule,
Technisches Schulzentrum Heilbronn*

5. Anhang

Modulkatalog des Masterstudiengangs

Die 15 Module des Masterstudiengangs, die sich auf vier Studienbereiche verteilen, wurden bereits überblicksweise dargestellt (vgl. Müller/Schweizer/Wippermann i. d. B.). An dieser Stelle werden die Inhalte der einzelnen Module detailliert aufgeführt:

Studienbereich I
Führung und Kooperation
gestalten

Modul 1 – Einführung in das Bildungsmanagement

- Einführung in das Studium
- Gesellschaftliche Entwicklungen und Konsequenzen für Bildungsinstitutionen
- Wissenschaftliche und methodische Grundlagen
- Ein Rahmenmodell für das Bildungsmanagement

Modul 2 – Personalmanagement

- Personalmanagement
- Grundsätze und zentrale Aufgaben von Personalführung
- Grundlagen des Human Resource Managements
- Strategisch ausgerichtete Personalentwicklung
- Informell erworbene Kompetenzen und eigene Kompetenzbiografie

Modul 3 – Persönlichkeitsentwicklung und Führungskompetenz

- Persönlichkeitsbezogene Fragestellungen im Bildungsmanagement
- Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung
- Persönlichkeitsentwicklung durch Selbstbildung

- Persönliche Visionen und Zeitmanagement
- Angst im Führungsalltag und Führungsethik

Modul 4 – Kommunikation und Kooperation

- Grundlagen der Kommunikation in Führungsprozessen
- Gesprächsführung, Präsentation, Moderation
- Kooperation, Gruppen- und Teamentwicklung
- Konfliktgenese und Konfliktbehandlung in Gruppen und Organisationen

Studienbereich II

Bildungsprozesse und Organisationen gestalten

Modul 5 – Organisationsmanagement

- Organisationstheorien
- Modelle der Organisationsgestaltung (Aufbauorganisation, Prozessorganisation)
- Chancen und Potenziale von Change Management Prozessen
- Lernende Organisation als Leitprinzip

Modul 6 – Bildungsprozessmanagement

- Gesellschaftliche Entwicklungen und Organisationen gestalten
- Konsequenzen für Bildungsprozesse
- Bildungstheoretische, lernpsychologische und physiologische Grundlagen
- Bildungsbedarfsanalyse, Programm- und Veranstaltungsplanung, Prüfung, Transfersicherung
- Implementierung innovativer methodischer Ansätze

Modul 7 – Qualitätsmanagement

- Qualitätsmanagement: Konzepte, Modelle und Systeme

- Bedeutung des Qualitätsmanagements für Bildungseinrichtungen
- Qualitätsformen und Qualitätsindikatoren
- Entwicklungen im Qualitätsmanagement

Studienbereich III

Prozesse betriebswirtschaftlich steuern und technologisch unterstützen

Modul 8 – Strategische Führung und Kostenmanagement

- Kostentheorie und Kostenverfahren (Vollkosten- und Teilkostenrechnung)
- Kostenmanagement und Controlling, Bildungscontrolling
- Strategieentwicklung und Balanced Scorecard
- Budgetierungsverfahren in Bildungseinrichtungen

Modul 9 – Bildungsmarketing

- Bildungsmarketing als Spezialfall des Dienstleistungsmarketings
- Entscheidungsorientiertes Marketing in Bildungseinrichtungen
- Strategisches und operatives Bildungsmarketing: Mikro-Umweltanalyse, Benchmarking
- Anspruchsgruppen-Diagramm, Tools zur Formulierung der Marketing-Strategie, Marketing-Mix

Modul 10 – Informations- und Kommunikationstechnologien

- Chancen und Grenzen des Einsatzes von I&K-Technologien
- I&K-Technologien zur Kalkulation, Präsentation und Visualisierung im Führungskontext
- Strategischer Einsatz von E-Learning in Organisationen

Studienbereich IV
Projekte leiten und
Praxis reflektieren

- Virtuelle Kommunikation und Kooperation
- (mediales) Wissensmanagement

Modul 11 – Projektmanagement

- Projektplanung, -realisierung und -controlling
- Problemmanagement und Krisenprävention von Projekten
- Unterstützungs- und Beratungskompetenz für Projektmanagement aus Führungssicht

Modul 12 – Coaching

- Lösungs- und ressourcenorientierte Reflexion und Bearbeitung von persönlichen beruflichen Anliegen
- Erprobung neuer Sichtweisen und Fragestellungen im Arbeitsumfeld
- Dynamik von System und Person im Führungskontext
- Persönlichkeitsbildung und Entwicklung eines stimmigen professionellen Profils als Bildungsmanagerin/Bildungsmanager

Modul 13 – Praktikum

- Erfahrungen sammeln in einem anderen Organisationskontext
- Mit „Lernen am Unterschied“ den Blick für Chancen und Lösungen in der eigenen Organisation schärfen
- Netzwerke für kollegiale Unterstützung, Beratung und Benchmarking knüpfen
- Ideen für innovative Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Organisation gewinnen

Modul 14 – Best Practice

- Wissenschaftliche Analyse aktueller Fragen im Bildungsmanagement
- Innovationstransfer in Bildungseinrichtungen
- Angewandtes Wissensmanagement

Modul 15 – Masterthesis und Kolloquium

Themenliste Masterarbeiten

Die Masterarbeit ist ein Bestandteil der Masterprüfung. Die Studierenden sollen mit der Anfertigung zeigen, dass sie in der Lage sind, ein wissenschaftliches Problem selbstständig mit wissenschaftlichen Methoden zu lösen (vgl. Studienordnung § 18,1).

Die folgende Liste zeigt ausgewählte Beispiele bisher angefertigter Masterarbeiten in alphabetischer Reihenfolge (Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten):

- Analyse der betriebsinternen Kommunikation in einem mittelständischen Betrieb (*Stefanie Maier*)
- Bildungsmanagement im Klimawandel (*Bernd Schandera*)
- Der Dienstleistungsaspekt im System Schule (*Michael Pusch*)
- Die Einführung von Kosten- und Leistungsrechnung in Bildungsorganisationen – dargestellt am Beispiel des Kreisbildungswerks Ebersberg e.V. (*Beate Behr*)
- Einführung eines Dozenten-Informations-Systems (DIS) an der Schiller-Volkshochschule Kreis Ludwigsburg (*Friedrich Bauer*)
- Einführung von Controlling in einer Bildungseinrichtung – dargestellt am Beispiel der Inhouse Bildungseinrichtung der DB Dialog GmbH (*Gundhard Bairo*)
- Einheit in Vielfalt? Diversity als Herausforderung und Chance in einer internationalen Ordensgemeinschaft. Anregungen für ein gelingendes Zusammenleben (*Doris Köhncke*)
- Embodiment für Führungskräfte (*Pia Brüntrup*)
- Entwicklung von Methoden und Indikatoren zur Überprüfung von Bildungsprozessen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (*Uwe Single*)
- Erstellung eines Entwicklungskonzeptes für ehrenamtliche MitarbeiterInnen im Bischöflichen Jugendamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (*Christine Uhlmann*)
- Implementierung einer Job-Informationsbörse im Schulverbund (*Rita Eichmann & Beate Lienemann*)
- Internetbasierte Semesterevaluation der VWA-Weiterbildungsstudiengänge (*Wolfgang Binder*)
- Konzept – Personalentwicklung für Oberärzte der Krankenhaus GmbH Albdonau-Kreis (*Ulrike Augenstein*)
- Konzeption einer europäischen Summer School „The Role of Sport in Development Education“ (*Anne Storcks*)

- Management des Wandels – konstruktiver Umgang mit Widerständen in Veränderungsprozessen (*Petra Lohmüller*)
- Produktentwicklung und Markteinführung „Learn German with Songs“ – Liederbuch und CD für den Deutschunterricht in Großbritannien (*Reinhold Schulze-Tammena*)
- Professionelles Coaching an der Schnittstelle zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Problembewältigung – Wirkungsvolle Methoden im Beratungsprozess (*Lydia Tatjana Nietzsche*)
- Selbstevaluation in der Realschule (*Ernst-Wilhelm Wellner*)
- Strategische Personalentwicklung im schulischen Kontext: Aufbau und Begründung einer Personalentwicklungsakademie auf Ebenen der unteren Schulaufsichtsbehörde (*Marc Milling*)
- Transfersicherung im Regelkreis des Bildungsprozessmanagements. Zur Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen dargestellt am Beispiel der Führungskräfteentwicklung der Flughafen Stuttgart GmbH (*Friedemann John*)
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Wohntrainingsaufenthalts mit Schülerinnen der Werkstufe einer Schule für geistig Behinderte (*Christoph Nonnenmacher*)
- Wissensmanagement an Schulen: Ein Einführungskonzept auf der Basis von Wissenskarten (*Kerstin Hösch*)

Themenliste Projektarbeiten

Innerhalb des Studiums müssen die Studierenden ein reales Projekt eigenverantwortlich leiten, durchführen, schriftlich reflektieren und dokumentieren (vgl. Müller, i. d. B.). Auf diese Weise trainieren die Studierenden Eigenverantwortung und entwickeln Führungskompetenzen, indem sie Ideen entwickeln und realisieren. Sie reflektieren ihr Vorgehen anhand wissenschaftlicher Prinzipien und wenden Projektmanagement-Tools ein (vgl. Adam, i. d. B.).

Die folgende Übersicht zeigt ausgewählte Beispiele bisheriger Projektarbeiten (Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten):

- Aufzeichnung und Aufarbeitung von virtual Classroom Session Version 2.0 (*Christof Sauter*)
- DaimlerChrysler BA Alumni (*Thilo von Aderkas*)
- DIEMAG – Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation von Jahresmitarbeitergesprächen (*Beate Jeske-Wilzek*)
- Dokumentation des Qualitätsprojekts nach EFQM (*Silke Reck*)
- Entwicklung eines eigenständigen Schulprofils an der Grund- und Hauptschule Gäufelden im Rahmen der Einführung der neuen Bildungspläne bis Juli 2004 (*Udo Paulus*)
- Entwicklung eines Konzepts zur Einführung kontinuierlicher Mitarbeitergespräche (*Andrea Frantzen*)
- Entwicklung und Formulierung eines Leitbildes für die Elztalschule (*Sandra Schuler*)
- Erstellung eines TYPO3-basierten Internetauftritts für die Volkshochschule Heidenheim (*Gereon Balle*)
- Food & Fun – Mit Lust richtig essen – das Ernährungskonzept an der Maximilian-Lutz-Realschule (*Denise Schwarzwälder*)
- Geld, Reisen, Rose, Huhn – was hat das mit uns Kids zu tun? Erstellung einer Ressourcenkiste mit Bildungsmaterialien zum Thema Faire Globalisierung (*Gabriele Winkler*)
- Implementierung des deutschen berufsakademischen Konzepts der Firma BEHR GmbH & Co.KG in den ihr angeschlossenen Jointventures am Beispiel in China (DBTS, SBTS und SSB) (*Roland Brucker*)
- Interkulturelles Lernen in der Leitungsebene der Franziskanerinnen (*Sr. Veronika Mang*)
- Kolleginnenfeedback (*Miroslav Moravek*)
- Konzept – Personalentwicklung für Oberärzte der Krankenhaus GmbH Albdonau-Kreis (*Ulrike Augenstein*)

- Kooperationsprojekt der Medizinischen Akademie des Internationalen Bundes Stuttgart und der Gemeinde Seyrek in der Türkei: Einrichtung eines Schulzentrums für Gesundheitsfachberufe in Seyrek, Türkei (*Annemarie Harrer*)
- LEKO – Lernerfolgskontrolle in der Erwachsenenbildung (*Mark Achilles*)
- Ludwigsburger Symposium „Lernen Am Unterschied Bildungsmanagement 2006 Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben“ (*Michael Krüger, Wolfgang Link, Marlies Lipka, Petra Lohmüller, Katja Wehrum*)
- „Mit Mentoring in Führung gehen, Karriereförderung für den weiblichen Führungsnachwuchs“ der Berliner Verwaltung (*Melanie Vollmer*)
- Modell für kriteriengestützte Erstellung von webbasiertem Lerncontent (e-Learning Module) (*Michael Opitz*)
- Rolloutkonzept „Strategisches Management & Controlling“ (*Annette Siekmann*)
- Teileinführung eines Qualitätsmanagements in der Ausbildungsabteilung (*Stefanie Scheffold*)
- Workshop Zukunft: Welche inhaltlichen und strukturellen Veränderungsprozesse stehen für die Förderungsgesellschaft der Handwerkskammer Freiburg an? Welche Umsetzungsschritte sind erforderlich (*Inge Tritz*)

Themenliste Wissensmanagement – Faktor-6W-Beiträge

Praktiziertes Wissensmanagement findet im Masterstudiengang Bildungsmanagement unter anderem mit Hilfe der Faktor-6W-Beiträge der Studierenden statt (vgl. Iberer i. d. B.). Die folgende Übersicht ausgewählter Themen geht über die bisher aufgeführten Beispiele hinaus und zeigt die Vielfalt der präsentierten Beiträge auf (Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten):

- 24-h-Lauf für Kinderrechte (*Aytekin Celik*)
- Accreditation of Prior Learning und Kompetenzbilanzierung – Entstehung und Verbreitung (*Lydia Tatjana Nitzsche*)
- adventure based Counseling – ein Konzept zur Arbeit in Hochseilgärten (*Michael Krüger*)
- Brain Gym Gehirnjogging (*Andrea Frantzen*)
- Cyberdingen.de – ein Internet Planspiel zur Förderung der politischen Beteiligung Jugendlicher (*Uwe Single*)
- Das arbeitsfeldbezogene Qualitätsmanagement am Beispiel „Sozialtraining in Klassen“ (*Bernd Berroth*)
- Einführung von Sound-Karate im Schulsport (*Nicole Kossira*)
- Erwachsen werden! (*Sandra Bergmann*)
- Gott gab den Europäern die Uhr und den Afrikanern die Zeit. Über Zeit-Kulturen und zeitliche Kompetenz. (*Doris Köhncke*)
- Implementierung von Supervision (*Anna Christ-Friedrich*)
- Kreativer Dialog zwischen Welten – Misereor-Hungertuch (*Ulrika Engler*)
- Kulturpädagogisches Modellprojekt „Körper – Bilder“ (*Monika Winter*)
- Lebensqualität durch Nähe (*Ilka Kern*)
- Lerntechnik und Marketing – Die Strategie des Gedächtnistrainers Gregor Staub (*Ernst-Wilhelm Wellner*)
- Mini-360°-Feedback und dessen Anwendung bei uns im Unternehmen als Instrument zur Persönlichkeitsentwicklung (*Iris Schlüter*)
- Mit prozessorientierten Lernmethoden zu effizienten Abläufen (*Michael Opitz*)
- Newsletter für die Beck-Seminare (*Wolfgang Link*)
- Philosophie für Führungskräfte (*Ulrike Augenstein*)
- Place 2.5 – die neue emotionale Kultur des Büros/Gestaltung einer menschlich inspirierenden Arbeitswelt (*Petra Lohmüller*)
- Regionaler Einkauf in kirchlichen Bildungshäusern (*Beate Gröne*)

- Rockwerk e. V. (*Gudrun Schmidt-Payerhuber*)
- Rund-um-gesund (Misereor Jugendaktion 2005) (*Anne Storcks*)
- Schulvorbereitungskurs – Fit für die Schule. Lerntherapeutische Frühförderung (*Marlies Lipka*)
- Sprungbrett (*Inge Tritz*)
- Talking sticks – Die Kompetenz der fünf Wege (*Pia Brüntrup*)
- Theorie und Praxis des „6-Farben-Denken“ von Edward de Bono (*Thilo von Aderkas*)
- Vitero: Virtual Claasroom-Konferenz-System (*Klaus Herberts*)
- Wengert-Projekt (*Wolfgang Hartmann*)
- Wochenplanarbeit – eine flexible Unterrichtsform zur Ermöglichung selbstorganisierten Lernens (*Ina Berger*)

Absolvierte Praktika

Während des Studiums müssen die Studierenden ein mindestens vierwöchiges Praktikum absolvieren. Dieses ist ebenfalls durch das Prinzip des „Lernens am Unterschied“ geprägt, da es in einem fremden Praxisfeld erfolgen muss (vgl. Müller i. d. B.).

Die nachstehende Liste zeigt eine Auswahl der Unternehmen und Einrichtungen, in die die Studierenden des Masterstudiengangs Bildungsmanagement durch das Praktikum „systemfremde“ Einblicke gewinnen konnten (Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten):

- Adventours GmbH, Stuttgart
- AHG Autohandelsgesellschaft, Horb am Neckar
- ALLGAIER WERKE GmbH, Uhingen
- Askepios Kliniken, Hamburg
- Babes-Bollay Universität Klausenburg
- BEHR GmbH & Co. KG, Stuttgart
- Berufliches Schulzentrum, Bietigheim-Bissingen
- Bildungsverbund Berufliche Qualifikation, Ludwigsburg
- BSW Anlagenbau und Ausbildung GmbH, Kehl/Rhein
- Buffalo City Public FET College, Eastlondon
- Caritasverband für das Dekanat Zollern e.V., Hechingen
- CeramTec AG, Plochingen
- Creos Lernideen und Beratung, Bielefeld
- Daimler Chrysler AG, Wuppertal/Remscheid/Solingen
- Deutsche Schule, Barcelona
- dm Drogeriemarkt, Karlsruhe
- E. Breuninger GmbH und Co., Stuttgart
- EADS European Aeronautic Defense and Space Company, München
- Eduard-Spranger-Schule, Freudenstadt
- Eidgenössische Technische Hochschule, Zürich
- EnBW Akademie, Stuttgart
- Erich-Kästner-Realschule, Steinheim
- L'Orange GmbH, Glatten
- Fachhochschule Esslingen, Esslingen
- Fraunhofer IPA, Stuttgart
- Freie Evangelische Schule, Lörrach
- Friedrich Ebert Stiftung, Brüssel

- GARP e.V. (IHK-Bildungszentrum), Plochingen
- Gesellschaft für integriertes Management mbH, Tübingen
- GFT Technologies AG, St. Georgen
- Goethe Institut, Athen
- Goethe Institut, London
- Handwerkskammer, Heilbronn
- Hauptschule, Tostedt
- Heidelberg Cement AG, Heidelberg
- Hochschule Heilbronn, Heilbronn
- IBM Deutschland, Ausbildung, Herrenberg
- IHK Region Stuttgart, Stuttgart
- Kartause, Ittingen
- Kaufland AG, Neckarsulm
- Kreisvolkshochschule Wolfenbüttel, Wolfenbüttel
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung, Comburg
- Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart
- Lehenbachschule, Winterbach
- Markgrafen Realschule Emmendingen
- Maximilian-Lutz-Realschule, Besigheim
- Max-Weber-Schule, Freiburg
- Münchner Bildungswerk, München
- O&P Consult AG, Utrecht
- Oberschulamts, Stuttgart
- Pater-Alois-Grimm-Schule, Külsheim
- Porsche Consulting, Pilsen
- Regierungspräsidium, Stuttgart
- Regionales Bildungsbüro, Herford
- Robert Bosch GmbH, Stuttgart
- SAP AG, Walldorf
- SAP University KPS, Walldorf
- SBW - Haus des Lernens, Romanshorn
- SIB, Sao Paulo
- Spacial Dynamics Institute, Mechanicville, New York
- Sparkassen Informatik GmbH & Co. KG, Fellbach
- SPES Familien Akademie, Schlierbach
- Stuttgart Institute of Management and Technology, Stuttgart
- Südwestmetall, Stuttgart
- Synergie Soziale Bildung, Lindau/Bodensee
- Thomas-Morus-Akademie, Bergisch Gladbach
- Universität Karlsruhe (TH), Karlsruhe

- Verband Deutscher Samstagsschulen in Großbritannien, London
- Verband Katholisches Landvolk e.V., Stuttgart
- Verband zur Förderung des Evangelischen Jugendwerks in Württemberg e.V., Stuttgart
- Verwaltungsakademie, Berlin
- Vitra GmbH, Weil am Rhein
- VOITH, Heidenheim
- Volksbank Mittelhessen e.G., Gießen
- WBS Training AG, Stuttgart
- Wirtschaftsförderung der Region Stuttgart GmbH, Stuttgart
- ZF Lenksysteme GmbH, Schwäbisch Gmünd

Wir bedanken uns herzlich für die Aufnahme und Betreuung unserer Studierenden und freuen uns auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit!

Arbeitsfelder der Studierenden und Absolventen

Die Studierenden des Masterstudiengangs Bildungsmanagement setzen sich paritätisch aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft zusammen (vgl. Müller, i. d. B.).

Die nachstehende Liste zeigt eine Auswahl ihrer Arbeitsfelder (Institut für Bildungsmanagement: Interne Daten):

- ABL e. V.
- Abt.-Steyrer-Schule, St. Peter
- Akademie für Bildung und Gesundheit
- Albert-Schweitzer-Schule Stuttgart
- Alcatel Lucent Deutschland AG
- AOK Baden-Württemberg
- Automotive Academy
- BBQ Berufliche Bildung gGmbH
- Behr GmbH & Co, Stuttgart
- Berufl. Schule JWS Pforzheim
- Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.
- Bundesagentur für Arbeit
- CH Beck Verlag
- Daimler Chrysler
- DB Dialog - Telefonservice GmbH
- Deutsche Angestellten Akademie
- Development Education Exchange in Europe Project
- Diözesanstelle der Katholischen Jungen Gemeinde (KjG) in Wernau
- DLRG LV Baden e.V.
- Double Impact
- EMRICH&WAGNER Outdoor and more!
- Evangelische Fachhochschule Darmstadt
- Evangelische Kirche
- Evangelischer Oberkirchenrat Stuttgart
- Evangelisches Kreisbildungswerk Ludwigsburg
- Festo Didactic GmbH & Co. KG
- Flughafen Stuttgart GmbH
- Frauenunternehmen ZORA gGmbH

- Fraunhofer IPA, Stuttgart
- Freie Evangelische Schule Lörrach
- Fridolinschule Lörrach
- Georg Fischer Automobilguss GmbH
- Geschwister-Scholl-Gymnasium Stuttgart
- GHWRS Elztal
- GHWRS Waldschule
- Gotthard-Müller-Schule Filderstadt
- Griechisches Gymnasium Larissa
- Groz-Beckert KG
- Grund-/Hauptschule Gäufelden
- Grund-/Hauptschule Hardtschule Ebersbach
- Grund-/Hauptschule Montessorischule Sasbach
- Grundschule Birkach
- Grundschule Hochdorf
- Gymnasium Plochingen
- Handwerkskammer Freiburg
- Hauptschule Ebersbach
- Heinrich-Hoffmann-Schule Riegel a. K.
- Hekatron Vertriebs GmbH
- IB Medizinischer Bund
- IHK Bodensee-Oberschwaben
- Ingenieurakademie Baden-Württemberg
- International School Kreuzlingen Konstanz
- ISD-Sprachen und Kommunikation GmbH
- Johannes-Gaiser-Realschule Baiersbronn
- Jugendrotkreuz
- Katholisches Bildungswerk Bad Tölz
- Katholische freie Mädchenrealschule Sankt Bernhard, Bad Mergentheim
- Katholische Hochschulgemeinde Freiburg
- Kfm. Schulen Offenburg
- Kongregation der Franziskanerinnen
- Kontaktstelle für Umwelt & Entwicklung
- Krankenhaus GmbH Ehingen
- Kreisbildungswerk Ebersberg
- Kreismedienzentrum
- Landesinstitut für Schulentwicklung
- Landesjugendring Baden-Württemberg
- Landfrauenvereinigung des KDFB
- Landvolkshochschule Wernau-Leutkirch

- Lapp Service GmbH
- Lernbegleitung Eulenspiegel
- Louis-Leitz-Schule
- LPE Technische Medien GmbH
- Mathias-von-Neuenburg Realschule in Neuenburg a. Rh.
- Maximilian Lutz Realschule
- Münchner Bildungswerk
- O&P Consult AG, Heidelberg
- PH Ludwigsburg
- Porsche AG
- Realschule Horb am Neckar
- Realschule Weinsberg
- Realschullehrerseminar
- Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Heidelberg
- Seminar für schulpraktische Ausbildung Heilbronn
- Siemens AG
- Sparkassenverband Baden-Württemberg
- St. Anna Realschule Riedenburg
- Stadt Waldkirch, Hauptamt
- Stadtjugendring Stuttgart
- Stefanus Gemeinschaft Heiligkreuztal
- Technisches Schulzentrum Wilhelm-Maybach-Schule Heilbronn
- Goethe Institut Glasgow
- Universität Bamberg
- Universität Freiburg - Zentrum für Schlüsselqualifikationen
- Volkshochschule Ludwigsburg
- Volkshochschule Crailsheim
- Volkshochschule Heidenheim
- Volkshochschule Murrhardt
- Volkshochschule Unteres Remstal (Waiblingen)
- Waldner Laboreinrichtung
- Wentzinger Realschule, Freiburg
- Württembergische Verwaltungs- u. Wirtschaftsakademie
- Würzburger Dolmetscherschule
- Zollberg Realschule Esslingen

6. Autorenprofile

Mark Achilles

Dr. Mark Achilles M.A. studierte Theologie und Religionspädagogik in München und Jerusalem und promovierte in theologischer Ethik. Zurzeit ist er Leiter des Münchner Bildungswerkes, der größten Einrichtung der katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland. Abschluss des Masterstudiengangs Bildungsmanagement im Juli 2007.

Thomas Adam

Thomas Adam M. A. ist akademischer Oberrat am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Zuvor war er als Studienrat an Beruflichen Schulen in Heidelberg und als Schuldekan der Erzdiözese Freiburg tätig.

Suzan Bacher

Prof. Suzan Bacher ist die Leiterin des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg (LS). Das Landesinstitut verantwortet die Aufgabengebiete Qualitätsentwicklung und Evaluation, Schulentwicklung und Bildungsplanarbeit für Bildungseinrichtungen im fachlichen Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums Baden-Württemberg.

Thomas E. Berg

Thomas E. Berg ist seit April 1995 Generalsekretär der Führungsakademie Baden-Württemberg. Der Jurist trat 1979 in die Steuerverwaltung des Landes Baden-Württemberg ein. Nach der Teilnahme am 2. Führungslehrgang der Führungsakademie erfolgte seine Anschlussverwendung in der Beteiligungsverwaltung im Finanzministerium Baden-Württemberg. Dort leitete er zuletzt die Stabsstelle für die Umwandlung von Landeseinrichtungen und Wirtschaftlichkeit in der Verwaltung.

Bernd Berroth

Bernd Berroth ist als Sachgebietsleiter der „Jugendsozialarbeit an Esslinger Schulen“ beim Sozialamt der Stadt Esslingen a.N. tätig. Er hat im Juli 2007 den Masterstudiengang Bildungsmanagement abgeschlossen.

Wolfhard Binder

Wolfhard Binder ist stellvertretender Leiter des Fortbildungsbereichs Wirtschaft der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademie (VWA) in Stuttgart. Von 2004 bis 2006 nahm er am 2. Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg teil.

Rolf Dubs

Prof. em. Dr. Dres h.c. Rolf Dubs ist emeritierter Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Er war zunächst als Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik sowie anschließend als Rektor der Universität St. Gallen tätig.

Norbert Hackmann

Norbert Hackmann ist seit 1993 in der Erwachsenenbildung der Diözese Rottenburg-Stuttgart tätig. Er unterstützte durch seine Mitarbeit das Projekt Bildungsmanagement in der Aufbauphase und ist seitdem dort Lehrbeauftragter. Derzeit leitet er das Heinrich-Fries-Haus in Heilbronn sowie das Katholische Bildungswerk des Stadt- und Landkreises Heilbronn.

Marianne Haun

Prof. Marianne Haun, Diplom-Psychologin, ist als Fachleiterin für Pädagogische Psychologie in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Heilbronn tätig und leitet dort den Bereich Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung und Evaluation. Sie hat einen Lehrauftrag für Coaching im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Darüber hinaus ist sie auch als freier Coach tätig.

Martin Hermann

Martin Hermann MA ist Sonderschullehrer und Diplompädagoge. Seit 2004 ist er Schulleiter an der Albert-Schweitzer-Schule Stuttgart (Schule für Erziehungshilfe), Mitglied im erweiterten Vorstand der Stiftung Jugendhilfe aktiv und Lehrbeauftragter im Studiengang Bildungsmanagement.

Regina Hiller

Regina Hiller ist Absolventin des Studiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Zurzeit ist sie als Stellvertretende Schulleiterin am Gymnasium Plochingen tätig.

Sabine Hoidn

Sabine Hoidn ist derzeit Visiting Research Scholar am Institut für Management an der London School of Economics and Political Science (LSE). Gleichzeitig ist sie als akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig.

Ulrich Iberer

Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg und dort für die Umsetzung von E-Learning im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement verantwortlich.

Helmut Keller

Prof. Dr. Helmut Keller ist Junior-Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau in Landau. Zuvor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig.

Astrid Krummenauer-Grasser

Astrid Krummenauer-Grasser ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Dort ist sie als Dozentin im berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement sowie in der Abteilung Wirtschaftswissenschaften tätig.

Helmut Kuhnle

Prof. Dr. Helmut Kuhnle ist Professor am Institut für Betriebswirtschaftslehre der Universität Hohenheim. Er unterstützt den Masterstudiengang Bildungsmanagement als ein Vertreter des Anbieterverbundes durch Dozententätigkeiten.

Stefan Küpper

Stefan Küpper ist Geschäftsführer des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.

Matthias Langer

Matthias Langer ist Lehrer an der Georg-Keimel-Hauptschule in Elsenfeld. Zuvor war er als akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg tätig.

Heinz G. Lenz

Heinz G. Lenz, Studiendirektor, ist als Fachberater für Schulentwicklung und Personalentwicklung beim Regierungspräsidium Stuttgart, Abteilung Schule und Bildung, Referat 76 Berufliche Schulen tätig. Arbeitsschwerpunkte sind die Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen sowie das Coaching von schulischen Führungskräften. Er hat einen Lehrauftrag für Coaching im Rahmen des Masterstudiengangs Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Darüber hinaus ist er auch als freier Coach tätig.

Hartmut Melenk

Prof. Dr. Hartmut Melenk, geb. 1940 in Wuppertal, Studium 1959 bis 1964 an den Universitäten Köln, Freiburg und Paris, Promotion in Philosophie 1968 an der Universität Würzburg, seit 1974 Dozent, dann Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, 1986 bis 1990 Prorektor, 1990 bis 1994 und 1998 bis 2008 Rektor.

Herbert Moser

Herbert Moser ist Geschäftsführer der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Ulrich Müller

Prof. Dr. Ulrich Müller ist Professor für Bildungsmanagement und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Derzeit ist er stellvertretender Leiter des Instituts für Bildungsmanagement.

Eckhard Pfister

Dr. Eckhard Pfister ist Projektleiter im Bereich Berufliche Weiterbildung bei der BBQ Berufliche Bildung gGmbH in Stuttgart sowie Lehrbeauftragter für den Studiengang Bildungsmanagement.

Jürgen Schatz

Jürgen Schatz ist Teamleiter „Seminare & Projekte“ im Geschäftsbereich Weiterbildung der IHK Bodensee-Oberschwaben in Weingarten. Er studierte Verwaltungswissenschaften an der Universität Konstanz. Zu seinen Kernaufgaben gehört die Platzierung von E-Learning in Bildungsangeboten in sog. Blended-Learning-Konzepten (www.ihkadhoc.de) und die Projektleitung für den neuen Bildungsträger UNTERNEHMER AKADEMIE (www.unternehmer-akademie.org). Abschluss des Masterstudiengangs Bildungsmanagement im Juli 2005.

Gerd Schweizer

Prof. Dr. Gerd Schweizer ist Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Leiter der Abteilung Wirtschaftswissenschaften. Von 2002-2004 Dekan der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften. Derzeit ist er Leiter des Instituts für Bildungsmanagement.

Jutta Waldeck

Jutta Waldeck ist bei der Führungsakademie Baden-Württemberg Projektleiterin des Studiengangs Bildungsmanagement. Als Dozentin ist sie für die Begleitung der Praktika verantwortlich.

Andreas Weber

Dr. Andreas Weber ist Leiter des Bereichs Bildung der Landesstiftung Baden-Württemberg.

Martina Wippermann

Martina Wippermann ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Dozentin im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Sie ist NLP-Practitioner und absolviert derzeit eine Ausbildung zum NLP-Coach.

Sven Wippermann

Sven Wippermann ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Konzeption und Dokumentation webbasierter Lernumgebungen im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungsmanagement.

Verena Wodtke-Werner

Dr. Verena Wodtke-Werner studierte katholische Theologie, Germanistik, Philosophie, Kulturmanagement und ist seit 2000 Leiterin des Bildungswerks der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.

Dank

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement wurde mit Hilfe und Unterstützung einer großen Zahl von Institutionen und Gremien ins Leben gerufen. Immer aber sind es engagierte Personen, die letztlich entscheidend sind.

Der Landesstiftung Baden-Württemberg gebührt unsere große Anerkennung für die Ausschreibung und Finanzierung eines innovativen und wegweisenden Bildungsprojekts. Dr. Andreas Weber hat über die gesamte Projektlaufzeit mit Mut, Pioniergeist und Ausdauer die Vision für professionelle Leitungsstrukturen im Bildungsbereich vorangetrieben. Die Landesstiftung hat mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Vernetzung des Projekts in allen gesellschaftlichen Feldern forciert, eine breite Öffentlichkeit geschaffen, die beteiligten Projektpartner koordiniert und so eine nachhaltige Investition für die Zukunft in Baden-Württemberg und weit darüber hinaus geschaffen.

Prof. Dr. Hartmut Melenk, Prof. Dr. Matthias Rath, Prof. Dr. Gerd Schweizer und Prof. Dr. Georg Unseld, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, haben ein kreatives und realistisches Konzept für den Masterstudiengang Bildungsmanagement in den Verhandlungsdiskurs eingebracht. Die tragfähige Einrichtung des Anbieterverbundes – ein Alleinstellungsmerkmal des Studiengangs – wurde insbesondere in der unmittelbaren Projektaufbauphase durch die Impulse und das Engagement von Dr. Verena Wodtke-Werner und Ernst Mutscheller möglich. Mit Stefan Küpper, dem jetzigen Geschäftsführer des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., sowie Prof. Dr. Kuhnle von der Universität Hohenheim hat der Anbieterverbund wertvolle Mitstreiter gefunden.

Die Führungsakademie Baden-Württemberg als Projektträger bereicherte mit ihren reichhaltigen Erfahrungen als Kompetenzzentrum für die Ausbildung von Führungskräften in der öffentlichen Verwaltung während der gesamten Projektdauer die Einführung des Studiengangs. Thomas E. Berg sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Die anspruchsvolle und komplexe Koordination zwischen allen beteiligten Personen und Institutionen hat die Projektgruppe der Führungsakademie und des Anbieterverbundes wirksam geleistet. Der Projektleiterin Jutta Waldeck sowie Norbert Hackmann, Prof. Marianne Haun, Heinz Lenz, Dr. Eckhard Pfister sowie Bettina Tigges von Seelen sei hier unser Dank ausgesprochen.

Das Wissenschaftsministerium hat mit der Zuweisung einer Professur für Bildungsmanagement den Grundstein für eine langfristige Perspektive gelegt. Herzlichen Dank an Regierungsdirektorin Cornelia Bressemer, Ministerialrat Jürgen Gerber sowie Ministerialrat Wilhelm Utz, auch für ihre Unterstützung im Projektbeirat. Auch Dr. Luitgard Nipp-Stolzenburg, Prof. Maurer und Direktor a.D. Jürgen Pieper haben im Projektbeirat kritisch und konstruktiv den Fortschritt des Projekts Bildungsmanagement begleitet.

Aus dem Kultusministerium kam mit Prof. Suzan Bacher exzellente Unterstützung. Dr. Margret Ruep, Regierungspräsidium Stuttgart, hat als Lehrbeauftragte und inspirierende Beraterin des Instituts das Projekt immer überaus kompetent bereichert. Herzlichen Dank!

Der Studiengang Bildungsmanagement ist kein Standardprodukt. Um den besonderen Anforderungen dieses Profils gerecht zu werden, wurden Prozesse und Verfahren entwickelt, die oft sehr schwer mit den standardisierten Abläufen der Hochschule zu vereinbaren waren. Unzählige Male hat unsere Hochschulverwaltung kreative und unkonventionelle Lösungen für unsere Anforderungen gefunden. Wir danken Kanzler Kurt Walter, der Leitung der Abteilung Finanzen, Ralf Kinzler und Sabine Landauf, der Leitung der Personalabteilung Rudolf Riesner und Johannes Stimmler, der Bibliothek unter der Leitung von Dr. Christiane Spary, dem Rechenzentrum unter der Leitung von Eberhard Ostertag, der Studienabteilung unter der Leitung von Julia Pathe-Breckner und den Dekanen Prof'in Dr. Edelgard Röbe und Prof. Dr. Manfred Pirner.

Ute Pomer, Uta Wahl-Fröhlich sowie Karin Kaulfersch hatten unser Sekretariat professionell im Griff und waren Garanten für den reibungslosen Ablauf am Institut. Sie haben es immer verstanden, die vielfältigen Aufgaben auf unkonventionelle, engagierte und humorvolle Art und Weise zu bewältigen. Herzlichen Dank!

Ohne die vielen engagierten studentischen Hilfskräfte vor und hinter den Kulissen wäre der Studiengang Bildungsmanagement ebenfalls nicht möglich gewesen. Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle Timea Eberling und Sanja Ivkovic, die mit außerordentlichem Einsatz in zahlreichen Ausnahmesituationen verlässlich zur Stelle waren.

Das Studium entfaltet sich im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer fordern uns in hohem Maße und bringen sich selbst entsprechend ein. Wir danken unseren mittlerweile 150 Studierenden und

Absolventen für die Offenheit, mit der sie ihre vielfältigen Erfahrungen einbringen, ihre kreativen Impulse und ihre Diskussionsbereitschaft, mit der sie den Masterstudiengang beleben und vorantreiben.

Wir danken unseren zahlreichen, hoch engagierten Lehrbeauftragten, die ihre Kompetenzen in den verschiedenen Modulen einbringen und den Studiengang vor allem auch durch ihre Persönlichkeiten prägen und gestalten.

Was wäre der Studiengang ohne das Team Bildungsmanagement, ohne Kickerturniere und Kartfahrten, ohne „sanften Engel“ und endlose Debatten über das Design der nächsten Präsenzphase? Wir danken Thomas Adam, Hannelore Gloger, Sabine Hoidn, Ulrich Iberer, Prof. Dr. Helmut Keller, Astrid Krumm-nauer-Grasser, Matthias Langer, Prof. Dr. Rödiger Voss, Martina Wippermann und Sven Wippermann.

Unser Projekt fand außergewöhnliche Unterstützung im Rektorat. Danke an die Prorektoren Prof. Dr. Martin Fix, Prof. Dr. Matthias Rath und Prof. Dr. Waldemar Mittag. Prof. Dr. Martin Fix wird als neuer Rektor der Hochschule den Übergang in den Regelbetrieb der Hochschule zukunftsorientiert steuern. Wir freuen uns auf eine konstruktive zukünftige Zusammenarbeit.

Zu guter Letzt – und allen voran! – gilt unser aufrichtiger Dank Prof. Dr. Hartmut Melenk, Rektor a. D. der Pädagogischen Hochschule. Seinem politischen Kalkül ist es zu verdanken, dass der Masterstudiengang Bildungsmanagement ein Erfolg versprechendes Fundament bekam! Er stand als verlässlicher und konstruktiver Partner jederzeit zur Verfügung – und verkörperte Management in bestem Sinne: authentisch, klar, uneitel, hochwirksam, integer.

Ulrich Müller
Gerd Schweizer

Lernen am Unterschied

Dokumentation des 1. Ludwigsburger Symposiums Bildungsmanagement 2006

Das Prinzip „Lernen am Unterschied“ betont die Innovationskraft, die sich in Lernprojekten entfaltet, wenn Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven gemeinsam ein Thema erarbeiten. Das 1. Ludwigsburger Symposium Bildungsmanagement 2006 hat diesen Ansatz aufgegriffen, um unterschiedliche Herangehensweisen des Bildungsmanagements für Wissenschaft und Managementpraxis zu erschließen und Wissenschaftler und Praktiker aus Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung an einen Tisch zu bringen.



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

Lernen am Unterschied

Bildungsprozesse gestalten –
Innovationen vorantreiben

2007, 279 S.,

29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-3574-1

Best.-Nr. 6001854

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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

