

Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling

Müller, Ulrich (Ed.); Schweizer, Gerd (Ed.); Adam, Thomas (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., & Adam, T. (Hrsg.). (2010). *Wert und Werte im Bildungsmanagement: Nachhaltigkeit - Ethik - Bildungscontrolling*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004044w>

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>

Gerd Schweizer, Ulrich Müller, Thomas Adam (Hg.)



Wert und Werte im Bildungsmanagement

Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling



Gerd Schweizer, Ulrich Müller, Thomas Adam (Hg.)

Wert und Werte im Bildungsmanagement

Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2010

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
PH Ludwigsburg –
Institut für Bildungsmanagement

Bestell Nr.: 6004044
ISBN: 978-3-7639-4237-4 (Print)
ISBN: 978-3-7639-4238-1 (E-Book)
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags 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.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Wert und Werte im Bildungsmanagement – zur Einführung in das Thema	5
Kann man Bildung managen? <i>Ulrich Müller</i>	13
Wie ist die Freiheit möglich bei dem Zwange? – Staatliche Steuerung von Bildungssystemen <i>Margret Ruep</i>	27
Werte als Kompetenzkerne <i>J. Erpenbeck</i>	41
Vertrauensbasierte Führung – ein notwendiger und entwicklungsfähiger Führungsgrundsatz? <i>Gerd Schweizer, Celine Feige</i>	67
Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen <i>Dieter Euler</i>	83
Leitbildgestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten <i>Michael Krüger</i>	97
Dimensionen von Führungshandeln im Kontext von Schulmanagement <i>Celine Feige, Gerd Schweizer</i>	117
Bildungscontrolling <i>Friedhelm Großmann</i>	133
Wertschöpfung in virtuellen Lernumgebungen durch Didaktische Design Patterns <i>Sven Wippermann</i>	163

Effektivität und Effizienz in der Weiterbildung: Grundlagen und Anwendung des Basic Model of Comprehensive Transfer Management <i>Astrid Ohl-Loff</i>	187
Transfermanagement – Effizienz in der Weiterbildung: ein Best-Practice-Beispiel <i>Friedemann John</i>	207
Methodische Elemente kompetenzorientierten Lernens im Projektmanagement – Wenn der Mensch im Mittelpunkt steht <i>Thomas Adam</i>	223
Bildungsmanagement 2.0: Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen <i>Ulrich Iberer, Simon A. Frank, Christian Spannagel</i>	241
Kulturstandards als normatives Orientierungssystem <i>Marc Milling</i>	259
Wertemanagement in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit <i>Robert Schrembs</i>	269
Zur Bedeutung von Bildungsprozessmanagement im Bereich effizienzorientierter Vermittlung interkultureller Kompetenz <i>Marc Milling</i>	283
Zwischen Gier und Moral – Wege in die Krise und wieder heraus <i>Dominik H. Erste</i>	293
Nachhaltigkeitsberichterstattung <i>Nelmara Arbex</i>	311
Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für die betriebliche Führungskräfte- und Personalentwicklung? <i>Ulrich Müller</i>	327
Autorenprofile	337

Wert und Werte im Bildungsmanagement – zur Einführung in das Thema

Fragen der Bildung und Fragen des Managements stehen immer noch nicht in einem Verhältnis der gegenseitigen Befruchtung. Viele Pädagogen neigen nach wie vor dazu, die Hände abwehrend zu heben, wenn Perspektiven und Verfahren des (Bildungs-) Managements das Handeln in den Institutionen und in den Bildungsabteilungen tangieren. Und umgekehrt trauen Manager oft den Innovationen der Pädagogen nicht, weil sie unter kurzfristiger Perspektive keinen messbaren Mehrwert sehen. Doch ist die Vision einer gegenseitigen Befruchtung von Bildung und Management aus unserer Sicht nach wie vor richtig – und wichtiger denn je.

In diesem Spannungsfeld sind *Wertediskussionen* zentral angesiedelt. Das Institut für Bildungsmanagement und der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement hatten das Thema *Wert und Werte im Management* schon beschlossen, bevor die beispiellosen Auswirkungen der Finanzkrise die Welt dramatisch veränderten und damit aber auch neue Chancen eröffneten, die einen Wertediskurs in manchen wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftlichen Bereichen überhaupt erst ernsthaft ermöglichten.

Das Symposium Bildungsmanagement hatte zum Ziel, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven den Kern von normativen Vergewisserungsprozessen in den Blick zu nehmen und transparent zu machen. So wäre es realitätsblind leugnen zu wollen, dass Investitionen in Bildung auch dazu dienen, den ökonomischen Überlegungen gerecht zu werden. Wir kommen nicht umhin, Kompetenzen in einem gesamtgesellschaftlichen und damit eben auch in einem wirtschaftlichen Kontext zu beleuchten. Die Finanzkrise hat die brutale Wirkung so genannter weicher Faktoren – also von Werten – so deutlich wie nie vor Augen geführt. Seit dem schwarzen Montag im Herbst des Jahres 2008 war das Vertrauen in der Bankenwelt verschwunden. Jedes Geldinstitut misstraute ab dieser Stunde jedem, der Geld wollte. Dies hatte zur Folge, dass selbst gesunde Investitionen nicht mehr getätigt werden konnten. Eine massive Kreditklemme löste eine Vertrauens-

krise aus, die erst der zuvor äußerst gescholtene und geschmähte Staat durch milliardenschwere Garantiepakete eingrenzen konnte. Nur das Systemvertrauen in den Staat hat verhindert, dass in den kritischen Tagen des vergangenen Herbstes die Schlangen vor den Bankschaltern das ganze System zum Einbruch brachten. Die Krise zeigte deutlich auf, wie das Wegbrechen von gelebten Werten massiv die gesellschaftliche Wohlfahrt vermindert. Dabei wurde leider nur mittelbar deutlich, welche Wohlfahrtsverluste uns drohen wenn es nicht gelingt, weiche Faktoren, die aber durchaus nachhaltig wirken, in der Bildungs- und Managementpraxis zu verankern.

In Anlehnung an einen indischen Philosophen könnte man formulieren: Diskurs ist die Suche nach Wahrheit. Bei dem Diskurs um die Werte bleibt der Diskurs um die Werte die einzige Wahrheit! Dies birgt auch Hoffnung. In diesem Sinne mögen auch die Beiträge in diesem Band verstanden werden.

Der erste Beitrag des Bandes *Kann man Bildung managen?* wirft die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Management sehr grundsätzlich auf. Ulrich Müller beantwortete sie – unter Bezug auf den Bildungsbegriff und das Managementverständnis – differenziert und unzweideutig: Es ist keine Frage des *Ob*, sondern einzig des *Wie!*

In einer eher philosophisch ausgerichteten Fragestellung *Wie ist die Freiheit möglich bei dem Zwange? – Staatliche Steuerung von Bildungssystemen* formuliert Margret Rupp wohltuend ungewohnt ein Grundparadigma von Management. Erstaunt wird dem Leser bewusst, wie aktuell die Ausführungen ihrer Gedanken zum Verständnis von Menschenbild und menschlicher Freiheit sind, fokussieren sie doch die wesentlichen Fragen, um die es bei der Gestaltung von Bildungseinrichtungen auch heute geht. Wo menschliche Grundbedürfnisse grundsätzlich verkannt werden, da wird auch die Steuerung und das Management von Organisationen nicht gelingen können. Mit diesen Denkanstößen schenkt uns die Autorin Anregungen, die über den begrenzten Raum der Alltagsprobleme Visionen erahnen lassen.

John Erpenbeck untersucht die Frage *Werte als Kompetenzkerne* im Rahmen eines ganzheitlichen Kompetenzmodells. Im Rahmen der Selbstorganisationstheorie sieht Erpenbeck Werte als Ordner, die das Handeln Vieler in einem System gestalten und ihm eine Richtung geben. Damit Werte handlungswirksam werden, müssen sie durch das *Nadelöhr* der individuellen Interiorisation. Nach Erpenbeck besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Kompetenzen prinzipiell nicht in Formen der traditionellen Wissensvermittlung weitergegeben werden können. Vielmehr sei dazu unabdingbar eine emotionale Labilisierung notwendig, ohne die kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Werten möglich wäre. Weiterhin

vermittelt Erpenbeck die für Pädagogen wohl eher unangenehme Botschaft, dass emotionale Labilisierung in den wenigsten Fällen freundlich-freudige Prozesse sind.

Gerd Schweizer und *Céline Feige* befassen sich in ihrem Beitrag *Vertrauensbasierte Führung – ein notwendiger und entwicklungsfähiger Führungsgrundsatz?* mit direktem Führungshandeln. Zunächst konstatieren die Autoren, dass das Konstrukt Partizipation in der Entscheidungsfindung für sich genommen kein signifikantes Merkmal guten Managements in Schulen (vgl. dazu *Feige/Schweizer: Dimensionen von Führungshandeln im Kontext von Schulmanagement* in diesem Band) darstellt. Anschließend greifen sie die Frage auf, ob vertrauensbasierte Führung als Führungsgrundsatz ein alternatives Modell abgeben kann. Der Beitrag beschreibt eher gegensätzliche Konzeptualisierungen von Vertrauen: Vertrauen als kalkuliertes Vertrauen versus Vertrauen als Persönlichkeitsdisposition – und identifiziert die Vorteile einer vertrauensbasierten Führung.

Die übliche Assoziation zwischen Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern und deren Förderung ist in der Regel der Besuch von entsprechenden Bildungsseminaren. *Dieter Euler* betont mit dem Konzept *Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen* sehr deutlich, wie eingeschränkt diese eindimensionale Sichtweise ist und fokussiert eine höchst interessante Perspektive dieses Problems, indem er Führungskräften eine veränderte Rolle zuschreibt. Als mächtige Promotoren stellen sie einen zentralen Einflussfaktor für das Lernen ihrer Mitarbeiter, ihres Teams und der jeweiligen Organisationseinheit dar. Nachhaltige Lernkulturen lassen sich nach Eulers Ansicht nur dann realisieren, wenn die Führungskräfte den Arbeitsplatz auch als Lernort interpretieren. So seien z. B. ein lernfördernder Führungsstil, die explizite Formulierung von lernorientierten Führungsleitlinien, die Gestaltung von flachen Hierarchien und eine verstärkt dezentrale Organisation mit vermehrt dezentralen Kompetenzen Maßnahmen, die sich potenziell förderlich auf Lernprozesse auswirken. Ergebnisse der Lern- und Transferforschung zeigen, dass Führungskräfte über entscheidenden Einfluss verfügen, wenn es um den Lern- und Transfererfolg von Bildungsmaßnahmen geht. Führungskräfte haben demnach eine Vorbildfunktion und nehmen eine Multiplikatorenrolle für das Lernen ihrer Mitarbeiter ein.

Michael Krüger thematisiert in seinem Beitrag *Leitbildgestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten* den Leitbildprozess als Standardinstrument des Managements. Diese enthalten in der Regel die grundlegenden normativen Werte einer Organisation; man kann sie auch als eine Sammlung von Leitideen sehen. Die Ausführungen in diesem Beitrag befassen sich schwerpunktmäßig mit der Rolle des Managements im Leitbildprozess und dem sich anschließ-

enden Umsetzungsprozess. Nach Krüger thematisiert das Leitbild zwei gegensätzliche und sich ergänzende Wertepaare, deren Spannungsverhältnisse deutlich werden, wenn man das ursprünglich im wirtschaftlichen Kontext entwickelte Instrument in Bildungsorganisationen zum Einsatz bringt. Diese Spannungsverhältnisse ergeben sich durch gegensätzliche und sich ergänzende Anliegen, die im Entwicklungs- und Durchsetzungsprozess miteinander in Einklang zu bringen sind. Die Herausforderung für das Management ist es, mit so genannten *Regenbogenqualitäten* im Führungshandeln, jeweils beide Seiten der positiven Gegensätze zu repräsentieren und im Entstehungsprozess des Leitbilddokumentes zu verankern.

Der Beitrag *Dimensionen von Führungshandeln im Kontext von Schulmanagement* greift die Frage auf, welche mit einer hohen Wirksamkeit im Führungsalltag einhergehen. Die Ausführungen von *Céline Feige* und *Gerd Schweizer* knüpfen an die *school-effectiveness*-Forschungen in den USA an und nehmen Bezug auf empirische Befunde in Deutschland. Dabei wird deutlich, dass mehrere Dimensionen von Führungshandeln eine hohe Wirksamkeit versprechen und partizipative Führungsstrukturen für sich genommen dagegen keine überlegene Signifikanz versprechen.

Die Fragestellung, welchen realistischen Anteil Bildungscontrolling für eine nachhaltige Wertsteigerung von Unternehmen enthalten kann, ist nicht unbedingt neu. Die klassischen Antworten der üblichen *Cost-Controlling*-Anhänger darauf sind leider ebenso wenig innovativ wie nachhaltig. Ungewöhnlich ist jedoch der von *Friedhelm Großmann* gewählte Ansatz im Beitrag *Wertsteigerung durch Bildungscontrolling? Vom Cost- zum Value-Controlling*. Hierin wird die Notwendigkeit eines Value-Controlling postuliert, nachdem zunächst kritisch der Fragestellung nachgegangen wird, was eigentlich mit Wertsteigerung gemeint ist. Indem er einen Handlungsrahmen skizziert, in welchem die klassischen Aufgabenfelder des Bildungscontrollings integriert werden, stellt Grossmann Möglichkeiten der Erfolgsmessung anhand des VALUE-Konzeptes vor und weist auf die maßgebliche Bedeutung der Kerndisziplin Bildungscontrolling für Führungskräfte hin, denen die Aufgabe des *mansionem agere* zukommt.

Sven Wippermann verdeutlicht in seinem Beitrag *Wertschöpfung in virtuellen Lernumgebungen durch Didaktische Design Pattern* die Bedeutung eines strategischen Wissensmanagements, um nachhaltige Wertschöpfung vor allem in virtuellen Lernumgebungen zu fördern. Als eine Umsetzungsmöglichkeit stellt er Didaktische Design-Patterns vor, mit deren Hilfe erfolgreiche Szenarien dokumentiert und systematisiert werden können. Diese zeigen eine Möglichkeit auf, um erfolgreiche

Konzepte und Szenarien nachhaltig in Bildungsinstitutionen zu verankern und in unterschiedlichen Kontexten gezielt zu verwenden.

Die Frage nach Wirksamkeit und Zielbezug von Weiterbildung steht im Zentrum des Textes *Effektivität und Effizienz in der Weiterbildung: Grundlagen und Anwendung des Basic Model of Comprehensive Transfer Management* von Astrid Ohl-Loff. Ausgangspunkt der Überlegungen sind die Erwartungen und Ziele aller Personen, die durch ihre Funktion innerhalb einer Organisation direkt oder indirekt von den Resultaten betroffen sind. Weiterbildungserfolg wird dann möglich, wenn die Ergebnisse über die individuelle Wissens- bzw. Kompetenzerweiterung hinaus eine positive Wirkung auf übergeordnete Zielbereiche haben. Das *Basic Model of Comprehensive Transfer Management* (BMCTM) verbindet dazu fundierte Voraussetzungen und Anforderungen an erfolgreiches Transfermanagement mit funktionsbezogenen organisationalen Zielbereichen, um Weiterbildungsmaßnahmen ziel- und wirkungsorientiert zu gestalten.

Ebenso mit der Thematik Transfermanagement beschäftigt sich ein Praxisprojekt, das *Friedemann John* vorstellt. Im Zentrum seiner Ausführungen zum Thema *Transfermanagement – Effizienz in der Weiterbildung: ein Best-Practice-Beispiel* steht nach der Identifizierung einzelner Prozessschritte die Beschreibung eines Bildungsprozess-Begleitbogens, eines Tools, das den nachhaltigen Transfer von betrieblichen Weiterbildungen zu unterstützen vermag.

Projektmanagement erobert sich auch in Bildungseinrichtungen immer größeren Raum. Dabei müssen jedoch die spezifischen Rahmenbedingungen vor allem bezüglich der Einbindung von Mitarbeitern berücksichtigt werden. Wie dies in einer kompetenzorientierten Ausrichtung unter der Berücksichtigung des Ansatzes von Erpenbeck/Sauter geschehen kann, zeigt *Thomas Adam* in dem Beitrag *Methodische Elemente kompetenzorientierten Lernens im Projektmanagement – Wenn der Mensch im Mittelpunkt steht*

Ulrich Iberer, Simon A. Frank und *Christian Spannagel* widmen sich gemeinsam dem Thema *Bildungsmanagement 2.0: Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen*. Dabei erläutern Sie anhand eines realen Praxisbeispiels das notwendige Lehr- und Lernverständnis sowie die Gefahr, informelle Lernprozesse durch allzu formalisierte Bildungsprozesse ad absurdum zu führen. Aber auch die Veränderungsprozesse, die sich für die organisationale Funktion von Bildungseinrichtungen und damit für das Handlungsfeld Bildungsmanagement ergeben, werden wissenschaftsmethodisch stringent dargestellt und durch die Bereitstellung eines Internetforums für eine weitere offene Diskussion angeboten.

Die Diskussion und Modellierung von Kompetenzmodellen (vgl. den Beitrag von *Erpenbeck* in diesem Band) macht deutlich, dass Wertorientierungen ein unver-

zichtbarer Bestandteil integrativer Kompetenzmodelle sind. Implizit und explizit formulierte, differierende Kulturstandards stellen somit in der Perspektive einer interkulturellen Gestaltung von Studiengangsformaten im internationalen Kontext eine zentrale Herausforderung dar. Der Beitrag von *Marc Milling*, *Kulturstandards als normatives Orientierungssystem – Über den Stellenwert kultureller Standards bei der Planung internationaler Studiengänge*, dimensioniert Fragen und Sensibilitäten entsprechender Studiengangsangebote. Unter Einbeziehung so genannter *critical-incident-situations* wird die Betonung und Beachtung kultursensibler Lernumgebungen thematisiert.

Differierende Wertvorstellungen bilden in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit gewissermaßen die Standards der zu beachtenden Rahmenbedingungen. *Robert Schrembs* beschreibt in seinem Beitrag *Wertemanagement in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit* aus der Perspektive seiner vielfältigen Erfahrung in der Leitung entwicklungspolitischer Projekte die Schwierigkeit, den politisch gewollten partnerschaftlichen Ansatz zu realisieren. Schrembs identifiziert ein systemisches Ungleichgewicht zwischen den Partnern und konstatiert, dass gegenseitige Wertschätzung und die Orientierung an gemeinsamen Zielen dabei entscheidende Faktoren sind. Ein Verstehen dieser Unterschiedlichkeit sei dabei nicht immer erforderlich.

Marc Milling beschreibt in *Zur Bedeutung von Bildungsprozessmanagement im Bereich effizienzorientierter Vermittlung interkultureller Kompetenz* die Bedeutung eines zielgerichteten Bildungsprozessmanagements für ein effizientes Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramm zu interkultureller Kompetenz. Grundlegend dafür werden drei Planungsfragen formuliert, welche ein spezifisches Verständnis von interkultureller Kompetenz entwickeln sollen. Der Argumentation liegt ein prozessualer Kulturbegriff zugrunde, wobei Kultur verstanden wird als fortlaufend dynamischer Aushandlungsprozess von Normen, Werten und Lebensweisen. Im vorangestellten Definitionsansatz wird interkulturelle Kompetenz demnach als etwas sich dynamisch Entwickelndes betrachtet und vereint unterschiedliche Teilkompetenzen auf vier Dimensionen.

Dominik H. Enste skizziert in der Abhandlung *Zwischen Gier und Moral – Wege in die Krise und wieder heraus* unterschiedliche ethische Anwendungsfelder. So werden Kernaspekte zur Medien-, Wirtschafts-, Ordnungs- und Unternehmens- sowie Individualethik skizziert und Desiderate aufgezeigt.

Nelmara Arbex zeigt in ihrem Beitrag *Nachhaltigkeitsberichterstattung* die Herausforderungen auf, die eine Einbeziehung nachhaltiger Kriterien und Zielvorgaben für Unternehmen hat. Sie stellt das Instrumentarium der Nachhaltigkeitsberichts-

erstattung vor und verdeutlicht die vielfältigen Chancen, die sich daraus für Unternehmen und für Führungskräfte ergeben.

Ulrich Müller thematisiert in *Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für die betriebliche Führungskräfte- und Personalentwicklung?* den Wertebezug eines an Nachhaltigkeit orientierten Managements und betont die Schlüsselrolle der Führungskräfte. Im Rahmen strategischer Entwicklungs- und normativer Vergewisserungsprozesse ist die Leitidee der Nachhaltigkeit aufzugreifen und zu verankern. Personalentwicklung und Bildungsmanagement müssen als Partner einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung systematisch entsprechende Maßnahmen implementieren. Müller identifiziert die Themen *hochqualifiziertes und engagiertes Personal gewinnen, Anreize schaffen für außergewöhnliche Leistungen* und *Schlüsselkompetenzen entwickeln* als zentrale Aufgaben für das Gelingen einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung.

Besonderer Dank sei an dieser Stelle nochmals all jenen Menschen ausgesprochen, die bei der Ausrichtung des Symposium und dem Erscheinen dieses Bandes mitgewirkt haben: der Leitung und Verwaltung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement für ihre Kooperation und Unterstützung, den Referenten für ihre Beiträge und Workshops, den Teilnehmern für ihre kritischen Fragen und das Weitertragen der vorgestellten Anregungen, den Mitarbeitern des Instituts und den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften für die ungewöhnliche Art der Leistung, die für eine Hochschule nicht selbstverständlich ist. Bei aller zusätzlichen Belastung gestaltete sich das gemeinsame Miteinander noch intensiver. Unser letzter, aber umso wichtigerer Dank gilt an dieser Stelle namentlich unseren wissenschaftlichen Hilfskräften Karina Jarzebski, Angelika Ilg, Iwelina Fröhlich sowie Sanja Ivkovic, ohne deren engagierten Einsatz bei den Vorarbeiten die Realisierung dieses Bandes nicht möglich gewesen wäre.

Ludwigsburg, im März 2010

Gerd Schweizer / Ulrich Müller / Thomas Adam

Kann man Bildung managen?

ULRICH MÜLLER

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

JOAN MIRÓ

1 Anlass

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

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

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

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

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

2 Was ist Bildungsmanagement?¹

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

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

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

Versucht man eine systematische Begriffsklärung, so ist hier eine zweiseitige theoretische Orientierung notwendig: einerseits in der Erziehungswissenschaft, andererseits in der Managementwissenschaft. Eine Annäherung an ein systematisches Verständnis von Bildungsmanagement setzt daher die Klärung der beiden Teilbegriffe *Bildung* und *Management* voraus. Zu beiden Begriffen existiert eine Unzahl von Definitionen und Ausdeutungen, die im Folgenden auch nicht annähernd aufgearbeitet werden können. Die nachstehenden Überlegungen verstehen sich daher im Sinne einer *Arbeitsdefinition*.

1 Der Beitrag folgt in Punkt 2 weitgehend Müller 2009.

2.1 Bildung

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

Auf den erstgenannten Systembegriff beziehen wir uns, wenn wir von Bildungsmanagement als Leitung von Bildungsorganisationen sprechen. Für dieses Leitungshandeln kann der zweitgenannte, theoretische Bildungsbegriff, Orientierung geben. Wenn zum Beispiel die Leitung und die Mitarbeiter eines Bildungswerkes im Zuge eines Leitbildprozesses diskutieren, wozu es überhaupt existiert, was seine eigentlichen, schlussendlichen Ziele sind, an welchen Vorstellungen zum Lernen und Lehren man sich orientieren will – dann geht es genau um jene Fragen, die eine Bildungstheorie beantworten kann, vielleicht aber auch nur aufzuwerfen in der Lage ist.

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

Der Bildungsbegriff steht in der Tradition der Europäischen Aufklärung. Wesentliche, bis heute wirksame Vorstellungen gehen auf die klassischen Bildungstheorien aus der Zeit zwischen 1770 und 1830 zurück. Bildung kann verstanden werden als der Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können. Das Ergebnis von Bildung hat A. Kaiser (1985) als *„Handlungsfähigkeit in Situationen“* beschrieben, W. Klafki (1996) spricht vom selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten *„Selbstbestimmung, Mitbestimmung“* und *„Solidaritätsfähigkeit“*.

Bildung bezeichnet den Prozess der Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit eines Menschen in der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden sozialen und natürlichen Umwelt. Sie ist auf Vernünftigkeit gegründet und erfolgt – als lebenslange Aufgabe – letztendlich selbstbestimmt, in eigener Verantwortung,

als *Selbstbildung*. Diese Aufgabe betrifft den ganzen Menschen, *mit Kopf, Herz und Hand*.

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

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

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

Im betrieblichen Handlungsfeld ist dieses pädagogische Denken in besonderem Maße außerpädagogischen Einflüssen ausgesetzt: Ein Betrieb investiert in Bildung, weil er sich davon erwartet, dass die Mitarbeiter dann ihre betrieblichen Aufgaben besser erfüllen können. Das Unternehmen ist interessiert an der Verwertung der Arbeitskraft seiner Mitarbeiter und erwartet, dass Bildung einen Beitrag zur Wertschöpfung leistet. Oswald Neuberger hat die damit angesprochene Ambivalenz, unter Bezugnahme auf ein gängiges Motto der Personalarbeit, in einem Wortspiel im besten Sinne auf den *Punkt* gebracht: *„Der Mensch ist Mittelpunkt – Der Mensch ist Mittel. Punkt“* (vgl. Neuberger 1990).

Die pädagogische Sicht auf den Menschen zielt also auf die Entwicklung seiner Subjektivität, die betriebswirtschaftliche Sicht auf die Verwertung seiner Arbeitskraft unter ökonomischen Gesichtspunkten. Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob auch im betrieblichen Kontext von ‚Bildung‘ im oben skizzierten Sinne zu sprechen ist oder ob, wie häufig unterstellt, ein unüberbrückbarer Interessengegensatz vorliegt. Auf der Grundlage einer Vorstellung von *lebenslangem* und *lebens-*

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

2.2 Management

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

Management kann verstanden werden als „*ein System von Aufgaben, die sich ... als Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweckorientierter soziotechnischer Organisationen zusammenfassen lassen*“ (Dubs u. a. 2004, S. 70, in enger Anlehnung an Ulrich 1984).

Dabei ist der Begriff der *Organisation* weiter gefasst als *Unternehmung* und bezieht sich auch auf andere Institutionen, wie z. B. öffentliche Verwaltungen, kirchliche Organisationen oder Fußballvereine. Im Hinblick auf unser Anliegen eines Bildungsmanagements ist es zudem wichtig, dass auch die Leitung einer organisatorischen Einheit innerhalb einer Organisation in den Blick genommen werden kann, also z. B. die Aus- oder Weiterbildungsabteilung in einem größeren Betrieb.

Ein zentraler Aspekt des Managementhandelns ist die Zielerreichung. Fredmund Malik formuliert daher die *Resultatorientierung* als den ersten Grundsatz für Management: „*Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens oder des Resultate-Erwirkens. Der Prüfstein ist das Erreichen von Zielen und die Erfüllung von Aufgaben*“ (Malik 2000, S. 73). Eng verknüpft ist damit der Aspekt eines ökonomischen Mitteleinsatzes: die vorhandenen Ressourcen sind im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Zieles möglichst effektiv einzusetzen.

2.3 Bildungsmanagement

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

schen Subjektorientierung auf der einen Seite und Verwertungsinteressen, Streben nach Effektivität und Effizienz auf der anderen Seite, müssen sich Bildung und Bildungsmanagement bewähren.

Die Einführung von Denkweisen, Begrifflichkeiten und Instrumenten aus dem Bereich des Managements hat im Bildungsbereich in den letzten Jahrzehnten vielfältige Irritationen und Diskussionen ausgelöst. Es wurde die Gefahr einer völligen Ökonomisierung und Instrumentalisierung beschworen, ein mangelndes pädagogisches Professionsbewusstsein vermutet und in Abrede gestellt, dass sich Bildung überhaupt managen lässt (zusammenfassend: Behrmann 2006, S. 44). Tatsächlich ist *Bildung* mit Sicherheit kein Produkt das einfach verkauft und konsumiert werden kann wie Autos oder Waschmittel. Bildung wird von den lernenden Subjekten selbsttätig angeeignet und bedarf im besonderen Maße der eigenen Anstrengung. Die Bildung selbst ist daher für jedwede Art von Management nicht verfügbar. Das, was eine Bildungseinrichtung anbietet, ist jedoch nicht die Bildung selbst, sondern *Unterstützung und Hilfe bei Bildungsprozessen*. Nur in diesem Sinne, als Dienstleistung, kann man Bildung managen. Dabei unterscheiden sich Bildungsdienstleistungen von anderen Dienstleistungen unter anderem durch das außergewöhnlich hohe Maß an Mitwirkung des Kunden (vgl. Schlutz 2006, S. 20 ff.).

Zur Entwicklung eines tragfähigen Konzeptes für Bildungsmanagement sollten daher Management-Konzepte aus den ökonomischen Wissenschaften nicht unkritisch übernommen werden, sondern es ist zu prüfen, ob sie dem besonderen Charakter von Bildungsprozessen und den daraus resultierenden Aufgaben der Leitung von Bildungseinrichtungen gerecht werden. Es ist notwendig, das Spezifikum von Leitungsaufgaben im Bildungsbereich herauszuarbeiten und Management-Konzepte daraufhin zu prüfen, inwiefern sie geeignet sind, Führungskräfte im Bildungsbereich bei ihren Leitungsaufgaben zu unterstützen.

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

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

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

3 Maschine oder Organismus? Metaphern für das Bildungsmanagement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Management by Gardening: Bildungsmanagement als gärtnerische Pflege

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Kann man Bildung managen? Ein Fazit

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

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

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

Literatur

- Behrmann, D.** (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt.
- Dubs, R.** (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich.
- Dubs, R./ Euler, D./ Rüegg-Stürm, J./ Wyss, C.** (Hrsg.) (2004): Einführung in die Managementlehre. 5 Bände. Bern.
- Gloor, R.** (1987): Die Rolle der Metapher in der Betriebswirtschaftslehre. Dissertation Universität Bern 1987.
- Guski, A.** (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern.
- Hentig, H. von** (1996): Bildung. Ein Essay. München.
- Kaiser, A.** (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klafki, W.** (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Bildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Krcal, H.-C.** (2002): Elfenbeinturm Wissenschaft – die Rolle von Metaphern in der betriebswirtschaftlichen Forschung und Praxis. Discussion Paper Series, Department of Economics, Universität Heidelberg, No. 374, Juni 2002.
- Malik, F.** (2000): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. München.
- Malik, F.** (2008a): Die richtige Corporate Governance. Mit wirksamer Unternehmensaufsicht Komplexität meistern. Bern.
- Malik, F.** (2008b): Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern.
- Morgan, G.** (1986): Images of Organisation. Beverly Hills u. a.
- Müller, U.** (2000): Der Mensch im Mittelpunkt. Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt eine Klärung des Bildungsbegriffes. In: Politische Ökologie, Sonderheft 12: Bildung für nachhaltige Entwicklung. München.
- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 99–122.
- Müller, U.** (2009): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagement. Ein Handbuch. Münster, S. 67–90.
- Nachtigall, W.** (2008): Bionik: Lernen von der Natur. München.

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

Wie ist die Freiheit möglich bei dem Zwange? – Staatliche Steuerung von Bildungssystemen

MARGRET RUEP

Jeder ist ein Mittelpunkt der Welt, aber eben jeder, und nur weil die Welt von solchen Mittelpunkten voll ist, ist sie kostbar. Das ist der Sinn des Wortes Mensch: Jeder ein Mittelpunkt neben unzähligen anderen, die es ebenso sehr sind wie er.

ELIAS CANETTI

1 Fragestellung

In Anlehnung an den Gedanken von Elias Canetti, der als eine der Leitlinien der *Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement* zu verstehen ist, werden individuelle Freiheit und soziale Verantwortung gewissermaßen in einer engen Verbindung gesehen. Zugleich handelt es sich um ein Spannungsverhältnis, das meines Erachtens immer wieder neu reflektiert und ausgehandelt werden muss. Geht es dabei um das Bildungssystem bzw. die Bildungssysteme einer Gesellschaft bzw. eines Staates, entwickelt sich ein Maß an Komplexität, die eben diese Frage nach der Freiheit in einen gesellschaftlich relevanten Kontext stellt, der seinerseits affine Fragen provoziert: Um welche Art Gesellschaft handelt es sich? Welches Menschenbild, welche Bilder vom Menschen sind zu verzeichnen? Welchen Staat mit welcher Verfassung hat diese Gesellschaft sich gegeben? Wie ist Bildung organisiert? Welche Auffassung von Bildung und Bildungssystemen gibt es? Wer sind die Entscheidungsträger; in welcher Art von Organisationen? Woher kommt das Wissen über diesen Bereich, wie etwa gelingt der Wissenstransfer vom wissenschaftlichen Bildungsbereich über politische Entscheidungen in das Handlungsfeld von Lehr-Lern-Prozessen und wie wird die Qualität des Geschehens definiert, festgestellt und weiterentwickelt? Wie wird kommuniziert; innerhalb und zwischen

den bestehenden Systemen? Wie wird in einer vernetzten Welt über diesen Sachverhalt weltweit kommuniziert? Gibt es die Idee eines *Weltethos Bildung*?

2 Bezugspunkte zur Fragestellung

2.1 Immanuel Kant

Es ist ausgeschlossen, in einem knappen Text auf alle angesprochenen Fragen eine Antwort zu geben. Mit Blick auf meine Erfahrung innerhalb des Bildungssystems eines Bundeslandes (Baden-Württemberg) in verschiedenen Funktionen und auf nahezu allen Hierarchieebenen ist für mich die Kant'sche Frage *Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?* zunehmend bedeutsam geworden. Seit meinem Berufseinstieg ist sie die wichtigste Frage überhaupt: Wie ist Freiheit (innerhalb des Bildungssystems und als Ziel von Bildungsprozessen) möglich bei dem (notwendigen? und real spürbaren) Zwang? Kant reflektiert: *„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen kann. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?“* (Kant 1982, S. 20). Dahinter steht die These und die weit gefassten Gedanken der europäischen Aufklärung, die wir ebenfalls Kant verdanken: *„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“* (Kant 1784, S. 481). Bezogen auf den Einzelnen ist es schließlich der Kant'sche *Kategorische Imperativ* in seiner Grundform, welcher in der abstrakten Formulierung – *„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“* (Kant, zitiert In: Höffe 1988, S. 195) – die Einzelperson hinsichtlich ihres moralischen Handelns in die Alleinverantwortung stellt. Letztere erfordert eine größtmögliche Freiheit des Urteilens und Willens. Der Weg allerdings dahin scheint durch diese weit gedachte Freiheit zunächst nicht möglich. Meine These heißt: Im Bildungsprozess sind es zunächst Zwänge, über die oder durch die Freiheit erst entwickelt werden kann. Kein Zweifel besteht für mich in der Annahme, dass der Weg zur Freiheit, zur Mündigkeit, zum Umgang mit dem o. g. *Kategorischen Imperativ*, zur Aufklärung nur über auf Freiheit abzielende Bildungsprozesse gelingen kann. Was nun, so meine Frage, wenn auch Systeme, in denen Bildungsprozesse ablaufen oder organisiert werden, durch Zwänge – zum Beispiel durch spezifische Rechtssysteme, ideologische Vorannahmen, Vorgaben,

Richtlinien, Anweisungen und den Interpretationen dieser Sachverhalte – gekennzeichnet sind? Sind dann diejenigen, die für Bildungsprozesse verantwortlich zeichnen, die ich hier als *Bildungsmanager* bezeichne, ihrerseits frei genug, um eben jene Freiheit als Ziel von Bildung bei den betroffenen Individuen zu erzielen? Sind sie es, wenn sie als Beamte in einem Dienst- und Treueverhältnis stehen und wenn dieses Faktum so interpretiert wird, dass Gehorsam und Unterordnung die wichtigsten Werte sind? Was geschieht in hierarchisch aufgebauten Systemen, wenn sich die Akteure hier die Freiheit zum vermeintlichen Ungehorsam herausnehmen, indem sie denjenigen Vorgaben widersprechen, von denen sie nicht überzeugt sind? Zumindest wird auch auf der Ebene der Organisation von Bildungssystemen das Dilemma der Fragestellung offenkundig und somit für die hier dargelegten Überlegungen relevant. Nach Juul/Jensen ist Ungehorsam ein Weg zur Integrität, was mit *innerer Verantwortlichkeit* gleichgesetzt wird, wofür Freiheit ihrerseits die Bedingung ist (vgl. Juul/Jensen 2004). Vor diesem Hintergrund würde man die Frage Kants mit dem Hinweis beantworten müssen, dass der Zwang über den Weg des Ungehorsams desjenigen, auf den der Zwang ausgeübt wird, zur Freiheit erst führen kann. Damit wäre Zwang geradezu notwendig, um den Drang zur Freiheit durch Ausprägung des je eigenen Wollens und Willens zu provozieren. Grenzen setzen, um dazu aufzufordern, sie zu erkennen und somit das eigene Wollen ins Bewusstsein zu rücken und den freien Willen erst auszuprägen, wäre somit der wichtigste Gelingungsfaktor für Bildungsprozesse.

2.2 Kontext: 21. Jahrhundert

Es ist nicht möglich, mit wenigen Zeilen den Kontext des 21. Jahrhunderts darzulegen. Bestenfalls ist eine Skizze möglich, die aufzeigt, mit welchem Sachverhalten und Problemlagen wir es heute zu tun haben. Wir leben in einer so genannten globalisierten Welt, die von den Menschen mit unterschiedlichen Begriffen wie Informations-, Wissens-, Lern- oder Bildungsgesellschaft definiert wird. So sind zum Beispiel der Informationsaustausch zur Wissensgenerierung in *science communities* oder Probleme wie etwa die Knappheit natürlicher Ressourcen, die Klimasituation oder die Ökonomisierung aller Lebensbereiche frei von nationalen Grenzen und werden somit zur Herausforderung aller Menschen. Zugleich gibt es Differenzen, deren Überwindung zur Problemlösung der zuvor genannten Sachverhalte notwendig ist. Nationale Interessen, ökonomische und ökologische Probleme, Sprachen, kulturelle Besonderheiten oder Religionen mit ihren Wertorientierungen und Menschenbildern sind in ihrer Wirksamkeit zugleich Wirklichkeiten, die globale die Menschheit betreffenden Herausforderungen mit beeinflussen und bestimmen.

Wenn wir vor dieser Kulisse von Freiheit reden, so muss diese abzielen auf

- die je individuelle Mündigkeit in Verbindung mit fundiertem Wissen sowie daraus hervorgehender Urteilskraft und Handlungskompetenz auf der Grundlage universaler ethischer Prinzipien (wie zum Beispiel von Hans Küng in seinem Konzept *Weltethos* dargelegt, vgl. dazu www.weltethos.org);
- den Dialog mit anderen weltweit, in Verbindung mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz; dazu gehört insbesondere der darauf hinzielende sachgerechte Aufbau von Bildungssystemen, insbesondere von Schulen, z. B. als *just communities* (vgl. Oser/Althof 2001, S. 233–268; Lind 2009), in denen die Vorbereitung für das Handeln im sozialen und politischen Raum stattfinden kann. Respekt gilt dabei als *zentrale Tugend* (vgl. Ruh/Gröbly 2008);
- Bürger- bzw. Zivilgesellschaften, deren Legitimation in der freien Verantwortung unter Beachtung des Rechts und des Gemeinwohls begründet ist;
- die Weltgesellschaft, die auf Nachhaltigkeit im Sinne der Brundtlandkommission (vgl. Brundtlandreport 1987) abzielt, in der die Balance zwischen ökonomischer Effizienz, ökologischer Ausgewogenheit und sozialer Gerechtigkeit angestrebt wird; dazu gehört die *Bildung für alle*, wie sie im UNESCO-Delors Report 1997 formuliert und im Jahr 2000 von den Bildungsministern erneut als Ziel aufgenommen wurden;
- ein zu konstituierendes bzw. weiterzuentwickelndes *Weltethos Bildung*, das auf ein friedliches Zusammenleben aller Menschen sowohl abzielt als auch die Voraussetzungen dafür schafft.

2.3 Zwang und Freiheit – ein Dilemma

Der Gegensatz von Freiheit ist Unfreiheit oder Zwang. Setzungen, Vorgaben oder gar Anweisungen mit Befehlscharakter von außen stehen dem menschlichen Willen zwar entgegen, sind aber dennoch Teil einer je individuell zu beachtenden und zu bewältigenden Realität. Dies ist nicht zuletzt in Situationen der Fall, in denen sich Bildungsprozesse vollziehen. Menschen sind ohne Fürsorge und Anleitung nicht lebens- und überlebensfähig. Sozialisation und Enkulturation sind mit bereits vorgegebenen Normen, Regeln und Sachverhalten verbunden. In der Pädagogik hat die Antinomie *Freiheit-Zwang* schon immer eine Rolle gespielt. Gerade pädagogische Begriffe zeigen, wie der Zwang ein Teil von Erziehungs- und Bildungsprozessen ist, z. B. *Zögling, Zucht, Erziehen, Disziplin, Gehorsam, Unterordnung, Fügsamkeit*. In Organisationen sind es Begriffe wie *Hierarchie, Dienst, Dienst- und Treueverhältnis* (bei Beamten), *Vorgesetzte, Vorschrift, Verfügung, Anweisung, Anordnung* oder *Befehl*. Meine These hierzu ist, dass Organisationen, deren Aufgabe Bildung und ihre Steuerung ist, dann unglaubwürdig sind, wenn sie mit Zwangs-

instrumenten agieren. Geht es bei individuellen und institutionellen Bildungsprozessen um die großen Ziele von Freiheit, Mündigkeit und Verantwortung, ist es gewissermaßen ein Paradoxon, wenn man diese Ziele in den dazu eingerichteten Organisationen nur um den Preis von Zwangsmaßnahmen erreichen sollte oder gar bewusst auf solchem Weg erreichen will. *Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt*, lautet der Artikel 2 des Grundgesetzes. Artikel 21 der Landesverfassung Baden-Württemberg besagt: *„Die Jugend ist in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen“*. Und Artikel 11 derselben Landesverfassung: *„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung [...] Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten“*. An dieser Stelle sagt die Verfassung etwas über die Gestaltung, also die Organisation des Schulwesens und somit über das staatliche Bildungswesen aus. Derzeit ist nach meiner Auffassung das Schulsystem allerdings so organisiert, dass Vorgaben und Zwänge für Lehrkräfte, Eltern und betroffene Schülerinnen und Schüler sehr stark *top-down* wirken, stärker etwa als in anderen Ländern mit vergleichbarem demokratischem Kontext, wo der Staat nicht in der gleichen Weise eingreift (vgl. Ruep 2001, 2002; Ruep/ Keller 2004, 2007; Ruep/ Augst 2007).

Nach meiner Erfahrung und Überzeugung stimmen hier Verfassungsgrundsätze und das Handeln bürokratisch organisierter Bildungsinstitutionen nicht wirklich überein. Eltern werden gegebenenfalls mit Polizeigewalt gezwungen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, während es in anderen Ländern lediglich eine *Unterrichtspflicht*, keine *Schulpflicht*, gibt. Eltern und Kinder werden bei uns z. B. in Schulbezirke und in Schularten gezwungen, die ihre Wahlfreiheit erheblich einschränken. Zweifellos muss eine Gesellschaft sich darüber einigen, was sie unter zeitgemäßer Bildung versteht und wie sie diese so organisieren und managen möchte, dass die in den Verfassungen ausgewiesenen Ziele optimal erreicht werden können. Dabei ist es notwendig, sich weniger an tradierten Vorstellungen als vielmehr an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren. Zweifellos wurden in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen und erhebliche Investitionen getätigt. Dennoch: In Deutschland ist das Verhältnis Schule-Schüler bis in die 60-er Jahre des letzten Jahrhunderts hinein als *Gewaltverhältnis* definiert worden, bevor man hier von einem *Rechtsverhältnis* sprechen kann, so dass bis heute selbst sinnvolle und sachgerechte Reformen von den Betroffenen oft als Zwangsmaßnahmen verstanden werden. Es fehlt ein ausreichend offener, demokratischer Diskurs, der nicht zuletzt auch die Vorteile einer Pflicht zur Bildung in den Fokus rückt. Das Dilemma *Freiheit-Zwang* muss zugunsten zunehmender Freiheit als verantwortliche Entscheidungs- und Handlungsfreiheit im Laufe einer individuellen Bildungsbiografie

und im Rahmen der Bildungsinstitutionen einer Bürgergesellschaft aufgelöst werden. Das kann je individuell nur über eine fundierte Bildung ermöglicht werden, die ihrerseits Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen und an ethischen Prinzipien orientierte Urteilskraft beinhaltet. Der Zwang zur Bildung ist gewissermaßen ein Paradoxon, wenn man damit die größtmögliche Freiheit erzielen möchte. Ohne Bildung aber ist verantwortete Freiheit nicht zu entwickeln. Deshalb ist die Frage *Ist Freiheit möglich bei dem Zwange?* in jeder Generation immer wieder neu und je aktuell zu stellen und zu beantworten. Freiheit wird dabei oft nicht mit Verantwortung und Pflicht oder Selbstverpflichtung in Verbindung gebracht, in einer individualisierten Gesellschaft oftmals auch nicht mit Gemeinwohlorientierung, in deren Konsequenz die Freiheit Einzelner auch Schranken erfahren muss. Bildungsmanagement muss nach meiner Überzeugung jedenfalls hinsichtlich ihrer Organisation und der verwendeten Verfahren das aufgezeigte Spezifikum von Bildungsprozessen die Antinomie *Freiheit-Zwang* beachten und ihr Handeln danach ausrichten.

3 Bedeutsame Faktoren bei Bildungsprozessen

3.1 Menschliche Bedürfnisse

Wer sich mit Bildungsprozessen und ihrem Gelingen befasst, weiß sehr genau, dass es sich deshalb um einen komplexen und komplizierten Sachverhalt handelt, weil das *Produkt* von Bildung von einem vielfältigen Faktorenbündel abhängt. Und es ist eigentlich kein Produkt im herkömmlichen Sinn, da es auf die Entwicklung eines menschlichen Wesens ankommt. Der Mensch selbst muss sehr viel zu seinem eigenen Bildungsprozess beitragen, muss dadurch zur eigenen Freiheit und Verantwortlichkeit finden. Wenn es um den Menschen geht, so bedarf es meines Erachtens zuerst der Beachtung des Menschen als biologisches Wesen mit Bedürfnissen, die zuvörderst in den Fokus rücken müssen. Das sind:

- physiologische Bedürfnisse (Hunger, Durst, Schlafen, Sexualität),
- Sicherheitsbedürfnisse (die Kontrolle des eigenen Lebens und Handelns),
- soziale Bindungsbedürfnisse (nach Anerkennung, Liebe und Zugehörigkeit),
- Selbstachtungsbedürfnisse,
- Selbstverwirklichungsbedürfnisse (auch Bedürfnis nach Verstehen und Einsicht),
- Bedürfnis nach Transzendenz (Bedürfnis, dem eigenen Handeln Sinn zu verleihen).

Wenn wir im Rahmen von Interaktionen, gerade auch in Organisationen, diese Bedürfnisse nicht beachten, können, so meine Erfahrung und die daraus gewon-

nene Erkenntnis, gerade Bildungsprozesse nicht gut gelingen. Wer sich nicht akzeptiert und geliebt sieht, wer ausgegrenzt wird (zum Beispiel durch ein Schulsystem, das sozial benachteiligt), wer den Sinn zentraler Entscheidungen nicht erkennen kann und wer bei ihn betreffenden Entscheidungen nicht beteiligt ist, wird schwerlich zufrieden sein und seine Potentiale entfalten können. Schließlich kann sich dann auch kein Bewusstsein eigener Selbstwirksamkeit entwickeln, was aber für das Selbstverständnis je eigener Entscheidungsmöglichkeit und Handlungsfreiheit von größter Bedeutung ist. Wenn Entscheidungsträger in hierarchischen Systemen dies nicht beachten, werden, möglicherweise auch unbewusst, von ihnen die in Verfassungen garantierten Aussagen und Rechte nicht ernst genommen und respektiert. Das dabei zum Vorschein kommende Menschenbild ist ein negativ-pessimistisches, das eindeutig im Gegensatz zu Verfassungsgrundsätzen steht.

3.2 Antinomien als Instrumente kognitiver Kontrolle

Hinzu kommen mit Blick auf Bildungsprozesse die heutigen Erkenntnisse von dem, was ich als *Lernerkonstrukt* bezeichne. Hierzu hat Jean-Pol Martin (vgl. www.lidl.de) vor weit über 20 Jahren ein Modell entwickelt und in Bildungsprozessen erfolgreich umgesetzt, das auf der Basis der oben genannten Bedürfnisse von dem umfassenden Ziel ausgeht, dass Menschen in erster Linie das eigene Leben unter Kontrolle bekommen und halten möchten. Kontrolle ist dabei als anthropologischer Grundbegriff zu verstehen, etwa als umfassende Handlungskompetenz. Dabei ist heute der Umgang mit Unsicherheit vor allem bedeutsam. Martin geht in seinem Ansatz davon aus, dass Handeln im Spannungsfeld antinomischer Tendenzen erfolgt. Die von ihm herausgearbeiteten Antinomien sind als *Instrumente kognitiver Kontrolle* bzw. als *antinomische Bedürfnistendenzen* zu verstehen:

- **Integration und Differenzierung**
- **Einfachheit und Komplexität,**
- **Chaos und Ordnung,**
- **Freiheit und Zwang,**
- **Klarheit und Unbestimmtheit.**

Nach Martin ist der Mensch bemüht, sinnvoll zu handeln und Defizite zu beseitigen. Die dazu notwendige Energie muss immer wieder neu durch Handeln erzeugt werden. *Das Auftreten von Defiziten wird als Kontrollverlust kognitisiert und ist von negativen Gefühlen begleitet. Die Beseitigung von Defiziten wird als Wiedergewinnung von Kontrolle kognitisiert und ist von positiven Gefühlen begleitet. Menschen handeln also, um Kontrolle zu erhalten oder wiederzugewinnen. Ein hohes Maß intrinsischer Motivation kann echte Gefühle interner Kontrolle hervorrufen. Motivierte, aufgabenorientierte Leistung nimmt zu, wenn das Gefühl interner Kontrolle wirklich auftritt* (ebd.).

Da sich ständig Änderungen ergeben und somit das Gleichgewicht sich nicht auf Dauer einstellt, entstehen die o. g. antinomischen Tendenzen, mit denen der Mensch umzugehen lernen muss. Je besser er das lernt, desto besser versteht er, mit immer wieder auftretender Unsicherheit umzugehen und sein Handeln unter Kontrolle zu halten – die Voraussetzung für Handeln in Freiheit mit Verantwortung schlechthin.

3.3 Staatliche Steuerung von Bildungsprozessen: Bildungsmanagement

Geht man von dem Dilemma *Freiheit-Zwang* bei Bildungsprozessen aus, muss es ein vorrangiges Ziel sein, dieses Dilemma in zweierlei Hinsicht aufzulösen: Zum einen ist das Ziel hinsichtlich der individuellen Bildungsbiografie, zu Freiheit zu gelangen bzw. die junge Generation zur Mündigkeit zu führen. Zum zweiten muss Bildung so organisiert werden, dass die Bildungssysteme Mündigkeit und Freiheit widerspiegeln. Denn die in den Systemen verantwortlich handelnden Personen müssen nicht mehr erzogen werden. Wie gelingt nun hier Freiheit angesichts der Zwänge, die häufig als *Sachzwänge* bezeichnet werden? In staatlichen Verfassungen oder internationalen Grundsatzpapieren kann man erkennen, dass Übereinstimmung darüber besteht, dass Mündigkeit, Freiheit, Orientierungs- und Urteils-kompetenzen oder Gestaltungskompetenz die wichtigsten Ziele jeglicher Bildungspolitik sein sollen. Dennoch zeigen sich Zwänge, zum Beispiel in hierarchischen Strukturen, in denen die Hauptakteure nicht selten das letzte Glied von Entscheidungsprozessen sind, an denen sie nicht oder nicht ausreichend beteiligt waren. Sie werden bestimmt durch Gesetze, Richtlinien oder Ausführungsbestimmungen, die sie nicht selten als bürokratisch erleben, weil Bildung durch bürokratische Institutionen gesteuert wird. In Deutschland ist die kleinmaschige Regelung als Vorgabensteuerung besonders ausgeprägt (vgl. Riep a. a. O.). Sechzehn Bildungssysteme in den Bundesländern bringen unterschiedliche Schul- und Hochschulsysteme, Bildungspläne, Qualitätsmanagementsysteme einschließlich der gesamten Infrastruktur hervor. Lehrkräfte werden unterschiedlich ausgebildet, zudem werden sie je nach Schulart unterschiedlich bewertet und besoldet. In den beamtenrechtlichen Bestimmungen stecken traditionelle Vorstellungen von höherwertigen und niedrigrangigeren Schularten. Der *niedrigere* Schulabschluss hat auch kürzer ausgebildete Lehrpersonen mit schlechterer Bezahlung zur Folge.

In Baden-Württemberg ist 2007 am Beispiel eines offenen Briefes von 100 Hauptschulrektoren aus Oberschwaben offenkundig geworden, wie mit der Problematik *Freiheit-Zwang* umgegangen werden kann (vgl. Offener Brief von 100 Hauptschulrektoren): Die Rektoren haben als Staatsbeamte die Pflicht zum Gehorsam und zur

Unterordnung unter die Entscheidung der Politik zum dreigliedrigen Schulsystem. Sie plädieren in einem Brief an die Bildungspolitik, das Schulsystem grundlegend zu reformieren und dabei die Hauptschule als Schulart abzuschaffen bzw. mit Blick auf das gesamte System weiterzuentwickeln. Obwohl internationale Untersuchungen, beginnend mit der ersten PISA-Studie 2000, gezeigt haben, dass diese spezifische Gliederung nicht etwa dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils die für sie passende Schulart besuchen, sondern dass die soziale Herkunft, nicht vorrangig das Potential und die Kompetenz der Betroffenen, die Schulart bestimmen und obwohl sich die Verfasser des Schreibens an wissenschaftlichen Erkenntnissen und an ihren jeweiligen Erfahrungen orientieren, werden sie ob ihres mangelnden Gehorsams gemaßregelt und kritisiert. Es kommt hier nicht zur sachlichen Auseinandersetzung oder gar zu einem offenen Diskurs, sondern zu formalen Verfahren, in denen Betroffene auf ihre Beamtenpflichten hingewiesen werden. Persönlich bin ich der Auffassung, dass der Dialog hier der bessere Weg wäre, bei dem es um Problemlösungen geht, die sich auch wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht verschließen. Der Modus des Bildungsmanagements an dieser Stelle ist geprägt von *Top-down*-Verfahren, von asymmetrischer Kommunikation und dem Gegenteil dessen, was als *Lernende Organisation* zu bezeichnen ist. Trotz einer freiheitlichen Verfassung, die sich auch in allen Landesverfassungen spiegelt, werden durch solche Maßnahmen gerade diejenigen getroffen, die sich verantwortlich engagieren und sich an Weiterentwicklungen beteiligen wollen. Das kann – bezogen auf die Kant'sche Vorstellung – nicht die Maxime eines allgemeinen Gesetzes sein oder als Respekt vor mündigem verantwortlichem Handeln gedeutet werden, wie es aber das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und alle Landesverfassungen vorsehen. Hier bleibt *Freiheit-Zwang* auch ein politisches Dilemma: Politisch muss und will mit Macht etwas durchgesetzt werden, was die Freiheit auch beschränken kann. Die Frage ist nur, wie man bei einem auf Freiheit abzielenden öffentlichen Gut wie Bildung Zwangsmaßnahmen, die nicht nur einen individuellen Erziehungsprozess, sondern die erwachsenen Akteure im Bildungssystem betreffen, rechtfertigen will. Nach meiner Überzeugung entsteht in solchen Systemen, die auf Dauer in dieser Weise unreflektiert handeln, bei den Betroffenen eine sehr spezifische *déformation professionnelle*, die entweder zu Opportunismus oder zu Widerspenstigkeit und Widerständigkeit führt anstatt zu freiheitlichem erwachsenengerechtem Handeln, das dem Anspruch der geistigen Wurzeln der europäischen Aufklärung gerecht wird.

3.4 Lösungsansätze

Die einzige Alternative zur Bevormundung ist die Möglichkeit zum Gespräch.

VILLY SÖRENSEN, DÄNISCHER SCHRIFTSTELLER

Die Chance globalisierter Bildung, die sich z. B. in internationalen Vergleichsstudien zeigt, liegt darin, dass offene Debatten und Diskurse gefördert werden. So hat zum Beispiel die PISA-Studie 2000 gezeigt, dass die Art der *Top-down*-Steuerung des Schulsystems innerhalb der OECD-Staaten in dieser ausgeprägten Form und ohne Qualitätsmanagement nur noch in Deutschland zu verzeichnen war. Es wurden seitdem in allen Bundesländern große Anstrengungen unternommen, um die Defizite auszugleichen und Verbesserungen zu erzielen. Inzwischen zeichnen sich auch in allen Bundesländern bemerkenswerte Erfolge ab. Überall wurde die Notwendigkeit größerer Freiräume mit weniger zentraler Vorgabensteuerung in Bildungseinrichtungen erkannt und Freiheit quasi *verordnet*. In Baden-Württemberg wurde z. B. das Konzept der *Operativ Eigenständigen Schule* entwickelt. Dort, wo dieses Konzept professionell umgesetzt wurde, insbesondere im Bereich des beruflichen Schulwesens, geschah das mit Beteiligung der Betroffenen in einem ausgewogenen Verhältnis von *Top-down*- und *Bottom-up*-Steuerung. Das ist sehr gut gelungen, wie eine wissenschaftliche Begleituntersuchung gezeigt hat. Der hier eingeschlagene Weg eines über freiheitliche Partizipation gestalteten Bildungsmanagements ist meines Erachtens der einzig gangbare und angemessene Weg für moderne Bildungsinstitutionen in Demokratien.

Bildungsmanagement bzw. die Steuerung von Bildungssystemen muss meines Erachtens auf der Grundlage des Konzepts der *Lernenden Organisation* gestaltet werden. Voraussetzung ist hier ein Bewusstsein von Freiheit, die nicht einfach als Beliebigkeit verstanden werden darf. Wir haben es mit einer Freiheit zu tun, deren Elemente das Recht einerseits (Rechtsstaatlichkeit) und die Organisation von Macht (insbesondere ihre Begrenzung) andererseits darstellen. Es gibt ein durch die Verfassung garantiertes Recht auf Bildung für alle. Wenn dies so ist und wenn Bildung auf Freiheit und Verantwortung abzielt, müssen Bildungssysteme angemessen aufgebaut und weiterentwickelt werden. Sie können nicht statisch gedacht werden, sondern befinden sich selbst in einem lernenden Kontext.

Zur *Lernenden Organisation* gehören folgende Disziplinen (vgl. Senge 2006):

- Persönliches Können (*personal mastery*)

In einer hochkomplexen Realität ist dies die größte Herausforderung. Denn wo das Wissen so unüberschaubar geworden ist, kann der Einzelne nur mehr einen Bruchteil dessen wissen, was er bräuchte, um eine Sache oder gar einen

anderen Menschen wirklich angemessen und hinreichend beurteilen zu können. Wer sich um das bemüht, was Peter Senge als *personal mastery* bezeichnet und definiert, wird schnell zu der Überzeugung gelangen, das Demut angesagt ist und das Gegenteil einer Arroganz der Macht. Zugleich ist stetiges Lernen und Weiterlernen notwendig und verpflichtend. Wer sich als lernend versteht, verhält sich dabei anders als derjenige, der meint, schon ausreichend viel zu wissen.

- Gemeinsame Vision

Die Notwendigkeit, weltweit über weit gefasste Ziele nachzudenken, die dem Prinzip der Nachhaltigkeit gerecht werden, ergibt sich aus dem Unvermögen, dass wir alleine nicht imstande sind, die heutigen Probleme zu lösen und dass wir alle Kräfte benötigen, um zu klaren und hilfreichen Zielen zu kommen. Auch hier kann das Konzept der Nachhaltigkeit als sinnvolle Ankerorientierung gelten. Dabei ist notwendig, dass die Menschen sich als Person und als Bürger (individueller und sozialer Aspekt), als Teil der Arbeitswelt (ökonomischer Aspekt) und als Bewahrer (ökologischer Aspekt) verstehen und ihre Ziele danach ausrichten mit einer Idee von Gerechtigkeit, wie John Rawls sie formuliert hat (vgl. Rawls 2003).

- Teamlernen

Da wir als Einzelne in der Relation zum verfügbaren Wissen immer weniger wissen und es somit auch nicht hinreichend beurteilen können, sind das Lernen und die Kooperation mit anderen zunehmend bedeutsam. Dies betrifft insbesondere auch das interkulturelle Lernen über lokale, regionale und nationale Grenzen hinaus. Der Globalisierung der Finanzmärkte kann nur auf diesem Weg eine kulturelle sowie bildungs- und wertorientierte Globalisierung entgegengesetzt werden. Winfried Hinsch weist in diesem Kontext auf ein *normatives Selbstbild* demokratischer Bürger hin, sich gegenseitig anzuerkennen und bereit zu sein, als gleichberechtigte Partner in fairer Weise miteinander zu kooperieren (vgl. Hinsch 2002).

- Mentale Modelle (kritisch reflektieren und überprüfen)

Die Welt ist im Laufe der Geschichte voller Irrtümer, nicht zuletzt im Bereich wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es ist notwendig, ein Bewusstsein davon zu haben, dass wir uns immer irren können. Die kritische Analyse unseres kulturell bestimmten Denkens ist deshalb ein wesentlicher Teil eines lernenden Systems. Da unsere Köpfe zum linearen Denken neigen, ist es besonders wichtig, Fragen quer dazu zu stellen und sie gemeinsam mit anderen zu reflektieren.

- Systemisches Denken

Peter Senge, der das Konzept der *Lernenden Organisation* entwickelt hat, hält diese Disziplin für die wichtigste. Wir können uns leicht klar machen, warum das so ist: Wenn wir nicht linear, sondern systemisch denken, reflektieren wir eine Sache in ihrer Vernetztheit und Komplexität. Wir bekommen dadurch ein Verständnis davon, dass wir an jeder Stelle im System oder in Subsystemen Einfluss nehmen und Wirkungen erzeugen können. Dies ist eine äußerst wichtige Voraussetzung für das eigene Gefühl der Selbstwirksamkeit und für die Freiheit, die wir in unserem Handeln besitzen. Systemisches Denken zeigt aber auch, dass ein Handlungsschritt erhebliche Auswirkungen in verschiedenen Teilbereichen hat und dass Handeln in komplexen Systemen stets von Unsicherheit hinsichtlich ihrer jeweiligen Konsequenzen geprägt ist. Systemisches Denken und Handeln zwingt uns, mit Unsicherheit umgehen zu lernen und ein Bewusstsein davon zu entwickeln, dass unser Handeln in seinen Auswirkungen nicht ohne weiteres vorhersagbar ist.

Prinzipielle Grundlagen für Lernende Systeme sind der Dialog als Kommunikationsform und die Partizipation aller an den sie betreffenden Sachverhalten, das, was Elizabeth Anderson in der von ihr formulierten *Theorie demokratischer Gleichheit* zum Ausdruck bringt (vgl. Anderson/Krebs 2000).

Um das Ziel der so verstandenen Freiheit zu erreichen, ist es dieses Modell, das auf allen Ebenen und in allen Teilbereichen einer Gesellschaft und eines Staates das Lernen und die kritische und selbstkritische Reflexion einfordert. Diese Art des Lernens ist denn auch die einzige Chance für die Menschen, zu ihren besten Möglichkeiten zu gelangen und als mündige Bürger ihre Freiheit verantwortlich für sich, für andere und die Welt einzusetzen. Es geht nicht um Anarchie oder Gesetzlosigkeit und Beliebigkeit, sondern um Partizipation an all den Dingen, von denen eine Person betroffen ist. Gerade wenn es um Bildung geht, sollte dies selbstverständlich und Selbstverständnis sein. Nicht zuletzt geht es um eine *Politik der Würde*, die sich gerade in freiheitlichen Staaten in allen Subeinheiten der staatlichen Steuerung widerspiegeln muss (vgl. Margalit 1999).

Im Bewusstsein, dass auch ich aus diesem Dilemma *Freiheit-Zwang* nicht herauskomme, indem ich hier etwas proklamiere, das mir persönlich besonders wichtig ist und das möglicherweise von anderen als eine Beschränkung im Denken gesehen wird, kann ich nur zum Dialog auffordern, um gegebenenfalls in einem weiteren eigenen Lernprozess zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Mehr und mehr bin ich aufgrund langjähriger Erfahrungen und Reflexionen davon überzeugt, dass wir im Bildungsbereich sehr intensiv daran arbeiten müssen, zu

Freiheit mit Verantwortung und Selbstbindung, zu Freiheit mit Sinn für das Gemeinwohl hinzuführen. Durch die Informationsfülle wird es für junge Menschen nicht einfacher als früher, fundierte eigene Entscheidungen zu treffen. Die Freiheit, überall wählen und auswählen zu müssen – besser: zu dürfen – geht einher mit allen denkbaren Möglichkeiten der Manipulation. Bildungspolitik, die Freiheit *verordnet*, muss sie auch dann zulassen, wenn die Akteure im Bildungssystem sich die Freiheit nehmen, die Bildungspolitik selbst zu hinterfragen. Für Leitungs- und Führungspersonen in Bildungssystemen, insoweit für alle Bildungsmanager, ist dies ein überaus hoher Anspruch, weil sich die Konsequenzen auch bei der eigenen Person zeigen und weil es ungleich anstrengender ist, Freiheit zuzulassen und immer wieder gesprächsbereit zu sein als unter dem Schutz bürokratischer Systeme und seiner häufig indirekten Kommunikation (z. B. über das Mittel schriftlich gefasster *Kanzleischreiben*) Vorgaben durchzusetzen und diese womöglich mit Sachzwängen zu begründen. Dann wäre Freiheit als zu erreichendes Bildungsziel – bei dieser Art politischen oder gar parteipolitischen Zwangs – nicht möglich. Nicht zuletzt kann dann keine Gesellschaft mündiger Bürger entstehen, deren Handeln eben diese Gesellschaft mit bestimmt und gestaltet.

Literatur

Anderson, E./ Krebs, A. (Hrsg.) (2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit. Frankfurt. **Brundtlandreport** 1987.

Hinsch, W. (2002): Gerechtfertigte Ungleichheiten. Berlin.

Höffe, O. (1988): Immanuel Kant. 2. Auflage. München.

Juul, J./ Jensen, H. (2004): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Düsseldorf.

Kant, I. (1982): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. 2. Auflage. Paderborn.

Kant, I. (1784): Berlinische Monatsschrift. 12/1784.

Küng, H.: www.weltethos.org.

Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München, 2. Auflage.

Margalit, A. (1999): Politik der Würde. Frankfurt.

Martin, J-P.: Lernen durch Lehren. www.ldl.de.

Offener Brief von 100 Hauptschulrektoren (2007). In: bildungsklick.de/a/52805/schulleiter-und-lehrer-in-baden-wuerttemberg-fordern-besseres-schulsystem.

- Oser, F./ Althof, W.** (2001): Die Gerechte Schulgemeinschaft. Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel, S. 233–268.
- Rawls, J.** (2003): Gerechtigkeit als Fairneß. Frankfurt.
- Ruep, M.** (2002): Ergebnisorientierte Steuerung. Controlling im Kontext von Schule und Schulverwaltung als Lernende Organisation. In: Schulverwaltung Baden-Württemberg Nr. 12/2002; Pädagogisches Handeln. 6. Jg., Heft 3/2002, S. 265–270.
- Ruep, M.** (2001): Das Modell der Lernenden Organisation als Instrument für die qualifizierte Beteiligung der Betroffenen im System Schule – Ein Beispiel aus der Schulentwicklung Baden-Württemberg. In: Pädagogisches Handeln. 5. Jg., Heft 1/2001, S. 49–60.
- Ruep, M./ Keller, G.** (2004): Lernende Organisation Schulverwaltung – LOS!. Donauwörth.
- Ruep, M./ Keller, G.** (2007): Schulevaluation – Grundlagen / Methoden / Wirksamkeit. Frankfurt.
- Ruep, M./ Augst, K.** (2007): Zielvereinbarungen - ein Steuerungskonzept in Baden-Württemberg für die Operativ Eigenständige Schule (OES). In: Lehren und Lernen. 33. Jg., Heft 8/9 2007, Villingen Schwenningen, S. 4–19.
- Ruh, H./ Gröbly T.** (2008): Die Zukunft ist ethisch – oder gar nicht. 2. Auflage. Frauenfeld/Schweiz
- Senge, P.** (2006): The Fifth Discipline. New York.
- UNESCO-Delors Report** 1997.

Werte als Kompetenzkerne

J. ERPENBECK

1996 erschien, fast unbeachtet, ein kleiner, aber bahnbrechender Artikel des Stuttgarter Physikers Hermann Haken: *Synergetik und Sozialwissenschaften*. [1]

Darin vertrat er zunächst, wie andere vor und nach ihm, den Gedanken, die moderne Selbstorganisationstheorie sei besonders fruchtbar auf soziale Prozesse anwendbar. Die *Mechanisierung des Weltbildes*[2], die seit den großen Erfolgen der Mechanik im 17. Jahrhundert vorherrschte und die versuchte, die komplexesten Prozesse in Physik, Chemie, Biologie, später auch in der Psychologie und den Sozialwissenschaften auf mechanische, im 20. Jahrhundert dann auch auf kybernetische Relationen abzubilden, sei nur ein winziger Verständnisausschnitt vom wirklichen Weltgeschehen.

Große Systeme sind in aller Regel komplex und selbstorganisierend, die Instrumente der Komplexitätstheorie und der Selbstorganisationstheorie bieten folglich die besseren Beschreibungs- und Erklärungsmöglichkeiten.[3]

Seit Ilya Prigogine die entscheidende thermodynamische Begründung gab, wieso es in einer Welt grundsätzlich zunehmender Entropie überhaupt dazu kommen kann, dass sich immer komplexere Strukturen und Prozesse aus diesem Entropieschlamm erheben und entwickeln können, haben Wissenschaftler in aller Welt zahlreiche Selbstorganisationsprozesse entdeckt, erfasst und verbal oder mathematisch beschrieben. Humberto Maturana und Francisco Varela, zwei chilenische Biologen, haben die neuen Gedanken in ihrer Autopoiesetheorie (von *autos* = selbst, und *poiein* = machen) auf Prozesse der biologischen Evolution angewendet.[4] Daraus entstand das weit verzweigte Gebiet des modernen Konstruktivismus, von Siegfried S. Schmidt in Deutschland paradigmatisch zum *radikalen Konstruktivismus* zusammengefasst[5], von Niklas Luhman zur Theorie sozialer Systeme philosophisch überhöht[6], von Rolf Arnold, Horst Siebert und vielen anderen praxispädagogisch fruchtbar gemacht[7]. In den Naturwissenschaften, insbesondere in Physik und Chemie, wurde der neue Ansatz auf eigene Weise entwickelt. Hermann

Haken beschrieb Laserprozesse mit der Selbstorganisationstheorie und entdeckte bald, dass hinter den scheinbaren Spezialfällen ein gänzlich neues, nicht mehr nur physikalisches Gedankengeflecht sichtbar wurde, das grundsätzliche Prozesse des Zusammenwirkens von Teilchen in komplexen Systemen zu erfassen in der Lage war. Er nannte den neuen Ansatz Synergetik (die Lehre vom Zusammenwirken) und bald schon wurde ihr eine Durchschlagkraft wie der Kybernetik zugestanden und die Theorie mit der Bezeichnung Kybernetik II geadelt. Zu den modernen Konzepten der Selbstorganisation, die zwischen 1960 und 1975 entwickelt wurden, gehören weiterhin die Theorie dissipativer Strukturen, die Theorie autokatalytischer Hyperzyklen, Chaostheorien, Theorien der Ökosystemforschung und andere, auf die hier nicht eingegangen werden soll.[8] Der revolutionäre Charakter dessen, was inzwischen unter dem Sammelbegriff *Selbstorganisation* zu einem groß angelegten, nahezu alle Wissenschaftsdisziplinen umfassenden Forschungsprogramm ausgereift ist, war ihren Schöpfern von Anfang an bewusst. So formulierten beispielsweise Nobelpreisträger Ilya Prigogine und Isabelle Stengers: „*Wohin wir auch blicken, finden wir Entwicklung, Diversifikation und Instabilitäten [...] Das Bild der Natur hat sich grundlegend geändert hin zum Mannigfaltigen, zum Zeitbedingten, zum Komplexen [...] Wir gehen einer neuen Synthese entgegen, einer neuen Naturauffassung [...] in deren Mittelpunkt die Auffassung von einer spontan sich selbst organisierenden Welt steht.*“[9] Auch das Bild der Gesellschaft hat sich geändert. Vielleicht trifft es den Kern des sich vollziehenden Paradigmenwandels, von einer Entmechanisierung des Weltbildes zu sprechen. Noch weiter spitzt es der Buchtitel von Mitchell zu: *Komplexität. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen.*

1 Werte als Ordner

Hakens Erwägungen gehen indes in einem Punkt weiter als diese grundlegenden Überlegungen. Er führt in seiner Synergetik das *Prinzip der Ordnungsparameter*, kurz: der Ordner von Selbstorganisationsprozessen ein. Zur mathematischen Begründung ist am besten Hakens eigener Text zu nutzen.[10] Dahinter verbirgt sich jedoch eine fundamentale Erkenntnis, die meines Erachtens noch nicht wirklich ausgeschöpft ist.[11] Komplexe Systeme bestehen aus Systemteilchen und unterliegen äußeren Randbedingungen, so genannten Kontrollparametern. Verändern sich diese, kann das System instabil werden, bis sich innerhalb des Systems eine neue Ordnung durchsetzt. Hakens berühmter Teich in der Mittagshitze, der zunehmend von Kühlung Suchenden bevölkert wird, die erst chaotisch durcheinander wirbeln und schließlich spontan beginnen, im Kreis zu schwimmen, mag als Illustration dienen. Das Entscheidende ist: der Ordner wird nicht von außen, auch nicht durch inhärente Gesetze aufgezwungen. Die *Teilchen*, die Schwimmer, schaf-

fen ihren *Ordner*. Dann aber *versklavt* der Ordner die Teilchen, zwingt sie auf die einmal eingeschlagene Bahn. Heute benutzt man statt des martialischen ‚versklaven‘ lieber den Begriff *konsensualisieren* – aber im Grunde ist Ähnliches gemeint. Das Zusammenwirken von Vielen in einem komplexen System führt dazu, dass sie sich Ordner schaffen, die – einmal existierend – auf das Handeln der vielen Einzelnen zurückwirken, sie konsensualisieren. Dabei entstehen die Ordner weitgehend spontan, unvorhersagbar, gewinnen aber, einmal vorhanden, systemerhaltende und –bewegende Kraft. Sie sind zufällig und notwendig zugleich. Das wurde an vielen Beispielen in sozialen Bereichen demonstriert, so besonders von Weidlich[12], von Nachtigall und vielen anderen.[13] Auch Werner Ebeling und sein Team[14] haben deutlich auf die besondere Bedeutung der Selbstorganisationstheorie für soziale Prozesse hingewiesen und einige Beispiele überzeugend durchgerechnet. Zusammen mit Andrea Scharnhorst habe ich versucht, Kompetenzentwicklungsprozesse mit Hilfe der Synergetik zu modellieren.[15]

Die Beispiele, die Haken selbst gibt, sind Werte oder weitgehend wertbestimmt. *Teilchen* sind bei ihm in unterschiedlichen Zusammenhängen handelnde Menschen, *Ordner* sind beispielsweise Kulturen, Gesetze, Rituale, Umgangsformen, Moden, Betriebsklimata, corporate identities, Volkscharaktere, Ethiken, Staatsformen usw.

Entscheidend ist jedoch, dass die Handelnden sich diese Werte so angeeignet haben, dass sie zu Beweggründen ihres eigenen, individuellen Handelns, dass sie ihnen zu eigenen Emotionen und Motivationen geworden sind. Werte, die nicht wenigstens durch die handlungsrelevanten Kernpersonen *interiorisiert*, d. h. zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt wurden, haben keine Wirklichkeit. Eine corporate identity, die zwar auf Hochglanzpapier verbreitet, jedoch durch die Mitarbeiter und die Führung nicht handelnd gelebt wird, ist das Papier nicht wert, auf dem sie gedruckt wurde.

Es sei also zunächst festgehalten: Werte sind Ordner von sozialer Komplexität. Ohne diese Ordner wird diese Komplexität nicht beherrschbar. Sie sind zugleich zufällig und notwendig. Sie haben ihre Wirklichkeit jedoch nur, wenn sie durch Einzelne gelebt werden.

Aber was hat der Einzelne davon, solche Werte zu interiorisieren? Und welche soll er interiorisieren, angesichts der unendlichen Fülle historischer und aktueller Werte? Und welche Unterschiede bestehen zwischen unseren alltäglichen Wertungen und den großen, ja menschheitlichen Werten? Dem will ich nachgehen, bevor ich mich mit der Rolle von – interiorisierten – Werten bei Kompetenzen befasse.

2 Wertungen, Werte, Wertinteriorisation: Warum und wozu?

Jeder wertet jeden Tag. Andauernd und ohne sich dies bewusst zu machen. Ja, die Fähigkeit zu werten macht uns angesichts der uns umgebenden gegenständlichen wie sozialen Komplexität überhaupt erst handlungsfähig.

Der Dreiklang von *Wahrnehmen, Wägen, Werten* begleitet die gesamte biologische und soziale Evolution. Schon der Einzeller kann, *genetisch programmiert*, Grunddimensionen seiner Umgebung wahrnehmen, wägend klassifizieren (hell – dunkel, sauer – basisch, nährstoffreich – nährstoffarm usw.) und nach überlebenssicherndem *Genuss*, nach *Nützlichkeit*werten. Von hier aus kann man die Entstehung immer neuer, immer differenzierterer Formen von Wertungen im Sinne einer evolutionären Werttheorie nachzeichnen.[16] Dabei gehen vorangegangene Wertungsformen nicht einfach unter, sondern werden in neue verwandelt, überschichtet, von parallelen Entwicklungen begleitet. Das kann man sich an menschlichen Genusswertungen klar machen, die biologisch tief verankert sind und zugleich in höchstem Maße sozial überformt.

Zwei zentrale Einschnitte gibt es in dieser Wertevolution. Mit der Entstehung des individualisierten Lernens, abgekoppelt vom genetischen Lernen der Art, können neuartige, insbesondere besonders gefährliche und besonders nützliche Situationen besser wahrgenommen, leichter eingeordnet und schneller bewertet werden. Vor allem aber lassen sich solche Wertungen schon im Tierreich zunehmend kommunizieren, es bilden sich wertungsdeterminierte Tierkulturen[17], man spricht von *moralanalogem Verhalten*[18] und könnte, Hierarchiebildungen und Rangkämpfe berücksichtigend, unschwer von *politikanalogem Verhalten* sprechen. Bei den Primaten lassen sich ausgeprägte Systeme von präethischen und präpolitischen Verhaltensformen nachweisen.[19] Die entsprechenden präethischen und präpolitischen Wertungen werden so kommuniziert, dass die einzelnen Primatenindividuen sie emotional tief verankern und im Ernstfall, somit im Sinne ihrer Kommunität, handeln.

Der andere zentrale Einschnitt ist damit schon angedeutet. Sozial lebende Tiere entwickeln neuartige, sozial organisierende Wertungen, insbesondere Gleichheits- oder Hierarchieaspekte regulierende präethische und präpolitische. Wiederum gibt es über die Modi Verwandlung, Schichtung, Parallelentwicklung zahlreiche Brücken zum Humanbereich.[20] Auch sozial organisierende Wertungen können genetisch verankert werden, man denke an den berühmten Herdentrieb. Aber erst die individuelle Kommunikation und Weitergabe von Wertungen – sei es die Warnung vor territorial spezifischen Gefahrensituationen oder vor Feinden, sei es die

Unterrichtung zusätzlicher, Nahrungsquellen erschließender, nützlicher und genussbringender Verhaltensweisen, wie das Kartoffelwaschen von Japanmakaken – erhöht die Anpassungs- und Überlebensfähigkeit einer Tiersozietät beträchtlich. Es wäre eine weithin lohnende Aufgabe, die Evolution von Regeln, Normen und Wertungen im Tier-Mensch-Übergangsbereich zu untersuchen.

Mit der Entstehung der menschlichen Kommunikation mittels *symbolischer Formen* [21], erreicht die Wertungskommunikation eine völlig neue Dimension. Jetzt können Objekte, die im Moment nicht vorhanden sind oder die überhaupt nicht existieren, bewertet und diese Bewertungen kommuniziert werden. Objekte der Wertung können Dinge, Eigenschaften, Relationen, Prozesse, Gedanken, Phantasien, Sprach- und Denkformen sein – alles, buchstäblich alles kann bewertet werden. Bewertet durch individuelle wie durch gemeinschaftliche Subjekte der Wertung: Individuen, Familien, Gruppen, Gemeinschaften, Schichten, Klassen, Organisationen, Unternehmen, Netzwerke, Länder, Staaten, Nationen, Völker, übernationale, sogar globale Subjekte bis hin zur Weltgesellschaft. Prinzipiell kann zudem jedes dieser individuellen oder gemeinschaftlichen Subjekte jedes andere dieser Subjekte bewerten. Das geschieht auf der Basis von vorhandenen oder zu erarbeitenden Grundlagen (insbesondere Wissensgrundlagen) und Maßstäben der Wertung.[22] Die Einschätzung kann sich z. B. auf die Wertung von Genuss (hedonistische Werte), Nützlichkeit (utilitaristische Werte), Schönheit (ästhetische Werte), Moral (ethisch – moralische Werte), Politik (politisch – weltanschauliche Werte) usw. beziehen. Ein unglaublich komplexes Geflecht von Wertungen, von denen sich auf jeder der genannten Subjektebenen einige, wenige als konsensualisierende Ordner durchsetzen.

Auf individueller Ebene wertet jeder in nahezu jedem Augenblick seines Denkens und Handelns. Zu den dabei auftretenden, oft sprachlich gefassten oder sprachlich fassbaren Wertungen gehören solche, die explizit Empfindungen, Gefühle, Wünsche, Vermutungen, Zweifel, Befürchtungen, Hoffnungen, Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen, Meinungen, Haltungen, Ansichten, Überzeugungen, Vorurteile, Ablehnungen usw. enthalten, und die von jedem der genannten individuellen oder gemeinschaftlichen Subjekte hervorgebracht sein können. Ein Denken und Handeln außerhalb solcher Wertungen ist, wenn man von einigen Bereichen *wertfreier* naturwissenschaftlicher Resultate absieht, kaum vorstellbar.

Betrachtet man das so entworfene, fast unüberschaubare Gemälde, kann man doch zwei sich deutlich gegenüberstehende Teilbereiche ausmachen.

In dem einen Teilbereich sind die unterschiedlichen sozialen Subjekte zu sehen, von denen das je übergeordnete als *System*, die je untergeordneten als *Teilchen* mo-

delliert sind. Im System Unternehmensnetzwerk setzen sich beispielsweise Wertungen als Ordner für das Handeln der Teilchen Unternehmen, Teilunternehmen, Teams, Gruppen und Individuen durch. Zugleich sind diese *Ordner* von den Unternehmen, Teilunternehmen, Teams, Gruppen und Individuen erst geschaffen.

Im anderen Teilbereich sind allein die Individuen abgebildet. Alle genannten sozialen Subjekte bestehen aus Individuen, wären ohne diese, trivialerweise, nicht vorhanden. Was für die hier erörterten Probleme aber wichtiger ist: Auch die Wertungen dieser übergeordneten sozialen Subjekte wären ohne danach handelnde Individuen nicht vorhanden. Um im Beispiel zu bleiben: Zumindest die Führungspersonen der in einem Netzwerk zusammengeschlossenen Unternehmen müssen die Wertungen des Netzwerks so interiorisieren, zu eigenen Emotionen und Motivationen umwandeln, dass sie im Problem- und Entscheidungsfall zu Gunsten des Netzwerks handeln. Und das gilt analog für alle anderen sozialen Subjekte: Unternehmenswertungen, Teamwertungen, Gruppenwertungen usw. müssen durch die jeweils entscheidend handelnden Personen interiorisiert sein, um handlungswirksam zu werden.

Alle Werte, Normen und Sinnvorstellungen müssen also durch das *Nadelöhr* individueller Interiorisation hindurch, um handlungswirksam zu werden. Alle bekannt gewordenen Werttheorien weisen eine *psychologische Lücke* auf, einen Bereich, wo die Wertaneignung mit meist psychologisierenden Bildern oder Theorien eingebaut wird.

Hier liegt, meines Erachtens, auch der fundamentale Irrtum von Luhmanns Theorie der sozialen Systeme. *Wir werden vor allem den nichtpsychischen Charakter sozialer Systeme betonen* stellt er programmatisch fest.[23] Dieser Irrtum kommt offensichtlich dadurch zustande, dass Luhmann von der Autopoiesetheorie ausgeht, das Prinzip der Selbstreferenzialität zu Recht betont, aber das Ordnerprinzip der Synergetik (und damit das Wertproblem) fundamental vernachlässigt. Berücksichtigt man dieses ist klar, dass ohne den Rückgriff auf individuelle, interiorisierte Wertungen nichts geht – in keinem sozialen System.

Es mag irritieren, dass hier fast durchgehend von Wertungen die Rede ist, eingangs aber und im Bezug auf Luhmann von Werten. Der Begriff *Wert* wird oft ausschließlich in der oberen Etage der normativen Leitlinien, Visionen und Grundsätze angesiedelt. Werte erscheinen dann als etwas Hehres, Entrücktes, aber auch als etwas, worauf man in der niedrigen alltäglichen Praxis nicht unbedingt zu achten braucht. In unserem alltäglichen Leben denken wir oft ausschließlich an hehre Ideale, wenn wir über Werte sprechen: Eine saubere Umwelt, gute Entlohnung, Rechtssicherheit, soziale Sicherheit, Arbeit, Gesundheit, Partnerschaft, Demokratie, Freizeit, Bildung, Freunde, Wohlstand usw.

Eine solche Sicht ist aus zwei Gründen problematisch. Die substantivierte Form zeigt schon an, dass man sich solche *Werte* gleichsam *als Gegenstände*, als etwas Objektives vorstellt. Um diese Frage wurde ein langer Kampf in der philosophischen Werttheorie geführt (Werts subjektivismus contra Wertobjektivismus^[24]), heute besteht weitgehende Übereinstimmung, dass Werte immer eine Relation zwischen Objekten, Subjekten, Grundlagen und Maßstäben der Wertung darstellen. Diese Relation kann als Prozess, aber auch als Resultat beschrieben werden. Die Wertung – kann den Wertungsprozess benennen, aber auch das Wertungsergebnis. Die Erkenntnis – um ein anderes Beispiel zu nennen – kann den Erkenntnisprozess wie das Erkenntnisergebnis bezeichnen. Die Wertung eines bestimmten Bildes fällt mir schwer – d. h. ich tue mich schwer mit dem Wertungsprozess. Die Wertung dieses Bildes steht seit Jahrzehnten fest – d. h. es hat sich ein konsensuelles Wertungsergebnis herausgebildet.

Werte sind geistig-symbolische Resultate von Wertungsprozessen. Das ist kaum zu bestreiten. Kulturen, Gesetze, Rituale, Umgangsformen, Moden, Betriebsklimata, corporate identities, Volkscharaktere, Ethiken, Staatsformen usw., hedonistische, utilitaristische, ästhetische, ethische, politische Werte haben sich als Ordner in sozialen Handlungs- und Aushandlungsprozessen auf den unterschiedlichsten Subjektebenen herausgebildet.

Aber sind alle geistig-symbolischen Resultate von Wertungsprozessen Werte? Gehen wir von der allgemeinsten Bestimmung von Werten aus, wonach Werte Bezeichnungen dafür sind, „*was aus verschiedenen Gründen aus der Wirklichkeit hervorgehoben wird und als wünschenswert und notwendig für den Auftritt, der die Wertung vornimmt, sei es ein Individuum, eine Gesellschaftsgruppe oder eine Institution, die einzelne Individuen oder Gruppen repräsentiert*“^[25] sind alle Wertungsergebnisse Werte. Es gilt also die Gleichsetzung Wertungsergebnis (das Ergebnis eines Wertungsprozesses) = Wertung = Wert. Mit einem solchen Ansatz nimmt man in Kauf, dass man einer Fülle von Werten gegenübersteht, menschheitlichen wie momentanen, die man nach ihrer Bedeutsamkeit für die aufgeführten individuellen wie sozialen Subjekte auseinander sortieren muss.

Geht man davon aus, dass ein Wertungsergebnis (das Ergebnis eines Wertungsprozesses) = eine Wertung etwas vom Wert nach bestimmten Kriterien Unterschiedenes ist, so muss man die Unterscheidungskriterien benennen und theoretisch untermauern. Das wäre so ein *die Guten ins Wertöpfchen – die Schlechten ins Unwertkröpfchen* – Verfahren, das dazu führen würde, die soziale Aushandlung von Wertungen auf die normative Frage zuzuspitzen: Ist das nun ein Wert oder nicht? Dabei ist von vornherein zu beachten, dass echte Kriterien schon deshalb nicht angegeben werden können, weil die konsensuell ausgehandelten, konsensualisier-

enden Ordner = Werte ihre Handlungstauglichkeit ja erst im Handlungsprozess selbst erweisen können. Deshalb ist der Schlagabtausch, ob etwas ein Wert sei oder nicht, meist selbst ein Teil des Aushandlungsprozesses.

Damit ist klar: Werte steuern nicht nur das Handeln gemeinschaftlicher, gesellschaftlicher Subjekte, sie beeinflussen das Handeln jedes Einzelnen. Mehr noch: Ohne das Eingehen in die Handlungsfähigkeit des Einzelnen haben Werte, die höchsten wie die geringsten, die positivsten wie negativsten, gar keine Existenz, sind bestenfalls Wunschvorstellungen.

Die Fähigkeiten des Einzelnen, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, werden als Kompetenzen bezeichnet. Wir müssen also zum einen fragen: *Wo ist die Position der Werte innerhalb der Kompetenzen?* und zum anderen: *Wie kommen die Werte handlungswirksam in die Individuen hinein, wie werden sie interiorisiert?*

3 Wo stecken die Werte in den Kompetenzen?

Die Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, setzen sich aus zahlreichen Komponenten zusammen. So wie es keine *endgültige* Kompetenzdefinition geben wird, wird es kein endgültiges Kompetenzmodell des Individuums geben. Soviel ist sicher: physiologische, kognitive, emotionale, motivationale und volitive Prozesse wirken darin unauflöslich zusammen. Aber wie?

Hier hilft als Leitfrage die nach der Unterscheidung von Wissen und Werten weiter. Auch sie hat ihre Abgründe, nur kann man sich auf die solide Vorarbeit von über zwei Jahrzehnten Wissensmanagement stützen. Dabei wurde bald klar, dass man es mit zwei völlig unterschiedlichen Aspekten von Wissen zu tun hat. Mit einem Wissensbegriff im *engeren* Sinne, der z. B. Sach- und Fachinformationen, Faktenwissen, Daten, Patente, Organigramme, Regeln, Gesetze, Dokumente, Datenbankinformationen usw. umfasst. Und mit einem Wissensbegriff im *weiteren* Sinne, der *alle* bewussten und unbewussten Resultate geistigen Handelns zum Wissen zählt. Damit wären auch Emotionen und Motivationen, Erfahrungen und Glaubensvorstellungen, Werte und Normen Wissen im weiteren Sinne. Diese Unterscheidung hat die Münchener Schule des Wissensmanagement in einer schönen, unser Thema voll einschließenden Anschauung zusammengefasst.[26] Dort wird zwischen Informationswissen und Handlungswissen unterschieden, beides wird in einer *Eis – Wasser – Dampf – Analogie* zusammengebracht: Eis, das Informationswissen, lässt sich stückeln, immer wieder anders zusammensetzen, müheles transportieren. Dampf, das Handlungswissen, ist wirkungsmächtig, treibt Turbinen an und lässt sich dennoch nicht fassen, nicht zergliedern. Der *Wissensalltag*

besteht aus immer neu zusammenfließenden Eis-, Wasser- und Dampfmengen. Wissensmanagement ist die Kunst, diesen Gemenges Herr zu werden.

Von dieser Leitidee ausgehend lassen sich für Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, Qualifikation und Kompetenzen deutlich voneinander abhebbare Wege der Aneignung unterscheiden.

Fertigkeiten umreißen in Lernprozessen erworbene und auf Übung basierende Formen von physischem oder geistigem Können, die relativ verfestigt und automatisiert sind. Fertigkeiten lassen sich in definierter Weise trainieren.

Wissen im engeren Sinne lässt sich in definierter Weise lernen und reproduzieren. Es lässt sich algorithmisch verarbeiten und zu entsprechenden konvergenten Problemlösungen weiterführen. Um geistig selbstorganisierte, kreative, divergente Problemlösungen zu finden reicht Wissen im engeren Sinne nicht aus.

Fertigkeiten und Wissen sind unverzichtbare Grundlagen von Kompetenzen, sie *sind* aber keine Kompetenzen. Man kann unglaublich viel wissen und völlig handlungsunfähig sein, wie das viel und kontrovers diskutierte Phänomen der Inselbegabungen (Savant-Syndrom) zeigt. Diesen Personen fehlt die emotional-motivational wertende und auf ein Handlungsziel hin organisierte Auswahl relevanten Wissens ebenso wie das rasche Vergessen des für dieses Ziel irrelevanten Wissens.

Wissensvermittlung kann für die Lösung künftiger Aufgaben entscheidend sein – beispielsweise die Weitergabe eines neuen SAP-Release. *Wissensvermittlung hat jedoch mit Kompetenzvermittlung nichts zu tun*. Vielmehr kann sie nur bei schon vorhandenen Kompetenzen – in erster Linie natürlich Fach- und Methodenkompetenzen, aber auch personalen, aktivitätsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzen – wirksam werden.

Qualifikationen kennzeichnen die Fähigkeiten von Personen, eine bestimmte Tätigkeit in klar umrissener Weise über einen längeren Zeitraum und auf einem bestimmten Niveau ausüben zu können. Um die Qualifikation eines Maurers zu erwerben, muss z. B. eine exakt vorgegebene Ausgangssituation in Form von Baumaterial und Werkzeugen geschaffen und eine klare raum-zeitliche Zielvorgabe gemacht werden. Ob diese erreicht wird, muss eindeutig überprüfbar und nach vorgegebenen Kriterien einschätzbar sein. Formen von Selbstorganisation und Kreativität sind hier kaum gefragt.

Kompetenzen hingegen kommen immer dann zum Tragen, wenn es um kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele geht, wenn man zu Beginn nicht genau weiß, was schlussendlich herauskommen wird. Ein Horrorszenarium für traditionelle Lehrer, der Normalfall für alles berufliche und private Handeln.

Die folgende Zusammenstellung nach Arnold macht die Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen deutlich: [27]

Qualifikation	Kompetenz
ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	ist subjektbezogen
ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können	Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; Kompetenz umfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts <i>proportionalerlicher Ausbildung aller Kräfte</i>) ab	nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

Hier wird eindeutig klar: Qualifikationen sind keine Kompetenzen. *Klassische Qualifizierung hat mit Kompetenzvermittlung nichts zu tun.*

Oft wehren sich Pädagogen gegen die Zumutungen eines konsequenten Kompetenzansatzes: Mit der Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen, mit der erfolgreichen Qualifizierung ihrer Kursteilnehmer hätten sie doch bereits Kompetenzen vermittelt, denn ohne diese gäbe es jene nicht.

Die Richtigkeit und Relativität dieses Arguments lässt sich mit Abbildung 1 veranschaulichen.

In der Tat sind Wissen im engeren Sinne (Informations-, Sach- und Fachwissen) sowie Fertigkeiten und Qualifikationen *Voraussetzungen* jeglicher Kompetenzen. Es gibt Letztere nicht ohne Erstere. Aber: Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen *sind* keine Kompetenzen. Der Gedankenvolle kann unfähig sein, zu handeln. Und wie viele hoch qualifizierte Inkompetente gibt es!

Zur selbst organisierten Handlungsfähigkeit muss über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen hinaus etwas hinzukommen. Es lässt sich zeigen, dass eben dies interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Wertungen) und Normen sind. *Bloß gelernte* Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur *interiorisierte* Werte sind handlungswirksam. *Kompetenzentwicklung*

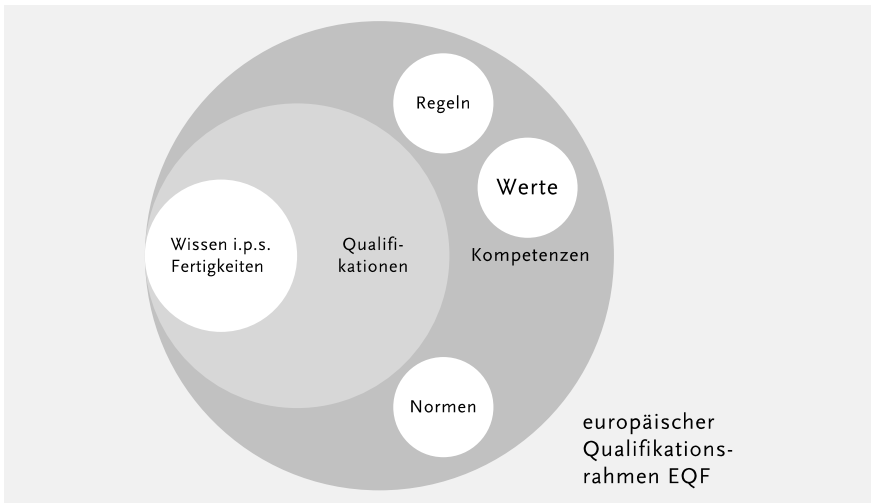


Abb. 1: Kompetenzvermittlung

muss Wertinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere. Die Werte (Wertungen) können dabei von alltäglichen Augenblickspräferenzen bis zu fundamentalen hedonistischen, utilitaristischen, ethischen und politische Werten reichen.

Wer beispielsweise Freiheit als höchsten Wert verinnerlicht hat wird auch im Alltag anders handeln als derjenige, für den Gleichheit das höchste Gut ist. Dabei lässt sich die Abwägung sozial aushandeln, aber nicht unwiderleglich begründen: Werte lassen sich nicht verifizieren oder falsifizieren – wie wissenschaftliche Resultate – sie bewähren sich vielmehr im individuellen und sozialen Handeln und werden schließlich aufgrund der Einzelerfahrungen vieler Menschen konsensuell als Ordner gesetzt. Sie sind dann in Geltung.

Individuelle Kompetenzen werden also

- von Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen *fundiert*,
- durch interiorisierte (in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete) Werte (Wertungen) *konstituiert*,
- als Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, *disponiert*,
- durch Erfahrungen *konsolidiert*,
- aufgrund von Willen *realisiert* und
- als Performanzen *manifestiert*.

Im Mittelpunkt eines solchen Kompetenzverständnisses stehen folglich Werte (Wertungen). *Interiorisierte Werte (Wertungen) bilden die Kerne von Kompetenzen.*

4 Von welchen Kompetenzen sind welche Werte die Kerne?

Die Fülle von Kompetenzen scheint auf den ersten Blick ebenso wenig überschaubar wie die Fülle von Werten. Bei genauerer Analyse kommt man sehr wohl auf überschaubare Raster, denen die Fülle einzuordnen ist.

Schreibt man die von verschiedenen Forschern verwendeten Kompetenzdefinitionen untereinander, ergibt sich ein Bild scheinbar großer Heterogenität.[28] Genauere Analysen der Definitionen individueller Kompetenzen und der damit verbundenen Grundanschauungen der Kompetenzforscher ergeben jedoch große Gemeinsamkeiten:

Handlungsorientierung: Kompetenzen sind handlungsorientiert, sie wollen nicht nur Wissenszuwächse initiieren und kontrollieren, sondern künftige Handlungsmöglichkeiten erfassen und verbessern; sie wollen den Blick von der Input- auf die Outputorientierung richten.

Fähigkeitsbezug: Kompetenzen beinhalten wie erwähnt Handlungsfähigkeiten, allerdings keine beliebigen – etwa bloß repetitive oder reproduktive – sondern solche, um offene Problemsituationen selbstorganisiert und kreativ zu lösen.[29] Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen geistigen und physischen Handelns, [30] wenn man unter Dispositionen die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit versteht.[31]

Selbstorganisations- (Komplexitäts-)begründung: Wie eingangs ausgeführt, kann man Kompetenzen als evolutionär entstandene Fähigkeiten zu selbstorganisiertem, kreativem Handeln verstehen.

Kompetenzerfassung: Auch darüber, dass Kompetenzen prinzipiell mit unterschiedlichen Methoden und in unterschiedlicher Genauigkeit erfasst werden können, herrscht Einigkeit. Kompetenzen lassen sich beispielsweise quantitativ (Tests), qualitativ (Kompetenzpässe, Kompetenzbiografien), simulativ (zum Beispiel im Flugsimulator) und situativ (Arbeitsproben) erfassen.[32] Die Objektivität, Validität und Reliabilität der benutzten Verfahren lässt sich abschätzen. Die Aussagekraft ist in der Regel genauer als die der oft untersuchten, viel kritisierten Schulensuren-Systeme.

Kompetenzentwicklung: Nicht über die einzelnen Methoden, wohl aber über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Kompetenzentwicklung sind sich die in diesem Bereich Forschenden und Arbeitenden einig. Einig sind sie sich auch darin, dass Kompetenzen *prinzipiell* nicht in Formen der traditionellen Wissensvermittlung weitergegeben werden können.

Grundkompetenzen: Die meisten Kompetenzforscher gehen auf der Grundlage der genannten Überzeugungen in großer Einheitlichkeit von bestimmten Grundkompetenzen (Basiskompetenzen, Key-Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) aus.

Sie lassen sich, wenn man Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln versteht, durch die simple Frage systematisieren: *Wem gegenüber* kann ich eigentlich selbstorganisiert handeln? Natürlich mir selbst gegenüber (*Personale Kompetenzen*, auch Selbst-Kompetenzen genannt), anderen Personen gegenüber (*Sozial-kommunikative Kompetenzen*), Gegenständen, Sachverhalten und Sachbeziehungen gegenüber (*Fach- und Methodenkompetenzen*); das selbstorganisierte Handeln kann mit mehr oder weniger großer Aktivität geschehen (*Aktivitätsbezogene Kompetenzen*). Die Aktivitätsbezogenen Kompetenzen werden oft den Personalen und Sozial-kommunikativen Kompetenzen zugerechnet, werden aber stets mit benannt.

Eine so komfortable Situation, dass über Grunddimensionen eine grundlegende Einigkeit herrscht, gibt es beispielsweise unter Persönlichkeitsforschern, in Persönlichkeitstheorien nicht. Und auf einen so großen Bestand an gemeinsamen Erfahrungen, Überzeugungen und Methoden können im pädagogischen Rahmen nur wenige Ansätze zurückgreifen!

Von diesem Raster der Grundkompetenzen ausgehend, lassen sich die gängigsten *abgeleiteten Kompetenzbegriffe* in Unternehmens-, Bildungs- und Forschungszusammenhängen nahezu lückenlos in einem so genannten Kompetenzatlas ordnen. [33] Um die Vermengung der Kompetenzbegriffe mit Persönlichkeitseigenschaften auszuschließen, haben wir neuerdings in diesem Atlas für jeden einzelnen Begriff den Bezug zur Fähigkeit, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, gleichsam definitiv hinzugefügt.

Erweiterter KompetenzAtlas*)

*) Kompetenzen sind generell Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln. *Handeln* und alle hier erfassten *Handlungen* (fördern, delegieren, vermitteln, beurteilen, ...) sind deshalb durchgängig als selbstorganisiert zu verstehen. © V.Heyse, J.Erpenbeck

P Personale Kompetenz			
Loyalität Fähigkeit, redlich zu handeln	Normativ-ethische Einstellung Fähigkeit, ethisch zu handeln	Einsatzbereitschaft Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln	Selbst Management Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten
Glaubwürdigkeit Fähigkeit, glaubwürdig zu handeln	Eigenverantwortung Fähigkeit, verantwortlich zu handeln	Schöpferische Fähigkeit Fähigkeit, schöpferisch (kreativ) zu handeln	Offenheit für Veränderungen Fähigkeit, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln
Humor Fähigkeit, sich „von außen“ und relativierend zu betrachten	Hilfsbereitschaft Fähigkeit, anderen Hilfe zu leisten	Lernbereitschaft Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen	Ganzheitliches Denken Fähigkeit, ganzheitliche zu denken und zu handeln
Mitarbeiter Förderung Fähigkeit, Mitarbeiter zu fördern	Delegieren Fähigkeit, Aufgaben sinnvoll zu verteilen	Disziplin Fähigkeit, in gebilgter Disziplin zu handeln	Zuverlässigkeit Fähigkeit, zuverlässig zu handeln
Konfliktlösungs-fähigkeit Fähigkeit, auch unter Konflikten erfolgreich zu handeln	Integrations-fähigkeit Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zusammenzuwirken	Aquisitions-stärke Fähigkeit, andere für Aufgaben und Produkte zu werben	Problemlösungs-fähigkeit Fähigkeit, Problemlösungen erfolgreich zu gestalten
Team-Fähigkeit Fähigkeit, in und mit Teams erfolgreich zu arbeiten	Dialogfähigkeit Kundenorientierung Fähigkeit, sich auf andere (u.a. Kunden) im Gespräch einzustellen	Experimentier-freude Fähigkeit, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln	Beratungs-fähigkeit Fähigkeit, Menschen und Organisationen zu beraten
Kommunikations-fähigkeit Fähigkeit, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren	Kooperations-fähigkeit Fähigkeit, gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln	Sprach-gewandheit Fähigkeit, zu geschmeidigem Sprechhandeln	Verständnis-bereitschaft Fähigkeit, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen
Beziehungs-management Fähigkeit, persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten	Anpassungs-fähigkeit Fähigkeit, sich Menschen und Verhältnissen anzupassen	Pflicht-gefühl Fähigkeit, verantwortungs-bewusst zu handeln	Gewissen-haftigkeit Fähigkeit, gewissenhaft zu handeln
S Sozialkommunikative Kompetenz			

Abb. 2a: Erweiterter KompetenzAtlas

A Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Entscheidungsfähigkeit Fähigkeit, Entscheidungen unverzüglich zu treffen	Gestaltungsfähigkeit Fähigkeit, etwas willensstark zu gestalten	Tatkraft Fähigkeit, tatkräftig zu handeln	Mobilität Fähigkeit, geistig / körperlich beweglich zu handeln
A/P		A	
Innovationsfreudigkeit Fähigkeit, Neuerungen gern anzunehmen	Belastbarkeit Fähigkeit, unter äußeren und inneren Belastungen zu handeln	Ausführungsbereitschaft Fähigkeit, Handlungen gut und gern auszuführen	Initiative Fähigkeit, Handlungen aktiv zu beginnen
Optimismus Fähigkeit, zuversichtlich zu handeln	Soziales Engagement Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln	Ergebnisorientiertes Handeln Fähigkeit, an Ergebnissen orientiert zu handeln	Zielorientiertes Führen Fähigkeit, andere auf Ziele hin zu orientieren
A/S		A/F	
Impulsgeben Fähigkeit, anderen Handlungsanstöße zu vermitteln	Schlagfertigkeit Fähigkeit, schlagfertig zu antworten	Beharrlichkeit Fähigkeit, beharrlich zu handeln	Konsequenz Fähigkeit, folgerichtig zu handeln
Wissensorientiert Fähigkeit ausgehend von neuesten Wissensstand zu handeln	Analytische Fähigkeiten Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen	Konzeptionsstärke Fähigkeit, sachlich gut begründete Handlungskonzepte zu entwickeln	Organisationsfähigkeit Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen
F/P		F/A	
Sachlichkeit Fähigkeit, sachbezogen zweckmäßig zu handeln	Beurteilungsvermögen Fähigkeit, Sachverhalte zutreffend zu beurteilen	Fleiß Fähigkeit, konzentriert und unermüdlich zu handeln	Systematisches Vorgehen Fähigkeit, Handlungsziele systematisch-methodisch zu verfolgen
Projektmanagement Fähigkeit, Projekte erfolgreich durchzuführen	Folgebewußtsein Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen voraussehend zu erkennen	Fachwissen Fähigkeit, neuestes Fachwissen einbeziehend zu behandeln	Marktkennntnisse Fähigkeit, sich Marktkennntnisse zu erarbeiten u. entsprechen zu verfolgen
F/S		F	
Lehrfähigkeit Fähigkeit, anderen Wissen und Erfahrungen erfolgreich zu vermitteln	Fachliche Anerkennung Fähigkeit, eigenes fachliches Können sowie das anderer sachlich anzuerkennen	Planungsverhalten Fähigkeit, vorausschauend und planvoll zu handeln	Fachübergreifende Kenntnisse Fähigkeit, fachübergreifende Kenntnisse einbeziehend zu behandeln
F Fach- und Methodenkompetenz			

Abb. 2b: Erweiterter KompetenzAtlas

Grundwerte: Jede Grundkompetenz kann aufgrund ganz unterschiedlicher Grundwerte hoch ausgeprägt sein. Betrachten wir beispielsweise eine Person mit hohen personalen Kompetenzen, dann kann man fragen: Beruhen diese Kompetenzen vor allem auf ihren hoch entwickelten Fähigkeiten, kulinarisch oder künstlerisch zu genießen oder solchen Genuss zu vermitteln (Genusswerte)? Oder beruhen sie auf Fähigkeiten, alles was die Person gekonnt anpackt, in Form von allgemein nützlichen Ideen und Produkten zu realisieren (Nutzenswerte)? Oder beruhen diese Kompetenzen auf einem unbeirrbaren ethischen Fundament und der großen Güte dieser Person (ethische Werte)? Oder beruhen sie auf Fähigkeiten, politische Überzeugungen mitreißend zu verkörpern (politische Werte)? In allen vier Fällen handelt es sich also um hohe personale Grundkompetenzen – die handlungsleitenden Ordner; die Werte sind jedoch grundverschieden!

Das Beispiel benennt bereits die vier entscheidenden Grundwerte:

Genusswerte – als die handlungsleitenden Ordner, die den Wertenden dazu bringen, Handlungen zu bevorzugen, die ihm – physischen oder geistigen – Genuss verschaffen. Dabei kann es sich um das Genießen von Essen oder Kunst, aber auch von physischer Anspannung und Herausforderung handeln, es kann sich auf den Genuss am Denken aber auch auf den Genuss freundschaftlicher oder anererkennender sozialer Kontakte bis hin zum ‚Bad in der Menge‘ beziehen.

Nutzenswerte – als die handlungsleitenden Ordner, die den Wertenden Handlungen bevorzugen lassen, die ihm Nutzen im weitesten Sinne versprechen. Dabei kann es sich um den Nutzen aus genialen Entdeckungen und Entwicklungen handeln oder um ökonomischen Nutzen, um den Nutzen, den ein Erfinder aus seinem fachlichen und methodischen Wissen zieht, oder um den Nutzen der aus einer Organisation oder einem Beziehungsgeflecht zu ziehen ist.

Ethische Werte – als die handlungsleitenden Ordner, die dem einzelnen Wertenden Handlungen nahe legen, die das Wohl vieler oder aller Menschen ohne Ansehen der Person zum Handlungsanliegen machen. Sie sind also im Anspruch ewige Ordner *homogener* sozialer Organisation. Dabei kann es sich um ethisch hoch stehende und als solche akzeptierte Personen handeln oder um ihr Wirken, ethische Grundsätze auch aktiv und praktisch durchzusetzen. Es kann um die Fähigkeit gehen, ethisches Verhalten wissenschaftlich zu begründen und methodisch weiterzugeben, oder aber um die Fähigkeit, sich ethischen Maßstäben folgend um viele Menschen zu kümmern, zu helfen, Gutes zu tun.

Politische Werte – als die handlungsleitenden Ordner, die Einzelnen oder Gruppen (Teams, Unternehmen, Organisationen, Gemeinschaften, Parteien, Bündnissen usw.) zu einem der aktuellen sozialen Struktur angepassten optimalen Verhalten

bewegen. Dabei kann es sich auf einzelne bezogen um Menschen handeln, die durch ein großes *Charisma* andere zu einem solchen Verhalten bewegen oder um Menschen, die durch große Aktivität solche Werte Wirklichkeit werden lassen. Sie können inhaltlich und systematisch durchdacht in Beratungsprozesse einfließen oder aber durch dazu fähige Menschen in unterschiedlichen sozialen Bezügen und Gremien kommuniziert werden.

Jede Grundkompetenz kann auf Elementen jeder der vier Wertklassen beruhen. Bereits das Beispiel zeigt, dass gleich starke Kompetenzen auf grundlegend unterschiedlichen emotional-motivational interiorisierten Werthaltungen beruhen können. Es liegt deshalb nahe, zu fragen, welche Wertarten für welche Grundkompetenzen bei einem Menschen besonders wichtig sind.

Die damit gegebene Überlegungsstrategie lässt sich in ein Messverfahren übersetzen, das dem Zusammenhang von Grundkompetenzen und Grundwerten nachspürt. Dieses so genannte WERDE[®]-Verfahren liefert hoch charakteristische Zusatzaussagen zu einer reinen Kompetenzanalyse.[34] Dort ist auch – in Analogie zum obigen Kompetenzatlas – ein von Brenninkmeyer entwickelter Werteatlas integriert.

Als Beispiele seien hier zwei charakteristische WERDE[®]-Messungen eingefügt.

5 Wie kommen die Werte in die Kompetenzen?

Der Prozess der Interiorisation, der Umwandlung von *bloß gelernten* oder auch in einer Handlungssituation er- oder gefundenen Werten (Wertungen) in eigene Emotionen und Motivationen wird in den unterschiedlichsten Theorien und Modellen von Pädagogik, kognitiver Psychologie (Dissonanztheorie), Psychotherapie und Gruppensoziologie thematisiert.[35] Es zeigt sich, dass alle Ansätze als *Dreh-scheibe* der Interiorisation ein Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen in den Mittelpunkt stellen. Man kann dies als *emotionale Labilisierung* bezeichnen. Ohne eine solche emotionale Labilisierung, wie man sie auch im Einzelnen theoretisch und praktisch fasst, gibt es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Werten (Wertungen), gibt es kein Kompetenzzlernen und keine Kompetenzentwicklung.

Emotionale Labilisierung ist in den wenigsten Fällen ein angenehmer, zumindest kathartischer Prozess. Interiorisationsprozesse sind keineswegs freundlich-freudige, sondern in der Regel schmerzhaft Vorgänge.[36] Auch daraus lässt sich erklären, dass es weniger für den Lernenden aber durchaus für den Pädagogen entlastend sein kann, bei der Wissensvermittlung stehen zu bleiben und die Mühen einer

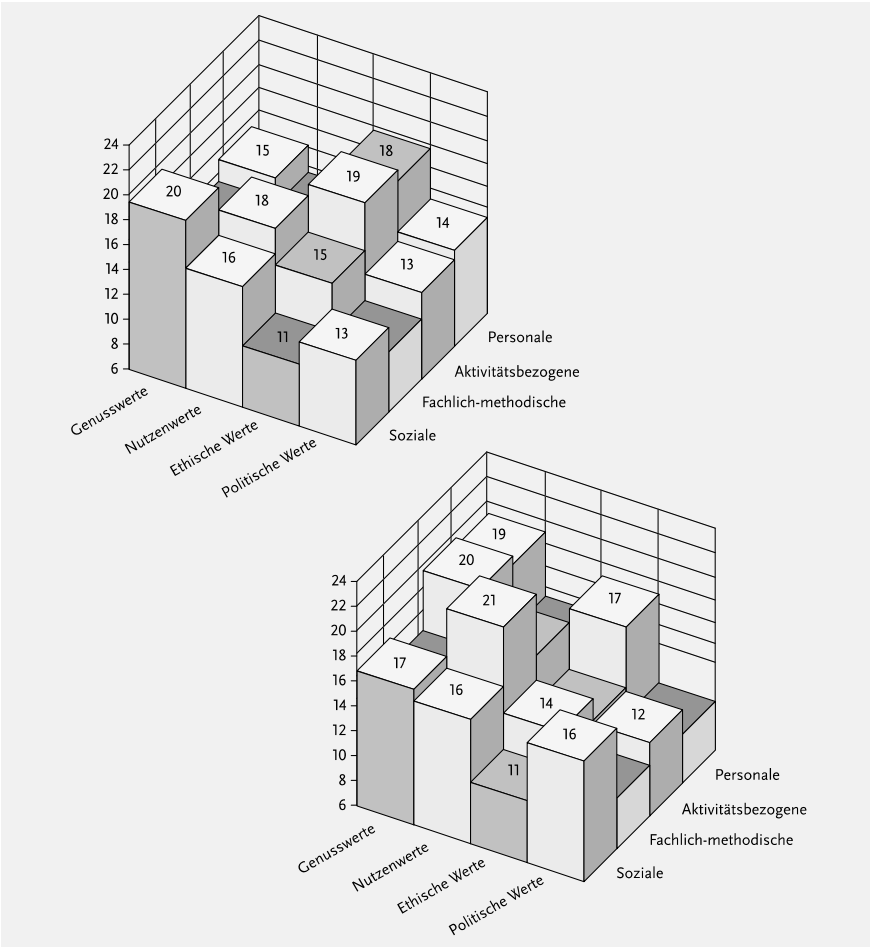


Abb. 3

Kompetenzen einschließenden Ermöglichungsdidaktik[37] erst gar nicht auf sich zu nehmen.

Vervollständigt hat das oben bereits gezeigte Inklusionsmodell der Kompetenzen also eine Form, welche die Interiorisation, die Umwandlung von Regeln, Normen und Werten in eigene Emotionen und Motivationen einbezieht und in diesem Prozess den Kern jeglichen Kompetenzzlernens sieht. Einige Formen beruflicher Bil-

dung und Weiterbildung, in denen Kompetenzzernen unmittelbar zum Tragen kommt, sind der Abbildung beigelegt.[38]

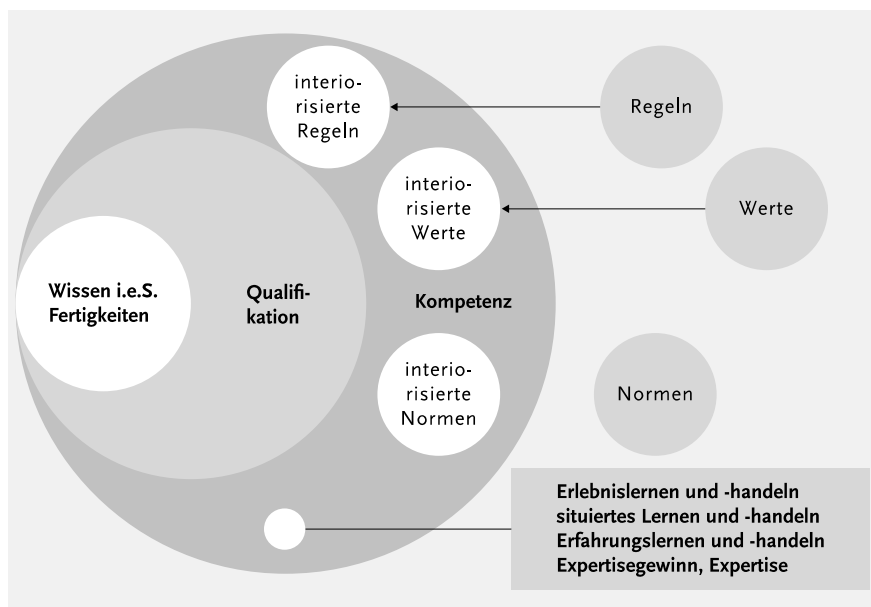


Abb. 4

Fragen Sie also ab heute, wenn jemand behauptet, eine Bildungs- oder Weiterbildungsmaßnahme diene der Kompetenzentwicklung: *Und wo ist der Punkt der emotional-motivationalen Labilisierung?*

Werte (Wertungen) sind Kompetenzkerne – aber nur wenn sie interiorisiert wurden. Das schließt eine emotional-motivationale Labilisierung ein. Ohne sie keine Kompetenzentwicklung.

Von diesen Überzeugungen ausgehend lässt sich abschließend eine neuartige Klassifizierung der Formen von Kompetenzentwicklung ableiten.

Einige Formen der Kompetenzentwicklung wurden bereits aufgeführt. Ihnen ist gemein, dass frontal-direktive, aber auch fragend-entwickelnde Ansätze nicht vorkommen. Es handelt sich vielmehr um Lernen im Prozess der Arbeit, des Handelns, zuweilen auch des Probehandelns. Wissen im engeren Sinne lässt sich prinzipiell durch Lehrprozesse vermitteln. Erfahrungen, Werte, Kompetenzen können wir uns nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse aneignen.

Informationsveranstaltungen, Vorträge, Planspiele, Fallbeispiele und viele andere bewährte Methoden zur Wissensaneignung helfen hier nicht weiter. Es sind neue Inhalte und Formen gefragt, wenn es um Kompetenzentwicklung geht. Kompetenzen sind vorrangig im direkten Praxisbezug oder durch Formen von Coaching und Training, durch das Anregen selbstkritischer Reflexion, vermittelbar.

Im Handbuch *Kompetenztraining*[39] wird ein früherer Ausgangspunkt[40] weiterentwickelt und ein Darbietungs- und Suchraster angegeben, dem sich die meisten Kompetenzentwicklungsmethoden einordnen lassen:

Intentionalität: Fast immer, wenn man körperlich oder geistig handelt, entwickelt man Kompetenzen. Diese Entwicklung geschieht nicht intentional. Pädagogisch will man hingegen Kompetenzen intentional entwickeln und weiterentwickeln. Außerdem muss stets unterschieden werden: Will eine Person die eigenen Kompetenzen selbst weiterentwickeln (selbstintentional) oder soll dies aufgrund von Interessen Dritter, etwa des Unternehmens, geschehen (fremdintentional).

Am Anfang aller weiteren Differenzierungen von Kompetenzentwicklungsmethoden stehen gleichsam axiomatisch drei Grundüberzeugungen, die ein K.O.-Kriterium für die Methodenauswahl bilden: Kompetenzentwicklungsmethode oder bloße Weitergabe von Wissen im engeren Sinne?

Dies sind die drei Bestandteile des ELW-Axioms:

E - Ermöglichung: Der Kompetenzentwickler kann keine Kompetenzen auf den sich Entwickelnden direkt übertragen. Er kann Kompetenzentwicklung nur ermöglichen (Ermöglichungsdidaktik). Intendierte Kompetenzentwicklung ist das Setzen von Handlungsmöglichkeiten.

L - Labilisierung: Emotionale Labilisierung ist, wie gezeigt, eine Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung. Es gibt keine Kompetenzentwicklung ohne emotionale Labilisierung.

W - Weitergabe: Kompetenzen lassen sich grundsätzlich nicht wie Informationswissen weitergeben. Ermöglichungsbedingungen zu schaffen, emotionale Labilisierungen zu ermöglichen ist nicht das Geschäft gängiger Weiterbildung. Kompetenzentwicklung erfordert eigene Formen der Weitergabe von Kompetenzen.

Die Stimmigkeit des ELW-Axioms vorausgesetzt, ist zu klären:

In welchem *Entwicklungsbereich* soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (Arbeit, Unternehmen, Organisation, Führungskräfte, Manager, Mitarbeiter; Projekte, Aufgaben im sozialen Umfeld, soziale Problemgruppen, therapeutische Gruppen)

Mit welcher *Zielstellung* soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (Erhöhung des Human- und Kompetenzkapitals eines Unternehmens; Verbesserung interner und externer Unternehmens- und Organisationsabläufe durch kompetentere Mitarbeiter; Erhöhung der Effektivität eines Unternehmens; Bewältigung von Krisen und Konflikten im Unternehmen oder im Individuellen; Klärung persönlicher Probleme)

Wer sind die *Teilnehmer* von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung? (einzelne Mitarbeiter, Gruppen, ganze Organisationen, Teams).

Welche *Kompetenzarten* sollen entwickelt werden? (Grundkompetenzen; abgeleitete Kompetenzen, wie im KODE®X-Kompetenzatlas zusammengefasst; übergreifende Kompetenzen wie interkulturelle Kompetenzen; Führungskompetenzen; Medienkompetenzen; Innovationskompetenzen).

Welche *Kompetenzentwicklungsstufen* sollen genutzt werden?

Die *Praxisstufe* wählt Handlungsfelder aus, in denen sich Kompetenzen entwickeln, sie kann Erfahrungslernen, Erlebnislernen, Expertiselernen, Lernen durch subjektivierendes Handeln und informelles Lernen einschließen.

Die *Coachingstufe* ist eine besondere Art kommunikativ beeinflusster Kompetenzentwicklung, sie schließt Mentoring ein. Lern- und Kompetenzentwicklungsleiter müssen sich keinesfalls auf einer hohen Stufe pädagogischer, auch emotions- und motivationspädagogischer Reflexionsfähigkeit bewegen, was eher von einem professionellen Trainer erwartet wird; das gilt besonders für Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter.

Die *Trainingsstufe* lässt sich als eine besondere Art von Kompetenzentwicklung begreifen, nicht scharf abtrennbar, doch deutlich abhebbar von Praxis oder Coaching. Die Ermöglichungsumgebung ist meist eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit. Sie erfordert, dass Trainer Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, Wertekommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional-motivationale Umlernen, verstehen.[4]

Die folgende Abbildung versucht das zusammenzufassen.

nicht – intendierte (beiläufige)
Kompetenzentwicklung

intendierte (beabsichtigte)
Kompetenzentwicklung

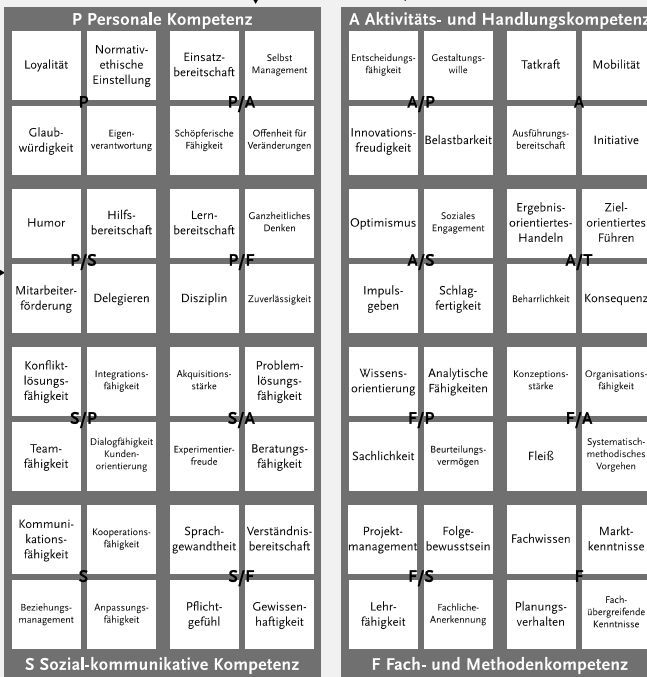
ELW – Axiom:

Ermöglichung
Labilisierung
Weitergabe

Kompetenzentwicklung:
wo
wozu
wer
welche
womit

selbst – intendierte
Kompetenzentwicklung

fremd – intendierte
Kompetenzentwicklung



Praxis Coaching Training

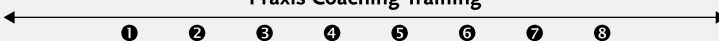


Abb. 5

Sie macht deutlich: Die Annahme, Kompetenzen würden durch interiorisierte Werte konstituiert, hat eine vollkommen veränderte Sicht auf Wissen und Lernen, auf Bildungs- und Weiterbildungsprozesse, auf Rationalität und Emotionalität zur Folge. Die Wissensgesellschaft wird zur Kompetenzgesellschaft.[42] Diesem Ziel sollten wir, ungeachtet vieler administrativer und bürokratischer Stolpersteine, mutig entgegengehen.

Literatur

- [1] **Haken, H.** (1996): Synergetik und Sozialwissenschaften. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, Jg.7, Heft 4, S. 587–594.
- [2] **Dijksterhuis, E. J.** (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin, Göttingen, Heidelberg.
- [3] **Kappelhoff, P.** (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin.
- [4] **Maturana, H./ Varela, F.** (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien.
- [5] **Schmidt, S. J.** (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung: Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main; **von Glaserfeld, E.** (1997). Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- [6] **Luhmann, N.** (1984): Theorie sozialer Systeme; **Luhmann, N.** (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a. M.
- [7] **Arnold, R./ Siebert, H.** (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- [8] **Paslack, R.** (1991): Urgeschichte der Selbstorganisation. Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas. Braunschweig, Wiesbaden.
- [9] **Prigogine, I./ Stengers, I.** (1981): Dialog mit der Natur. München, S. 10–29.
- [10] **Haken, H.** (1996): a. a. O.
- [11] **Erpenbeck, J.** (1996). Synergetik, Wille, Wert und Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften Bd. 7, Heft 4; **Meynhardt, T.** (2004): Wertwissen: Was Organisationen wirklich bewegt. Münster, New York, München, Berlin.
- [12] **Weidlich, W.** (2006): Sociodynamics: A Systemic Approach to Mathematical Modelling in the Social Sciences. Dover.

- [13] **Weidlich, W.** (1991): Physics and social Science – the Approach of Synergetics. In: Physics Reports Vol. 204, North-Holland; **Weidlich, W.** (1991): Modelling Concepts of Synergetics for Dynamic Processes in Society, In: Ebeling, W./ Peschel, M./ Weidlich, W. (Hrsg.) Models of Selforganisation in Complex Systems MOSES, Berlin; **Beisel, R.** (1996): Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. München; **Küppers, G.** (Hrg.) (1996): Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft. Stuttgart; **Bolbrügge, G.** (1997): Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme. Weinheim; **Simon, F. B.** (1997): Die Organisation der Selbstorganisation. In: Schmitz, C./ Heitger, B./ Gerster, P.-W. (Hrsg.): Managerie. 4. Jahrbuch. Systemisches Denken und Handeln im Management. Heidelberg; **Reither, F.** (1997): Komplexitätsmanagement. Denken und Handeln in komplexen Situationen. München; **Nachtigall, Ch.** (1998): Selbstorganisation und Gewalt. Münster, New York, Berlin; **Schiepek, G./ Mantefel, A.** (1998): Systeme spielen. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen. Göttingen; **Suhl, U.** (1999): Die Dynamik der Dyade. Eine Untersuchung zur Entstehung kooperativen und kompetitiven Verhaltens in Konfliktsituationen. Jena; **Freund, M./ Hütt, M.-T./ Vec, M.** (Hrg.) (2006): Selbstorganisation: Ein Denksystem für Natur und Gesellschaft. Wien, Köln, Weimar.
- [14] **Ebeling, W./ Feistel, R.** (1982): Physik der Selbstorganisation und Evolution. Berlin.
- [15] **Erpenbeck, J./ Scharnhorst, A.** (2005): Modellierung von Kompetenzen im Licht der Selbstorganisation. In: Meynhardt, T./ Brunner, E.J. (Hrsg.): Selbstorganisation managen. Beiträge zur Synergetik der Organisation. Münster, S. 83–110.
- [16] z. B. **Gräfrath, B.** (1997): Evolutionäre Ethik?: Philosophische Programme. Probleme und Perspektiven der Soziobiologie. Berlin, New York.
- [17] **Nixdorf, K.** (2009): Vernunft, Bewusstsein, Sprache und Kultur der höheren Primaten: Zur anthropologischen Grundfrage nach den Unterschieden zwischen Tier und Mensch. München; **Laland, K. N./ Galev, B. G.** (Hrsg.) (2009): The Question of Animal Culture. Harvard.
- [18] **Lorenz, K.** (2005): Über das Verhalten geselliger Tiere. Originaltonaufnahmen 1951–1983 Herausgegeben von K. Sander; darin (CD1): Moralanaloges Verhalten geselliger Tiere.
- [19] **de Waal, F.** (2008): Primaten und Philosophen. Wie die Evolution die Moral hervorbrachte. München.
- [20] **Holzamp-Osterkamp, U.** (1975): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1. Frankfurt am Main, S. 49 ff.

- [21] **Cassirer, E.** (2009): Schriften zur Philosophie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- [22] **Iwin, A.A.** (1975): Grundlagen der Logik von Wertungen. Berlin.
- [23] **Luhmann, N.** (1987): Soziale Systeme. Grundlagen einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- [24] **Erpenbeck, J.** (1984): Motivation, ihre Psychologie und Philosophie. Berlin, S. 305 ff.
- [25] **Baran, P.** (1990): Werte. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg, S. 805.
- [26] **Mandl, H./ Reinmann-Rothmeier, G.** (2000): Wissensmanagement. München.
- [27] **Arnold, R.** (2000): Qualifikation. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 269.
- [28] **Sydow, J./ Duschek, S./ Möllering, G. & Rometsch, M.** (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden.
- [29] **Erpenbeck, J./ Heyse, V.** (2007; 2.Aufl.): Die Kompetenzbiografie. Münster, New York, München, Berlin.
- [30] **Erpenbeck, J./ von Rosenstiel, L.** (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart.
- [31] **Kossakowski** (1981): Disposition. In: Clauß, G./ Kulka, H./ Lompscher, J. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig.
- [32] **Gnahs, D.** (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studientexte der Erwachsenenbildung. Bielefeld; **Erpenbeck, J./ von Rosenstiel, L.** (2007): ebenda.
- [33] **Heyse, V., Erpenbeck, J.** (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Münster, New York, München, Berlin.
- [34] **Erpenbeck, J./ Brenninkmeijer, B.** (2007): Werte als Kompetenzkerne des Menschen. Das WERDE – System: Erfassung der Kompetenz – Wert – Kombinationen von Personen. In: Heyse, V./ Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Münster, New York, München, Berlin.
- [35] **Erpenbeck, J./ Sauter, W.** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.
- [36] **Bauer, H./ Brater, M./ Dufter-Weis, A./ Maurus, A.** (2007): Lernprozessbegleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch.
- [37] **Arnold, R./ Siebert, H.** (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- [38] vgl. **Erpenbeck, J./ von Rosenstiel, L.** (2009): Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. In: Weiterbildung, Ausgabe 2, April/Mai, S. 6–9.

- [39] **Heyse, V./ Erpenbeck, J.** (2009, 2.Aufl.): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart.
- [40] **Erpenbeck, J./ Sauter, W.** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.
- [41] **Arnold, R.** (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren; **Gieseke, W.** (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- [42] **Mittelstraß, J.** (1999): Lernkultur: Kultur des Lernens. In: QUEM-Report H. 60, S. 61.

Vertrauensbasierte Führung – ein notwendiger und entwicklungsfähiger Führungsgrundsatz?

GERD SCHWEIZER, CELINE FEIGE

1 Partizipation, Führungsstil und Unternehmenskultur

Neuere empirische Studien identifizieren eine Reihe zentraler Dimensionen von Managementhandeln, deren Ausprägungsgrad offenbar deutlich zwischen *guten* und *verbesserungsbedürftigen* Schulen differenziert. Zielgerichtete Führung, Innovationsbereitschaft und Organisationskompetenz kennzeichnen das Handeln der Leitung pädagogisch hoch wirksamer Schulen. Erstaunlich ist, dass das Konstrukt *Partizipation in der Entscheidungsfindung* für sich genommen kein signifikantes Merkmal guten Managements in Schulen darstellt (vgl. zu diesem Ergebnis den Beitrag von Feige/Schweizer in diesem Band). Anknüpfend an diese Befunde soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit vertrauensbasierte Führung einen Lösungsweg thematisiert, der auch in Expertenorganisationen – wie Bildungsorganisationen im Rahmen der Organisationstheorie (vgl. Mintzberg 1989, S.173 ff.; S.181) beschrieben werden – effektiveres Management verspricht.

Die Vertrauensdebatte gewinnt in der Betriebswirtschaftslehre an Bedeutung durch den Gegenbegriff der *Misstrauensorganisation*. Dabei wird unterstellt, dass fehlendes Vertrauen im Managementhandeln mangelnde Effizienz und Effektivität der Organisation nach sich zieht. Die normative Differenz zwischen einerseits vertrauensbasiertem und andererseits misstrauensbasiertem Managementhandeln ist so evident und richtunggebend, dass daraus ohne große Umschweife vertrauensvolles Managementhandeln eingefordert werden kann.

Zudem wird eine vertrauensbasierte Führung auch deshalb verstärkt in das Blickfeld von Führung genommen, da auch neue Formen organisationaler Strukturierung, wie z. B. Netzwerkorganisation und Teamarbeit, eine verstärkte Bedeutung er-

hielten (vgl. Schreyögg 2003, In: Eberl 2003). Die zunehmende Verwendung des Vertrauensbegriffs führe jedoch nicht gleichzeitig zu einer theoretischen Schärfung der Begrifflichkeit, dafür aber zu einer großen Vielfalt der Verwendungskontexte. Eberl (2003) spricht hier von einer universellen Vertrauensrhetorik, die jedoch faktisch noch nicht zu einem wesentlichen Unterschied im Managementhandeln führt.

Dieser Unterschied muss hingegen schon deshalb sehr deutlich herausgearbeitet werden, um eine Abgrenzung zu affinen Themenstellungen wie dem schon erwähnten Konstrukt *partizipative Führung* zu leisten.

Sowohl das Konstrukt vertrauensbasierte Führung als auch das Konstrukt partizipative Führung sind im Managementhandeln direkte Formen der Führung (vgl. Wunderer/Bruch 2009, S. 88), die beschreiben, wie die Führungskraft den unmittelbaren, direkten Umgang mit Mitarbeitern gestaltet (Abb. 1)¹.

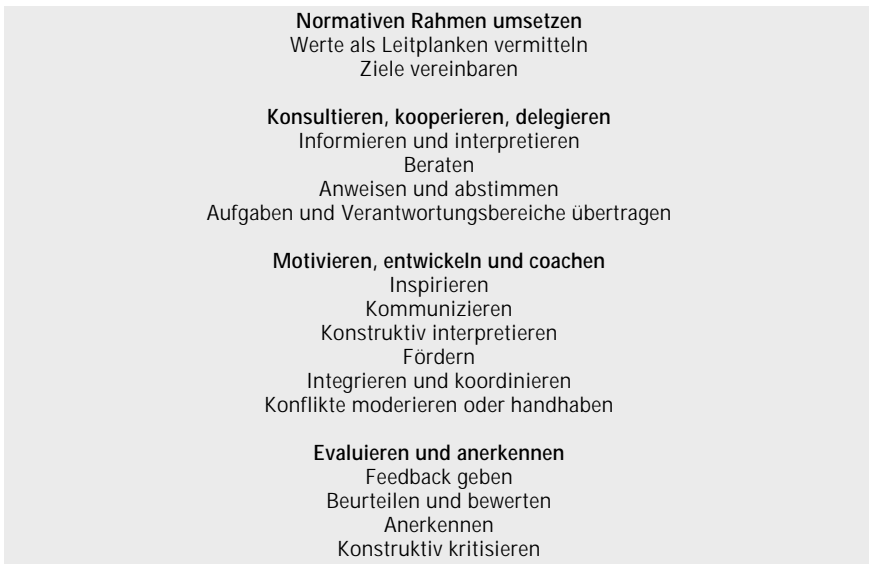


Abb. 1: Einflusswege der direkten Führung

Quelle: Wunderer / Bruch 2009, S. 89

Forschungshistorisch markieren die Ohio-Studien (vgl. Fleishman et al. 1953) ab Mitte des letzten Jahrhunderts den prominenten Einstieg in diese direkten Füh-

1 Unter *Indirekter Form der Steuerung* verstehen wir *Führung durch Strukturen*. Diese Dimension der systemisch-strukturellen Führung nimmt auf das Verhalten der Mitarbeiter in der Weise Einfluss, dass über die Aufbauorganisation und die Prozessstrukturen das Handeln der Mitarbeiter im Sinne der Organisation gelenkt wird.

rungsfragen. Die Führungsstil-Studien von Fleishman et al. generieren ein Zwei-Faktoren-Modell und differenzieren zwischen dem C-Stil und dem I-S-Stil. C steht hier für consideration und definiert ein eher mitarbeiterorientiertes Verhalten. I-S steht für initiation of structure und soll in den Studien aufgabenorientierte Handlungen der Führungskraft modellieren. Die Studien lieferten keine signifikanten Ergebnisse für die Überlegenheit einer der beiden Faktoren, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wurde, dass die Ausprägung der beiden Faktoren unabhängig voneinander zu sehen ist. Auch die Nachfolge-Studien, die das Design der Untersuchungen um weitere Faktoren (wie z. B. Zeit, Situation, Komplexität der Aufgaben) ergänzten, lieferten keine eindeutigen Ergebnisse.

Im Kern thematisierten diese und die weiteren Studien ein fokussiertes Verständnis von erfolgreichem Managementverhalten: Immer wieder wird das Problem erforscht, inwiefern partizipative Führungsarbeit die Leistungen der Arbeitsteams bzw. der Arbeitsgruppen oder der Abteilungen steigert.

Malik konstatiert zu diesem Aspekt die klare und meist im Widerspruch zu anderen mehrheitlichen Lehrmeinungen stehende These: *„Für die meisten Manager und für die vielen Seminartrainer steht völlig außer Zweifel, dass erstens Führungsstil sehr wichtig ist und dass zweitens nur ein bestimmter Stil, nämlich kooperatives Verhalten, zulässig sein darf“* (Malik 2000, S.141). Malik bestreitet einen dominanten Geltungsanspruch von partizipativem Führungsverhalten deutlich, ohne allerdings das positive Potenzial von kooperativem Führungsverhalten zu verneinen. Nach Malik kann kooperatives Verhalten positive Resultate nach sich ziehen. Dieser Effekt muss sich jedoch nicht zwangsläufig einstellen. Die Abb. 2 zeigt mögliche Alternativergebnisse in einer Übersicht.

Malik zufolge wird deutlich, dass das Merkmal kooperatives Führungsverhalten für sich genommen keine übergeordnete Geltungskraft besitzt. Diese Einschätzung korrespondiert mit der Befundlage der Studien, die in dem Beitrag von Feige/Schweizer in diesem Band expliziert werden. Die Wirksamkeit von Führungskräften kann unter Beachtung dieser Punkte nicht über das Konstrukt *Partizipation* der Führungskraft prognostiziert werden.

Beziehung zwischen kooperativem Führungsverhalten und Resultaten

1. Es gibt ein kooperatives Führungsverhalten, dass auch positive Resultate erzielt. Das ist die Supersituation.
2. Es gibt kooperatives Führungsverhalten, aber die Resultate fallen schlecht aus. Die Führungskräfte sind möglicherweise nett und liebenswürdig, aber die Organisation leidet.
3. Es existiert direktes, ja autoritäres Führungsverhalten und die Ergebnisse sind schlecht. Das ist die schlechteste Variante, man sollte sie ändern.
4. Es existiert direktives Führungsverhalten und die Ergebnisse sind für die Organisation gut oder sogar sehr gut. Das ist für die Mitarbeiter unangenehm in manchen Situationen, aber unter Beachtung möglicher weiterer Kontextmerkmale (Kompetenz der Mitarbeiter, Kompetenz der Führungskraft, Zeitperspektive, Erfahrungswerte der Organisation als Ganzes) ein sogar notwendiges Führungsverhalten.

Abb. 2: Kooperatives und direktives Führungsverhalten

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Malik 2003, S. 142

2 Führungsgrundsätze als leitende Handlungsmaximen

Nach Malik gibt es weder die ideale Führungspersönlichkeit noch den idealen Führungsstil (vgl. Malik 2003). Die Wirksamkeit von Führungskräften in einer alternativen Konzeptualisierung ist abhängig von der Kompetenz des Managements bestimmte Führungsgrundsätze als *guiding principles* zu verfolgen. Diese Führungsgrundsätze beschreiben das Fundament der Unternehmenskultur, sie beschreiben *Werte* und regulieren das Handeln des Managements einer Organisation. Die Wertvorstellungen der Führungskräfte helfen, Orientierung zu finden bei einzelnen Entscheidungen des Managements.

Abb. 3 macht deutlich, welche regulierenden Grundsätze in dieser Sicht dazu beitragen sollen, professionelles Führungshandeln zu realisieren.

Die Anwendung dieser Grundsätze erfolgt im Einzelfall, d. h. die Entscheidungsoptionen werden beurteilt vor den obersten Leitprinzipien. Die notwendige einfache und klare Formulierung erleichtert die komplexe Entscheidung im Einzelfall und wirkt steuernd und Orientierung gebend. Entscheidend für unsere Fragestellung in diesem Beitrag ist die *prominente Verortung des Vertrauenskonstrukts* als Managementgrundsatz. Damit wird im Managementhandeln die These Lenins *Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!* bezweifelt.

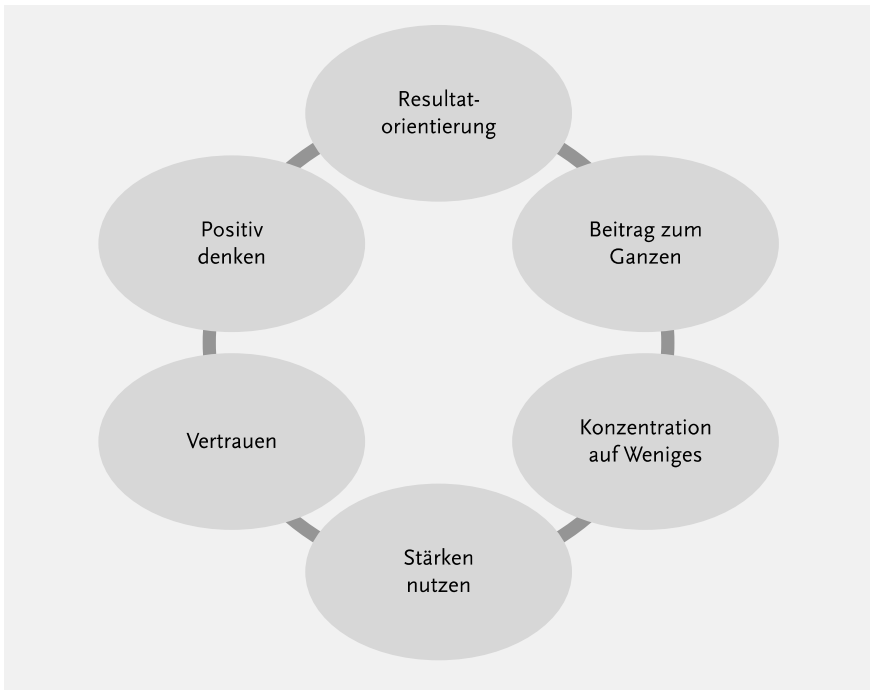


Abb. 3: Führungsgrundsätze im System von Malik

Quelle: Eigene Darstellung nach Malik 2003

Der Grundsatz von Lenin ließe sich in diesem Kontext vielmehr ersetzen durch den Grundsatz *Vertrauen ist gut! Punkt!* Diese These unterstellt, dass professionelles Führungshandeln *vertrauensbasiertes* Führungshandeln sein sollte. Die geforderte normative Vergewisserung des Managements ist – so die These – integriert in den Anspruch, dass das Management sozialer Systeme auf der Ebene der Managementprozesse sich mit Fragen der normativen Orientierung auseinandersetzen sollte (vgl. Ulrich 2009, S. 23).

Ulrich formuliert unter dieser Perspektive sechs Bausteine eines integrativen Ethikprogramms in Unternehmen und stellt neben anderen Aspekten heraus: *„klar definierte und gewährleistete moralische Rechte sämtlicher Stakeholder, insbesondere der Mitarbeiter als Organisationsbürger, bekräftigen zum einen deren unantastbare Persönlichkeitsrechte und eröffnen zum anderen praktikable Chancen der Beteiligung an einem möglichst offenen, macht- und sanktionsfreien unternehmensethischen Diskurs“* (Ulrich

2009, S. 32). Auch auf dieser generalisierten Systemebene finden sich Anschlusssebenen zum angesprochenen Führungsgrundsatz Vertrauen.

Generell werden wir in diesem Beitrag den Kontext *Vertrauen* auf der persönlichen Beziehungsebene verorten, nämlich in der direkten Form des Umgangs zwischen Management und Mitarbeiter. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei polarisierende Varianten des Vertrauenskonstrukts unterscheiden: Zum einen Vertrauen als Ergebnis *rationaler Entscheidungen* und zum anderen Vertrauen als *emotionale Beziehungsqualität*. Wir werden in diesem Beitrag noch darauf eingehen, inwieweit diese beiden Faktoren auch unabhängig voneinander zu betrachten sind.

3 Die kalkulatorische Konzeption von Vertrauen

In einigen betriebswirtschaftlichen Konzepten wird Vertrauen als rationale Handlungswahl begriffen, entsprechend den Modellannahmen des in der ökonomischen Theorie geläufigen Modells des *homo oeconomicus*. Man spricht diesbezüglich auch von *kalkulatorischem Vertrauen*: Derjenige, der Vertrauen gewährt, überträgt dem Vertrauensnehmer Entscheidungsoptionen und/oder Ressourcen. Dieser kann das übertragene Vertrauen zum Nutzen oder zum Schaden des Vertrauensgebers anwenden. Der Vertrauensvorschuss ist demnach mit dem Risiko des Vertrauensbruchs behaftet. Ein möglicher Schaden wird ins Kalkül genommen. Allerdings wird der Vertrauensgeber eine höhere Wahrscheinlichkeit implizieren, dass sein Vertrauen honoriert wird (vgl. Picot et al. 2003, S. 124 f.). Der Vertrauende gewährt deshalb Vertrauen, weil er den Vorteil sieht, keine aufwendigen Kontroll- und Sicherungsmaßnahmen implementieren zu müssen. „*Unter Vertrauen ist die freiwillige Erbringung einer riskanten Vorleistung zu verstehen, die unter dem Verzicht auf explizite vertragliche Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen gegen opportunistisches Verhalten in der Erwartung erfolgt, dass sich der andere nicht opportunistisch verhält*“ (Klaus 2002, S. 120; zitiert nach Neubauer 2003, S. 118).

In der sozialtheoretischen Rational Choice-Konzeption von James S. Coleman wird Vertrauen definiert als *Entscheidung unter Risiko* (Coleman im Folgenden zitiert in Anlehnung an Eberl 2003, S. 59 ff.) und somit als berechenbare Größe verstanden, die vom individuellen, rationalen und auf Nutzenmaximierung ausgerichteten Handlungskalkül abhängig ist.

Coleman zufolge ist individuelles Handeln gekennzeichnet durch die Verfolgung von *Interessen* mit Hilfe des Einsatzes von *Ressourcen*, was wiederum *Kontrolle* über letztere voraussetzt. Verfügt ein Akteur jedoch nicht über die Kontrolle der nötigen Ressourcen zur Verfolgung seiner Interessen, so ist die Motivation für die Inter-

aktion mit jenen gegeben, welche die zur Interessenverfolgung notwendigen Ressourcen kontrollieren. An dieser Stelle unterscheidet Coleman verschiedene Handlungsoptionen, wobei der *einseitige Transfer* als charakteristische Vertrauenshandlung bezeichnet wird, da Ressourcen vom Vertrauenden (Treugeber) einseitig in dem Glauben übertragen werden, dass die Ausübung der Kontrolle über die eigenen Ressourcen durch den Vertrauensnehmer (Treuhandler) dem eigenen Interesse mehr dient, als der eigene Einsatz dieser Ressourcen. „Insofern ist [...] Vertrauen als in der Regel einseitige Übertragung der Kontrolle über Ressourcen [...] nichts anderes, als Nutzenmaximierung.“ (Eberl 2003, S. 63)

Dieses auf struktureller Interdependenz beruhende Handlungskonzept begreift Vertrauen somit als „kalkuliertes Risiko, da der vertrauende Akteur vor dem Erzielen eines Ertrages Ressourcen investieren muss, dabei jedoch nicht genau weiß, ob sich der Treuhänder wirklich vertrauensvoll verhält, so dass sich die erwarteten Gewinne tatsächlich einstellen“ (ebd.), was folglich Vertrauen notwendig macht. Dieses lässt sich formallogisch wie folgt erfassen:

Übersteigen die Wahrscheinlichkeit und das Ausmaß des Gewinns jene des Verlustes, so wird Vertrauen gewährt. Bei hohen Gewinnerwartungen wird demgemäß Vertrauen schneller gewährt. Sind jedoch die Verlustaussichten durch möglichen Treuebruch oder Gewinnverlust höher, so wird mehr Zeit zur Informationssuche und Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit investiert.

Nicht nur der Treugeber, sondern auch der Treunehmer handelt nutzenmaximiert, indem er zwischen den Gewinnen aus momentanem Treuebruch und den entgangenen Gewinnen zukünftiger Vereinbarungen abwägt, wobei Kriterien, wie Dauer der Beziehung, Höhe der zu erwartenden Gewinne und Kontakt zu anderen (relevanten) Akteuren eine Rolle spielen.

Das zentrale Problem erscheint widerspiegelt sich in der Fragestellung, ob solche *kalküldominierten Verhaltensmuster* mit der Kategorie Vertrauen beschrieben werden können. Im Grunde wird hier Vertrauen kalkulatativ erfasst nach dem Motto „Vertrauen erhöht den Eigennutz“ (Eberl 2003, S. 167). Häufig kann allerdings davon ausgegangen werden, dass der Partner bzw. die Gegenseite das Motiv erkennt und seinerseits entsprechend agiert indem er z. B. Vertrauenshandlungen nur deshalb zeigt, weil sie in den gegenseitigen Interessensausgleich passen. Allerdings ist dann die gesamte Interaktion auch durch Misstrauen durchwebt, so dass Eberl hier zugestimmt werden kann, dass diesen Modellen ein *Kategorienfehler* unterläuft, denn Verhaltensmuster sind hier eher partizipativ bzw. kooperativ zu sehen (vgl. Eberl 2003, S. 113). Diese Art des gegenseitigen Interessensausgleichs kann nicht mit einem vertrauensvollen Miteinander gleichgesetzt werden, denn letztendlich

entfallen keine Kontrollmaßnahmen und Steuerungsmechanismen. Allerdings ist nicht ausgeschlossen, dass langfristige Erlebnisse in Grenzsituationen langsam jene Pflanze der Beziehung entstehen lassen, die als Vertrauensbeziehung definiert werden kann. Längerfristige kalküldominierte Vertrauensbeziehungen öffnen damit als kontinuierliche Anreize den Weg für eine emotionale Beziehungsqualität.

4 Vertrauen ist eine Persönlichkeitsdisposition

Selbst wenn es Situationen geben mag, in denen Beziehungen nach dem Denkmuster kalkuliertes Vertrauen aufgebaut werden, lassen die obigen Ausführungen es sinnvoll erscheinen, alternative Konzeptualisierungen des Vertrauenskonstrukts zu prüfen. Da wir grundsätzlich davon ausgehen, dass Verhaltensmuster in komplexen sozialen Systemen kontingent, von daher nicht eindeutig planbar sind, werden in Managementkonzeptionen weitere Zugänge zum Vertrauenskonstrukt diskutiert.

Persönlichkeitsorientierte Konzepte unterstellen, dass eine grundsätzliche Vertrauensbereitschaft in der Persönlichkeitsstruktur der Person verankert ist. In diesem theoretischen Denkmuster werden vertrauensvolle Handlungen von Personen dann wahrscheinlich, wenn diese Denkmuster in der Person angelegt sind. Im entwicklungspsychologischen Konzept der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson ist prominent verankert, dass das Ur-Vertrauen bereits im frühen Kindesalter entsteht. Die Grundlagen für vertrauensvolles Verhalten gründen somit in sehr frühen Entwicklungsphasen und prägen die persönliche Identität (vgl. Eberl 2003, S. 117). Diese psycho-soziale Entwicklungstheorie wird nur selten im managementbezogenen Diskurs expliziert.

„Die Persönlichkeitsentwicklung wird bei Erikson wesentlich an den erfolgreichen Aufbau einer Ich-Identität gekoppelt. [...] Diese Ich-Identität unterscheidet sich von der persönlichen Identität, die durch einen außenstehenden Beobachter als das Charakteristische und Unverwechselbare eines Individuums wahrgenommen wird, wobei die Ich-Identität versucht, die persönliche Identität derart zu integrieren, dass das Gefühl der eigenen Gleichheit und Kontinuität mit der Wahrnehmung durch ‚signifikante Andere‘ übereinstimmt. [...] Die Ich-Identität ist also die Instanz, die Selbstbilder selektiert, überprüft und integriert“ (Erikson 1982, zitiert nach: Eberl 2003, S. 118).

Nach dieser Entwicklungstheorie ist die Entwicklung eines *gesunden Identitätsgefühls* abhängig von der erfolgreichen Bewältigung elementarer Krisen. Erikson unterscheidet insgesamt acht Stadien der Persönlichkeitsentwicklung, in denen jeweils der Schwerpunkt auf einer spezifischen Krise liegt. *Die Bewältigung einer Krise*

ist prägend für den Umgang mit den folgenden Krisen. Eine erfolgreiche Krisenbewältigung ist somit förderlich für die Bewältigung der zukünftig folgenden Krisen.

Krisen werden als Entwicklungsaufgaben verstanden. Versagt der Mensch an diesen Entwicklungsaufgaben, kommt es nach Erikson zu Rollendiffusion, Unausgewogenheiten zwischen Werten und Haltungen, zu instabilem Engagement bis zu abweichendem Verhalten, was in einer Persönlichkeitsstörung resultieren kann (vgl. Oerter, R./ Montada, L. 2002, S. 42).

Für den Kontext Vertrauen ist nach dieser Konzeptualisierung bereits das Säuglingsalter geradezu schicksalhaft in Bezug darauf, ob die Person eher von Vertrauen oder eher von Misstrauen geprägt ist. Vertrauen ist nach Erikson ein Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens auf andere und ein Gefühl selbst vertrauenswürdig zu sein (vgl. Eberl 2003, S. 120). Schädigungen dieses Ur-Vertrauens können im Erwachsenenalter zu Persönlichkeitsstörungen führen, z. B. in Form von *misstrauensgeprägtem* Verhalten, was bedeutet, dass eine individuelle Vertrauensbereitschaft als generalisierte Disposition zu wenig ausgebildet wird.

Aus dieser Konzeption von Vertrauen ergibt sich folglich, dass managementbezogene Entscheidungen *unabhängig von der Situation* zu sehen sind. Die Bereitschaft einem Mitarbeiter zu vertrauen ist in der Führungskraft als Disposition verankert und mehr oder eben weniger ausgeprägt. Somit sind *nicht situative Kalkülüberlegungen* (Vertrauen als kalkuliertes Vertrauen) ausschlaggebend, sondern grundsätzliche Persönlichkeitsmerkmale. Die für das Management begrenzende Folge eines persönlichkeitsorientierten Vertrauenskonstrukts liegt in der Schwierigkeit, Vertrauensbereitschaft kalkulierend herzustellen. Die Schaffung und Erhaltung einer Vertrauenskultur in einer Organisation ist gebunden an die grundsätzliche Vertrauensbereitschaft der Vertrauen gebenden Führungspersönlichkeit (vgl. Eberl 2003, S. 135). Vertrauen muss in der eigenen Persönlichkeitsstruktur verankert sein, um überhaupt eine Chance zu haben, in der Organisation wirksam werden zu können.

Da Vertrauen immer ein zweiseitiges Konstrukt ist – Vertrauen wird gegeben und das Gegenüber erweist sich als potenziell vertrauenswürdig – muss zusätzlich in die Betrachtung einbezogen werden, ob die anderer Seite auch vertraut.

Als Fazit ist festzuhalten, dass ein Vertrauen schenkendes Führungsverhalten nicht kurzfristig hergestellt oder gelernt werden kann, da entsprechend notwendige Persönlichkeitsdispositionen nur längerfristig veränderbar sind.

5 Welchen Nutzen generiert Vertrauen in Organisationen?

Die Frage der Beziehungen zwischen den beiden Faktoren *Rationalität* und *Emotion* ist für die Bewertung des Vertrauenskonstrukts nicht unerheblich. Wir haben in diesem Beitrag aus Platzgründen nur zwei eher entgegengesetzte Konzeptualisierungen des Vertrauenskonstrukts rekonstruiert. Beide Konzepte haben gemeinsam, dass eine Vertrauenskultur nicht kurzfristig hergestellt werden kann. Kalkül-dominierte vertrauensbildende Handlungen der Führungsebene können nach einem längerfristigen Erleben positiver Erfahrungen von der Stufe *solides Kooperationsverhalten* wechseln in die Stufe *emotionale Beziehungsqualität*. Eine grundlegende Bereitschaft des Managements, Vertrauen zu geben, wird andererseits leichter dazu führen, vertrauensvolle Umgangsformen zu etablieren und damit eine sehr stabile und differenzierte Erfahrungsbasis aufzubauen. Die Partner wissen in welchem Umfang und in welchen Bereichen man vertrauen kann.

Beide Entwicklungspfade führen zu der Option vertrauensbasiert in der Organisation handeln zu können. Welche Vorteile sich dadurch für das Management von sozialen Systemen auf tun, soll im Folgenden beschrieben werden.

Hat das Management einer Organisation erreicht, eine nachhaltige Vertrauenskultur aufzubauen, hat sie nach Malik folgende Wirkung erzielt: Es ist gelungen, eine robuste Führungssituation herzustellen. Malik geht davon aus, dass in allen Organisationen *täglich Managementfehler* begangen werden. Fehler werden auch dann begangen, wenn gute Manager die Organisation leiten. Entscheidend ist aus seiner Sicht nicht, ob Fehler begangen werden, sondern lediglich, „*wie schwer diese Fehler zählen*“ (Malik 2003, S. 137). Malik stellt die These auf, dass in einer robusten Führungssituation Führungsfehler verkraftet würden. Solange das Management ein hohes Maß an Vertrauen genieße, fielen Fehler weniger ins Gewicht. Da man sich auf das Management verlassen könne, sei man auch bereit, Fehler des Managements auszubügeln.

Dirks/ Ferrin und Seifert (Seifert 2001; Dirks/ Ferrin 2001) betonen die positive Wirkung einer angstfreien Arbeitssituation. Wenn man morgens gerne in den Betrieb gehen würde, hätte dies eine steigende *Arbeitszufriedenheit* zur Folge. Zusätzlich fördern vertrauensvolle Interaktionen zwischen Management und Mitarbeitern die Effektivität und die Effizienz der Organisation, indem *offen kommuniziert* wird. Man *traut sich*, Sachverhalte anzusprechen, die unangenehm sind, die nicht in die herrschende Sichtweise passen, die unter Umständen auch zu Konflikten führen. Der Zugang zu ungefilterten Informationen ist ohne Zweifel für beide Seiten – Mitarbeiter und Management – sehr vorteilhaft. Dazu kommt, dass man sich überhaupt die Mühe macht, in eine Kommunikation einzutreten und die Dinge nicht *einfach laufen* lässt.

Ein weiterer entscheidender Vorteil von vertrauensbasiertem Management zeigt sich im Umgang mit Veränderungen. Change Management ruft Unsicherheiten hervor und führt zu teilweise großen Ängsten. Ein vertrauensvoller Umgang miteinander führt zur Bereitschaft, den Sinn der Veränderung verstehen zu wollen, die Veränderung mit zu tragen und aktiviert darüber hinaus eine entsprechende Anstrengungsbereitschaft, Erfolge erzielen zu wollen. *„According to this model, trust operates in a straightforward manner: Higher levels of trust are expected to result in more positive attitudes, higher levels of cooperation and other forms of workplace behavior, and superior levels of performance“* (Dirks/ Ferrin 2001, S. 451; zitiert nach Neubauer/ Rosemann 2006). Betont wird hier ebenso die graduelle Ausprägung der Vertrauensgewährung: Der Grad des Vertrauens ist durchaus unterschiedlich zu sehen, das Management vergewissert sich, wie weit man vertrauen kann.

Dies wird im Moderatormodell von Dirks/Ferrin sehr deutlich. Die Effekte eines Vertrauensverhältnisses kommen nach diesem Modell in den *akkumulierten Erfahrungen* eines Mitarbeiters zum Ausdruck: Welchen Schaden hat die Führungskraft durch ihr vertrauensbasiertes Verhalten in der Vergangenheit von mir fern gehalten? Wie hat mich die Führungskraft geschützt? Welche Förderung durch die Führungskraft konnte ich wahrnehmen? Diese Erfahrungen definieren die Beziehungsqualität und sind damit ein Indikator für die zukünftige Zusammenarbeit. Der moderierende Effekt von Vertrauen wird dabei insbesondere in organisational schwachen Situationen (nach Malik sind dies so genannte Erstbesteigungen) bedeutender, ergo in Situationen, die nicht durch klare Vorgaben der Organisation strukturiert sind. Mitarbeiter gehen dann auch Verhaltensweisen ein, die mit Risiko behaftet sind. Das Vertrauensverhältnis macht unsichere Situationen berechenbarer, da das Verhalten der Führungskraft bis zu einem gewissen Grad antizipiert werden kann.

Auch Willeitner (2002) macht die bedeutende Wirkung von Vertrauen für Situationen des Umbruchs in einer empirischen Studie deutlich: Vertrauen ermöglicht das Aufgreifen von Störungen und Widersprüchen. Vertrauen fördert eine offene Kommunikation, Vertrauen fördert Feedback (vgl. Willeitner 2002; zitiert nach Neubauer 2006, S. 131).

Die duale Polarität von Vertrauen/Misstrauen unterstreicht sehr plausibel den Vorteil eines vertrauensbasierten Führungsverhaltens. Vertrauen kann kein Nebenprodukt im Handeln des Management sein, wenn offensichtlich wird, dass eine misstrauensgeprägte Unternehmungskultur die Transaktionskosten und insbesondere die Kontrollkosten erhöht. *„Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Unterscheidung Vertrauen/Misstrauen die Aufmerksamkeit der Managementlehre auf sich zieht. Wenn die zu erwartenden positiven Effekte des Vertrauens für den*

Unternehmenserfolg zumindest unter bestimmten Rahmenbedingungen immer evidenter werden, kann Vertrauen nicht mehr als ein erwünschtes Nebenprodukt behandelt werden, sondern wird zu einer fundamentalen Managementaufgabe“ (Eberl 2003, S. 45).

Abb. 4 zeigt die zusammengefassten Befunde, Thesen und Effekte einer realisierten Vertrauenskultur.

Vorteile eines vertrauensbasierten Managements

1. Fördert eine höhere Arbeitszufriedenheit und eine angstfreie Atmosphäre am Arbeitsplatz.
2. Neue Managementverfahren können ohne große Reibungsverluste implementiert werden.
3. Auch Arbeitsvollzüge, die mit bestimmten Risiken behaftet sind, werden mitgetragen.
4. Offene Kommunikationsformen lassen es zu, auch unangenehme und konfliktreiche Themen zu diskutieren.
5. Change Management Projekte können leichter initiiert werden, da die Risikobereitschaft der Mitarbeiter größer ist.
6. Insbesondere die Kontrollkosten in der Organisation sinken.

Abb. 4: Zusammenfassung: Vorteile eines vertrauensbasierten Managements

6 Wie kann das Management Vertrauen entwickeln?

In den vorhergehenden Ausführungen wurden die Vorteile eines vertrauensvollen Umgangs zwischen Management und Mitarbeitern beschrieben. Gleichzeitig haben wir versucht, die Entstehungsbedingungen für Vertrauensbeziehungen im Managementkontext darzustellen. Dabei wurde virulent, dass die teilweise differierenden Versuche das Vertrauenskonstrukt theoretisch zu konzeptualisieren entsprechend unterschiedliche Strategien indizieren, wie man Vertrauen in Organisationen generieren kann.

Ein grundsätzlicher Unterschied in den Entstehungsbezügen für Vertrauen ist daran festzumachen, ob Vertrauen auf Rationalität basiert, d. h. ob rationales Kalkül die Ursache für Vertrauensbildung markiert, oder ob eine grundsätzliche vertrauensschaffende Emotionalität den Anstoß für Vertrauenshandlungen gibt. Behandelt man beide Seiten als sich gegenseitig ausschließende Faktoren, dann fußt Vertrauen entweder auf rationalem Kalkül oder auf Emotion. Demzufolge lässt sich aus beiden grundlegenden Referenzmodellen keine gemeinsame Entstehungskonfiguration ableiten, sondern nur aus jeweils einem Modell.

Versteht man jedoch beide Faktoren als sich ergänzende Faktoren, die nur unterschiedlich gewichtet sind, so kann man davon ausgehen, dass sowohl emotionale Ursachen als auch rationale Ursachen bei der Entstehung eines Vertrauensverhältnisses wirksam werden können.

Das Modell von Lewis/Weigert visualisiert diese Perspektive. Demnach ist es grundsätzlich möglich, dass hohes rationales Vertrauen kombiniert sein kann mit hohem emotionalen Input.

Rationalität		
	hoch	niedrig
Emotionalität		
hoch	Ideologisches Vertrauen	Kognitives Vertrauen
niedrig	Emotionales Vertrauen	Routinisiertes Vertrauen

Abb. 5: Vertrauentypen nach Lewis/Weigert

Quelle: Eberl 2003, S. 49

In der hier vorgestellten Form hat emotionales Vertrauen immer auch rationale Elemente, und kognitives Vertrauen immer auch emotionale Elemente. Dies macht es nicht einfach, vertrauensbezogenes Management zu explizieren. Nimmt man weiterhin an, dass vertrauensorientiertes Management ein Prozess ist, der z. B. seinen Ausgangspunkt nimmt in einer emotional angelegten Vertrauensbereitschaft gegenüber einer Person, so wird die vertrauensbasierte Beziehungsqualität durch rational positiv bewertete Erfahrungen fester werden. Grundsätzlich kann ein derartiger Prozess aber durch eine andere Ausgangsarchitektur seinen Beginn finden. Wiederkehrende rational positiv bewertete Erfahrungen mit dem Interaktionspartner führen dann weiterhin zu einer emotionalen Vertrauensbereitschaft gegenüber dem Partner.

In der Literatur finden wir deshalb folgende Handlungskonzepte, die Vertrauensbildung zwischen Management und Mitarbeiter zielgerichtet fördern:

1. Entscheidend ist die Frage der Integrität der Führungskraft. Hier ist insbesondere angesprochen die Einheit zwischen Wort und Tat. Eine Führungskraft muss in ihren Handlungen vorhersehbar und verlässlich sein. Verliert eine Führungskraft diese Wertzumessung, wird ein vertrauensvolles Verhältnis nicht wachsen. Opportunistisches Verhalten kann diese Störung nur verdecken (vgl. Neubauer/Rosemann 2006, S. 132; Malik 2000, S. 144).
2. Entscheidend ist auch eine offene Kommunikation. Nur wer die Beweggründe für Handlungen des Managements kennt, kann auch Vertrauen in die Entscheidungen und Maßnahmen der Leitung gewinnen (vgl. Neubauer/Rosemann 2006, S. 132).
3. Der Umgang mit Fehlern und Erfolgen ist für die Mitarbeiter hoch bedeutend. Fehler des Managements sind Fehler des Managements, *Sündenbocksuche* untergräbt gravierend das Vertrauen in die Führung (vgl. Malik 2000, S. 140).
4. Entscheidend ist in dem hier diskutierten Kontext die attributierte Fachkompetenz. Fachkompetenz wird verstanden als Managementkompetenz und damit z. B. als Organisationskompetenz, als Kompetenz, Innovationen zu initiieren, als Kompetenz, die Mitarbeiter an der Organisationsentwicklung zu beteiligen, als Kompetenz, strategisch zu handeln (vgl. Neubauer/Rosemann 2006, S. 132 und den Beitrag von Feige/Schweizer in diesem Band). Die Bedeutung dieser Dimension wird in einer negativen Sicht noch deutlicher: Jemand der nicht weiß, welche Dinge man tun sollte und wie man sie richtig tun sollte, wird kein Vertrauen erlangen.
5. Verhalten in Grenzsituationen ist sehr bedeutsam. Um eine Metapher zu benutzen: Nur bei schwerer See sind die Fähigkeiten des Kapitäns zentral. Das Erkennen derartiger Grenzsituationen und das Umsetzen richtiger Entscheidungen prägen fundamental das weitere Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitern.
6. Management erfolgt direkt und indirekt. Nicht direkt personenbezogene Maßnahmen des Managements signalisieren gleichermaßen eine generalisierte Vertrauensbereitschaft. Die Kontextbedingungen sollen so geändert werden, dass Vertrauensbereitschaft wahrscheinlicher wird (vgl. Eberl 2003, S. 281). Vertrauensbildung ist ein – allerdings langwieriger - zirkulärer Prozess. Das Management gestaltet eine vertrauensvolle Führungsumgebung und provoziert damit Vertrauenshandlungen, die beim Management wiederum Vertrauen erzeugen (vgl. Neubauer 2003, S. 123).

Abb. 6: Handlungskonzepte zur Vertrauensbildung

Kompetenzorientiert definiert Moliterni diese Handlungskompetenz folgendermaßen: *„Die Führung verfügt über eine hohe persönliche Integrität. Die Führung ist aufrichtig im Sinne von Aufrichtigkeit in der Selbstdarstellung, glaubwürdig und integer sowie für Mitarbeitende berechenbar. Die Führung verfügt über eine klar verständliche und verbindliche Kommunikation. Die Führung ist in der Lage, von den Mitarbeitenden Einsicht in die Ursachen und Motive für die Veränderung zu erlangen.“* (Moliterni 2009, S. 29).

7 Fazit

Der Beitrag greift ein Phänomen auf, das in der Führungspraxis häufig mit der Metapher *Sonntagsredner* bezeichnet wird. Gute kommunikative Fähigkeiten, charismatische Potenziale und partizipative Verhaltensangebote der Führungspersonen sind dann höchst kontraproduktiv, wenn den schönen Worten nicht Taten folgen. Die Ausführungen machen deutlich, dass vertrauensbasiertes Management die Performance einer sozialen Organisation verbessert.

Literatur

- Dirks, K./ Ferrin, D.** (2001): The role of trust in organizational settings. In: *Organization Science*, Band 12, S. 450–467.
- Dubs, R./ Euler, D./ Ruegg-Sturm, J./ Wyss, Ch.** (2009): Einführung in die Managementlehre. Band 1 – 5, Bern.
- Eberl, D.** (2003): Vertrauen und Management. Stuttgart.
- Fleishman, E. A.** (1953): The description of supervisory behavior. In: *Journal of Applied Psychology*. 37(1), S.1–6.
- Klaus, E.** (2002): Vertrauen in Unternehmensnetzwerken. Wiesbaden.
- Malik, F.** (2000): Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. München.
- Mintzberg, H.** (1989): *Mintzberg on management: inside our strange world of organizations*. New York, London.
- Moliterni, E.** (2009): Vertrauensbildung schafft vielschichtige Handlungsspielräume für die Führung. In: *HR today*, Heft 4/09, S. 29–31.
- Neubauer, W./ Rosemann, B.** (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart.
- Neubauer, W.** (2003): Organisationskultur. Stuttgart.
- Oerter, R./ Montada, L.** (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl., Weinheim.
- Picot, A./ Reichwald, R./ Wigand, R. T.** (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden.
- Seifert, M.** (2001): Vertrauensmanagement in Unternehmen. München.
- Ulrich, P.** (2009): Normative Orientierungsprozesse. In: Dubs, R./ Euler, D./ Ruegg-Sturm, J./ Wyss, Ch.: Einführung in die Managementlehre. Band 2. Stuttgart, Wien.

- Willeitner, S.** (2002): Fördern von Vertrauen im Veränderungsprozess von Unternehmen. Diss. Nr. 2607. Bamberg.
- Wunderer, R./ Bruch, H.** (2009): Führung von Mitarbeitenden, In: Dubs, R./ Euler, D./ Rüegg-Sturm, J./ Wyss, Ch.: Einführung in die Managementlehre. Band 2. Bern, Stuttgart, Wien.

Führungskräfte als Promotoren moderner Lernkulturen

DIETER EULER

1 Ausgangspunkte

Die Veränderungen der Arbeitswelt haben auch Auswirkungen auf die Bildungsarbeit in Organisationen (vgl. Euler 2004, S. 32): Arbeitsprozesse und Arbeitsorganisationsformen verändern sich ständig, wodurch die Anforderungen an die Mitarbeiter steigen. Dies führt zur Forderung von lebenslangem Lernen und bedeutet für das Bildungsmanagement gleichzeitig, dass immer mehr Menschen in kürzerer Zeit über neue Sachverhalte informiert werden müssen. Dies ist in klassischen (formellen) Bildungsmaßnahmen nicht mehr zu leisten. In diesem Kontext stellt sich für Bildungsverantwortliche in Organisationen die zentrale Frage: Wie kann die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter gestaltet werden, damit die (zukünftigen) Kompetenzanforderungen bewältigt werden können?

In diesem Kontext wird den Führungskräften eine veränderte Rolle zugeschrieben, denn letztendlich stellen sie einen zentralen Einflussfaktor für das Lernen ihrer Mitarbeiter, ihrer Teams und der jeweiligen Organisation(seinheit) dar. In der Praxis wird daher in vielen Kompetenzmodellen für Führungskräfte die Anforderung aufgenommen, dass sich Führungskräfte verstärkt um die Mitarbeiterentwicklung zu kümmern haben. Auch in der Forschung belegen zahlreiche empirische Studien, wie bedeutsam Führungskräfte sind, wenn es um den Transfererfolg von Bildungsmaßnahmen geht (vgl. Kauffeld 2006). So verwundert das Ergebnis einer im Jahre 2008 durch das Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL) durchgeführten Trendstudie nicht. An der Studie haben sich Experten aus 47 Unternehmen vorwiegend im deutschsprachigen Raum beteiligt und ihre Einschätzung künftiger Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen abgegeben (vgl. Diesner/ Seuffer/ Euler 2008, S. 4). Als *Top-Themen*, d. h. als Herausforderungen für die Zukunft, haben die Personalexperten dabei die Förderung der Lernunterstützung durch Vorgesetzte sowie den Einsatz von Führungskräften in

Bildungsprozessen angegeben. Personalentwicklung ist Chefsache – ein oft gehörter Spruch.

Aus den skizzierten Herausforderungen ergeben sich für Bildungsverantwortliche neue Fragen, wie Führungskräfte als wichtige Promotoren für eine Lernkultur stärker in die Mitarbeiterentwicklung eingebunden werden können:

- Welche Rollen können Führungskräfte bei der Unterstützung des Lernens und der Entwicklung von Mitarbeitern übernehmen?
- Was sind tragfähige Ansatzpunkte für eine Lernunterstützung durch Führungskräfte?
- Wie können Führungsbeziehungen für die Mitarbeiterentwicklung genutzt werden?
- Wo liegen die Grenzen für Führungskräfte?
- Wie können Führungskräfte und das Bildungsmanagement effektiv zusammenwirken?

Die nachfolgenden Überlegungen fokussieren die Frage nach möglichen Ansatzpunkten für eine Unterstützung des Lernens der Mitarbeiter durch Führungskräfte.

2 Ansatzpunkte für eine Lernunterstützung durch Führungskräfte

2.1 Lernorientierte Führungsstile und –aufgaben

Nachhaltige Lernkulturen bedingen, dass Führungskräfte den Arbeitsplatz auch als Lernort interpretieren. Vorgesetzte tragen dabei die Verantwortung, entsprechende Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Dabei ermöglichen verschiedene Führungsstile in unterschiedlichem Ausmaß eine Lernerorientierung (vgl. Friebe 2005, S. 90). Der kooperative Führungsstil betont die häufige und enge Zusammenarbeit zwischen Mitarbeiter und Führungskraft, was zu vielfältigen Lerngelegenheiten aus der Interaktion heraus führen kann. Kooperative Führung setzt dabei eine partizipative Grundhaltung voraus (vgl. Wunderer 2003, S. 361). Dagegen liegt der Schwerpunkt bei der delegativen Führung eher auf der Übertragung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten an den Mitarbeiter. Durch diese Delegation wird die Eigenverantwortung der Mitarbeiter gefördert und idealerweise das selbstgesteuerte Lernen angeregt, da Mitarbeiter regelmäßig dazu angehalten sind, Probleme eigenständig zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Auch eine solche Führungskultur kann sich für den Mitarbeiter als lernförderlich erweisen.

In der neueren Führungsstilforschung gewinnt zunehmend auch der Ansatz der transformationalen Führung an Bedeutung (vgl. Bass/ Steyrer 1995). Durch die

Vermittlung von Visionen soll die *emotionale Energie* (Wunderer 2007, S. 244) auf das gemeinsame und geteilte Unternehmensziel gelenkt werden. Die Mitarbeiter empfinden den Vorgesetzten im Idealfall als Vorbild und Visionär, der qua seiner Ausstrahlung und seinem Verhalten die lernbezogenen Normen und Werte vermittelt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass ein situationsangemessener und mitarbeiterbezogener Führungsstil für die Entwicklung einer lernförderlichen Führungskultur von hoher Bedeutung ist. So stellt Schwuchow (2007, S.160) fest: *„Exzellente Führung bedeutet in erster Linie Mitarbeiterpotenziale wirksam werden zu lassen, wobei das Führungsverhalten die Unternehmensentwicklung stärker als Betriebsabläufe und andere strukturelle Faktoren beeinflusst. Dabei sieht ein lernfördernder Führungsstil die Rolle der Führungskraft stets als Mentor und Coach.“* So können beispielsweise direkte Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz zusammen mit dem Mitarbeiter identifiziert werden. Weiterhin kann das Lernen durch situatives Feedback, durch Lob sowie durch konstruktive Kritik angeregt werden. Folgende Führungsaufgaben werden laut einer Studie von Wunderer (vgl. 2003) zukünftig für besonders wichtig gehalten:

- Vertrauen schaffen,
- Mitarbeiterpotenziale erkennen und fördern,
- Visionen kommunizieren,
- vernetztes Denken entwickeln,
- Spaß an der Arbeit sichern,
- Coachen.

„Diese Führungsaufgaben der Zukunft zeigen, dass Lernen und Weiterentwicklung eine zunehmend aktivere, begleitende Rolle der Führungskraft verlangen“ (Friebe 2005, S. 91). Von zentraler Bedeutung für die Wahrnehmung und Umsetzung der Führungsaufgaben sind die Führungsinstrumente. Die wichtigsten Führungsinstrumente stellen das Beurteilungs- und Fördergespräch sowie das Zielvereinbarungsgespräch dar. Dabei stellt sich die Frage, wie Interaktionen im Rahmen dieser Führungsinstrumente genutzt werden können, um das Lernen der Mitarbeiter zu fördern und zu einer Kompetenzerweiterung und -entwicklung beizutragen.

2.2 Lernorientierte Führungsleitlinien

Um eine lernorientierte Führung verbindlicher zu gestalten, sollte sie bereits in den Führungsleitlinien des Unternehmens festgehalten sein (vgl. Friebe 2005, S. 93). Lernorientierte Führungsleitlinien dokumentieren die Bedeutung lernorientierter Führungsarbeit im Unternehmen und stellen die Rolle der Führungskraft

im Lernprozess heraus (vgl. Sonntag 1996). In ihnen werden Verhalten und Aufgaben der Führungskraft bezüglich der Unterstützung und Förderung des Lernens auf Mitarbeiterseite formuliert und somit das Grundverständnis lernorientierter Führung festgehalten. Werden Bestandteile einer lernorientierten Führung explizit in die Führungsgrundsätze aufgenommen, so wird die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zu einer Führungsaufgabe erklärt. Gleichzeitig wird damit das Ziel verfolgt, die Führungskräfte zu Multiplikatoren im Rahmen einer nachhaltigen Lernkultur zu machen. Wichtig ist es, nicht nur der Führungskraft, sondern auch den Mitarbeitern zu vermitteln, was sie von ihrer Führungskraft zur Unterstützung ihrer Kompetenzentwicklung und ihres Lernens erwarten und einfordern können.

Beispiele für lernförderliche Führungsleitlinien (Schmidt-Rathjens 2007, S. 23):

- *Die Führungskraft hat bei der Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeiter in unserem Unternehmen eine wichtige Funktion.*
- *Die Führungskraft unterstützt und fördert ihre Mitarbeiter in ihrer Eigenverantwortung beim Lernen.*
- *Die Führungskraft unterstützt und fördert ihre Mitarbeiter in der Planung ihres beruflichen Fortkommens.*
- *Von unseren Führungskräften wird erwartet, dass sie mit ihrem eigenen Weiterbildungs- und Lernverhalten ein Vorbild für Mitarbeiter sind.*

Eine häufig geäußerte Kritik an der Formulierung von lernorientierten Führungsleitlinien besteht darin, dass sie in der Praxis nicht gelebt werden. Daher ist die Wirksamkeit der Führungsleitlinien zu sichern und mit dem Führungssystem abzustimmen. Zudem können diese Aufgaben Bestandteil der Zielvereinbarungen für die Führungskräfte selbst werden, um bei diesen ein höheres Commitment hinsichtlich der Umsetzung einer lernorientierten Führung zu erreichen. Bei gegenseitigen Feedbackverfahren (z. B. 360°-Feedback) können die Mitarbeiter auch die Führungskräfte hinsichtlich ihrer Unterstützungskompetenz für das Lernen beurteilen. An diese Feedbacks können Incentives und Compensation-Elemente geknüpft sein, um der lernorientierten Führung in der Praxis eine hohe Priorität zu verleihen. Beispielsweise können Vorgesetztenbeurteilungen durch die Mitarbeiter eine (von mehreren) Entscheidungsgrundlage für die weitere Förderung von Führungskräften darstellen (vgl. Wunderer 2007, S. 347).

2.3 Lernförderliche Organisationsstrukturen

Lernförderliche Organisationsstrukturen zeichnen sich durch flache Hierarchien aus: Unternehmen sind somit eher in der Lage, dynamisch und flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Flache Hierarchien können insbesondere durch folgende Merkmale näher umschrieben werden:

- Vernetzte Projektgruppen: Thematisch und zeitlich begrenzte Projektstrukturen bilden eine Art Netzwerkorganisation. Mitarbeiter (i. d. R. aus unterschiedlichen Bereichen) vernetzen sich, tauschen sich aus und kooperieren.
- Empowerment: Unter Empowerment kann dabei sowohl der Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen, verstanden werden (vgl. Herriger 1995). Durch Empowerment können die Mitarbeiter mehr Selbstverantwortung übernehmen, verfügen über mehr Zuständigkeiten und können Entscheidungen autonomer treffen.
- Selbstorganisation: An Stelle einer hierarchischen Organisationsform koordinieren die Arbeits- und Projektgruppen im Unternehmen sich überwiegend selbständig. Diese Zusammenarbeit kann zum Entstehen abteilungs- und bereichsübergreifender Netzwerke führen.
- Konzept der losen Koppelung: Gleichzeitig kann Vernetzung aber weder erzwungen, noch garantiert werden. So ist es wichtig, dass die Projektgruppen ihre Freiräume wie auch ihre Flexibilität bewahren können. Damit entsteht im Unternehmen idealerweise ein *„System aus einzelnen Subsystemen, das sich selbstständig koordiniert und organisiert“* (Friebe 2005, S. 40).

Insgesamt bedingen flache Hierarchien und eine verstärkt dezentrale Organisation (mit vermehrt dezentralen Kompetenzen) meist eine verstärkte Projektorganisation. Flache Hierarchien und somit Projektstrukturen sind flexibler und wirken sich potenziell förderlich auf Lernprozesse aus. Durch erweiterte Verantwortungs- und Handlungsspielräume werden die Entwicklung von Kompetenzen forciert und Lernpotenziale freigesetzt. Flache Hierarchien und der Trend zu schlanken Organisationsstrukturen bedingen eine Aufgabenerweiterung, welche einen Bildungsbedarf auslösen kann. Die Projektorganisation kann somit als *Lernmedium* verstanden werden, welches zusätzlich zur individuellen Kompetenzentwicklung auch kooperatives Lernen ermöglicht, indem die Projektgruppenmitglieder ihr eigenes Wissen einbringen und von den Kompetenzen und Erfahrungen der anderen profitieren können. Gleichzeitig ist nicht jede Projekt- bzw. Teamstruktur automatisch auch lernförderlich. Projektteams können weit hinter ihrem Potenzial zurückbleiben, wenn die Teamprozesse destruktiv oder lähmend verlaufen. Hier kann eine Aufgabe von Führungskräften darin liegen, durch die Unterstützung von Teams die Leistungspotenziale zu entfalten.

In diesem Kontext können Entgelt- und Anreizsysteme als wichtige lernförderliche Rahmenbedingungen im Unternehmen betrachtet werden. Häufig sind Anreizsysteme in Unternehmen stark leistungsorientiert gestaltet. Eine lern- und kompetenzorientierte Entgelt- und Anreizgestaltung würde hingegen den Erwerb von

Kompetenzen sowie die Kooperations-, Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Mitarbeiters ebenfalls honorieren.

Inwieweit eine lernorientierte Führung in einer Organisation praktiziert wird, ist stark davon abhängig, inwieweit die Informationsweitergabe und Kommunikation, ein Wissensaustausch und interne Netzwerke sowie ein Wissensaustausch des Unternehmens mit seinem Umfeld funktionieren. Zunächst sind dabei vor allem Top-down-Prozesse relevant, inwieweit die Unternehmensleitung und Führungskräfte ihre Mitarbeiter informieren bzw. ausreichend Informationen über Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen zur Verfügung stellen. Die Bildung von intra-organisationalen Netzwerken (z. B. Communities of Practice, Experten-Novizen-Runden) unterstützen Lern- und Entwicklungsprozesse der Mitarbeiter. Diese können Rahmenbedingungen für Lerngelegenheiten schaffen. Externer Wissensaustausch und so genannte interorganisationale Lernnetzwerke tragen neue Informationen und neues Wissen in das Unternehmen hinein (*über den Tellerrand blicken*) und regen damit sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene Lern- und Entwicklungsprozesse an. Durch das Bekanntmachen der Netzwerke im Unternehmen und die Bedeutung der Offenheit nach außen können die Mitarbeiter angeregt werden, selbständig Kontakte aufzubauen. Externe Quellen für den Wissensaustausch können dabei Beratungsinstitute, Kontakte mit Hochschulen, mit Kunden und anderen Unternehmen darstellen. Im Unterschied dazu haben interorganisationale Lernnetzwerke (vgl. Friebe 2005, S. 56) explizit das wechselseitige Lernen zum Ziel. Dabei wird Wissen ausgetauscht, neues Wissen erworben und nach Rückkehr in das Unternehmen dort eingebracht.

2.4 Unterstützung von formellen und informellen Bildungsmaßnahmen

Im Gegensatz zu klassischen Seminaren steht das informelle Lernen, welches oftmals nicht ausreichend unterstützt wird (vgl. Euler 2006). Im Bildungsmanagement lässt sich grundsätzlich seit einigen Jahren ein Trend zum informellen Lernen erkennen. Die Studie der American Society for Training & Development (ASTD) *Keep Learning Mission Critical* aus dem Jahr 2009 unterstreicht diesen Trend, indem sie dem informellen und arbeitsplatznahen Lernen eine zentrale Bedeutung und Schlüsselfunktion in der Personalarbeit zuspricht (vgl. Schwuchow 2009). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Führungskräfte im Sinne einer *lernförderlichen Führungsrolle* das formelle und informelle Lernen ihrer Mitarbeiter begleiten und unterstützen können.

2.4.1 Mitwirkung bei der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen

Zugangsmöglichkeiten, um den Lernbedarf unter Einbindung der Geschäftsbereiche und Führungskräfte zu bestimmen, können dabei auf drei Ebenen genutzt werden (vgl. Bartscher/ Funk 2001, S. 202; Friebe 2005, S. 61–62):

- Bedarfsermittlung auf der Organisationsebene: Ziel ist es, die Lern- und Entwicklungsbedarfe zu bestimmen, die sich aus strategischen Unternehmenszielen, aus den jeweiligen Unternehmens- und Führungsgrundsätzen oder auch aus der Einschätzung unternehmensspezifischer Faktoren wie der Arbeitszufriedenheit oder des Organisationsklimas ableiten lassen. Möglichkeiten, eine organisationsbezogene Bedarfsanalyse durchzuführen, bestehen in Expertengesprächen mit dem Management, mit den Führungskräften und den Personalentwicklungsverantwortlichen sowie in Strategieworkshops mit unterschiedlichen Zielgruppen. Darüber hinaus können auch Mitarbeiterbefragungen einbezogen werden.
- Bedarfsermittlung auf der Job-/Tätigkeitsebene: Diese erfasst Aufgaben und Anforderungen von Arbeitstätigkeiten mit dem Ziel, aktuelle und zukünftig erforderliche Kompetenzen zu erheben, die für einen bestimmten Job oder eine Tätigkeit notwendig werden. Dabei können die erforderlichen Daten mit aufgaben- und arbeitsanalytischen Verfahren (z. B. mit Hilfe von Beobachtungs-, Befragungs- und Interviewtechniken) erhoben werden.
- Bedarfsanalysen auf der individuellen Ebene: Hier liegt der Schwerpunkt auf personenbezogenen Entwicklungspotenzialen. Dabei werden zunächst die bisherigen Leistungen (i. d. R. mit formalisierten, unternehmensspezifischen Beurteilungsverfahren) eingeschätzt. Eine wichtige Methode stellt hierbei das Mitarbeitergespräch dar. Dort können u. a. Lernbedarfe identifiziert werden, die dann als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Angebote dienen.

2.4.2 Lehren in off-the-job Maßnahmen

Ein weiteres Gestaltungsfeld, Führungskräfte systematisch in Bildungsprozesse einzu beziehen, ist die Möglichkeit, sie aktiv in Weiterbildungsprogramme einzubinden. Häufig versprechen sich Unternehmen damit nicht nur die Weitergabe von Experten- und Erfahrungswissen, sondern auch eine Stärkung der Vorbildfunktion von Führungskräften, sich für Lernprozesse Zeit zu nehmen. Solche Rollenmodelle können idealerweise durch eine Senior Management Position ausgefüllt werden. In off-the-job Maßnahmen können Führungskräfte eingebunden werden, indem sie sich beispielsweise als Diskussionspartner, als Referenten oder im Rahmen von Austauschforen mit ihren Erfahrungen einbringen.

2.4.3 Coaching von Mitarbeitern

In der Literatur gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, was Coaching umfasst. Hier wird unter Coaching die Beratung und Förderung von Mitarbeitern zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben verstanden. Im Unterschied zu Coaching ist das Mentoring eher auf eine mittel- bis langfristige Karriereentwicklung ausgerichtet. Als Mentor wird in der Regel nicht der direkte Vorgesetzte eingesetzt, sondern primär eine andere Führungskraft.

Die Besonderheit der Situation, wenn Führungskräfte ihre Mitarbeiter coachen, liegt vor allem darin begründet, dass es zunächst für beide Seiten eine eher ungewohnte Situation darstellt. Die Rolle als Führungskraft wird erweitert um die Rolle eines Partners in Entwicklungsprozessen. Beim Coaching sind beide gleichwertige Partner, die in den Gesprächen die Entwicklung des Mitarbeiters fördern wollen. Der Vorgesetzte als Coach muss also seine Vorgesetztenrolle mit der Rolle des unterstützenden Begleiters vereinen.

Ein in der Praxis häufig verwendetes Coachingmodell stellt das von Whitmore (1996) entwickelte GROW-Modell dar. Dieses Modell dient der Strukturierung und Ausrichtung von Coachinggesprächen sowie umfassenden Coachingprozessen. Entsprechend den Buchstaben seines Namens besteht das Modell aus vier Schritten (vgl. Whitmore 1996, S. 57 ff.):

- G = Goal setting (Ziel festlegen): Vor Beginn des Coachings sollten ein oder mehrere globale Ziele für den gesamten Prozess vereinbart werden.
- R = Reality checking (an der Realität prüfen): Nachdem der Mitarbeiter eine Situation oder ein Ereignis beschrieben hat, werden diese genau analysiert und gewürdigt.
- O = Options (Optionen, Möglichkeiten): In dieser Phase werden Möglichkeiten und alternative Strategien bzw. Handlungen entwickelt. Im Vordergrund steht dabei, Alternativen zu entdecken und diese im Hinblick auf die eigene Situation bewerten zu können.
- W = What, when, who, will (Was, wann, wer, Wille/Bereitschaft): Zum Abschluss eines Gesprächs wird reflektiert und festgelegt, was im Nachgang wann von wem getan werden muss bzw. soll, sowie überlegt, ob dazu die Bereitschaft vorhanden ist. Dabei kann es sinnvoll sein, diese Folge-Schritte schriftlich zu fixieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Coaching durch Führungskräfte sowohl große Potenziale birgt, aber die entsprechenden Herausforderungen und Grenzen mit bedacht gewählt werden müssen. Die Potenziale liegen vor allem darin, dass die Führungskraft neben ihrer Rolle als Vorgesetzte auch die Rolle einer Partnerin einnimmt, wodurch ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Mitarbei-

ter und Führungskraft entstehen kann. Dadurch ist es auch möglich, die hierarchischen Gräben zwischen den Positionen zu überbrücken, um auf diese Weise eine produktive und angenehme Zusammenarbeit zu erreichen. Für den Mitarbeiter hat ein Coaching durch die Führungskraft vor allem das Potenzial, eigene Herausforderungen zu reflektieren und gegebenenfalls aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten.

2.4.4 Unterstützung des Lerntransfers

Um den Lerntransfer am Arbeitsplatz zu unterstützen, kann die Führungskraft insbesondere bei der Vor- und Nachbereitung von Bildungsmaßnahmen eingebunden werden. In Vorbereitungsgesprächen können die geplanten Bildungsmaßnahmen besprochen und konkrete Ziele für den Praxistransfer entwickelt werden. Allerdings wird die Teilnahme an einem Seminar in der Realität häufig als ein *Genehmigungsakt* zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten verstanden. Es gibt aber auch andere Modelle aus der Praxis, wie z. B. bei der DATEV eG in Nürnberg (vgl. Seufert/ Brahm 2007): Dort erfolgen Anmeldungen zur dienstlichen Weiterbildung direkt durch den Mitarbeiter, Führungskräfte erhalten dann die Information über eine Teilnahme.

Das Nachbereitungsgespräch mit dem Vorgesetzten zielt darauf ab, den Mitarbeiter für eine Umsetzung des Gelernten zu motivieren. Die Führungskraft stärkt die Erwartung des Teilnehmers, das Gelernte erfolgreich umzusetzen, zeigt konkrete Anwendungsmöglichkeiten auf und verdeutlicht den Nutzen für die Arbeitsaufgaben. Zur Unterstützung der Nachbereitung einer Bildungsmaßnahme werden häufig auch Formen des Coachings mit Bildungsmaßnahmen verknüpft. Beispielsweise erhalten Teilnehmer einer Software-Engineering Ausbildung bei der DATEV eG so genannte *Coaching-Gutscheine*, die im Rahmen einer Transferübung eines realen Projekts eingelöst werden können (vgl. Seufert/ Brahm 2007). Bei der SICK AG wurde die Methode des Transfercoachings eingeführt (vgl. Hovestadt/ Eggers 2007; auch Behrendt/ Braun/ Tomoff 2005).

2.5 Gestaltung der interaktionalen Führung

Neben den strukturellen Rahmenbedingungen und den formellen Bildungsmaßnahmen kann auch der interaktionale Führungsstil lernförderlich gestaltet werden.

Während die eigenschafts-, verhaltens- und situationstheoretischen Ansätze immer die Führungsperson, ihre Eigenschaften, ihr Verhalten und ihre situative Einbindung in den Mittelpunkt stellen, fokussieren interaktionstheoretische Führungsansätze die Interaktionsbeziehungen der Führungskraft mit ihren Mitarbei-

tern und anderen Akteuren ihres Umfeldes. Führung ist in diesem Verständnis kein individuelles Handeln, sondern ein interaktiver Prozess. Seine Effektivität beruht auf der Qualität der Interaktion. So geht die Leader-Member-Exchange-Theorie (vgl. Graen/ Uhl-Bien 1991) davon aus, dass die Führungsperson zu jedem ihrer Mitarbeiter ein spezifisches Austauschverhältnis von Anreizen, Leistungen, Sanktionen, usw. unterhält.

Interaktionale Führung kann beispielsweise in den folgenden Facetten lernförderlich gestaltet werden:

1. Die Führungskraft vereinbart mit ihren Mitarbeitern nicht nur aufgabenbezogene, sondern auch entwicklungsbezogene Ziele.
2. Um individuelles Lernen zu fördern und die Umsetzung der vereinbarten Ziele zu unterstützen, gibt die Führungskraft qualifiziertes Feedback.
3. Gruppenzentrierte Entscheidungsfindung im Team kann durch die Führungskraft professionell unterstützt werden. Dazu bedarf es nicht nur des Wissens um potenzielle Prozessverluste bei der Arbeit in Gruppen, sondern auch des Einsatzes geeigneter Interventions- und Moderationstechniken, um das Gruppenpotenzial aufgabenbezogen ausschöpfen und die damit verbundenen mitarbeiterbezogenen Entwicklungschancen realisieren zu können.

3 Abschluss

In Forschung und Praxis werden Führungskräfte zunehmend dazu aufgefordert, neben Management- und Sachaufgaben auch die Aufgabe einer professionellen Mitarbeiterentwicklung zu übernehmen. Insbesondere die Unterstützung des Lernens ihrer Mitarbeiter in der Rolle als *Lernpromotor* und *Lernbegleiter* rückt in den Fokus von Führung. Aus der Lern- und Transferforschung stammt die Annahme, dass Führungskräfte über einen hohen Einfluss verfügen, wenn es um den Lern- und Transfererfolg von Bildungsmaßnahmen geht. Führungskräfte besitzen demnach eine Vorbildfunktion und nehmen eine Multiplikatorenrolle für das Lernen ihrer Mitarbeiter ein.

Der Beitrag zeigt, dass die Umsetzung dieser Programmatik noch in den Anfängen steckt. Wohl gibt es in einzelnen Handlungsfeldern sowohl konzeptionell als auch praktisch interessante Ansätze und Piloterfahrungen, doch sind sowohl in der Theorieentwicklung als auch in der Praxisgestaltung weitere Aktivitäten erforderlich, um die Potenzialität in eine Aktualität zu überführen.

Literatur

- Baitsch, C.** (1999): Interorganisationale Lehr- und Lernnetzwerke. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs- Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99 – Aspekte einer neuen Lernkultur: Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 253–274.
- Bartscher, T./ Funk, R.** (2001): Was vom Training übrig bleibt? Der Stellenwert von Trainings in der Systematik des Performance Improvement. In: Wittkuhn, K./ Bartscher, T. (Hrsg.): Improving Performance. Leistungspotenziale in Organisationen entfalten. Neuwied, Kriftel, S. 183–206.
- Bass, B. M.** (1985): Leadership and performance beyond expectations. New York.
- Bass, B. M./ Steyrer, J.** (1995): Transaktionale und transformationale Führung. In: Kieser, A./ Reber, G./ Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart, S. 2053–2062.
- Behrendt, P./ Braun, A./ Tomoff, K.** (2005): Was ist Weiterbildung wert? In: Personalwirtschaft. Heft 12/2005, S. 28–31.
- Cohen, E./ Tichy, N.** (1997): How leaders develop leaders? Online verfügbar unter <http://www.noeltichy.com/HowLeadersDevelopLeaders.pdf>, Abruf am 04.19.2008.
- Diesner, I./ Seufert, S./ Euler, D.** (2008): Trendstudie 2008. Herausforderungen für das Bildungsmanagement. St. Gallen: SCIL, Universität St. Gallen.
- Euler, D.** (2004): Bildungsmanagement. In: Dubs, R./ Euler, D./ Rüegg-Stürm, J. et al. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre. Band 4. Teile FIII-I. Bern et al., S. 31–57.
- Euler, D.** (2006): Informelle Kompetenzentwicklung – Zugänge, Strukturierungen und Fragen. Unveröffentlichtes Manuskript. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Euler, D./ Hahn, A.** (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl., Bern.
- Friebe, J.** (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Graen, G./ Uhl-Bien, M.** (1991): The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributors: Toward a theory of leadership-making. Journal of Management Systems. 3. Aufl., S. 25–39.

- Hasanbegovic, J./ Seufert, S./ Euler, D.** (2007) : Lernkultur als Ausgangspunkt für die Implementierung von Bildungsinnovationen. In: Organisationsentwicklung 2/2007, S. 22–30.
- Herriger, N.** (1995): Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 5/1995b, S.155–162.
- Hovestadt, G./ Eggers, N.** (2007): Fallstudie "Transfercoaching" bei der SICK AG. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/mbf_netzwerke_sick_2007.pdf, Abruf am 10.04.2008.
- Kauffeld, S.** (2006): Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In: Dieckmann, H./ Dietrich, K.-H./ Lehmann, B. (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbronn.
- Lave, J.** (1991): Situating Learning in Communities of Practice. In: Resnick, L. B. et al. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington D.C., S. 63–84.
- Mumford, A.** (1995): Managers developing others through action learning. Industrial and Commercial Training. Jg. 27. Heft 2, S.19–27.
- Schmidt-Rathjens** (2007): Spezifische Bedingungen von KMU bezüglich der Entwicklung und Erfassung der betrieblichen Lernkultur. Die Lernkultur-Checkliste (LKC-KMU). QUEM-Materialien, Nr. 79. Online verfügbar unter <http://www.abwf.de/content/main/publik/materialien/materialien79.pdf>, Abruf am 10.04.2008.
- Schwuchow, K.-H.** (2007): Personalentwicklung ist Chefsache. Noel Tichy in der Serie Management Vordenker. managerSeminare, Heft 107, 2/2007, S. 24–26.
- Schwuchow, K.-H.** (2009): Paradigmenwechsel in der Personalarbeit. In: Personalwirtschaft, Nr. 7/2009, S. 26–27.
- Seufert, S./ Hasanbegovic, J./ Euler, D.** (Hrsg.) (2008): Next Generation Leadership. Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen. Arbeitsbericht 19 des Swiss Centre for Innovations in Learning (scil). St. Gallen.
- Seufert, S./ Brahm, T.** (2007): Fallstudie Datev eG. In: Seufert, S. (Hrsg.): SCIL Benchmarkstudie II. Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. St. Gallen: SCIL, Universität St. Gallen, S.14–44.
- Sonntag, K.** (1996): Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur. Band 7. München.
- Sonntag, K./ Stegmaier, R./ Schaper, N./ Friebe, J.** (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. Unterrichtswissenschaft, 32 (2), S.104–127.

- Tichy, N.** (2001): No ordinary boot camp. In: Harvard Business Review, April 2001. Online verfügbar unter <http://www.trilogy.com/campus/Harvard.pdf>, Abruf am 04.10.2008.
- Whitmore, J.** (1996): Coaching für die Praxis. Frankfurt a. Main.
- Wunderer, R.** (2003): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 5. Aufl., München, Neuwied.
- Wunderer, R.** (2007): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 7. Aufl., München, Neuwied.

Leitbildgestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten

MICHAEL KRÜGER

Management Summary

Das *Leitbild* zählt zu den etablierten Standardinstrumenten des Bildungsmanagements. Es thematisiert zwei gegensätzliche und sich ergänzende Wertepaare, deren Spannungsverhältnisse deutlich werden, wenn man das ursprünglich im wirtschaftlichen Kontext entwickelte Instrument in Bildungsorganisationen zum Einsatz bringt. Diese Spannungsverhältnisse ergeben sich durch gegensätzliche und sich ergänzende Anliegen, die im Entwicklungs- und Durchsetzungsprozess miteinander in Einklang zu bringen sind. Aufgrund seines inhärenten Vermittlungsauftrages kann die Entwicklung und Umsetzung eines Leitbildes in einer Bildungsorganisation eine kontroverse Debatte provozieren, die sich nicht ausschließlich mit seinen möglichen Inhalten, sondern grundsätzlicher mit dem Charakter des Instrumentes und mit dem Zweck seines Einsatzes auseinandersetzt und so unweigerlich Fragen über das zugrunde liegende Führungsverständnis aufwirft. Aufgabe der Führung ist es dabei, im Sinne von *Regenbogenqualitäten* jeweils beide Seiten der positiven Gegensätze zu repräsentieren und im Entstehungsprozess des Leitbilddokumentes zu verankern.

1 Das Leitbild: Notwendigkeit, grundsätzliche Aufgaben und häufige Ausweichwege

Leitbilder sind etablierte Standardinstrumente des Bildungsmanagements. „*Ein Unternehmen, das keine Grundsätze hat, fällt heute negativ auf*“ (Hoffmann 1989, S. 174). Diese Diagnose kann auch für den Hochschulbereich übernommen werden. So wird zum Beispiel bei der Beantragung von Drittmitteln das Leitbild der

Hochschule abgefragt oder von administrativer Seite die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen gefordert, die in der Regel die Entwicklung eines Leitbildes voraussetzen. Dennoch werden Leitbilder häufig als *Luftschlösser* angesehen, die innerhalb einer Organisation wenig Wirkung entfalten. Die im Leitbildinstrument angelegten Spannungsverhältnisse werden häufig nicht vollständig entfaltet und gelöst, so dass kaum Vereinbarungen entstehen können, die Verbindlichkeit erzeugen. Die Möglichkeiten der notwendigen Debatte und Konsensfindung aus dem Weg zu gehen sind zahlreich und werden als mögliche Stolpersteine der Leitbildentwicklung immer wieder beschrieben. So können Leitbilder durch die Organisationsleitung oktroyiert oder im Gegensatz dazu so breit diskutiert werden, dass man sich im Grundsätzlichen verstrickt und jeglicher Elan verpufft. Zudem können Leitbildaussagen so allgemein gefasst sein, dass sie ohne Debatte und Konsensbemühungen von allen unterschrieben werden. Darüber hinaus können durchaus ehrgeizige Leitbildprogramme versandt, wenn keine Anschlussprojekte aufgelegt werden, die die Leitbildvorhaben umsetzen und Erfolge messbar machen.

Leitbilder sind keine Wundermittel (obwohl auch dieser Eindruck entstehen kann, wenn man sich die lange Liste der Funktionen ansieht, die Leitbildern zugeschrieben werden), aber sie können eine grundsätzliche Orientierung und Sinnstiftung leisten, wenn sie die Vermittlungsaufgaben lösen, die in ihnen angelegt sind. Zudem muss die Entwicklung des Grundsatzdokumentes ggf. zu einer Klärung des zugrunde liegenden Führungsverständnisses der Organisationsleitung beitragen, da sie es ist, der die Nutzung des *Führungsinstrumentes Leitbild* zugeschrieben wird. Welche spannungsreichen Anliegen im Rahmen der Leitbildentwicklung in Einklang gebracht werden müssen, in welcher Weise diese Debatten das Führungsverständnis der Organisationsleitung thematisieren und welche Qualitäten im Leitbildprozess dokumentiert sein müssen, soll im Folgenden gezeigt werden. Für das weitere Verständnis sind jedoch zunächst zwei Leitbildbegriffe voneinander zu unterscheiden.

2 Zwei Formen von Leitbildern

Der Begriff *Leitbild* wird für zwei unterschiedliche Phänomene verwendet. Zum einen werden mit Leitbildern schriftlich fixierte Unternehmungsleitsätze beschrieben. Zum anderen werden auch kollektiv geteilte Annahmen über relevante Umwelten, Ziele und interne Funktionszusammenhänge der Organisation als latente oder unbewusste Leitbilder der Organisationsmitglieder bezeichnet. Latente Leitbilder bestehen in einer Institution unabhängig davon, ob ein schriftlich fixiertes

Leitbild entwickelt wurde. In diesem Sinne sind Organisationen nie „leitbildlose Handlungsräume“ (Buber et al. 1999, S. 19).

2.1 Leitbilder in Form schriftlich fixierter Leitbilddokumente

In ihrer schriftlichen Form stellen Leitbilder den explizit gemachten Wunschzustand einer Organisation dar. In einer häufig herangezogenen Definition beschreibt Bauchlin das Leitbild in diesem Sinne: *„Das Unternehmensleitbild enthält die grundsätzlichen und damit allgemeingültigsten, gleichzeitig aber auch abstraktesten Vorstellungen über angestrebte Ziele und Verhaltensweisen der Unternehmung. Es ist ein realistisches Leitbild, ein Leitsystem, an dem sich alle unternehmerischen Tätigkeiten orientieren (und auch orientieren sollen)“* (Bauchlin 1984, S. 313).

Die Abgrenzung des schriftlich fixierten Leitbildes von anderen Dokumenten der Unternehmenskommunikation wird in der Praxis uneinheitlich vorgenommen. Tendenziell lassen sich aber die im Folgenden beschriebenen Differenzierungen ausmachen (vgl. Knassmüller 2005).

Leitbilder und Führungsgrundsätze

Während Leitbilder umfassende Aussagen sowohl zur Organisation selbst als auch zu ihrer relevanten Umwelt enthalten, die für alle Mitarbeiter/Innen einer Institution gelten, fokussieren Führungsgrundsätze das Verhalten zwischen Vorgesetzten und unterstellten Mitarbeiter/innen.

Leitbilder und Ethik Codes

Im Gegensatz zu ethisch motivierten Verhaltenskodizes wird mit der Erstellung eines Leitbildes als Instrument der strategischen Unternehmensführung ein positiver Einfluss auf die Effektivität und Effizienz, mithin also auf die Steigerung des Unternehmensgewinns, intendiert.

Leitbilder und Visionen

Auch Visionen beschreiben eine wünschenswerte Richtung. Gleich einem Polarstern stellen sie allerdings kein Ziel, sondern einen Anhaltspunkt für die Reise dar. Leitbilder hingegen sollen über realistische Zielvorstellungen handlungssteuernd wirken.

2.2 Latente Leitbilder

Neben den expliziten Leitbildern, die in Leitbilddokumenten zum Ausdruck kommen, werden auch die von den Organisationsmitgliedern kollektiv geteilten Grund-

annahmen und Werte als (latente) Leitbilder bezeichnet. Die in dieser Begriffsverwendung gefassten *basic assumptions* bilden nach Schein einen Teil der Organisationskultur (vgl. Schein 2003). Häufig wird die Wirkung dieser Kultur in der Metapher eines Eisberges beschrieben. Im Gegensatz zu bewussten Regelungen, wie strategischen Vorgaben, Dienstwegen oder Anweisungen, liegt die Organisationskultur und mit ihr die *basic assumptions* unterhalb der Wasseroberfläche. Sie sind nicht direkt beobachtbar und machen dennoch den größeren Teil der bestehenden Regelungen aus (vgl. Dubs et al. 2004).

Der Begriff des latenten Leitbildes entspricht im Wesentlichen dem Begriff der *Mentalen Modelle*, deren Aufdeckung und ggf. Transformation Senge im Rahmen der *Lernenden Organisation* für bedeutsam hält (vgl. Senge/ Klostermann 2006). In jüngerer Zeit verwendet Ganz für diese handlungswirksamen, kollektiven Vorstellungen den Begriff „*Performanzleitbild*“ (Ganz et al. 2009).

Die begriffliche Unterscheidung zwischen schriftlich fixierten und latenten Leitbildern ist hier wesentlich, da die Frage, ob und in welcher Weise die schriftlichen Leitbilder auf die latenten Leitbilder Bezug nehmen, den Charakter eines Leitbildokumentes entscheidend beeinflusst.

3 Die beiden Wertepaare des Leitbildinstrumentes

Erste These:

Ein Leitbildprojekt umfasst Vermittlungsaufgaben zwischen zwei jeweils gegensätzlichen und sich ergänzenden Anliegen- und Wertepaaren. Zum einen verbindet die Entwicklung einer Leitbildvorgabe die Positionierung der Hochschule gegenüber ihrer Umwelt und vermittelt Anpassungsanforderungen nach innen, die mit bestehenden organisationskulturellen Gegebenheiten in Einklang zu bringen sind. Zum anderen fordert die Entwicklung von gemeinsam getragenen Leitsätzen ein hohes Maß an Partizipation, während die Umsetzung einer Leitbildvorgabe auch auf eine deutliche Ergebnispromotion durch die oberste Leitung einer Organisation nicht verzichten kann. Die beiden in Verbindung zu bringenden Wertepaare sind demnach *Umweltsensibilität* und *Kultursensibilität* bzw. *Partizipation* und *Ergebnispromotion*.

3.1 Das Leitbilddokument als Instrument zur Positionierung der Organisation im Innen- und Außenverhältnis

Die Hauptfunktion von Leitbildern ist nach Bleicher, dessen Ansatz hier exemplarisch herangezogen werden soll, in der Unterstützung der Unternehmungsent-

wicklung zu sehen. Die einzelnen Etappen, die eine Organisation von der Pionierphase bis zur Restrukturierung typischerweise durchläuft, stellen spezifische Anforderungen an die Unternehmung, auf die es mit einer entsprechenden Organisationsentwicklung reagieren muss.

„Die **Unternehmensentwicklung** kann als Veränderung der Potentiale einer Unternehmung im Zeitablauf verstanden werden. Dabei steht nicht die zunehmende absolute, sondern die relative Qualifizierung im Vordergrund: Sie wird in ihrer wachsenden **Qualifizierung** gesehen, die nicht absolut, sondern **relativ** verstanden wird: Nicht eine feststellbare Zunahme der Potentiale ist entscheidend, sondern ihre Qualifizierung gegenüber den

- Anforderungen der Umwelt und den
- **Potentiale**n, die der **Wettbewerb** zur Problemlösung einsetzen kann.

Ein derart qualifiziertes Verständnis der Unternehmensentwicklung drückt sich in einer **Nutzenstiftung für relative Bezugsgruppen** [...] im Zeitablauf aus.“ (Bleicher 1994, S. 19; Hervorhebungen im Original).

Diese phasengerechte Umweltpassung ist nach Bleicher durch ein integriertes Management zu leisten, wobei die Integration wesentlich durch eine geeignete Unternehmungs- und Managementphilosophie zu erreichen ist. Leitbilder sind die prädestinierten Medien, um diesen Philosophien Wirksamkeit zu verschaffen.

In der doppelten Aufgabe, sowohl die Unternehmensphilosophie als auch die Managementphilosophie der Organisation abzubilden, liegt das erste Spannungsverhältnis begründet, das dem Leitbildinstrument inhärent ist. Während die Unternehmensphilosophie im engeren Sinne das Verhältnis der Organisation nach außen, gegenüber ihrer relevanten Umwelt, definiert, beschreibt die Managementphilosophie wesentliche Führungs- und Gestaltungsgrundsätze, die interne Koordinations- und Kooperationsbelange thematisieren.

„Die zu definierenden Inhalte einer Unternehmensphilosophie richten sich im engeren Sinne auf die Positionierung der Unternehmung in ihrer gesellschaftlichen Umwelt im **Außenverhältnis**. Im weiteren Sinne umfasst auch sie die Positionierung der Unternehmung gegenüber ihrem eigenen sozio-ökonomischen System im **Innenverhältnis**, das die Grundlage für die Rolle und das Handeln des Managements abgibt. Diese engere Managementphilosophie lässt sich somit als eine Teilmenge einer umfassenden Unternehmensphilosophie begreifen“. (Bleicher 1994, S. 26, Hervorhebungen im Original).

Beide Orientierungen müssen im Leitbilddokument aufeinander bezogen und in Einklang gebracht werden.

Die Unternehmungsphilosophie

Die Unternehmungsphilosophie zielt auf ein gemeinsames Grundverständnis über die Rolle der Unternehmung in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. In ihr drückt sich die gesellschaftliche Verantwortung aus, die dem Handeln der Organisation Legitimation verleiht. Nach Bleicher ist im Rahmen der Unternehmungsphilosophie zu klären, ob sich die Organisation vor allem gegenüber ihren Eigentümern oder gegenüber einem größeren Feld von Anspruchsgruppen legitimieren will (Shareholder- versus Stakeholderansatz). Auch eine Positionierung zu gesellschaftlichen Anliegen, denen gegenüber sich die Organisation sensibel oder ignorant verhalten kann, ist im Rahmen der Unternehmungsphilosophie vorzunehmen. Abgeleitet aus dieser allgemeinen Positionierung sollte das Selbstverständnis der Organisation verdeutlicht werden. So kann die Zweckbestimmung der Unternehmung eher instrumentell sein, d. h. auf Selbsterhalt bedacht und nur die notwendigsten Änderungen aufgreifend, die der Markt diktiert. Oder das Selbstverständnis ist eher funktionell bestimmt, d. h. es setzt den Schwerpunkt der Selbstbeschreibung auf die Nutzenstiftung für relevante Bezugsgruppen und eine *„außenbestimmte Entwicklung von Fähigkeiten zur Problemlösung, die durch das Umfeld gesteuert wird“* (Bleicher 1994, S. 29).

Mit Blick auf sich selbst kann die Organisation als technokratisches Instrument verstanden werden, dessen Zweck alleine in der wertschaffenden Transformation von Geld und Waren liegt. Dagegen kann die Selbstbeschreibung die Organisation als soziales System in den Blick nehmen und ihren Fokus auf die menschlichen Interaktionen richten, die nach eigenen Prinzipien verlaufen sowie auf die Rahmenbedingungen, die die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter/innen entscheidend beeinflussen und die daher gestaltet werden müssen.

Die Unternehmungsphilosophie beschreibt grundsätzliche Weichenstellungen, die die Organisation im Verhältnis zu ihrer Außenwelt vornimmt. Mit Blick auf die entwicklungsphasenspezifischen Herausforderungen und in genereller Hinsicht auf den sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandel, beschreibt die Unternehmungsphilosophie darüber hinaus konkretere Anpassungsprozesse an die relevante Umwelt. Leitbilder, die diese Passung beschreiben, stellen daher nach Bleicher einen *„Zukunftsfit“* (Bleicher 1994, S. 21) von Unternehmungsumwelt und Unternehmungsentwicklung dar.

Die Managementphilosophie

Die Managementphilosophie ist der nach innen gerichtete Teil der Unternehmensphilosophie und leitet sich aus dieser ab. Obwohl viele Herausforderungen

und Problemdefinitionen durch die jeweilige Etappe der Organisationsentwicklung akzentuiert werden, bleiben innerhalb einer Organisation *breite Kanäle* (Bleicher 1994, S. 23) für deren Lösung, so dass das Management in Form einer Leitidee konkrete Kursbestimmungen vornehmen muss. Dies geschieht nach Bleicher im Wesentlichen durch den Dreischritt der Werterhellung, Wertbekundung und der Wertentwicklung. Wessen Werte erhellt und bekundet werden sollen und wie diese interne Werterhellung, mit den im Rahmen der Unternehmungsphilosophie beschriebenen, Anpassungsanforderungen an äußere Umweltveränderungen in Einklang zu bringen sind, bleibt in diesem Text notwendigerweise schillernd, da – gemäß der oben genannten These – hier ein Wertepaar der *Umwelt- und Kultursensibilität* zugrunde liegt, das nicht durch Verfahrensfestlegungen bearbeitet werden kann.

Wernerhellung

Zum einen beschreibt Bleicher die Erhellung der Werte und der impliziten Leitbilder der Führungskräfte als eine im Rahmen der Managementphilosophie zu lösende Aufgabe:

„Man geht sicherlich nicht fehl in der Annahme, daß jede Führungskraft in ihrem Denken und Handeln von derartigen erziehungs- und erfahrungsmäßig geprägten ‚Modellvorstellungen über Zusammenhänge und einem ihnen gerecht werdenden Verhalten getragen wird. Ob diese letztlich im Welt- und Menschenbild verwurzelten grundlegenden Annahmen reflektiert und schließlich auch kommuniziert worden sind, darf bezweifelt werden“ (Bleicher 1994, S. 23).

Unreflektierte und nicht kommunizierte Leitvorstellungen bilden eine Quelle von Missverständnissen und Konflikten. Dies gilt in besonderer Weise, wenn es die *basic assumptions* der Führungskräfte sind, die klärungsbedürftig bleiben. Dennoch kann hinterfragt werden, ob die alleinige Erhellung der Werte der Führungskraft ausreicht oder ob nicht auch die Klärung und Einbeziehung der Wertvorstellungen der Mitarbeitenden notwendig sind. An anderer Stelle verortet Bleicher die Wertehhellung eher im Kontext der Organisationskultur, also im *Wertepool* der gesamten Organisation, und nicht ausschließlich im Wertespektrum der Führungskraft:

„Die Managementphilosophie steht im Spannungsfeld gegebener Werthaltungen und intendierter Einstellungen und Verhaltensweisen. Während die Unternehmungskultur das aus der Vergangenheit heraus entwickelte Werte- und Normensystem abbildet, geht es bei der Managementphilosophie um

- „die **Offenlegung** von in der Unternehmenskultur verborgenen Werten, die meist nur an ihren Artefakten erkennbar ist. Aufgabe der Managementphilosophie ist damit die **Werterhellung und Wertdefinition**.“
- „**Hinzu tritt die Wertentwicklung**, d. h. die intentionale Veränderung des Sozialsystems in ein anderes Wertsystem“ (Bleicher 1994, S. 24; Hervorhebungen im Original).

Aber auch in diesem Zitat bleibt offen, wie die Wertdefinition vor sich geht, d. h. ob sie gesetzt oder ausgehandelt wird und wie diese Definition, die im Rahmen der Managementphilosophie vorzunehmen ist, mit der umfassenderen Unternehmensphilosophie und ihren inhärenten Anpassungsanforderungen in Einklang zu bringen ist. Diese Leerstelle in Bleichers so detailliertem Text verweist m. E. auf den Aushandlungsprozess, der an dieser Stelle notwendig geführt werden muss.

Wertbekundung

Auch im nächsten Schritt, der *Wertbekundung* wird das schillernde Verhältnis der nach außen gerichteten *Umweltsensibilität* und der nach innen gerichteten *Sensibilität* gegenüber der Organisationskultur deutlich. Zum einen spricht Bleicher von Sinnkonstruktion als aktive Leistung der Mitarbeiter/innen, die bestenfalls ermöglicht werden kann:

*„Leitbilder sollten nicht nur eine **Sinngebung** und **Sinnvermittlung** erstreben, sondern vor allem eine **Sinnfindung** im Tätigwerden für ein nutzenproduzierendes soziales System ermöglichen“* (Bleicher 1994, S. 25, Hervorhebungen im Original).

Diese Feststellung trifft Bleicher allerdings im Rahmen der Fragestellung, wie man von der Werterhellung zur Wertbekundung kommen kann und macht in der Formulierung dieser Anschlussfrage ein intentionaleres Vorgehen der Wertbekundung deutlich:

„Aber wie soll ein derartiges ‚Portieren‘ zur interpersonellen, interaktiven Generierung sozial-ethischen Verhaltens in Richtung auf zukünftige Kontexte und Situationen erfolgen?“ (Bleicher 1994, S. 24).

Werterhellung und Wertbekundung changieren bei Bleicher zwischen einer Durchsetzung von Anpassungsvorgaben und einem sensiblen Aufnehmen von gegenwärtig vorliegenden und organisationskulturell verankerten Werten. Er weist damit auf ein notwendiges Ausrarieren der Positionsbestimmung im Innen- und Außenverhältnis der Organisation. Beide Positionsbestimmungen sind nötig und müssen in Einklang gebracht werden. Welcher Position Vorrang einzuräumen ist, kann nicht vorab entschieden werden. Das Nebeneinander beider Anforderun-

gen kommt abschließend vielleicht am deutlichsten in folgendem Halbsatz zum Ausdruck:

*„Folgt man diesen Kriterien, ergibt sich für das sozioethische Verhalten des Managers der Hinweis einer weitgehenden **Orientierung am Wertgefüge des betrieblichen Um- und Infeldes...**“* (Bleicher 1994, S. 23).

Das erste Wertepaar, das das Leitbildinstrument beinhaltet, besteht demnach in seinem Anliegen Umwelt- und Kultursensibilität miteinander in Einklang zu bringen. Zum einen umfasst es den Anspruch, die Organisation nach Maßgabe externer Umweltveränderungen weiter zu entwickeln und durch Anpassungsprozesse zukunftsfähig zu gestalten. Zum anderen soll es gleichsam nach innen gewendet die bestehende Organisationskultur aufnehmen. Ob die Organisationskultur transformiert werden soll und ob dies nach internen Maßstäben der Organisation oder nach Maßgabe der Umwelthanpassung intendiert wird, bleibt zunächst offen. Ebenso klärungsbedürftig bleibt die Frage, ob als bewahrenswert angesehene Kultur-elemente in das Leitbild auch dann aufgenommen werden, wenn sie den Anpassungsbemühungen an veränderte Umweltbedingungen zuwider laufen. Das Leitbildinstrument vereint strategische und kulturelle Veränderungsimpulse. Wie es zwischen den unterschiedlichen Operationslogiken vermittelt, bleibt aber im Einzelfall zu klären.

3.2 Das Leitbild im Spannungsfeld von Promotion und Partizipation

Nach Buber/Fasching ist *„eine der wichtigsten Fragen bei der Leitbild-Arbeit [...] jene nach der Person/den Personen, die den Leitbild-Entwicklungsprozess beginnen, fördern und unterstützen um ihn in Gang zu halten und zu einem erfolgreichen Ende, einer gelungenen Umsetzung zu führen (= Promotion)“* (Buber et al. 1999, S. 30).

Die beiden Autoren unterscheiden dabei zwischen Prozess- und Ergebnispromotion. Mit dem Begriff der Prozesspromotion fassen sie das Initiieren und Vorantreiben von Problemlösungsprozessen zusammen, während die Ergebnispromotion *das Durchsetzen bzw. ‚Verkaufen‘ der Ergebnisse dieser Problemlösungsprozesse gegenüber denjenigen beinhaltet, die nicht oder nur teilweise am Problemlösungsprozess beteiligt sind* (ebd.). Hinter diesen beiden Promotionsarten, so führen sie weiter aus, verbergen sich zwei divergierende Auffassungen der Prozessgestaltung, die sie in Anlehnung an Schwarz (1996) als *autoritär-oligarchisch* und *partizipativ* bezeichnen. Im weiteren Verlauf des Textes werden die Vorteile der partizipativen Prozessgestaltung ausführlich dargestellt und auch etwaige Nachteile (Zeitverlust, Kostenintensität, Konfliktfähigkeit) als vordergründig entlarvt.

Auch Bleicher betont die zentrale Bedeutung der Mitarbeiterbeteiligung in eindrücklicher Weise:

„Als sehr indikativ für den Wert, der Leitbildern zur Verhaltensentwicklung von Mitarbeitern der Unternehmung zukommt, kann die Art ihres Entstehens gelten. [...] Kurz gefaßt stellt ein derartiger Ansatz der Normen-implementation durch Partizipation sicherlich das wirksamste Vorgehen zu einer Umsetzung normativer Ergebnisse unternehmensphilosophischer Entwicklungsprozesse dar“ (Bleicher 1994, S. 65).

Die Partizipation ist erwünscht und notwendig, für sich genommen aber noch nicht zielführend, da sie um einen Entscheidungsprozess bereichert werden muss, der das Ergebnis des Leitbildprozesses als Prämisse für weiteres Handeln und Entscheiden in der Organisation verbindlich festlegt.

Aus einer systemtheoretischen Sicht bestehen Organisationen aus kommunizierten Entscheidungen (vgl. Luhmann 2006). Organisationen operieren als soziale Systeme indem Entscheidungen an Entscheidungen anschließen. In diesem Sinne kann nicht *nicht* entschieden werden, weil auch die Nicht-Entscheidung einer Führungskraft als Entscheidung angesehen werden kann. Entscheidungen haben dabei die Funktion der *Unsicherheitsabsorption*. Was vor der Entscheidung in Form mehrerer möglicher Alternativen offen und unsicher war, ist nach der Entscheidung geschlossen. Die Organisation kann nun so tun, als ob Sicherheit bestünde und erzeugt Handlungsfähigkeit. Mit Ehses/ Zech kann konstatiert werden, dass vor allem in Bildungsorganisationen häufig unklare Entscheidungssituationen vorzufinden sind.

„Beobachtbar ist vielfach eine Praxis, in der immer dann, wenn Diskussionsprozesse mit Entscheidungen für eine Alternative geschlossen werden sollen, der Prozess entweder wieder geöffnet oder so unpräzise entschieden wird, das alle Beteiligten ihre spezifischen Lesarten legitimieren können. Fallen doch einmal eindeutige Entscheidungen für eine Seite der Alternative, dann kann man beobachten, dass die unterlegene Seite der Entscheidungsalternative nicht wegentschieden, sondern von den Entscheidungsverlierern oft dauerhaft präsent gehalten wird, um bei passender Gelegenheit dann wieder auf die eigene Position zurückkommen zu können“ (Ehses/ Zech 2000, S. 28).

Als Folge dieser Entscheidungspraxis bleibt in Organisationen vieles möglich. Die Gesamtorganisation zerfällt in viele, relativ unverbundene Subsysteme, die sich eigenlogisch und unkoordiniert verhalten.

So wichtig die Partizipation und die Prozesspromotion sind, sollte daher dennoch die Bedeutung der Ergebnispromotion nicht gering geschätzt oder gar mit einer negativen Konnotation versehen werden. Für die Umsetzung der im Leitbilddoku-

ment festgehaltenen Ergebnisse gilt, was auch für alle Qualitätsmanagementsysteme und Organisationsentwicklungsprozesse postuliert wird: Sie bedürfen der sichtbaren und nachhaltigen Unterstützung der obersten Leitung. Das Verständnis des Leitbildes als eine, wenn auch sehr allgemeine, Form der Entscheidung, die Alternativen ausschließt und eine Festlegung beinhaltet, steht daher in einem Spannungsverhältnis zu dem Wert der Partizipation, der für sich genommen ins Endlose weist und zu einer immer wieder neu aufkeimenden Grundsatzdiskussion führen kann.

3.3 Alternativen oder sich ergänzende Gegensätze?

Die beiden Wertepaare *Umweltsensibilität und Kultursensibilität* bzw. *Partizipation und Promotion* sind nicht neu. Etwa zeitgleich zu Bleichers Monografie veröffentlichten Brabet/ Klemm (vgl. Brabet/ Klemm 1994) eine Studie, in der sie Grundsatzdokumente britischer und französischer Unternehmungen verglichen und die wesentlichen Unterschiede auf zwei unabhängigen Dimensionen verorteten. Diese beiden Grundlinien nannten sie „*kulturelle Intention versus strategische Intention*“ und „*hohe Partizipation versus geringe Partizipation*“. In dem sich aufspannenden, zweidimensionalen Feld verorten sie vier mögliche Typen von Leitbilddokumenten. Unterstellt man, dass ihr Strategiebegriff im Wesentlichen einer *market based view*, also einer Sichtweise nach außen auf die Chancen bzw. Risiken des Marktes entsprach, so lassen sich in ihren Dimensionen die hier verwendeten Wertepaare wieder erkennen (vgl. Abb. 1).

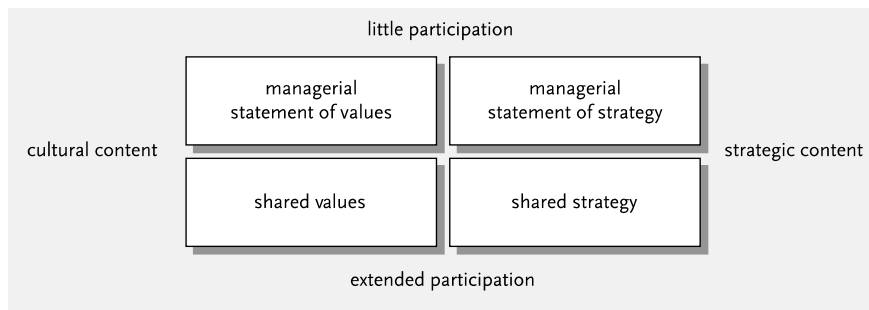


Abb. 1: Typologie

Quelle: nach Brabet/ Klemm 1994, S. 89

Wenn auch die Dimensionen zutreffend benannt werden, so wird der besondere Charakter der gegensätzlichen, aber sich gegenseitig bedingenden Wertepaare in

dieser Darstellung nicht ausreichend deutlich. Die Darstellungsform von Brabet/ Klemm suggeriert die Möglichkeit einer eindeutigen Verortung des Leitbildtypes innerhalb teils erwünschter teils problematischer Leitbildvorhaben im Sinne eines *entweder oder*. Allerdings könnten Leitbilder, die sich auf eines der aufgeführten Charakteristika, also beispielsweise ausschließlich auf die kulturelle Verständigung oder ausschließlich auf das Ziel einer möglichst hohen Beteiligung konzentrieren, kaum als Steuerungsinstrument verstanden werden. Auch jegliche Form eines *managerial statements* entspräche den Besonderheiten des ganzheitlichen Führungsinstrumentes in keiner Weise. Die besondere Herausforderung des Leitbildvorhabens liegt in seiner Fokussierung des *Sowohl-als-auch*, also in der Integration eben dieser vermeintlichen Gegensätze.

Der besondere Charakter des Leitbildinstrumentes kann meines Erachtens annäherungsweise in der hier dargestellten Grafik visualisiert werden, die deutlich macht, dass keiner der vier Werte *Umweltsensibilität* und *Kultursensibilität* sowie *Partizipation* und *Ergebnispromotion* gegeneinander ausgespielt werden sollten. Geschieht dies dennoch, so kommt es zu einer der bekannten Formen unproduktiver Leitbildarbeit: zur Formulierung unerreichbarer Wunschbilder (bei fehlender Kultursensibilität), zur Formulierung von zahnlosen Allgemeinplätzen (bei fehlender Umweltsensibilität und entsprechender Scheu vor Innovationen), zur autokratischen Verkündung von Maßnahmen (bei fehlender Partizipation) und zur Folgenlosigkeit (bei fehlender Ergebnispromotion).

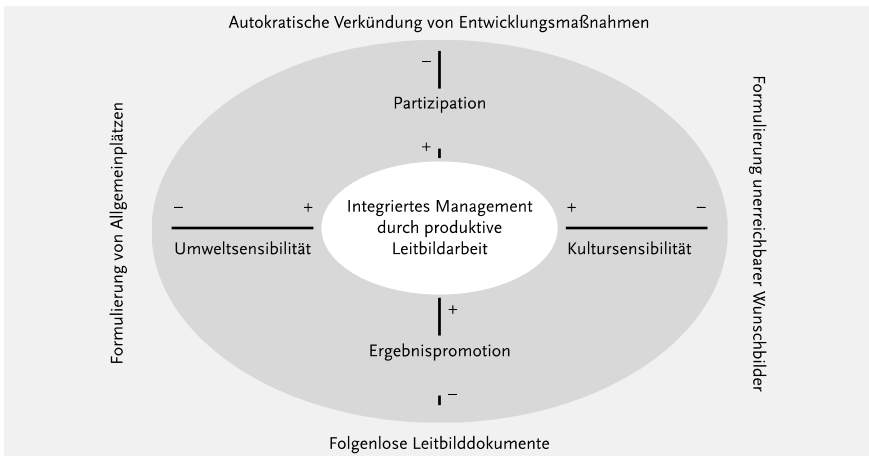


Abb. 2: Spannungsverhältnisse in der Leitbildentwicklung

4 Klärung der Führungsgrundsätze

Die Arbeit mit Leitbildern kann im Sinne eines integrierten Managements Veränderungsprozesse innerhalb einer Organisation ganzheitlich steuern. Das Instrument kann aber auch pseudo-partizipatorisch oder kulturtechnokratisch missbraucht werden, falsche Sicherheit suggerieren oder schlicht folgenlos bleiben, vergessen werden oder sich in seiner Funktion auf die Verschleierung bestehender Missstände begrenzen. Für alle Varianten der Leitbildarbeit können in der Praxis zahlreiche Beispiele gefunden werden. Beschließt die Leitung einer Organisation einen Leitbildprozess zu initiieren, so ist damit über die tragenden Absichten noch wenig gesagt. Das gesamte Spektrum dessen, was über die Jahrzehnte im Namen des Leitbildes entwickelt oder durchgesetzt, aufgedeckt oder verschleiert wurde, scheint zunächst möglich und erfordert eine weitergehende Klärung. Dieser Klärung der zugrunde liegenden Absichten, die mit dem Leitbild verfolgt werden, kommt damit eine Schlüsselrolle zu.

Zweite These:

Die Arbeit mit dem Leitbildinstrument provoziert eine Auseinandersetzung mit dem Führungsverständnis der Organisationsleitung.

Dass ein Leitbild als oberstes Grundsatzdokument im Rahmen eines integrierten Managements Auswirkungen auf die Führungsgrundsätze hat (vgl. Malik 2006), zumal die Managementphilosophie explizit Teil des Leitbildtextes sein sollte, ist in Bleichers Ansatz eine Selbstverständlichkeit. Dennoch soll die Tatsache, dass Leitbildarbeit eine Auseinandersetzung mit dem Führungsverständnis der Organisationsleitung provoziert, hier deutlich hervorgehoben werden, da Leitbildprozesse häufig in der Intention begonnen werden, ein zeitlich und auch inhaltlich begrenztes Projekt zu gestalten. Aus der Prozessperspektive, in der sich die Beteiligten vielleicht zunächst mit möglichen Einzelthemen befassen, mag die Dynamik, die die Diskussion entfachen kann und die weit über das Leitbildprojekt hinausreicht, überraschen. Sie liegt aber im Leitbildinstrument selbst begründet. Denn der Zweck und Charakter des Instrumentes sowie alle inhaltlichen Aussagen des Leitbildtextes können erst dann zutreffend beurteilt werden, wenn eine Vergewisserung über das Führungsverständnis stattgefunden hat, vor dessen Hintergrund das Leitbild zum Einsatz kommen soll. Dieser Klärung des Führungsverständnisses kommt demnach eine Schlüsselfunktion zu, da sie sich nicht auf die Verständigung über einzelne Leitbildinhalte, sondern auf das Instrument als Ganzes bezieht. Die Diskussion um das Führungsverständnis hat daher eine andere Qualität, als die Debatte um einzelne Inhalte und Formulierungen des Leitbildes. Sie steht als *Metafrage* vor und über allen anderen Klärungsnotwendigkeiten. Konkret umfasst die

Vergewisserung über das Führungsverständnis unter anderem die folgenden Fragestellungen:

- Welchen Status hat das Leitbild, wenn es erstellt wurde?
- Wie wird entschieden, in welchem Ausmaß eine Maßnahme oder ein Förderantrag dem Leitbild entspricht oder nicht?
- In welchen Verfahren werden Folgemaßnahmen aus dem Leitbild entwickelt?
- An welchen Zielindikatoren wird eine leitbildunterstützende Maßnahme gemessen?
- Wie lange ist ein Leitbild gültig?
- In welchem Verfahren wird ein Leitbild aktualisiert?

Diese Fragen sind nicht neu. Die präzise Klärung des weiteren Umgangs mit dem Leitbilddokument sowie die Formulierung konkreter Anschlussprojekte, die die Leitbildvorgaben umsetzen, werden in der Literatur als unausweichliche Notwendigkeit beschrieben. Bedenkt man aber den grundsätzlichen Charakter von Leitbilddokumenten und die umfassenden Ambitionen, die in diesen Dokumenten in der Regel formuliert werden, so wird deutlich, dass der prozessorientierte Hinweis, *nach dem Leitbild geht es weiter* die Bedeutung des Vergewisserungsprozesses nicht ausreichend beschreibt. Diese grundsätzlichen Fragen müssen bereits Teil des Entwicklungsprozesses sein, da sonst nicht verstanden werden kann, was entwickelt werden soll. Diese Fragen als Fragen des *Umgangs mit dem Leitbilddokument* zu begreifen und ihre Beantwortung zeitlich in die Phase nach der Erstellung des Dokumentes zu verorten, würde demnach dem Charakter der Fragen nicht gerecht werden. Sie sind vielmehr als Fragen nach dem Führungsverständnis der Organisationsleitung zu verstehen, von der die Einsetzung des Leitbildinstruments erwartet wird. Gerade weil das Instrument selbst in sich spannungsreiche Wertepaare umschließt und es in der Geschichte seiner Anwendung unterschiedlichste Ausgestaltungen erfahren hat, klärt dieses Instrument die Intentionen seines Einsatzes nicht aus sich selbst heraus.

In diesem Sinne sind Leitbilder Führungsinstrumente, nicht nur, weil sie der Führung dienen, sondern weil sie von der Führung abfordern, sich explizit zu erklären und weil sie weiterhin einen Maßstab darstellen, an dem sich auch die Führung messen lassen muss.

5 Aufgaben der Führung

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Steuerung eines Leitbildvorhabens aus den bisherigen Erörterungen? Welche Qualitäten sollte das Führungsverständnis

der Organisationsleitung beinhalten und wie können diese Qualitäten im Leitbildprozess umgesetzt werden? Diese Fragen führen zur dritten These.

Dritte These:

Die Arbeit an und mit dem Leitbilddokument erfordert die Integration gegensätzlicher Qualitäten.

Stimmt man der These zu, nach der das Leitbildinstrument zwei Spannungsverhältnisse beinhaltet, die durch gegensätzliche Wertepaare bestimmt werden und folgt man der Auffassung, dass diese Spannungsverhältnisse nicht durch die Entscheidung für den einen und gegen den anderen Wert konstruktiv zu lösen sind, so bietet es sich an, diese Spannungsverhältnisse mit dem Instrument des Wertequadrates näher zu beleuchten. Nach Schulz von Thun sind Werte dialektisch strukturiert. *„Jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jedes Persönlichkeitsmerkmal) [kann] nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwestertugend‘ befindet“* (Schulz von Thun 1990, S. 38). Ohne diese ausgehaltene Spannung verkommt jeder Wert zu seiner *entwertenden Übertreibung*.

Verortet man die im Leitbildinstrument ausgemachten Wertepaare innerhalb des Wertequadrates, so wird deutlich, dass sie als eben solche Schwestertugenden verstanden werden können, die zueinander in einem positiven Spannungsverhältnis stehen. So stellt die Umweltsensibilität zunächst einen konstruktiven Wert dar, der mit einer Wachsamkeit gegenüber Veränderungen in der relevanten Umwelt und mit ihnen einhergehenden Chancen und Risiken verbunden ist. Sie steht für notwendige Flexibilität, Innovationsfreude und ggf. für das Bemühen relevanten externen Gruppen auch dann einen Nutzen zu stiften, wenn deren Bedürfnisse sich ändern. Dieser Wert kann aber in seine entwertende Übertreibung umschlagen, wenn etwa die Wachsamkeit zu einer Überangepasstheit an Umwelanforderungen oder zu einem *Trendhopping* führt. Die Folgen für die Unternehmung können Profillosigkeit und Überforderung sein.

Das Abgleiten in diesen Unwert verhindert der positive Gegenwert, die Kultursensibilität, die der Wachsamkeit nach außen eine gewisse Gelassenheit gegenüber Umweltveränderungen und der Flexibilität ein Moment der Selbstbesinnung gegenüberstellt. In der Wertschätzung der eigenen Organisationskultur liegt ein humanistisches Moment, das den Marktbedürfnissen z. B. die Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen gegenüberstellt und eine Wachsamkeit einfordert gegenüber eigenen Stärken und Schwächen. Innovationsfreude ergänzt sie durch Kontinuität und Geradlinigkeit und die Nutzenstiftung orientiert sich nicht ausschließlich am Nut-

zenverständnis der Kunden sondern auch an dem, was die Organisation selbst für gut und nützlich hält.

Auch dieser Wert könnte wiederum in einen Unwert umschlagen, wenn aus der Gelassenheit gegenüber der Umwelt eine Trägheit oder eine Scheu vor notwendigen Veränderungen wird. Eigenbrödlertum, Starrheit und auch Unterforderung wären weitere mögliche Attribute dieser entwertenden Übertreibung.

Durch die Denkfigur des Wertequadrates vollständig offen gelegt, lässt sich das erste immanente Spannungsverhältnis des Leitbildinstrumentes folgendermaßen darstellen:

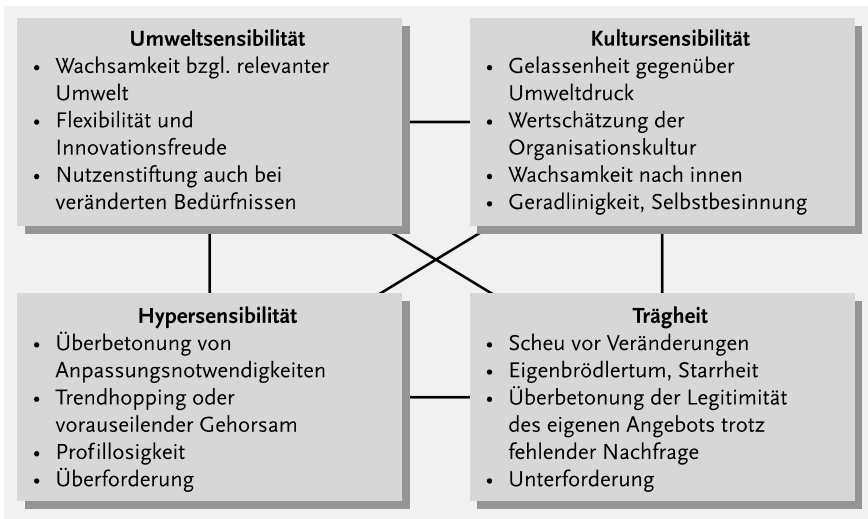


Abb. 3: Wertequadrat zum Wertepaar *Umwelt-* und *Kultursensibilität* des Leitbildinstrumentes

Auch das zweite Wertepaar lässt sich auf die gezeigte Weise innerhalb eines Wertequadrates weiter konkretisieren. Der positive Wert der Partizipation kann in entwertender Weise übertrieben werden, wenn die mit ihr einhergehende Einstimmigkeit zu Diffusität, d. h. zu einem zu hohen Maß an Unklarheit, Mehrdeutigkeit und damit auch Unverbindlichkeit führt. Sie muss daher mit ihrem positiven Gegenwert, der Ergebnispromotion, in Balance gehalten werden. Die Ergebnispromotion drängt auf Entscheidung, Klarheit, eindeutige Vorgaben und deren Einhaltung. Zudem entlastet sie von der Notwendigkeit der dauerhaften Neuvergewisserung. Aber auch dieser Wert kann wieder zu einem Unwert kippen, wenn die

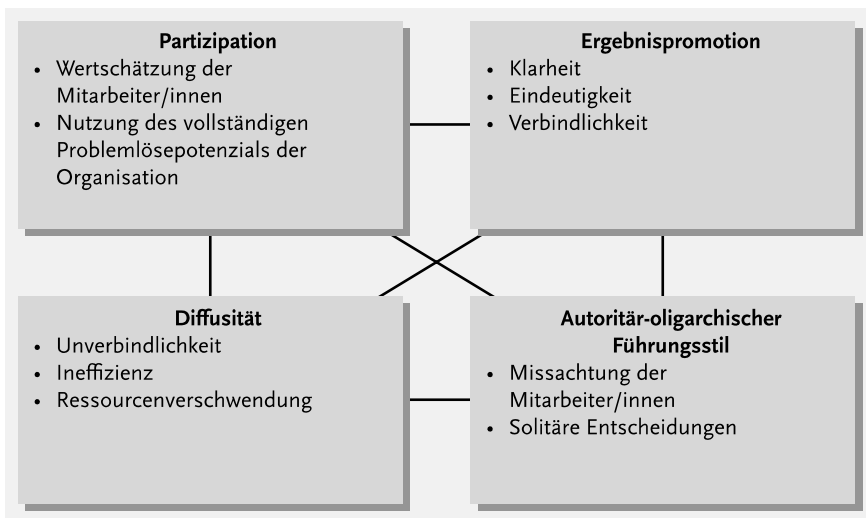


Abb. 4: Wertequadrat zum Wertepaar *Partizipation* und *Ergebnispromotion* des Leitbildinstrumentes

eindeutige Vorgabe allzu solitär getroffen und auf ihre Einhaltung autoritär-oligarchisch gedrängt wird.

Was folgt nun aus der Analyse der Wertequadrate für das Führungsverständnis der Führungsperson oder Führungspersonen, die den Leitbildprozess initiieren und von denen man die Anwendung des Instrumentes erwartet? Und welche konkreten Schlussfolgerungen lassen sich für die Ausgestaltung des Leitbildprozesses ziehen?

Schulz von Thun spricht von einer zunehmenden Sensibilität für Qualitäten, die zwei gegensätzliche Werte gleichzeitig enthalten und schlägt vor, diese Qualitäten „*Regenbogenqualitäten*“ zu nennen (vgl. Schulz von Thun 2009, Redeminute 54, 33), da auch der Regenbogen nur entstehen kann, wenn zwei sehr gegensätzliche Erscheinungen gleichzeitig auftreten: Regen und Sonnenschein. Erst wenn zwei solch widersprüchliche Qualitäten zusammenkommen entsteht nach Schulz von Thun etwas Drittes, das *einen Zauber enthält*. Solche Regenbogenqualitäten sollten das dem Leitbildanliegen zugrunde liegende Führungsverständnis ausmachen, wenn von dem Leitbildinstrument ein wünschenswerter Impuls ausgehen soll. Diese Qualitäten müssen dabei bereits im Erstellungsprozess des Leitbilddokumentes sichtbar werden, damit das Anliegen richtig verstanden werden kann.

Im Folgenden sollen ein paar Überlegungen aufgezählt werden, um zu verdeutlichen, wie diese Regenbogenqualitäten im Leitbildprozess sichtbar gemacht werden könnten. Ein Anspruch auf Vollständigkeit ist mit diesen Beispielen nicht verbunden.

1. Die Beweggründe für die Erstellung eines Leitbilddokumentes sollten in seinem Entwicklungsprozess deutlich werden. Da es in der Regel ausschließlich die Organisationsleitung ist, die einen Leitbildentwicklungsprozess verbindlich initiieren kann, ist es auch an ihr zu klären, mit welcher Intention das Verfahren gestartet wurde. Sind es eigene Visionen, Reaktionen auf Erwartungen von außen oder die Entsprechung eines Wunsches aus den Reihen der Organisation selbst? Die Führungspersonen können dabei ggf. ihre eigenen Visionen darlegen und die Mitarbeiter/innen zur Entwicklung eigener Visionen aufrufen. Dabei kann verdeutlicht werden, dass ein völliger Gleichklang der persönlichen Visionen nicht das Ziel des Leitbildprozesses ist.
2. Wenn, wie dargestellt, das Leitbildvorhaben grundsätzliche Fragen nach dem Führungsverständnis der Organisationsleitung aufwirft, so wird deutlich, dass ein Leitbildprozess nicht vollständig delegiert werden kann. Die Personengruppe, die den Prozess initiierte und von der die spätere Anwendung des Leitbilddokumentes erwartet wird, muss im Prozess deutlich sichtbar bleiben. Im weiteren Verlauf sollte auch der Entwicklungsprozess durch die Organisationsleitung sichtbar und nachhaltig promoted werden. Durch die engagierte Beteiligung am Entstehungsprozess des Leitbilddokumentes verdeutlichen die Führungspersonen ihre Wertschätzung und ihre Wachsamkeit gegenüber der Organisationskultur.
3. Ein Leitbildprozess sollte nicht suggerieren, dass er bestehende Hierarchien völlig aufhebt. Der Entstehungsprozess des Leitbildes sollte daher unter anderem als ein Dialog mit der Organisationsleitung konzipiert werden. Das Verständigungsinteresse bliebe dabei oberstes Ziel. Einflussmöglichkeiten können dennoch in hohem Maße gegeben sein, auch wenn die Entscheidungsmacht zwischen den Diskussionspartnern nicht gleichmäßig verteilt ist.
4. Die Dialogbereitschaft der Organisationsleitung und die Einflussmöglichkeit aller Organisationsmitglieder kann durch die explizite Aufforderung nach konträren Meinungen verdeutlicht werden. Änderungen in den Ansichten der Führungspersonen können als Zwischenergebnisse kommuniziert werden. Auch durch diese Maßnahme wird die Würdigung der organisationsinternen Expertise zum Ausdruck gebracht.
5. Da es in der Regel die Führungskräfte sind, denen die Rolle zukommt, die Gesamtorganisation nach außen zu vertreten, sind sie es auch, die organisationsexterne Erwartungen bzw. Veränderungen in der Organisationsumwelt am

deutlichsten zu spüren bekommen. Der aus ihrer Sicht aufgrund stattfindender oder zu erwartender Umweltveränderungen bestehende Veränderungsbedarf der Organisation, sollte daher frühzeitig kommuniziert werden. Da sie in dieser Frage als Expertengruppe angesehen werden können, kann ihrem Votum, in strategischen Fragen begründet, mehr Gewicht eingeräumt werden, als anderen Stimmen aus der Organisation. Ein partizipativer Prozess bleibt dennoch möglich und gewinnt an Glaubhaftigkeit, wenn deutlich wird, was in der Außenpositionierung verhandelbar ist und was nicht.

Literatur

- Bauchlin, E.** (1984): Schaffen auch Sie ein Unternehmensleitbild. In: Management-Zeitschrift. Jg. 53, S. 313–317.
- Bleicher, K.** (1994): Leitbilder. Orientierungsrahmen für eine integrative Managementphilosophie. 2. Aufl. Stuttgart, Zürich.
- Brabet, J./ Klemm, M.** (1994): Sharing the vision: company mission statements in Britain and France. In: Long Range Planning. Jg. 27. Heft 1, S. 84–94.
- Buber, R./ Fasching, H.** (Hrsg.) (1999): Leitbilder in Nonprofit Organisationen. Entwicklung und Umsetzung. Wien.
- Dubs, R./ Euler, D./ Rüegg-Stürm, J./ Wyss, Ch. E.** (2004): Einführung in die Managementlehre. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ehse, Ch./ Zech, R.** (2000): Praxisfeld Weiterbildung. In: Zech, R./ Ehse, Ch. (Hrsg.): Organisation und Innovation. 1. Aufl. Hannover. (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, 7), S. 13–80.
- Ganz, W./ Graf, N.** (Hrsg.) (2009): Performanz-Leitbilder entwickeln – Unternehmenswerte leben! Betriebliche Umsetzungsbeispiele und Handlungsempfehlungen. Stuttgart.
- Hoffmann, F.** (1989): Unternehmungs- und Führungsgrundsätze – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Jg. 41, S. 167–185.
- Knassmüller, M.** (2005): Unternehmensleitbilder im Vergleich. Sinn- und Bedeutungsrahmen deutschsprachiger Unternehmensleitbilder – Versuch einer empirischen (Re-)Konstruktion. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien. (Forschungsergebnisse der Wirtschaftsuniversität Wien, 5).
- Luhmann, N.** (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Aufl. Wiesbaden.

- Malik, F.** (2006): Führen, leisten, leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. München.
- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 99–122.
- Schein, E. H.** (2003): Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide. Bergisch Gladbach.
- Schulz v. Thun, F.** (1990): Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg.
- Schulz v. Thun, F.** (2009): Abschiedsvortrag Schulz von Thun, 23.10.2009, <http://lecture2go.uni-hamburg.de/veranstaltungen/-/v/10197>. (30.11.2009)
- Schwarz, P.** (1996): Management in Nonprofit-Organisationen. Eine Führungs-, Organisations-, und Planungslehre für Verbände, Sozialwerke, Vereine, Kirchen, Parteien usw. Bern, Stuttgart, Wien.
- Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H.** (Hrsg.) (2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld.
- Senge, P. M./ Klostermann, M.** (2006): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 10. Aufl. Stuttgart.

Dimensionen von Führungshandeln im Kontext von Schulmanagement

CELINE FEIGE, GERD SCHWEIZER

1 Einführung in die Themenstellung

Der Beitrag greift die Frage auf, welche Dimensionen von Führungshandeln im Schulsystem mit einer hohen Wirksamkeit im Führungsalltag einhergehen. Rosenstiel/Regnet/Domsch (2003, S. 11) gehen allgemein davon aus, dass ein idealer oder *bester* Führungsstil nicht identifiziert werden kann. Sehr häufig wird in diesem Kontext die Frage thematisiert, ob eher kooperatives oder eher direktives Führungsverhalten eine höhere Wirksamkeit erwarten lassen. Ursprüngliche Zweifaktoren-Modelle (z. B. die so genannte Ohio-Studie, vgl. Fleishman 1953), die diese beiden Faktoren im Fokus hatten, wurden in späteren Forschungsarbeiten um weitere Faktoren erweitert. Fiedler (Fiedler 1967; vgl. auch in dieser Linie Hersey/Blanchard 1977) belegte dann erstmals, dass der Faktor Situation einen Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungsstilen hat. In dieser Hinsicht gewinnt die Fragestellung an Relevanz, ob die situativen Rahmenbedingungen von Schule – Schule als Expertenorganisation (vgl. den Beitrag von Schweizer/Feige: *Vertrauensbasierte Führung – ein notwendiger und entwicklungsfähiger Führungsgrundsatz?* in diesem Band) – ein spezifisches Führungsverhalten erfordert.

Diese Fragestellung wird sehr schnell attraktiv durch die implizite Hypothese, dass ein partizipativer Führungsstil per se als *höherwertig* einzustufen sei. Der Beitrag geht damit zugleich der Fragestellung nach, inwieweit partizipatives Verhalten der Führungsebene im System Schule die *pädagogische Wirksamkeit* erhöht. Allgemeine Führungskonzepte abstrahieren von Führungskonzepten für eine konkrete Organisation oder für ein konkretes Arbeitsfeld. Die situativen Rahmenbedingungen sozialer Systeme – hier z. B. das System Schule – unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von anderen sozialen Systemen, wie z. B. privaten Unternehmen. Es bleibt die spannende Aufgabe, allgemeine Führungsgrundsätze und Führungsinstru-

mente auf die spezifischen Bedingungen konkreter Organisationen und Arbeitsfelder so zu modifizieren, dass sie *handhabbar* sind.

2 **Arbeitsfeld Bildung, hier Schule**

Während die *Qualität* bzw. die *pädagogische Wirksamkeit* von Schulen (engl.: school effectiveness) und deren mögliche Einflussfaktoren bereits seit etwa 50 Jahren Gegenstand empirischer Forschung sind, wird die Bedeutsamkeit des Handelns der *Schulleitung* erst seit einigen Jahren im Rahmen einer eigenständigen Leitungsforschung systematisch untersucht. Dementsprechend uneinheitlich gestaltete sich bis vor Kurzem die Befundlage bezüglich der Frage, welche Handlungsdimensionen von Führung hierbei als besonders zentral angesehen werden können. Der vorliegende Beitrag gibt nach einer knappen Diskussion der Begriffe von *Qualität* und *pädagogischer Wirksamkeit* im Kontext des schulischen Bereiches einen Überblick über zentrale Ergebnisse bisheriger Forschung zum Bezug zwischen Schulleitungshandeln und Schulqualität bzw. school effectiveness, wobei die von Bensen et al. (2002) am Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund durchgeführte Explorativstudie zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln in der Darstellung besondere Berücksichtigung findet.

3 **Zur Abgrenzung der Begriffe *Führung, Leitung* und *Management***

Die Abgrenzung der Begriffe Führung, Leitung, Management und Leadership erfolgt häufig uneinheitlich. Im Folgenden werden einige der zentralen Aspekte, die diesen Begriffen zugeschrieben werden, herausgehoben, wobei jedoch auch bewusst auf inhaltliche Überschneidungen hingewiesen wird. Ziel dieser Ausführungen ist nicht primär eine definitorische Begriffsbestimmung; vielmehr sollen die verschiedenen Facetten von Bildungsmanagement im Kontext Schule in knapper Form näher beleuchtet werden.

Der Begriff der *Leitung* stellt oft vorwiegend auf die organisatorische Repräsentation sowie die Aufgaben ab, die eine Person aufgrund einer bestimmten hierarchischen Position innehat. Die Konzeption von Vorstellungen oder Zielen im Hinblick auf die (Weiter-) Entwicklung einer Organisation, d. h. diejenigen Handlungsbereiche, die i. d. R. als normativ oder als strategisch bezeichnet werden (vgl. Dubs 2005), sind meist nicht Bestandteil des Leitungsbegriffs; er ist somit status-quo-orientiert bzw. reaktiv ausgerichtet (vgl. Münch 1997, S. 135 ff.; Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 135). *Leitung* kann in dieser Hinsicht näherungsweise mit ‚Verwaltung‘ bzw. ‚Ad-

ministration' gleichgesetzt werden und bezieht sich vorwiegend auf Handlungsfelder, die sich auf das Geschehen auf der operativen Ebene der jeweiligen Organisation richten.¹ Unter Führung kann demgegenüber die zielgerichtete Beeinflussung von Einstellungen und bzw. oder Verhaltensweisen von Einzelpersonen oder Gruppen verstanden werden (vgl. Münch 1997, S. 137; Kansteiner-Schänzlin 2002, S. 15). Die gelegentlich angeführte Differenzierung, nach welcher Führung sich somit eher auf die Einwirkung auf Menschen, das Leiten hingegen auf das sachliche Entscheiden beziehe, erscheint wenig konsequent, da beide Aspekte im praktischen Handeln regelmäßig zusammenfallen (vgl. Lenz 1991, S. 11). Häufig wird mit dem Führungsbegriff zugleich die pro-aktive Entwicklung einer Vision vom zukünftigen Zustand einer Organisation sowie die Formulierung von Zielen und Handlungsstrategien zur Realisierung dieser Vision verbunden (vgl. Bonsen 2003, S. 28; Bonsen et al. 2002, S. 21 f., S. 99). Management wird im Deutschen sowohl mit ‚Führung‘ als auch mit ‚Leitung‘ übersetzt oder auch als Überbegriff zu ‚Führung‘ und ‚Leitung‘ angesehen (vgl. Lenz 1991, S. 10 f.). So definiert z. B. Drucker (2005, S. 19 f.) die Funktion von Management darin, „*Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen durch Aus- und Weiterbildung in die Lage zu versetzen, eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren*“. Im Mittelpunkt des Managementhandelns stehe mithin der Mensch; Aufgabe von Management sei, Menschen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Stärken und Schwächen in die Lage zu versetzen, „*sich im Gleichklang mit den sich wandelnden Erfordernissen und Möglichkeiten weiterzuentwickeln*“ (Drucker 2005, S. 27 ff.). Dieser Auffassung von Management weist deutliche Parallelen zu dem Begriff der Führung, wie er oben eingeführt wurde, auf. In anderen Quellen wird als Hauptaufgabe von Management hingegen meist die Sicherstellung des reibungslosen Funktionierens einer Organisation durch Planung und Systematisierung von Arbeitsabläufen betrachtet.² Management erfolge nach streng rationalen Kriterien und zielen auf die Anpassung von organisationsinternen Strukturen und Arbeitsabläufen an extern vorgegebene Bedingungen ab. In dieser Sichtweise steht *Management* dem Leitungsbegriff nahe, kann allerdings zugleich als unterstützende Funktion von

1 Anderer Auffassung ist jedoch *Wissinger* (1996, S. 17). Hier wird Leitung eher mit Führung gleichgesetzt und dem Begriff der Administration gegenübergestellt. Während Leitung bzw. Führung eher auf die Einführung neuer Strukturen oder Verfahren mit dem Ziel einer Organisationsänderung abziele, könne ein Administrator beschrieben werden als jemand, der bestehende soziale Strukturen oder Verfahren verwerte, um ein organisatorisches Ziel zu erreichen.

2 Die uneinheitliche Verwendung des Managementbegriffs sei an zwei Beispielen illustriert: Wird Management als *zielorientierte Gestaltung und Steuerung sozialer Systeme* definiert, entspricht dies eher dem oben vorgestellten Begriff von *Führung* (Lenz 1991, S. 10). Andere Autoren betrachten hingegen die Erhaltung und Optimierung einer Organisation als zentralen Aspekt von *Leitung*, und nicht, wie oben ausgeführt, als Hauptaufgabe von *Management* (Lohmann/ Minderop 2004, S.V.).

Führungshandeln aufgefasst werden, indem durch die rationale Planung, Koordination und Kontrolle die Umsetzung der im Rahmen von *Führung* erarbeiteten Ziele ermöglicht werden soll. Ähnlich wie der Leitungsbegriff, wie er oben ausgeführt wurde, zielt Managementhandeln in dieser Auffassung schwerpunktmäßig auf die sich auf der operativen Ebene vollziehenden Prozesse innerhalb einer Organisation ab. Dubs (2005, S. 165) stellt dem Managementbegriff den Terminus des *Leadership* gegenüber, der normative Orientierungsprozesse und strategische Entwicklungsprozesse betreffe. Bei diesem Begriffsverständnis kommt *Leadership* inhaltlich dem Führungsbegriff, wie er oben dargestellt wurde, nahe.

Bereits aus dieser knappen Begriffsdiskussion wird deutlich, dass der Begriff der Schul-Leitung somit im Grunde eine (historisch gewachsene) begriffliche Vereinfachung darstellt, da Leitungshandeln (auch) an Schulen stets Komponenten aller der oben vorgestellten Begriffe mit einschließt.

Lösen wir uns vom Kontext Schule, so ist im Rahmen des St. Galler Managementmodells und im Verständnis der Münchner Schule um Kirsch ein weiterer Systemkontext notwendig. *Management* in diesem Sinne umfasst alle Prozesse innerhalb einer sozialen Organisation. Es ist nicht begrenzt auf die Steuerung laufender operativer Geschäftsprozesse, sondern integriert z. B. auch systematisch notwendige zukunftsorientierte *Change Prozesse*.

4 *Qualität und pädagogische Wirksamkeit einer Schule*

Im Hinblick auf das Verständnis von *Qualität* einer Schule lässt sich grundsätzlich zwischen zwei distinkten Richtungen differenzieren. Zwischen diesen Auffassungen existieren durchaus Überschneidungen; ihr wesentlicher Unterschied ist in der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Qualitätsverständnisses zu sehen. In der vorwiegend innerhalb des angelsächsischen Sprachraums, insbesondere in den USA, vertretenen Forschungsrichtung steht im Mittelpunkt der Definition von *Schulqualität* die Förderwirkung einer Schule in Bezug auf die von ihren Schülerinnen und Schülern erzielten Leistungen in wesentlichen Grundfertigkeiten bzw. Kenntnisbereichen. Hierzu zählen insbesondere Kompetenzen im (mutter-)sprachlichen sowie im mathematischen Bereich, die in der Regel anhand standardisierter Testverfahren erfasst werden (vgl. Purkey/Smith 1991, S. 13). Dementsprechend findet in der englischsprachigen Literatur anstelle des Qualitätsbegriffs (quality) auch häufig der Begriff der (pädagogischen) Wirksamkeit (effectiveness) einer Schule Verwendung. Eine weitere wesentliche Bestimmungsgröße von *school effectiveness* ist zudem die Förderwirkung einer Schule in Bezug auf die Herstellung von Chancengerechtigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher

ethnischer und/oder sozialer Herkunft in Bezug auf ihre schulische Leistungsentwicklung (vgl. Lenz 1991, S. 2 f.). Nicht (primär) leistungsbezogene Komponenten des Schullebens, wie etwa der Einfluss des Schulbesuchs auf sozial-affektive Entwicklungsziele oder Aspekte der *Kultur* bzw. des *Klimas* an einer Schule (schools' social effectiveness), gelten auch in diesem Forschungszweig keineswegs als irrelevant. Kennzeichnend für das Verständnis von Schulqualität ist in der angelsächsischen Forschung jedoch, dass neben der schools' social effectiveness der Wirksamkeit einer Schule in Bezug auf den Zuwachs an objektivierbaren Leistungszielen (schools' academic effectiveness) gleiches Gewicht zukommt. Insofern besteht ein ausgeprägter Unterschied zur Schulqualitätsforschung, wie sie über mehrere Jahrzehnte hinweg im deutschsprachigen Raum betrieben wurde (z. B. Fend 1998). Unter *Qualität* wurden weit überwiegend diejenigen Komponenten subsumiert, die in der englischsprachigen Forschung der schools' social effectiveness zugeordnet werden können. Erst seit der erneuten³ Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie insbesondere TIMSS oder PISA 2000 und den entsprechenden Folgestudien stehen auch im deutschsprachigen Raum objektivierbare Leistungen wieder als ebenfalls wesentliches Element der Qualität schulischer Arbeit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Hinsichtlich der *Bedeutsamkeit des Schulleiterhandelns* auf die *Qualität* einer Schule erbrachten beide Forschungsrichtungen, ungeachtet der Unterschiede in dem jeweils zugrunde liegenden Qualitätsverständnis, teilweise überraschend ähnliche Befunde. Nachfolgend soll die Entwicklung der Schulqualitätsforschung am Beispiel der school effectiveness research in den USA, dem Ursprungsland dieser Forschungsrichtung, im Hinblick auf die jeweils primär interessierenden Forschungsfragen wie auch ihrer methodologischen Ausrichtung vorgestellt werden. Dieses Vorgehen geht zwar mit einer landesspezifischen Beschränkung einher, ermöglicht aber im Gegenzug, in geraffter Form einen ersten Überblick über die jeweiligen Rahmenbedingungen und Forschungsschwerpunkte der school effectiveness research zu gewinnen.

4.1 Entwicklung der School Effectiveness Research

Nach Reynolds et al. (2006, S. 4 ff.) kann die Entwicklung der Forschung zur pädagogischen Wirksamkeit von Schulen in den USA näherungsweise in vier Stadien unterteilt werden, die durch jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei gleichzeitiger Fortentwicklung der verfügbaren Forschungsinstrumente gekenn-

3 Bis in die 1960er Jahre hatte Deutschland wiederholt an internationalen Schulleistungsstudien teilgenommen, darunter auch an einer von der OECD initiierten *Vorläuferstudie* der späteren PISA-Erhebungen.

zeichnet sind. Die **erste Phase** setzte etwa Mitte der 1960er Jahre ein und stellte primär eine Reaktion auf den *Sputnik-Schock* im Jahre 1957 dar, welcher zu tiefgreifenden Zweifeln an der internationalen Konkurrenzfähigkeit der Qualität der schulischen Ausbildung in den USA geführt hatte, wobei vor allem auch die Qualität der Elitenausbildung kritisch diskutiert wurde (vgl. Hofmann 2002, S. 9). In den Forschungsvorhaben, die dieser Phase zuzuordnen sind, standen insbesondere Input-Output-Studien im Vordergrund, in denen die Wirkungen eines bestimmten Ressourceneinsatzes (z. B. Ausgaben je Schüler, Anzahl der Bücher der Schulbibliothek) auf die in standardisierten Tests gemessenen Leistungen der Schüler untersucht wurden. Einen der bedeutsamsten Forschungsbeiträge aus dieser Phase stellt die 1966 veröffentlichte, später als *Coleman Report* bekannt gewordene Erhebung *Equality of Educational Opportunity* von James Coleman und Mitarbeitern dar (vgl. Coleman et al. 1966). Die Auswertung der Ergebnisse ihres Leistungsvergleichs von 645.000 Schülerinnen und Schülern aus 4.000 Grund- und Sekundarschulen führte Coleman et al. zu der Schlussfolgerung, dass sich Qualitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Schulen als für die Mehrheit der Schüler von sehr geringer Bedeutung erwiesen. Die entscheidenden Determinanten für den schulischen bzw. beruflichen Erfolg seien vielmehr die sozialen und familiären Verhältnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Bedeutsamkeit als noch höher als ihre kognitiven Fähigkeiten eingeschätzt wurden. Allerdings konnte, wie auch spätere Reanalysen des *Coleman Report* ergaben, gezeigt werden, dass die Qualität der besuchten Schule vor allem für sozial benachteiligte Kinder aus ethnischen Minderheiten einen wesentlichen Bestimmungsfaktor ihres schulischen Erfolges darstellte (vgl. Teddlie/Reynolds/Sammons 2006, S. 78).

Zu Beginn der ersten Hälfte der 1970er Jahre rückte die Untersuchung als besonders effektiv wahrgenommener Schulen in den Vordergrund, wobei erstmals in größerem Umfang Verfahren zur Erfassung von Prozessen schulischen Geschehens und von Aspekten des schulischen Klimas zum Einsatz kamen. Vorwiegend wurden Grundschulen untersucht, deren Schülerschaft sich überwiegend aus Familien niedriger sozioökonomischer Statusgruppen zusammensetzte. Zu den bekanntesten Forschungsprojekten dieser **zweiten Phase** zählen die Untersuchungen von in Leistungsmessungen erwartungswidrig *Starken* und *Schwachen*, den sog. *Outlier*-Schulen. In dieser Phase wurden als Output-Variablen auch erstmals systematisch andere Indikatoren der pädagogischen Wirksamkeit einer Schule als ausschließlich Leistungstestresultate erfasst, wie bspw. Einstellungen und Aspekte des Verhaltens sowie Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülern, jedoch auch von Lehrern. So wurde z. B. bezüglich der Lehrer untersucht, inwieweit diese davon überzeugt waren, durch ihre Arbeit Einfluss auf den schulischen Erfolg ihrer Schüler nehmen zu können bzw. umgekehrt der Ansicht wa-

ren, ihre Erfolgchancen seien weitgehend, etwa durch einen als ungünstig eingeschätzten familiären Hintergrund, bereits determiniert und von der Schule und den dort tätigen Lehrkräften nicht wesentlich zu beeinflussen, weshalb bereits von Vornherein davon auszugehen sei, dass ein bestimmter Anteil an Schülern (*percentage of write-off of students*) die gestellten Lernanforderungen nicht erfolgreich bewältigen werde (vgl. Reynolds/Teddlie 2006, S. 135).

Ab Ende der 1970er Jahre setzte in der Schuleffektivitätsforschung eine **dritte Phase** ein, in deren Zentrum Bestrebungen standen, die aus den vorangegangenen Studien gewonnenen Ergebnisse zur Entwicklung von Programmen zur Verbesserung von Schulen zu nutzen. Diese der sog. *school improvement research* zuzuordnenden Projekte zogen jedoch vielfach Kritik auf sich, die sich insbesondere gegen die kontextuelle Beschränkung der Forschung auf Schulen mit sozioökonomisch benachteiligter Schülerschaft richtete, deren Resultate insofern keine Generalisierbarkeit auf Schulen, die sich anderen Rahmenbedingungen gegenüber sehen, beanspruchen könnten (vgl. Reynolds et al. 2006, S. 10 f.). Diese Kritik führte dazu, dass sowohl die theoretischen Grundlegungen als auch das empirische Methodeninventar der Schuleffektivitätsforschung weiter entwickelt wurden, was in der Folge in eine **vierte Phase** mündete, die etwa gegen Ende der 1980er Jahre begann und bis heute nicht abgeschlossen ist. Sie ist zum einen durch methodologische Fortschritte, wie vor allem die zunehmende Verwendung von Mehrebenenmodellen, zum anderen durch den Einbezug verschiedener Kontextvariablen gekennzeichnet. So waren erstmals z. B. auch Schulen in Wohngebieten der Mittelklasse, Vorortschulen und Sekundarschulen in größerem Umfang Gegenstand von Untersuchungen, während zuvor die meisten Studien an Grundschulen durchgeführt worden waren. Der Fokus verlagerte sich damit von Aspekten der Chancengleichheit hin zu einer Ausrichtung an schulischer Effizienz; das Forschungsinteresse konzentrierte sich fortan auf die Frage, wie sich die pädagogische Wirksamkeit einer Schule nicht allein für Angehörige bestimmter Minoritäten, sondern für alle Schülerinnen und Schüler steigern lässt (ebd.).

Bereits gegen Ende der zweiten Phase lag eine Vielzahl an Studien zu möglichen Einflussgrößen auf die Qualität bzw. Effektivität einer Schule vor, die sich jedoch – nicht zuletzt auch in Bezug auf die Frage, welche Dimensionen des Handelns von Schulleitung offenbar einen Zusammenhang mit der Qualitätseinschätzung der Schule aufweisen – in ihrer Befundlage teils äußerst inkonsistent darstellte. Zwar war das Handeln der Schulleitung in den meisten Erhebungen mit erfasst worden, stand jedoch selten im Mittelpunkt des jeweiligen Forschungsanliegens. Untersuchungen, welche speziell auf das Handeln des Schulleiters bzw. der Schulleiterin abstellten, mussten somit häufig auf Daten zurückgreifen, die nicht eigens

für diesen Zweck erhoben worden waren. *„Zur Modellierung des Einflusses von Schulleitungen auf die Kompetenzentwicklung von Schülern blieben somit viele möglicherweise zentrale Moderatorvariablen unberücksichtigt, so dass vorwiegend lineare und direkte Erklärungsmodelle untersucht werden konnten“* (Bonsen et al. 2002, S. 26 f.). Aus den Ergebnissen späterer Forschung zeigte sich jedoch, dass solche Modelle zu einer Unterschätzung der Einflussmöglichkeiten von Schulleitung tendieren, da sich mit ihnen etwaige nicht-lineare, vermittelt über andere Einflussgrößen (bspw. das Handeln der Lehrer) wirkende Effekte nicht aufzeigen lassen. In den letzten Jahren ist es indessen gelungen, einerseits anhand methodisch verfeinerter Forschungsdesigns, andererseits anhand von umfangreichen Metaanalysen der bereits vorliegenden Befunde eine Reihe von zentralen Bedingungsgrößen schulischer Qualität zu identifizieren, die empirisch als gut abgesichert gelten können. Nachfolgend wird beispielhaft eine Studie jüngerer Datums vorgestellt, die einen methodisch anspruchsvollen Zugang verfolgt und deren Forschungsschwerpunkt zudem explizit auf der Untersuchung der Bedeutsamkeit des Leitungshandelns an Schulen liegt.

4.2 Die Studie des IFS Dortmund zur Wirksamkeit von Schulleitung

4.2.1 Aufbau und Ziele der Studie

Im Rahmen dieser Erhebung, die von einer Projektgruppe am Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an insgesamt 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen sowie an fünf Gymnasien im Schweizer Kanton Basel-Land durchgeführt wurde, sollte insbesondere auch möglichen indirekten Einflussmöglichkeiten von Schulleitungshandeln nachgegangen werden. Das Design der Studie war explorativ und mehrperspektivisch angelegt: Neben standardisierten Lehrerfragebögen zur Erfassung von Schulqualität (die prozessorientiert definiert wurde und keine objektiv erfassten Schülerleistungen mit einbezog) sowie zur Einschätzung führungsrelevanter Handlungsdimensionen von Schulleitung wurden zur Einschätzung der Schulqualität zudem standardisierte Eltern- sowie Schülerfragebögen eingesetzt. Ergänzend verfolgte die Studie einen qualitativen Ansatz, der in Form von leitfadengestützten Schulleiter-Interviews realisiert wurde (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 46). Zur statistischen Untersuchung direkter und vermittelter Einflüsse des Handelns von Schulleitung wurde in dieser Erhebung die Pfadanalyse gewählt, die es ermöglicht, korrelative Zusammenhänge zwischen Variablen so aufzulösen, dass zwischen eigenständigen direkten Effekten und den durch intervenierende Variablen vermittelten indirekten Effekten unterschieden werden kann. Abb.1 liefert eine Übersicht über die im Lehrerfragebogen erfassten Dimensionen

des Schulleiterhandelns, wobei als Beispiel jeweils ein Item aus der entsprechenden Fragebogenskala mit aufgeführt ist.

Skalentitel	Beispielitem (Der Schulleiter...)
Innovationsförderung/ Veränderungsbereitschaft	...sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen, um Anregung und Verbesserung der eigenen Praxis zu erhalten.
Partizipation in der Entscheidungsfindung	...diskutiert alle anstehenden Entscheidungen offen und freimütig.
Management sozialer Beziehungen	...ist sehr darum bemüht, das soziale Klima im Kollegium zu verbessern.
Organisation des Schulbetriebs	...läuft Gefahr, in kritischen Situationen den Überblick zu verlieren. (<i>negativ codiertes Item, d. Verf.</i>)
Beziehungsorientierung	Die Beziehung zwischen dem Schulleiter und den Lehrern ist viel zu sachlich und formell.
Zielgerichtete Führung	...arbeitet an der Entwicklung von langfristigen Zielen für die Schule.
Visibilität	...nimmt sich Zeit, in den Pausen mit Lehrern und Schülern zu sprechen.
Individuelle Lehrerbegleitung	...ergreift die Initiative, wenn ein Lehrer Probleme mit seiner Klasse hat.
Belohnen von Lehrern	...sorgt dafür, dass außerordentliche Leistungen von Lehrern im Kollegium bekannt werden.
Förderung von Fort- und Weiterbildung	...informiert Lehrer über Möglichkeiten der Weiterbildung.

Abb. 1: Im Lehrerfragebogen eingesetzte Skalen zur Einschätzung führungsrelevanter Handlungsdimensionen der Schulleitung

Quelle: Bensen et al. 2002, S. 53, verkürzte Darstellung

4.2.2 Zentrale Befunde

Es zeigte sich, dass das Handeln der Schulleitung zum einen direkten Einfluss auf Schul- und Unterrichtsmerkmale, wie z. B. die Kooperation der Lehrer untereinander, nehmen kann, zum anderen jedoch auch indirekt – vermittelt über die Variable *Handeln des Lehrerkollegiums* – Wirkung entfaltet. Eines der in dieser Studie als Qualitätsmerkmale festgelegten Kriterien, auf welches die Schulleitung indirekt über das Agieren der Lehrer wirkt, ist z. B. das Merkmal „*Differenzieren und Fördern im Unterricht*“ (Bensen et al. 2002, S. 29; S. 85 ff.).

Darüber hinaus konnten einige der aus Abb.1 ersichtlichen schulleitungsbezogenen Kriterien *effektiver* Schulen, denen aufgrund der Ergebnisse früherer Forschung ein Zusammenhang mit der Effektivitätseinschätzung einer Schule zuge-

schrieben worden war, in ihrer Relevanz bestätigt werden, während sich andere dieser Kriterien nach den Befunden dieser Studie als weniger bedeutsam erwiesen. Anhand der Daten aus den Fragebögen zur schulischen Qualität wurden die Schulen nach Schulformen in die drei Kategorien *gute*, *durchschnittliche* und *verbesserungsbedürftige* Schulen eingeteilt, wobei sich das Forschungsinteresse insbesondere auf die beiden Extremgruppen, d. h. auf die *guten* sowie die *verbesserungsbedürftigen* Schulen richtete. Untersucht wurde, inwieweit sich die Einschätzung der Lehrer hinsichtlich des Schulleiterhandelns zwischen den Schulen der beiden Extremgruppen unterscheidet. Es ergaben sich für den Ausprägungsgrad **aller** Dimensionen des Schulleitungshandelns, die Gegenstand des Vergleichs waren, signifikante Differenzen zwischen den *guten* und den *verbesserungsbedürftigen* Schulen.

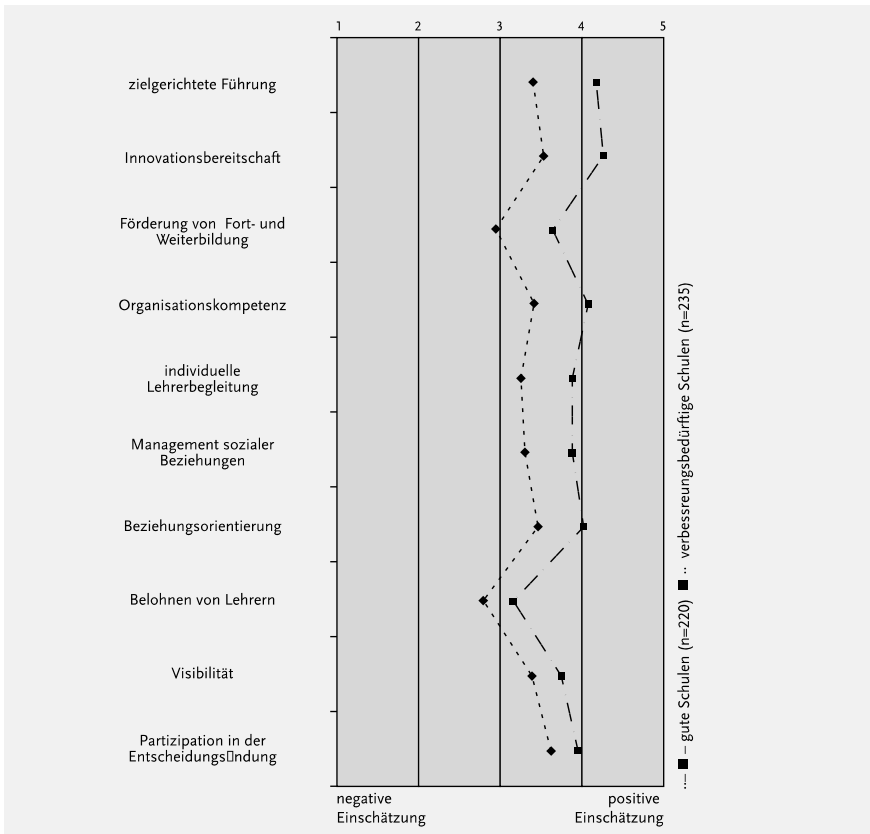


Abb. 2: Einschätzungen führungsrelevanter Handlungsdimensionen der Schulleitung nach *guten* und *verbesserungsbedürftigen* Schulen (Mittelwerte, N= 455 Lehrer)

Quelle: Bensen et al. 2002, S. 165

In einem weiteren Schritt wurde mittels logistischer Regression analysiert, welche der in Abb. 2 aufgeführten Handlungsdimensionen von Schulleitung als besonders geeignete Prädiktoren für die Zuordnung einer Schule zu einer *guten* oder *verbesserungsbedürftigen* Schule gelten können. Insbesondere die Dimensionen *Zielbezogene Führung*, *Veränderungsbereitschaft* und *Organisationskompetenz* erwiesen sich als die stärksten Vorhersagekriterien für die Einordnung der Schulen in die beiden Extremgruppen; sie sollen daher im Folgenden etwas näher erläutert werden.

Organisationskompetenz stellt nach Auffassung der Autoren (vgl. Bensen et al. 2002, S.109 ff.) auf die als *klassisch* (ebd.) bezeichneten Handlungsbereiche einer eher

administrativ-bürokratisch ausgerichteten Wahrnehmung von Schulleitung ab, welche vorrangig auf die „*Sicherung des arbeitsorganisatorischen Funktionierens der Schule*“ (Steffens/Bargel 1993, S. 91) ausgerichtet sei. Zwar hat sich das Aufgabenfeld von Schulleitung insbesondere in den letzten Jahren erheblich erweitert, wobei insbesondere führend-gestaltende Aufgaben verstärkt in den Vordergrund traten; diese Aufgaben können jedoch nur dann erfolgreich wahrgenommen werden, wenn der routinemäßige Ablauf des Tagesgeschäfts sichergestellt ist. Insofern kann Organisationskompetenz, aufgefasst als die Schaffung und Aufrechterhaltung eines reibungslosen Ablaufs organisatorischer Prozesse (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 110) als eine „*nicht hinreichende, aber notwendige Bedingung von Schulqualität*“ verstanden werden (Dubs 2005, S. 165). Hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Handlungsdimension Organisationskompetenz ist ferner zu berücksichtigen, dass verwaltende und organisatorische Tätigkeiten de facto den Arbeitsalltag von Schulleiterinnen und Schulleitern nach wie vor zu einem erheblichen Anteil bestimmen (vgl. Bonsen et al. 2002, S. 110).

Über diese Tätigkeiten hinausgehend kommt der Schulleitung zudem eine Schnittstellenfunktion für die Anpassung von extern (z. B. durch bildungspolitische Reformmaßnahmen) initiierten Wandlungsprozessen unter Beachtung der jeweils spezifischen Situation der einzelnen Schule zu. Bonsen et al. (2002, S. 114) sehen die Schulleitung diesbezüglich insofern in einem *Rollen-Dilemma*, als von ihr einerseits erwartet werde, auf Ebene der Schule *Initiator des Wandels* zu sein, sie andererseits zugleich die *Stabilität der Organisation Schule* aufrechtzuerhalten habe. Die Herstellung einer Balance zwischen Wandel und Stabilität erfordere seitens der Schulleitung einen Ausgleich zwischen *hemmenden* und *treibenden* Kräften innerhalb des Lehrerkollegiums und erweise sich mithin als höchst komplexe Führungsaufgabe. „*Das Erkennen von Chancen und Gestaltungsspielräumen macht, im Gegensatz zur Innovationsabwehr unter Berufung auf nicht zu bewältigende Arbeitsanforderungen, offenbar einen wichtigen Unterschied zwischen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulleitung aus*“ (ebd.). Eine grundsätzliche Bereitschaft zur Umsetzung von Veränderungen auf Schulebene ist hierfür Voraussetzung; sie allein gibt jedoch noch keine Hinweise auf mögliche Leitungsstrategien zur erfolgreichen

Implementation von Veränderungsprozessen. Empirische Vergleichsstudien zwischen *hoch-innovativen* und *niedrig-innovativen* Schulen (vgl. Bensen et al. 2002, S. 118) weisen darauf hin, dass hierbei das Eintreten der Schulleitung für eine gemeinsame pädagogische Vision⁴ und schulweit anerkannte (Arbeits-)Ziele von zentralem Stellenwert ist. Ziele können als die Operationalisierung der Vision oder des Leitbildes der Schule aufgefasst werden. „*Ziele haben in der Regel einen deutlichen Handlungsbezug, sind gut zu beschreiben und können [auf den Grad ihrer Erreichung hin, d. Verf.] überprüft werden*“ (Bensen et al. 2002, S. 118). Zielorientierte Führung beinhaltet daher im Anschluss an die Entwicklung einer von allen Angehörigen des Lehrerkollegiums mit getragenen Vision insbesondere die Erarbeitung und Umsetzung von Arbeitszielen, die sich zum einen auf die individuelle Arbeit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen auf die gemeinsame Arbeit auf Ebene der jeweiligen Schule beziehen und Grundlage einer späteren Evaluation sein können.

Für diejenigen Handlungsdimensionen, die sich auf die direkte Einflussnahme der Schulleitung und auf die *sozialen Beziehungen* im Lehrerkollegium beziehen, konnte die Regressionsanalyse der Forschungsgruppe um Bensen et al. (2002, S. 168) indessen keine statistische Bedeutsamkeit nachweisen. Ebenso stellten sich die Förderung der Fortbildung von Lehrern, die *Visibilität des Schulleiters* an der Schule oder die Aussprache von *Anerkennung und Lob* gegenüber den Lehrkräften für die Kategorisierung in *gute* bzw. *verbesserungsbedürftige* Schulen als nicht signifikant heraus (ebd.).

Der Prädiktor „*Partizipation (der Lehrkräfte) in der Entscheidungsfindung*“ erwies sich hingegen als signifikant, jedoch ist hier ein *negativer* Zusammenhang festzustellen: Erhöht sich die Bewertung dieser Dimension um eine Einheit, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, mit welcher eine Schule zur Gruppe der *guten* Schule zählt (vgl. Bensen et al. 2002, S. 166). Da sich *verbesserungsbedürftige* und *gute* Schulen jedoch in ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit von *Partizipation*, wie in der Erhebung ermittelt wurde, und wie auch Abb. 2 zeigt, durchaus voneinander unterscheiden, kann nicht gefolgert werden, dass sich eine Beteiligung der Lehrkräfte in schulische Entscheidungsprozesse per se negativ auf die Schulqualität auswirke.

4 Eine Vision kann nach Senge (1999, S. 152) vereinfacht definiert werden als die Antwort auf die Frage: *Was wollen wir erschaffen?* (ebd.). Sie kann somit verstanden werden als die auf persönlichen bzw. – bei einer gemeinsamen Vision – auf von allen getragenen Wertvorstellungen und Überzeugungen gründende Vorstellung eines zukünftigen Zustandes, die als solche zwar handlungsleitend sein kann, jedoch selbst keine konkret formulierten Handlungsanweisungen beinhaltet. Ziele hingegen können, wie oben im Text ausgeführt, als Operationalisierung von Teilschritten zur Erreichung des in der Vision vorgestellten Zustandes angesehen werden; ihnen kommt mithin der konkrete Handlungsbezug zu, der im Begriff der Vision selbst noch nicht enthalten ist.

Vielmehr ziehen die Autoren der Studie die Schlussfolgerung: „*Es ist offenbar eine zentrale Herausforderung für den Schulleiter oder die Schulleiterin, einen Entscheidungsfindungsstil auszubilden, der die jeweils situativ angemessene Balance zwischen demokratischer Beteiligung und eher direkter Entscheidung ermöglicht*“ (Bonsen et al. 2002, S. 164).

5 Fazit

Der Beitrag untersucht die Wirksamkeit von Führungshandeln von Schulleitungen und damit die Wirksamkeit des Managements in einem Arbeitsfeld, das wir mit dem Begriff der Expertenorganisation definiert haben. Die Befunde der referierten Studien bestätigen die Einsichten aus anderen Arbeitsfeldern: Es gibt wenig Anhaltspunkte dafür, dass die Handlungsdimension *partizipative Entscheidungsstrukturen* per se eine signifikant höhere Wirksamkeit erwarten lässt. Im System Schule – das geprägt ist durch relativ große Autonomie der Lehrkräfte in ihrem zentralen Arbeitsbezug (so genannte pädagogische Freiheit) und weiter durch eine Leitungsstruktur, die nur in sehr geringem Ausmaß einen unmittelbaren administrativen Durchgriff auf die Experten (Lehrkräfte) zulässt – ist es für sich genommen nicht zwingend erfolgversprechend, die Dimension Partizipation im Führungshandeln zu betonen.

Demgegenüber sind die eher klassischen Führungsdimensionen *Organisationskompetenz* und *zielorientierte Führung* bessere Prädiktoren dafür, dass sich Schulen erfolgreich im Sinne guter Schulqualität entwickeln. Zusätzlich überraschend ist auch die positive Wirkung der Dimension *Innovationskompetenz*. Es wird die Notwendigkeit von Schulen, sich zu verändern, deutlich und damit die Herausforderung für das Schulmanagement, sich mit gesellschaftlichen Entwicklungen innovativ auseinander zu setzen. Nach den Ergebnissen dieser Studie erweist sich damit insgesamt ein führungsbetontes Handeln als zentrales Merkmal erfolgreich agierender Managements im Bereich der Schulen.

Literatur

- Bastian, H./ Beer, W./ Knoll, J.** (2002): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld.
- Bonsen, M.** (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster, New York, München, Berlin.
- Bonsen, M. et al.** (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München.
- Coleman, J. S. et al.** (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington D.C.
- Drucker, P. F.** (2005): Was ist Management? 3. Aufl., Berlin.
- Dubs, R.** (2005): Die Führung einer Schule. 2. Aufl., Stuttgart.
- Fend, H.** (1998): Qualität im Bildungswesen – Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München.
- Fiedler, F. E.** (1967): A theory of leadership effectiveness. New York.
- Fleishman, E. A.** (1953): The description of supervisory behavior. In: Journal of Applied Psychology, Jg. 37. Heft 1.
- Hersey, P./ Blanchard, K. H.** (1977): Management of organizational behavior: utilizing human resources. New York.
- Hofmann, B.** (2002): Die Bedeutung des Schulleiters für eine gute Schule und seine Handlungsmöglichkeiten für Schulverbesserungen. Berlin.
- Kansteiner-Schänzlin, K.** (2002): Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn.
- Lenz, J.** (1991): Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris.
- Lohmann, A./ Minderop, D.** (2004): Führungsverantwortung der Schule. München, Unterschleißheim.
- Münc, E.** (1997): Kooperation zwischen Schulleiter und Stellvertreter als ein Führungskonzept einer gewandelten Schule. Münster.
- Purkey, S. C./ Smith, M. S.** (1991): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 13–45.

- Reynolds, D. et al.** (2006): An Introduction to School Effectiveness Research. In: Teddlie, C./ Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. Abingdon, New York, S. 3–25.
- Reynolds, D./ Teddlie, C.** (2006): The Processes of School Effectiveness. In: Teddlie, C./ Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. Abingdon, New York, S. 134–159.
- Rosenstiel, L./ Regnet, E./ Domsch, M.** (2003): Führung von Mitarbeitern. 5. Aufl., Stuttgart.
- Senge, P.** (1999): Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 7. Aufl., Stuttgart.
- Steffens, U./ Bargel, T.** (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Teddlie, C./ Reynolds, D./ Sammons, P.** (2006): The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research. In: Teddlie, C./ Reynolds, D. (Hrsg.): The International Handbook of School Effectiveness Research. Abingdon, New York, S. 55–133.
- Wissinger, J.** (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns – Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim, München.

Bildungscontrolling

FRIEDHELM GROßMANN

Wertsteigerung durch Bildungscontrolling?

Vom Cost- zum Value-Controlling

Themen haben Konjunkturzyklen. Das Thema Wert und Werte steht derzeit hoch im Kurs. Vielleicht gerade deswegen, weil wir augenblicklich in einer Zeit leben, in der Wert und Werte scheinbar vielfach nur noch unter ökonomischen Rationalitätsgesichtspunkten und Renditeüberlegungen betrachtet werden.

In den folgenden Überlegungen möchte ich der Frage nachgehen, ob Bildungscontrolling einen signifikanten Beitrag zur nachhaltigen Wertsteigerung von Unternehmen leisten kann und wenn ja, wie Bildungscontrolling dann aufgestellt werden sollte. Dass diese Frage von erheblicher Bedeutung ist, zeigt sich schon daran, dass das Bildungsbudget in Krisenzeiten sehr schnell dem Rotstift zum Opfer fällt. Dieser Tatsache steht die fast schon gebetsmühlenartige Aussage von Führungskräften gegenüber, dass das Mitarbeiterpotenzial eines der wichtigsten strategischen Erfolgsfaktoren ist.

Welche Bedeutung kommt also Bildungscontrolling zu?

Im Abschnitt 1 *Bildungscontrolling: Quo vadis?* werde ich der Frage nachgehen, ob wir den Zenit des Bildungscontrollings bereits überschritten haben. Oder kommt nach einer langen Zeit des Dahindümpelns jetzt – gerade auch aus der aktuellen Krisensituation heraus – der entscheidende Durchbruch? Im Abschnitt 2 *Leitplanken: Abgrenzungen und Terminologie* werden der Untersuchungsgegenstand und die Begrifflichkeit abgesteckt. Der Abschnitt 3 *Was meint Wertsteigerung?* geht der Frage nach, was in dem hier eingegrenzten Untersuchungsfeld mit Wert und Werten gemeint ist. Im Abschnitt 4 *Das VALUE-Konzept - Potenziale in Aktion* werde

ich einen Handlungsrahmen skizzieren, der von den systemimmanenten Zielen Rendite, Liquidität und Sicherheit hin zu den grundlegenden Erfolgsfaktoren unternehmerischen Handelns führt. Aufbauend auf diesem Konzept werden die Aufgabenfelder des Bildungscontrollings beleuchtet. Mit welchen Problemstellungen und Prozessen muss sich Bildungscontrolling beschäftigen? Wo sollte und muss sich Bildungscontrolling als Dienstleistung einbringen, um zu einer Wertsteigerung beizutragen? Der Abschnitt 5 Reporting: *Erfolge messen und berichten* greift ein wesentliches Aufgabenfeld des Bildungscontrollings nochmals besonders heraus. Im Abschnitt 6 *Bildungscontrolling als Führungsaufgabe* wird Bildungscontrolling als bedeutende Managementaufgabe verortet. Im Abschnitt 7 *Die Segel dicht holen und auf Kurs gehen!* werde ich die Überlegungen thesenartig zusammenfassen.

1 Bildungscontrolling: Quo vadis?

Wenn die Zahl der Publikationen ein Indikator für die Bedeutung einer Problemstellung ist, dann scheint der Zenit des Bildungscontrollings bereits wieder überschritten zu sein. In den 90er Jahren stieg die Zahl der Untersuchungen und Artikel zum Thema Bildungscontrolling bis zum Jahr 2000 massiv an, um dann kontinuierlich wieder abzufallen (vgl. Käßlinger, Vortrag DGfE-Sektionstagung Erwachsenenbildung).

Parallel zu dieser Entwicklung wächst die Zahl der jährlich zu dieser Thematik stattfindenden Symposien, Fachkongresse und Messen. Stellvertretend hierfür einige aktuelle Beispiele: *Bildung ist Nährboden für die Zukunft. – Und Weiterbildung fördern heißt in die Zukunft investieren*, so die Headline der Learntec 2009. Und weiter: *„In Zeiten von globalisierten Märkten werden Bildung und effizienter Umgang mit Wissen zu den entscheidenden Wettbewerbsvorteilen. Nur lernende Unternehmen und Organisationen können langfristig erfolgreich sein.“* (Akquisitionsfolder: Learntec special, 17. Internationaler Kongress und Fachmesse für die Bildungs- und Informationstechnologie, 3. – 5. Februar 2009, Messe Karlsruhe). Eine andere Veranstaltung nimmt die Thematik *„Personalentwicklung muss sich rechnen!“* auf die Agenda: *„Messen und bewerten Sie den Nutzen von PE und Weiterbildung“*. Hier geht es um *„umsetzbare Methoden zu mehr Transparenz“*, um Kennzahlen, betriebswirtschaftliche Kriterien, Evaluationsmethoden und Unternehmensziele (Management Circle 2009). Und schließlich der Deutsche Fachkongress für Bildungscontrolling 2009, die Topveranstaltung zum Thema Bildungs-Rating (Akquisitionsfolder: 7. Deutscher Fachkongress für Bildungscontrolling, 22. – 23. September 2009 in Köln). *„Aus der Praxis – für die Praxis. Aber mit Konzept! Durch Basel II erfahren Evaluation und Bildungscontrolling im Kontext des Personal-Ratings und des Personal-*

Risikomanagements eine neue Bedeutung. "Die dortige Schlussfolgerung: „In der letzten Konsequenz bedeutet dies nichts anderes als Bildungscontrolling als Bildungs-Rating zu verstehen.“

Die Frage stellt sich: Wo steht Bildungscontrolling heute? Wo geht die Reise hin? Sinkt der Stern des Bildungscontrollings bereits wieder? Oder haben sich lediglich die Koordinaten verschoben?

Lassen wir zunächst die Zahlen sprechen: Eine vergleichende Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung in den Jahren 1997 und 2007 kommt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Käßlinger; Krekel/Seusing 1999, S. 21ff. und S. 35ff.).

- Ein Bildungscontroller hat für den Erfolg der Weiterbildung nur wenig Bedeutung - 1997 und 2007 lagen die Nennungen bei ca. 20 %
- Waren 1997 noch mehr Unternehmen unentschlossen, ob sie Bildungscontrolling einsetzen, bzw. haben es nur partiell eingesetzt, ist 2007 der Anteil der sehr aktiven leicht gestiegen (+2 %), aber der komplett inaktiven deutlich gestiegen (+21 %)
- Bei den umgesetzten Elementen des Bildungscontrollings wächst der Bereich Kostenerfassung (von 44 % auf 51 %), während objektive Nutzeinschätzung (von 27 % auf 14 %) und Transfersicherung (von 17 % auf 10 %) sinken.
- Bildungscontrolling wird in Zukunft von den befragten Betrieben zu ca. 35 % als bedeutsamer, von ca. 56 % in seiner zukünftigen Bedeutung wie bisher und von ca. 9 % als weniger bedeutsam eingeschätzt.

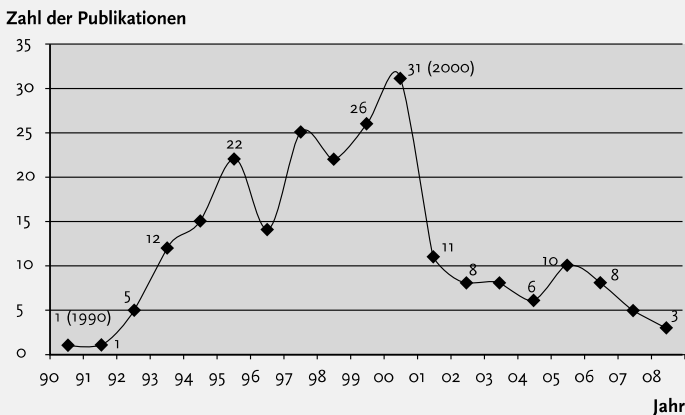


Abb. 1: Zahl der Publikationen zum Thema Bildungscontrolling

Quelle: Käßlinger, Vortrag DGfE-Sektionstagung Erwachsenenbildung

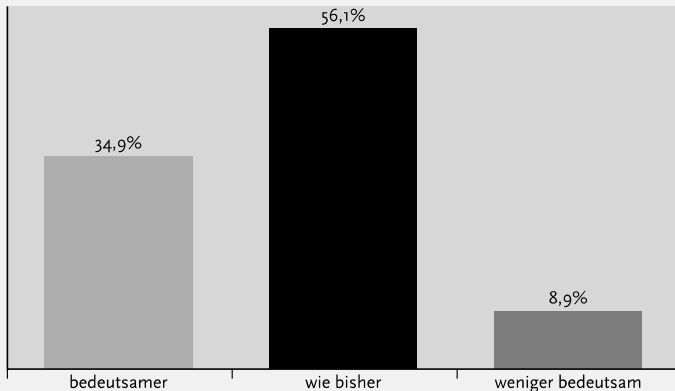


Abb. 2: Bedeutung von Bildungscontrolling in der Zukunft

Quelle: Käßlinger, Vortrag DGF-E-Sektionstagung Erwachsenenbildung

Diese Ergebnisse stimmen einerseits überein mit Aussagen eines auf den Mittelstand abzielenden Artikels, publiziert in der Wirtschaftswoche vom August 2008. Dort heißt es provokativ: „Das Controlling von Ausgaben in der Weiterbildung ist noch immer die Ausnahme. Solange Personalmanagern die Kompetenzen fehlen, wird Geld verpulvert“ (o.V., Wirtschaftswoche 25.8.2008, Nr. 35, S. 96 ff.). Andererseits kommt die Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft 2008 zu dem Ergebnis, dass der Wirtschaftlichkeit von Weiterbildung in Zukunft eine immer größere Rolle zukommen wird (vgl. Lenske/Werner 2008). Betrachtet man in diesem Zusammenhang die äußerst zurückhaltende Inanspruchnahme der von der Agentur für Arbeit gewährten Zuschüsse für Weiterbildungsmaßnahmen bei Kurzarbeit, dann könnte das den Schluss nahe legen, dass das Thema Controlling von Bildungsausgaben tatsächlich eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Firmen, die in diesen Krisenzeiten ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in umfassende Weiterbildungsprogramme schicken, sind in der Minderheit. Aber es gibt auch positive Beispiele: Heinz-Peter Schlüter, der Vorstandsvorsitzende der Trimet Aluminium AG, spricht von der *fünften Schicht*, die gegenwärtig gefahren wird (vgl. Bein 2009, S. 130)

Fazit

- Bildungscontrolling, als ein die gesamte Weiterbildung begleitender Prozess, wird heute erst in sehr wenigen Betrieben umgesetzt. Seit den Ergebnisse der Studie von 1997 scheint sich also nichts Wesentliches geändert zu haben.
- Einzelne Maßnahmen, die als Elemente eines Bildungscontrollings verstanden werden können, werden zum Teil bereits von den Betrieben durchgeführt. Die Erfassung der Weiterbildungskosten ist dabei am weitesten verbreitet.
- Begriffliche Neuerfindungen deuten eher auf ein konzeptionelles Defizit hin, als auf eine tatsächliche Weiterentwicklung.

2 Leitplanken: Abgrenzungen und Terminologie

Wie in den bisherigen Ausführungen bereits angeklungen, konzentrieren sich die weiteren Überlegungen auf Aufgabenstellungen von Bildungsabteilungen in Unternehmen, organisatorisch in den meisten Betrieben bei der Personalentwicklung angesiedelt. In Konzernen und Großbetrieben sind sie oftmals in *Akademien* oder *Corporate Universities* gebündelt.

Es geht somit um *Zweckqualifikation*, nicht um allgemeine Wissensvermittlung oder um humanistische Bildung. Ziel betrieblicher Weiterbildung ist resultatorientiertes Handeln in unterschiedlichen und wechselnden Arbeitszusammenhängen. Bezogen auf Führungsaufgaben, die Fähigkeit, in globalisierten und komplexen Situationen zielgerichtet handeln und entscheiden zu können. Prof. Ulrich Müller vom Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg formuliert es so: „*Dadurch gerät in den Blick, dass es z. B. in der betrieblichen Weiterbildung um langfristige und proaktive ‚Vorsorge‘ im Hinblick auf künftige Herausforderungen und die zu ihrer Bewältigung notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter geht.*“ (Müller 2007, S. 113; Gust 2006, S. 85). Die Problematik der in erziehungswissenschaftlichen Publikationen mit Bildungscontrolling befürchteten Ökonomisierung der Bildung stellt sich hier somit nicht. Veranstaltungen in den sogenannten weichen Bereichen, z. B. Team- oder Konfliktfähigkeit, tragen m. E. zudem in hohem Maße einen Anteil *Menschenbildung* in sich: Erlerntes für den betrieblichen Alltag eröffnet im alltäglichen Lebensumfeld Chancen und Handlungsmöglichkeiten.

Dass neue Erkenntnisse didaktisch-methodischer und lernpsychologischer Forschung erhebliche Bedeutung für die Weiterbildung auch in dem hier skizzierten Sinne haben, steht auf einem anderen Blatt. Schon auch deswegen, weil ein wesentliches Ziel betrieblicher Weiterbildung sein sollte, das ganze Potenzial menschlichen Lernens zu wecken und zu fördern (vgl. Müller 2007, S. 99, 106). Müller

spricht von einer neuen Lernkultur: *„Die traditionellen Formen des Lehrens und Lernens [...] greifen zu kurz“* (S. 100). Die für den Umgang mit komplexen Sachverhalten notwendige Erweiterung des Wissens- und Bildungsbegriffs zum Kompetenzbegriff unterstützt diese Argumentation: *„Damit Individuen lebensbegleitend – zunehmend auch selbstgesteuert – lernen können, ist es von zentraler Bedeutung, dass ihnen Fähigkeiten zum selbstständigen Denken, Handeln und Verantworten, zum offenen und flexiblen Eingehen auf sich schnell verändernde Anforderungen, zum konstruktiv-kreativen Verarbeiten neuer Informationen und Erfahrungen sowie zum Denken und Handeln in globalen Verstehens- und Verantwortungszusammenhängen vermittelt werden“* (Edelmann/Tippelt 2004, S. 8).

Weiterbildung ist in Unternehmen mit dem Einsatz finanzieller Mittel verbunden. Hier wird eine Investition getätigt, die sich zwar nicht im bilanziellen Vermögen niederschlägt, aber direkt den Gewinnausweis schmälert und die Möglichkeiten für andere Investitionen mindert. Diese Entscheidung obliegt dem Management. Und immer dann, wenn Finanzmittel, die auch in andere Vermögensformen investiert werden könnten, *verzehrt* werden, entsteht Rechenschaftspflicht. Schon aus dieser Sichtweise heraus bedarf es eines Controllings (vgl. von Landsberg 1992, S. 11 ff.). Eines Controllings, das nicht vom Controller gemacht wird, sondern eine Schnittmenge zwischen Managementhandeln und Dienstleistungsaufgabe des Controllers darstellt (vgl. Internationaler Controllerverein). *„Die Rolle des Controllers als interner Berater und Coach des Managements hat sich sowohl in Wissenschaft als auch in der Praxis weitgehend etabliert“* (Gleich/Horváth/Michel 2009, S. 5).

Der Manager entscheidet und verantwortet die Ergebnisse, er steuert also. Der Controller schafft Transparenz, überprüft das Handeln auf Effektivität und Effizienz: Werden die richtigen Dinge bezüglich der getroffenen Entscheidungen gemacht und werden diese auch richtig gemacht? Er unterstützt bei der Planung, rechnet Alternativen, pflegt die Instrumente, erklärt Abweichungen und legt Wirkungszusammenhänge offen. In diesem Sinne leistet Controlling einen wesentlichen Beitrag für das Lernende Unternehmen. Diese Aufgabe des Controllings wird in der Betriebswirtschaftslehre auf die Kurzformel PDCA gebracht: Plan – Do – Check – Act.

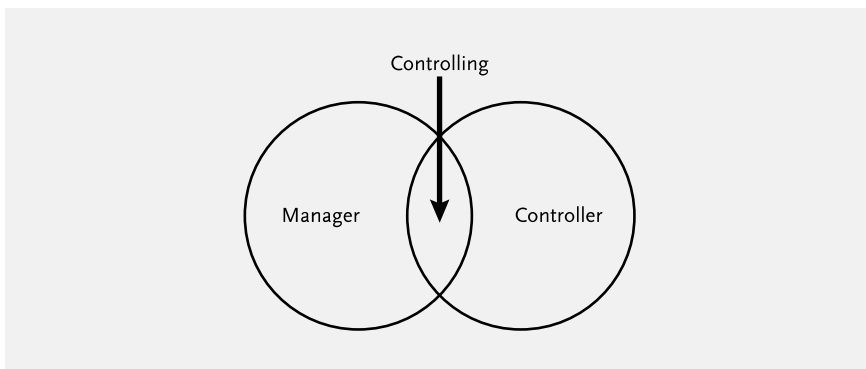


Abb. 3: Manager und Controller machen Controlling

Prof. Dr. Heimo Losbichler, ein Vorstandsmitglied des Internationalen Controllervereins, formuliert zehn *Kernelemente* eines nachhaltigen Controlling-Ansatzes (vgl. ICV: controllerverein.com).

Controlling sollte:

- auf dauerhafte Wertsteigerung ausgelegt sein
- über die Kosten hinaus denken
- sich nicht mit Symptomen begnügen
- Innovation und Wettbewerbsvorteile im Fokus haben
- das Tun in den Vordergrund stellen
- Verantwortung übernehmen
- Business Partner statt Zahlenknecht sein
- die Menschen hinter den Zahlen sehen
- die Werte des Unternehmens vertreten
- integer sein.

Inwieweit sich diese zukunftsweisenden Überlegungen in der Praxis durchsetzen werden, wird die Realität zeigen. Für ein Bildungscontrolling könnten sie als Leitlinien dienen, da eine eins zu eins Übertragung von Controlling, wie es in den Unternehmen **heute** in vielen Fällen verstanden und gelebt wird, für Bildungscontrolling zu kurz greift.

Was das Verhältnis von Bildungscontrolling zu Qualitätsmanagement und Evaluation betrifft, schließe ich mich dem Ansatz von Walter Schöni an: *„Innerhalb des Bildungscontrolling-Ansatzes werden auch Parameter und Messgrößen des Qualitätsmanagements verwendet. Dies betrifft vor allem die Prozess-Parameter zur Effektivität der Bildungsarbeit und des Bildungsmanagements. [...] Der Bildungscontrolling-Ansatz*

greift auf Methoden der Bildungsevaluation zurück: so z. B. bei der Analyse der Ist- und Soll-Qualifikation, bei der Bewertung der Bildungsprozesse (Ziel- und Transferorientierung) und bei der Bewertung des Outputs von Bildungsmaßnahmen (Qualifikationsgewinn, Lernerfolg, Teilnehmerzufriedenheit)“ (Schöni 2006, S. 20, 47).

Fazit

- Bildungscontrolling ist ein wesentlicher Teil der Personalentwicklung, ist zweckgebunden und zielt ab auf Qualifikations- und Kompetenzentwicklung.
- Personalentwicklung hat das gesamte Potenzial menschlichen Lernens im Fokus (*Neue Lernkultur*), somit eine pädagogische Dimension und damit bedeutende Inhalte und Methoden für die Persönlichkeitsentwicklung über die ökonomische Dimension hinaus.
- Bildungscontrolling hat eine quantitative als auch qualitative Dimension und geht damit über das herkömmliche Controlling hinaus. Bildungscontrolling bedient sich dabei wissenschaftlich erprobter Methoden und Instrumente.
- Bildungscontrolling beinhaltet sowohl die Rahmenbedingungen (Bildungsbetriebsmanagement) also auch den Prozess selbst (Bildungsprozessmanagement): Bildungscontrolling umfasst somit Qualitätsmanagement als auch Evaluation. Bildungscontrolling erweitert die pädagogisch-psychologische Dimension von Qualitätsmanagement und Evaluation um eine ökonomische Dimension, ist also zweidimensional.
- Bildungscontrolling – hier gesehen als ein wichtiger Baustein der Personalentwicklung – führt noch ein bescheidenes Dasein im Rahmen eines ganzheitlichen, integrierten Personal-Managements (vgl. Hilb 2006).

3 Was meint Wertsteigerung?

Ich wage die These, dass kein dauerhaft gut geführtes Unternehmen nach der Doktrin des Shareholder-Value geführt ist.

FREDMUND MALIK

Wir haben den Unternehmenswert im letzten Geschäftsjahr deutlich gesteigert. Mit einer solchen Aussage treten Vorstände oder Geschäftsführer gerne vor ihre Aktionäre oder Gesellschafter. Wenn es ihnen dann noch gelingt, diesen Wertzuwachs in Prozentpunkten oder gar in Euro zu beziffern, dann scheint es, als hätte man den objektiven Maßstab für das komplexe Phänomen *Wertsteigerung* gefunden: In der Welt des Managements schien es, als hätte man mit dem Shareholder-Value endlich den Gral für Wertsteigerung entdeckt. Der Wert ist immer dann gestiegen, wenn die erwirtschaftete Rendite die Kapitalkosten übersteigt. Allein die mit vielen

Unsicherheiten verbundene Ermittlung sowohl der Rendite als auch der Kapitalkosten macht deutlich, dass es sich hier letztendlich um keine objektive Größe handelt. Die betriebswirtschaftlich positive Nachricht ist allenfalls, dass die ausgewiesenen Größen transparent und nachvollziehbar sind (vgl. Bailom/Matzler/Tschernernjak 2006, S. 35: „Auch Fredmund Malik, Chef des Malik Management Zentrums St. Gallen, sieht im Shareholder-Value einen der größten Irrtümer der Managementliteratur der letzten Jahre.“).

Aber genügt das schon, um Wert und Wertsteigerung fassbar zu machen? Die Zahl derjenigen, die hier Bedenken anmelden ist groß und wächst zunehmend. Eine einseitige Orientierung hin auf die Interessen der Investoren scheint schon deswegen problematisch, da fehlende Ausgewogenheit zu kompensatorischen Maßnahmen zwingt bzw. entscheidende Energien für Wertsteigerung nicht zum Tragen kommen lässt. Die Gefahr besteht also, dass Potenziale ungenutzt bleiben und somit dem ökonomischen Prinzip nur bedingt Rechnung getragen wird.

Fokussiert man die Wertsteigerungsfrage auf der anderen Seite eindimensional hin auf den Kunden oder auf die im Unternehmen tätigen Menschen, dann blendet das aus, dass in einem marktwirtschaftlich ausgerichteten System Gewinne für Wachstum und Entwicklung lebensnotwendig sind. Die Begeisterung der Kunden und die Motivation und Identifikation der Mitarbeiter sind Potenziale für den zu erwirtschaftenden monetären Ergebnisausweis. Den berechtigten Ansprüchen der Kunden nach Produkten/Dienstleistungen und der Mitarbeiter nach Arbeitsplatzsicherheit stehen berechnete Renditeerwartungen der Kapitalgeber gegenüber. Die Frage nach dem Wert und der Wertsteigerung lässt sich u. E. nicht schlüssig auf eine Größe reduzieren.

Zudem hängt die Frage *Wann liegt Wertsteigerung vor?* vom Standpunkt des Betroffenen, von seiner Interessenslage, vom Kontext und schließlich von möglichen Nebenwirkungen ab:

Standpunkt: Befindet sich das Unternehmen in der Startphase oder in einer Sanierungs- oder Restrukturierungsphase?

Interessenslage: Handelt es sich um ein Familienunternehmen oder sind die Geldgeber *namenlose* Investoren?

Kontext: Ist das Umfeld durch prosperierende Parameter gekennzeichnet oder liegt eine große Abhängigkeit von kreditgebenden Banken vor?

Nebenwirkungen: Welche Auswirkungen hat die Wertentscheidung auf Arbeitsklima und Kundenqualität?

Aus einer ganzheitlichen Sichtweise heraus gilt es somit, die Schlüsselgrößen herauszufiltern, die im konkreten Fall Wertsteigerung bedeuten. Daran hat sich Bildungscontrolling zu orientieren.

Als Grundlage wird im Folgenden der ganzheitliche St. Galler Management-Ansatz gewählt. Wertsteigerung muss dann die drei folgenden Handlungsdimensionen reflektieren:

Strategische Dimension

Welche strategischen, langfristigen Ziele wollen wir erreichen?

Beispiel: Wir wollen in Frankreich einen eigenen Vertrieb aufbauen, innovative Produkte im Markt platzieren und als Nischenanbieter auftreten. *Der künftige Erfolg hängt wesentlich von unseren qualifizierten und engagierten Mitarbeitern ab.* (Sto AG: Geschäftsbericht 2008, S. 27)

Operative Dimension

Welche operativen Aktivitäten sind für das laufende Geschäft zu unternehmen?

Beispiel: Wir müssen unsere Fähigkeiten zur Optimierung unseres Geschäfts verbessern. *Schwerpunkte der Ausbildung waren Kostenmanagement, effektives Managementhandeln, Projektmanagement sowie der professionelle Umgang mit Veränderungsprozessen.* (HeidelbergerCement: Geschäftsbericht 2008, S. 41)

Normative Dimension

Welche normativen Grundsätze sind für uns handlungsleitend?

Beispiel: Wir wollen unsere Mitarbeiter langfristig an uns binden. *Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist eine wichtige Voraussetzung für die langfristige Bindung unserer Mitarbeiter an RWE – was wiederum maßgeblich ist für den nachhaltigen Erfolg des Unternehmens. Familienbewusstsein ist bei der RWE in der Personalpolitik verankert.* (RWE: Geschäftsbericht 2008, S. 136)

Mutius spricht in diesem Zusammenhang von „wertbalancierter Unternehmensführung: Es kommt darauf an, Strategen und Controller mit Organisations- und Personalentwicklern, mit Veränderungs-, Qualitäts- und Umweltmanagern sowie mit Unternehmenskommunikatoren an einen Tisch zu bringen. Warum sollte es dann nicht möglich sein, die Akteure dazu zu bewegen, miteinander und bewusst Grenzen überschreitend an einer neuen ‚sozialen Architektur‘ für ihr Unternehmen, an einem integrierten ‚Haus der

Erneuerung' zu arbeiten, um unnötige Komplexität zu reduzieren?" (von Mutius 2002, S.19)

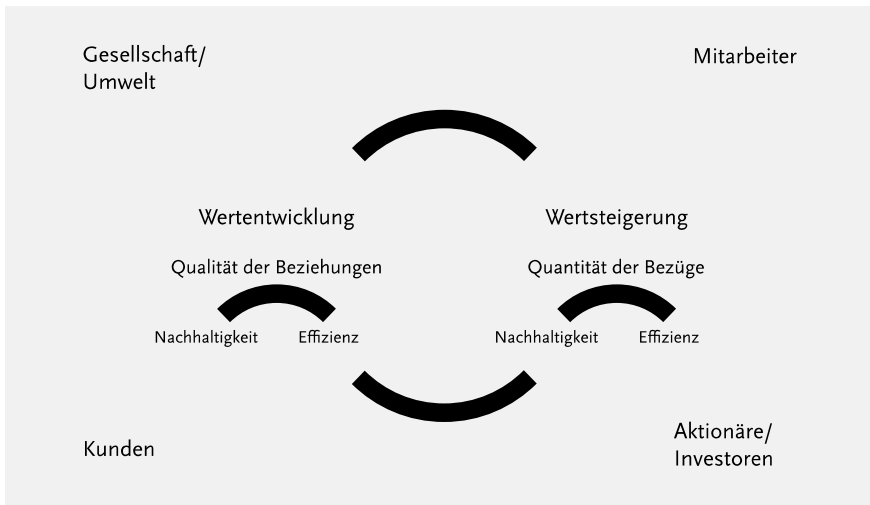


Abb. 4: Das Leitbild einer neuen Balance

Quelle: von Mutius 2002, S. 20

Fazit

- Wenn Bildungscontrolling zur Wertsteigerung beitragen soll, muss zunächst geklärt werden, was für das Unternehmen Wertsteigerung bedeutet. Nur dann kann Bildungscontrolling seiner Aufgabe gerecht werden.
- Die Frage der Wertsteigerung muss situationsbezogen immer wieder neu gestellt und beantwortet werden.
- Soll eine nachhaltige Wertsteigerung erreicht werden, dann sind die verschiedenen Facetten und Dimensionen zu einem ausbalancierten dynamischen Ganzen zu bündeln.
- Wertsteigerung liegt ein ökonomischer, ein monetärer Wertbegriff zugrunde, kein ethischer Wertebegriff.

4 Das VALUE-Konzept – Potenziale in Aktion

Finding the potential and developing its opportunities are prerequisites of survival and growth.

PETER DRUCKER

Erfolgreiche Unternehmen mit hoher dauerhafter Wertsteigerung weisen den Weg: *„Nicht bilanzierte (immaterielle) Vermögenswerte bilden die Grundlage für unseren gegenwärtigen und zukünftigen Erfolg. [...] Hierzu gehören [...] unsere Mitarbeiter und ihr Know-how“* (SAP: Geschäftsbericht 2008, S.106). So der Marktführer für Business-Software SAP. Oder das nachhaltig erfolgreiche Unternehmen RATIONAL: *„Das Fundament des Hauses der RATIONAL-Unternehmensqualität – auf dem alle vier Erfolgssäulen (Lieferanten-/Prozess- /Produktqualität und als Konsequenz der höchstmögliche Kundennutzen, der Autor) aufbauen – bildet die Mitarbeiterqualität. Nur immer bessere Mitarbeiter haben immer bessere Ideen für immer bessere Lieferanten-, Prozess- und Produktqualität und damit für immer mehr Kundennutzen“* (RATIONAL: Geschäftsbericht 2007, S. 32).

Wenn die Mitarbeiter Grundlage bzw. Fundament nachhaltiger Wertgenerierung sind, dann müssen diese immateriellen Vermögenswerte systematisch gestaltet, gesteuert und ausgebaut werden. Diese Steuerungsaufgabe muss von einem strukturierten und gezielten Controlling unterstützt und begleitet werden. Als Rahmen hierfür dient das VALUE-Konzept.

Das VALUE-Konzept umfasst fünf Arbeitsebenen:

V alue your company

A nalyze your potentials

L ever your performance

U pgrade your know-how

E nsure your sustainability

Value your company

Auf dieser Arbeitsebene werden die Ziele bestimmt:

- Was bedeutet Wertsteigerung für unser Unternehmen?
- Haben wir schlüssige strategische Ziele?
- Passt unsere Organisation zu unseren Zielen?

Analyze your potentials – in Anlehnung an den Ansatz des Resource-Based-View (vgl. Bailom/Matzler/Tschemernjak 2006, S. 123 ff).

Auf dieser Arbeitsebene werden die Potenziale identifiziert:

- Wo liegen unsere Stärken und wie nutzen wir sie?
- Welche limitierenden Faktoren gibt es?
- Welche Wirkungszusammenhänge gibt es?

Lever your performance

Auf dieser Arbeitsebene werden Maßnahmen abgeleitet:

- Was müssen wir tun, um unsere Performance zu steigern?
- Welche Maßnahmen haben Priorität?

Upgrade your know-how

Auf dieser Arbeitsebene wird die Implementierung begleitet:

- Wo liegen Hindernisse in der Umsetzung?
- Wo müssen wir die Umsetzung forcieren?

Ensure your sustainability

Auf dieser Arbeitsebene wird die Nachhaltigkeit gesichert:

- Welche Wirkungszusammenhänge sind stabil?
- Welche Maßnahmen sollten wir verstärken bzw. modifizieren?

Das Ziel ist, Potenziale zu aktivieren, zu fördern und zu fordern und im Sinne der Firmenstrategie auf Erfolgskurs zu bringen.

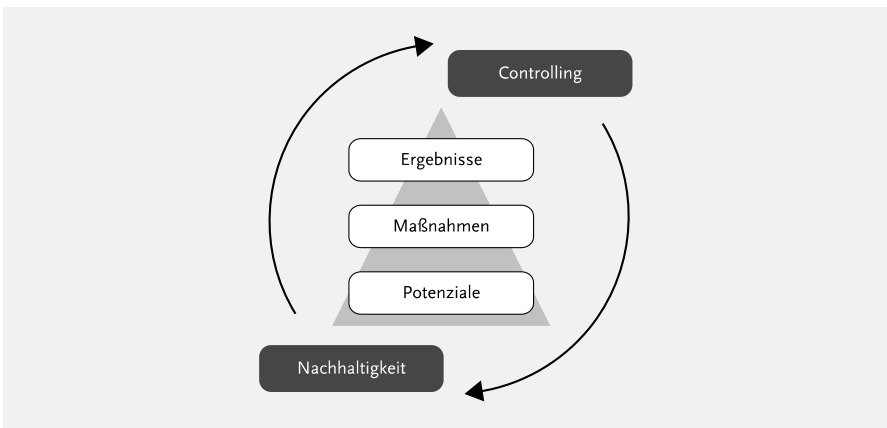


Abb. 5: Das Ziel sind Potenziale in Aktion (PIA)

Auf Grundlage dieses Rahmenkonzepts können nun die Aufgabenstellungen für ein ganzheitliches, systematisches Bildungscontrolling abgeleitet werden. Damit

soll Bildungscontrolling dem vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung formulierten Anspruch gerecht werden: *„Die Ermittlung des Weiterbildungsbeitrags zum Unternehmenserfolg kann optimal jedoch nur gelingen, wenn das betriebliche Weiterbildungs-geschehen planmäßig, systematisch und möglichst professionell im ganzheitlichen Zusammenhang der verschiedenen Dimensionen des Bildungscontrollings gesteuert wird“* (vgl. Krekel/Seusing 1999, S. 100).

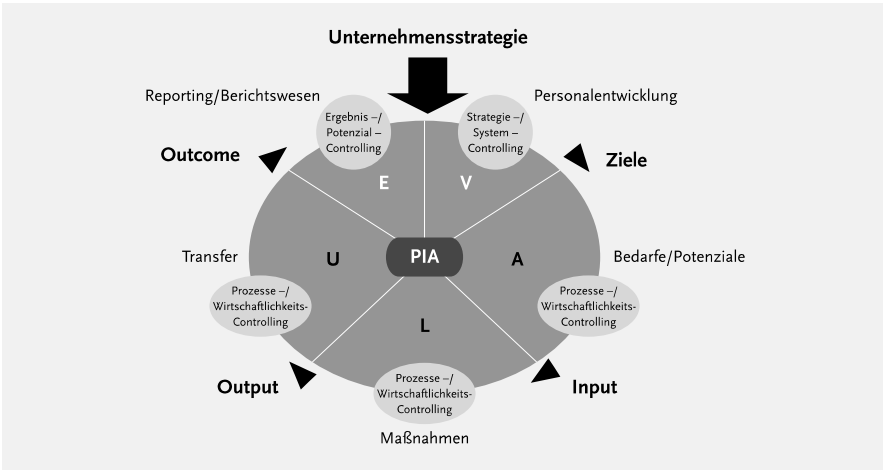


Abb. 6: Die Aufgaben des Bildungscontrollings im VALUE-Konzept

Entlang der VALUE-Kette hat Bildungscontrolling folgende Aufgabenstellungen:

- 1 Strategie-/System-Controlling
- 2 Prozess-/Wirtschaftlichkeitscontrolling
- 3 Reporting

Bildungscontrolling schließt *„an jedem Element des Funktionszyklus betrieblicher Weiterbildung an (Bedarfsanalyse, Zielsetzung, Gestalten von Bildungsmaßnahmen, Realisierung der Maßnahmen, Erfolgskontrolle und Transfersicherung)“* (vgl. Becker 1993, S. 127). Im Aufgabenfeld Reporting laufen alle Controllingaktivitäten zusammen. Hier wird über durchgeführte Maßnahmen und erreichte Erfolge berichtet, hier werden Abweichungen dargestellt und Ursachen erläutert. Diese zentrale Controllingaufgabe wird im nächsten Abschnitt *Erfolge messen und berichten* noch weiter beleuchtet.

Die Aufgabenstellungen sind den VALUE-Schritten zugeordnet (vgl. Döring 2008, S. 380 ff.). Die im Folgenden dokumentierten Fragestellungen erheben keinen An-

spruch auf Vollständigkeit, sie sollen die jeweilige Aufgabenstellung exemplarisch verdeutlichen.

1 Strategie-/System-Controlling

Diese beiden Aufgabenstellungen sind dem Schritt **Value your company** zugeordnet.

Strategie-Controlling

- Ist unser Bildungscontrolling integriert in die Unternehmenskultur und unsere Unternehmens- bzw. Abteilungsziele?
- Haben wir Leitlinien, Standards und Kriterien für eine qualitative Personalentwicklung formuliert und setzen sie um?
- Sind bei uns strategisch ausgerichtete Personalentwicklungspläne ausgearbeitet?

System-Controlling

- Sind die Prozesse in unserer Bildungsabteilung effektiv und effizient organisiert?
- Setzen wir IT-Instrumente zur Verwaltung der Weiterbildung ein, die eine rasche und ordnungsgemäße Abwicklung unterstützen?
- Ist unsere Bildungsabteilung mit den Fachabteilungen vernetzt?
- Prüfen wir regelmäßig die Qualität und die Entwicklung unserer Bildungsabteilung?
- Welcher normative Orientierungsrahmen liegt der Arbeit unserer Bildungsabteilung zugrunde? Ist er offengelegt und wird laufend und systematisch reflektiert?

Die mit diesem Schritt erarbeiteten Ziele werden als Prozessparameter an den nächsten Schritt weitergegeben.

2 Prozess-/Wirtschaftlichkeits-Controlling

Diese beiden Aufgabenstellungen sind allen drei Prozessschritten **Analyze your potentials**, **Lever your performance** und **Upgrade your know-how** zugeordnet.

Prozess-Controlling

- Haben wir ein funktionierendes operatives Bedarfsmanagement?
- Ist unser Lernmanagement nach neuesten didaktischen und methodischen Anforderungen ausgerichtet?
- Gewährleistet unser Transfermanagement die Erreichung der formulierten finalen Zielvorstellungen?

- Hierzu gibt es zahlreiche Instrumente und Methoden, die der Bildungscontrolller zur Erledigung seiner Aufgabe einsetzen kann (Verwiesen sei hier beispielhaft auf folgende *Instrumente und Methoden*: Vorhersage des Weiterbildungserfolgs: Buchhester, Stephan. Potenzialmessverfahren: Heinemeyer, Helmut. Transferstärkeprofil: Koch, Axel. Siehe hierzu die Verweise im Literaturverzeichnis).

Die Prozessparameter sind hier der Input an die Maßnahmenplanung und das Lernfeld, der Output an den Transfer und schließlich der Outcome an das Reporting.

Wirtschaftlichkeitscontrolling

- Haben wir ein angemessenes differenziertes Budget für unsere Bildungsausgaben aufgestellt und kontrollieren das auch periodisch?
- Gibt es bei uns klar definierte Kennzahlen für die Bildungsarbeit (Teilnehmerzahlen, Anzahl der Maßnahmen, Schulungskosten)?
- Sind unsere Bildungsausgaben auf ökonomische Größen (Rendite, Produktivität, Wertschöpfung) bezogen?

Die Prozessparameter sind hier die an die Aufgabenstellung geknüpften Kosten- und Wirtschaftlichkeitsgrößen.

3 Reporting

Diese Aufgabenstellung ist dem Schritt **Ensure your sustainability** zugeordnet.

- Inwieweit sind die im ersten Schritt formulierten Ziele realisiert worden?
- Mit welchen Kosten waren die Maßnahmen verbunden?
- Wo haben wir unsere Ziele nicht erreicht und warum?
- Welche Hinweise für das weitere Vorgehen lassen sich ableiten?

Prozessparameter sind hier die Berichte und Ergebnisse der Analysen. Sie dienen der Personalentwicklung für ihre weitere Arbeit. Wegen der Bedeutung des Reportings habe ich dieser Aufgabe einen eigenen Abschnitt reserviert.

Fazit

- Die Aufgaben des Bildungscontrollings beziehen sich auf das Heute (Ernten in bestehenden Märkten) und das Morgen (Bestehen in zukünftigen Märkten). Es geht um das Aussteuern, Verbessern und Weiterentwickeln von Professionalität, Wirtschaftlichkeit und Qualität.
- Bildungscontrolling hat eine Feedback- als auch eine Feedforward-Aufgabe. Ein einseitig kostenorientiertes Controllingverständnis greift für Bildungs-

controlling schon aus diesem Verständnis heraus zu kurz und ist um die Dimension eines Strategischen Controllings zu erweitern.

- Controlling – also auch Bildungscontrolling – muss zwangsläufig in ein detailliertes Reporting münden mit systeminterner als auch externer Zielrichtung.
- Bildungscontrolling muss dazu beitragen, die Mitarbeiterpotenziale zu identifizieren, wirkungsvolle Instrumente zur Verfügung stellen und den Prozess kritisch begleiten.

5 Reporting: Erfolge messen und berichten

Alles messen, was messbar ist – und messbar machen, was noch nicht messbar ist.

GALILEO GALILEI

Die Gestaltung des Reportings ist eine klassische Aufgabe des Controllers. Die Berichte sind das wichtigste Koordinations- und Kommunikationsinstrument des Controllings. Sie haben eine grundlegende Funktion: die Unterstützung der Steuerung, sie sollen Steuerungsmaßnahmen auslösen. Damit sie diesen Zweck erfüllen können, müssen sie:

- die Informationskategorien Plan, Ist und Erwartung gegenüberstellen,
- Ursachenanalysen bei Abweichungen durchführen und Steuerungsoptionen aufzeigen und
- Wirkungszusammenhänge nachspüren und offenlegen (vgl. Horváth 2009, S. 23 ff.).

Für Bildungscontrolling keine leichte Aufgabe. Denn: *„Je wichtiger etwas im Personalbereich ist, umso weniger ist es quantifizierbar“* (Schwertfeger 2003, S. 20 ff.), so der St. Galler Managementprofessor Fredmund Malik. Das trifft das Selbstverständnis von Controlling *mitten ins Herz*. Denn trotz aller Beteuerungen sind die Zahlen und die Möglichkeit, Sachverhalte zu quantifizieren das Lebenselixier des Controllers. Der Satz: *„What you can't measure, you can't manage“* (Drucker 1964, S. 21; Wunderer/Jaritz 2006, S. 21 ff.) ist die vielzitierte Legitimation.

Das Messen und Bewerten von Weiterbildungsaktivitäten ist in traditionellen Mess- und Bewertungssystemen bislang kaum zu finden. Ausgenommen, es handelt sich um Kostengrößen oder direkt mit der Weiterbildung erwartete zählbare Leistungsveränderungen, z. B. Umsatzsteigerungen nach einem Verkäufertraining (vgl. ROI-Institut: ROI-Institut.com; Phillips/Schirmer 2004, S. 32 ff. Dort wird die Evaluation auf dieser Erfolgsebene bei cirka fünf bis zehn Prozent der Maßnahmen

eines Bildungsanbieters für sinnvoll erachtet; zitiert bei: Zurwehme 2007, S. 206). Das hat nachvollziehbare Ursachen: Das System unserer auf monetäre Größen ausgerichteten Rechnungslegung ist, unabhängig von länderspezifischen Regularien, die letztendliche Anzeigetafel für Erfolg oder Misserfolg.

Bei der Forderung nach stärkerer Berücksichtigung nicht-monetärer Leistungsindikatoren geht es somit nicht darum, die quantitativ und monetär ausgerichteten Mess- und Bewertungssysteme abzulösen. Aber: Die Gründe und Ursachen für die abgebildeten Sachverhalte und die daraus resultierende Performance werden entweder gar nicht oder nur sehr unvollkommen erfasst. Das heißt: *„Sowohl im Hinblick auf ihre Informationsfunktion (über vergangene Sachverhalte) als auch ihre Steuerungsfunktion (Entscheidungsgrundlage bezüglich künftiger Sachverhalte) handelt es sich damit um essentielle Mängel“* (Diefenbach/Vordank 2003, S. 30). Aus dieser Kritik heraus wird die Forderung nach mehrdimensionalen Mess- und Bewertungssystemen verständlich: Humankapital und damit auch die Ergebnisse von Weiterbildungsaktivitäten dürfen nicht ignoriert oder nur als Kosten erfasst und bewertet werden, sondern sie müssen als Ressource und Werttreiber ganz bewusst und systematisch in das jeweilige Mess- und Bewertungssystem einbezogen werden (vgl. ebd., S. 31).

Solche meist qualitativen Aspekte, in betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen als immaterielle Vermögenswerte bezeichnet, sind in Controllerkreisen in vielen Fällen mit Vorurteilen behaftet, man spricht von *weichen* bzw. *subjektiven* Faktoren.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet die *Balanced Scorecard* an, das Kennzahlensystem zur Umsetzung von Strategien. Aber auch hier wird Kritik vorgetragen: *„Woran lässt sich messen, ob wir auf dem richtigen Weg sind, die strategischen Ziele zu erreichen? Aus diesen Messgrößen – und nur daraus – ergeben sich die notwendigen Kennzahlen. Entscheidend ist also die Beziehung zwischen Strategie und Kennzahlen. Doch diese Beziehung existiert nur selten“* (Paul 2004, S. 109). Und weiter: *„Es gibt also in jedem Unternehmen Tätigkeiten, die äußerst wertvoll sind, aber von dem Kennzahlensystem nicht oder völlig inadäquat abgebildet werden“* (ebd., S. 110). Bereits Einstein hat in seinem Büro in Princeton festgehalten: *Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.*

Will sich Bildungscontrolling vom reinen Kosten- und Kennzahlencontrolling lösen und sich auch den Faktoren zuwenden, die die Ursache für Wertsteigerung ausmachen, dann muss es die einseitig auf Zählbares fokussierte Sichtweise hinter sich lassen. Dann heißt die Aufgabe: Neben den harten Ergebnisgrößen Umsatz, Rendite, Kosten und Liquidität auf Zukunft ausgerichtete Potenzialgrößen, also wesentliche Erfolgsfaktoren, in die Betrachtung einbeziehen. Annika Zurwehme

spricht in ihrer Dissertation von der Notwendigkeit der *Bimentalität*, von pädagogischen Sachzielen und ökonomischen Formalzielen, die es zu verknüpfen gilt (vgl. Zurwehme 2007, S. 232). Der eindimensionale Fokus auf finanzwirtschaftliche und quantitative Größen – nur die sind, so die rein ökonomische Betrachtungsweise, mess-, plan- und steuerbar – muss ergänzt werden durch Instrumente und Methoden, die qualitative Erfolge von Weiterbildung greifbar machen¹. Daraus ergäbe sich ein doppelter Nutzen: Einerseits wäre eine Zielfestlegung und Steuerung möglich und andererseits die Wirkung von Maßnahmen darstellbar (Wobei eine lineare Wirkungsbeziehung in vielen Fällen sicherlich nicht möglich ist). Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist davon überzeugt, „*dass sich die Wirkungen der betrieblichen Weiterbildung grundsätzlich – z. B. im Vorher-Nachher-Vergleich – ermitteln, messen und bewerten lassen. Und zwar als Lernresultate, als Einstellungs- und Verhaltensänderungen sowie als Änderungen der Leistungsbeiträge und des Betriebsergebnisses. Diese Veränderungen schlagen sich bei den Nutznießern auf unterschiedlicher Ebene – wie Individuum, Arbeitsgruppe, Abteilung, Bereich, Unternehmen – und zeitlich verzögert nieder.*“ (von Bardeleben/Hergert 1999, S. 83). Eine Einengung auf Kosten- und Rentabilitätsgrößen blendet einen wesentlichen Teil der Realität aus und gibt zudem keine Hilfestellung für ursachenorientierte Steuerung. Als entscheidend wird angeführt, dass es das Ziel sein muss, Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen betrieblichen Bildungsaktivitäten und wirtschaftlichen Erfolgen zu ermitteln und darzustellen. (Das Aufstellen und Durchrechnen von Renditeformeln für Weiterbildung ist m. E. nur in wenigen Fällen möglich und sinnvoll, etwa bei eindeutig vertriebsorientierten Veranstaltungen.)

Für das Messen und Berichten von Ergebnissen heißt das, dass die periodische Berichterstattung über die geleistete Bildungsarbeit in Form von Kennzahlen, die den Input, den Prozess oder den Output/Outcome offenlegt, ergänzt werden muss durch qualitative Bewertungen, z. B.: *Haben die Kommunikationsseminare deutlich zur Verminderung von Konflikten beigetragen?* Klare Formulierungen sind die Voraussetzung für das Messen, Bewerten und das darauf basierende, zielorientierte Handeln (vgl. von Landsberg 1992, S. 28). (*In Frage kommen auch, oder gerade, qua-*

1 Der 7. deutsche Fachkongress für Bildungscontrolling (www.bildungsspiegel.de): Mit der Forderung nach einem konsequenten Bildungsrating soll nun die Weiterbildung unter quantitativen und qualitativen Aspekten bewertet werden. Auch die Deutsche Gesellschaft für Finanz- und Vermögensanlagen (DVFA) hat sich in ihren Grundsätzen für effektive Finanzkommunikation von der rein quantitativ bestimmten Bewertung verabschiedet: Die in den Grundsätzen enthaltenen Empfehlungen basieren auf von Investment Professionals geschilderten Beispielen gelungener bzw. misslungener Finanzkommunikation. Mit Hilfe des aus der Konsumentenforschung abgeleiteten Verfahrens der ‚Critical Incidents‘ wurden die Beispiele abstrahiert und systematisch in einem mehrstufigen Prozess mit einem erweiterten Kreis von Investment Professionals zu Empfehlungen verdichtet: Teil 1: DVFA-Grundsätze für effektive Finanzkommunikation. (Jn: GoingPublic 7/06, S. 64).

litative Kategorien. Pädagogische Evaluationen sind informativ. Auch hierbei könne man, gründliche Definitionsarbeit vorausgesetzt, Vergleiche ziehen. Hier liegt m. E. eine wesentliche Aufgabe für Hochschulinstitute und für die Praxis.) Klare Formulierungen, die Sachverhalte abgrenzend beschreiben, stellen zweifellos eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Der daraus resultierende Gewinn ist jedoch ungleich höher.

Des Weiteren: Um Bewertungen und Ergebnisse nachvollziehbar zu machen, ist es erforderlich – ähnlich der Belegpflicht in der Finanzbuchhaltung – Belege vorzulegen (Beispiele: Protokolle, Beschlüsse, Excel-Tabellen, SAP-Daten). Mit dieser Verpflichtung muss der Forderungen nach Objektivierung Rechnung getragen werden. So können den Bildungsaktivitäten operationalisierbare Erfolgsparameter und Nutzenkriterien zugeordnet werden. *„Mit deren Hilfe kann dann nach Durchführung der Weiterbildung und Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz vergleichsweise einfach, entweder verbal beschreibend oder monetär bewertet, festgestellt werden, ob und in welchem Umfang die Weiterbildung einen Beitrag zum Betriebsgeschehen geleistet hat“* (von Bardeleben/Hergert 1999, S. 100 ff.). Zitat eines Weiterbildungsmanagers aus der Automobilindustrie: *„Man muss selbstbewusst dazu stehen, dass der Nutzen eben nicht quantifizierbar ist und dass wir ihn damit auch kaputt machen.“*

Für eine ganzheitliche Bewertung von Weiterbildungsmaßnahmen heißt das: Verknüpfen von quantitativen (*harten*) und qualitativen (*weichen*) Erfolgsfaktoren, z. B. Ergebnisse wie Outputsteigerungen, Zeitersparnisse, Qualitätsverbesserungen und Kosteneinsparungen, Potenziale wie Aufgabenkompetenz, Soziale Kompetenz oder Personale Kompetenz. Die *harten* Faktoren, zählbare betriebswirtschaftliche Kennziffern, wie z. B. Ausschussquoten, Fluktuationsraten auf der einen Achse, die *weichen* Faktoren, mit Hilfe auf Scoringleisten beschriebene Sachverhalte (vgl. Porst 2008, S. 69 ff.), wie z. B. Verbesserung des Betriebsklimas, Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen auf der anderen Achse. Die Erfolgsmessung von Weiterbildung wird auf diese Weise auf zwei Beine gestellt und eröffnet die Möglichkeit differenzierter Empfehlungen und Entscheidungen. Auch im Rahmen des Beteiligungscontrollings wird diese Sichtweise empfohlen, insbesondere die Kombination des EFQM-Modells und finanzwirtschaftlicher Kennzahlen für eine beteiligungsorientierte Unternehmensbewertung (hierzu: Krupp 2006, S. 367 ff.; von Mutius 2009, S. 27: *„Wenn man sich den Kern dessen anschaut, was kreative Prozesse ausmacht, dann geht es immer um Kombinationen, um kombinatorische Intelligenz. Man kombiniert etwas, was vorher nicht zusammengehörte“*: Bildungscontrolling als Ergebnis- und Potenzialcontrolling).

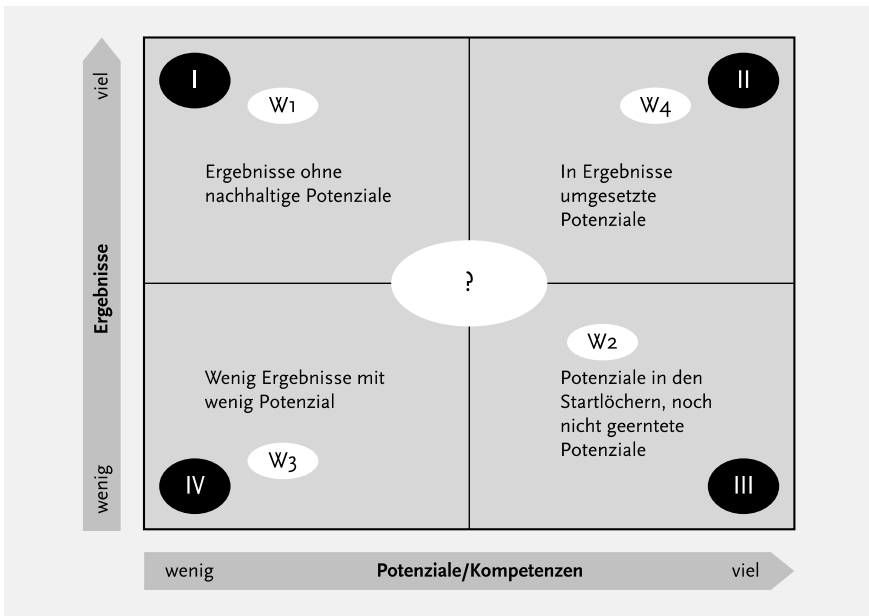


Abb. 7: Bildungscontrolling als Ergebnis- und Potenzialcontrolling

Diese Vorgehensweise lässt folgende Überlegungen und Schlüsse zu:

Quadrant I (W1): Gute Ergebnisse, wenig Potenzial

Diese Weiterbildungsaktivitäten sind lediglich auf derzeitige Ergebnisse ausgerichtet. Sie haben wenig Zukunftspotenzial und zielen nicht auf nachhaltige Kompetenzerweiterung ab. Eine einseitige Fokussierung auf diese Art der Weiterbildung ist kurzatmig angelegt und trägt auf Dauer die Gefahr des *Abstürzens* in sich. Hier sollten verstärkte Aktivitäten in zukunftsorientierte Kompetenzen gestartet werden.

Quadrant II (W4): Gute Ergebnisse, viel Potenzial

Diese Weiterbildungsaktivitäten setzen auf Zukunft und Nachhaltigkeit und haben sich bereits in konkreten Ergebnissen niedergeschlagen. Die Aufgabe ist hier, sich immer wieder an neue Umfeld- und Marktgegebenheiten anzupassen, Stärken weiter auszubauen und sich verändernde Anforderungen intensiv zu beobachten.

Quadrant III (W2): Schlechte Ergebnisse, viel Potenzial

Diese Weiterbildungsaktivitäten haben sich noch nicht in zählbaren Ergebnissen niedergeschlagen. Entweder weil sie sehr stark auf Zukunft ausgerichtet sind – also

eine Art Vorleistung darstellen – oder man hat es noch nicht geschafft, die angestrebten Ergebnisse zu ernten. Hier muss der Schwerpunkt auf Transferaktivitäten gelegt werden.

Quadrant IV (W3): Schlechte Ergebnisse, wenig Potenzial

Diese Weiterbildungsaktivitäten sollten massiv und kurzfristig zurückgefahren werden, da sie weder Ergebnisse bringen noch Potenziale in sich tragen. Solche Maßnahmen haben lediglich Belohnungscharakter. Sie sollten unter strikten Kostenaspekten betrachtet werden.

Die Mittelposition – im strategischen Management auch als *stuck in the middle* bezeichnet – ist *nach allen Seiten offen*. Diese Weiterbildungsaktivitäten tragen oftmals die Gefahr von *nice to have* in sich.

Fazit

- Zunächst Grundsätzliches: Es gibt plausible und implausible, zweckmäßige und unzweckmäßige Bewertungsmethoden, nicht aber richtige und falsche. Es gibt eben kein Bewertungs-Ei des Kolumbus. Jede Bewertung ist normativ; objektive Bewertung gibt es nicht. Bewertung bedeutet Verantwortung übernehmen. Eine exakte Anweisung zur Auswahl einer Bewertungsmethode oder Kombination davon zu geben, ist nicht möglich und zwar prinzipiell. Wer das versucht, versucht sich an der Quadratur des Kreises (hierzu: Grundfragen der Bewertung:
http://www.laum.uni-hannover.de/ilr/lehre/Ptm/Ptm_Bewertung.htm).
- Die Frage der Messbarkeit von Erfolg und Nutzen der Weiterbildung ist prinzipiell keine unlösbare Aufgabe.
- Der Ursache-Wirkungszusammenhang zwischen Weiterbildung und Unternehmenserfolg liegt nicht immer sofort auf der Hand. Bildungscontrolling muss deshalb neben der kurzfristigen die langfristige Perspektive im Auge behalten.
- Das Messbar-Machen ist eine zentrale Aufgabe des Bildungscontrollings, insbesondere, wenn es um die Umsetzung des Gelernten im Arbeitsalltag geht.

6 Bildungscontrolling als Führungsaufgabe

„Mansionem agere“ - zu Deutsch: das Haus bestellen

Einer der Kernaufgaben des Managements ist es, die strategische Stoßrichtung festzulegen und Sorge für deren Umsetzung zu tragen. Die Personalentwicklung als ein strategischer Erfolgsfaktor gewinnt für das Managementhandeln immer mehr an Bedeutung. Das an anderer Stelle schon hervorgehobene Unternehmen RATIONAL hat unter der Überschrift *Unternehmensqualität ist Mitarbeiterqualität* die Personalentwicklung zur klaren Chefsache erklärt. Eines der Kernziele ist, *„die Eigenschaften und Fähigkeiten der Mitarbeiter mit ihren Aufgabenstellungen ins Gleichgewicht zu bringen und sie gezielt in ihren Stärken weiterzuentwickeln, um sie so für die steigenden Anforderungen der Zukunft oder für neue Aufgaben gezielt fit zu machen“* (Geschäftsbericht RATIONAL AG 2007, S. 15).

Mit veränderten Rahmenbedingungen kommen auf Führungskräfte neue Anforderungen zu:

- wachsende Komplexität erfordert vermehrt den *Rundum- und Adlerblick*: Führungskräfte müssen gezielt den Rahmen und die Basis für erfolgreiches Handeln ihrer Mitarbeiter schaffen.
- steigender Wettbewerb erfordert die Nutzung aller Potenziale, im eigenen Hause als auch bei der Suche nach neuen Mitarbeitern. Die martialische Formel *War for talents* bringt dies auf den Punkt.

Für diese Aufgaben braucht das Management kompetente Dienstleister, Bildungscontrolling. Sie müssen ganzheitlich orientierte und wirksame Instrumente zur Verfügung stellen und den gesamten Prozess auf Effizienz und Effektivität durchforsten und begleiten. Nicht optimal genutzt bliebe der Ansatz dann, wenn lediglich einzelne Elemente des Controllings (z. B. die Kostenseite des Bildungsgeschehens, der Autor) unverbunden eingesetzt bzw. einige Instrumente nur verfeinert würden, oder wenn einzelne Phasen und Resultate des Bildungsprozesses nicht oder nur unzureichend bearbeitet würden (vgl. von Bardeleben/Hergert 1999, S. 83). Dass in der praktischen Umsetzung hier noch große Anstrengungen vor den Unternehmen liegen, zeigen Untersuchungen sehr deutlich (vgl. Döring 2008, S. 386 f.).

Die Führungskräfte sollten

- die notwendigen Budgetmittel zur Verfügung bereitstellen: Investitionen in gezielte Personalentwicklung sind die Grundlage für nachhaltigen Erfolg – auch wenn sie als Kostenfaktor sofort in die Gewinn- und Verlustrechnung eingehen.
- die Möglichkeiten für den Transfer von Gelerntem sicherstellen: Die Verzahnung der Weiterbildung mit den Leistungs-, Geschäfts- und Arbeitsprozessen

und die zur Verfügung Stellung angemessener Sachmittel, Informationen und Zeitfenster.

- dafür sorgen, dass sich Weiterbildung für die Mitarbeiter im Unternehmen lohnt: Erweiterte Aufgabenverantwortung und monetäre Anerkennung.
- durch eigenes Vorbild Weiterbildung fördern: Schaffung eines innovativen, leistungsorientierten Klimas. Bildungscontrolling wird dann zum wichtigen Instrument für internes Bildungsmarketing (ebd., S.105).

Gelingt das, dann wird einerseits der Nutzen für die Mitarbeiter transparent und andererseits wird deutlich, welchen Beitrag Weiterbildung für die Rentabilität und die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens leistet. Die Zuteilung von finanziellen Mitteln und Ressourcen bekommt damit eine nachvollziehbare Basis.

Auf diese Weise erschließen sich vielfältige Möglichkeiten, die im Rahmen einer McKinsey-Studie (McKinsey 2003) formulierten Ansprüche von Führungskräften einzulösen:

- Konsequente Ausrichtung der Weiterbildung an den Unternehmenszielen
- Integration der Maßnahmen in die zentralen Geschäftsprozesse
- Punktgenaue Übersetzung der Vorgaben in attraktive Programme
- Durchführung sinnvoller Erfolgskontrollen
- Exzellente Umsetzung der neuen Fähigkeiten und Kompetenzen in den operativen Bereichen.

Fazit

- Die Wichtigkeit von Bildungscontrolling als Managementaufgabe wächst mit der steigenden Bedeutung des strategischen Erfolgsfaktors Human Resources.
- Bildungscontrolling ist ein wesentlicher Prozess zur nachhaltigen Erzielung von finanzwirtschaftlichen Ergebnissen. Mit ganzheitlichem Bildungscontrolling werden Ursachen fokussiert.
- Bildungscontrolling als Führungsaufgabe wird dann seine volle Stärke zeigen können, wenn es zu intensiver Zusammenarbeit zwischen Personalentwicklung, -gewinnung, -beurteilung und den Fachabteilungen beiträgt.
- Die Installation eines Chief Competence Officers wäre m. E. eine zukunftsweisende und sinnvolle Überlegung (hierzu auch: Pichler/Porath 2009, S. 22 ff.).

7 Die Segel dicht holen und auf Kurs gehen!

Der eine wartet, dass die Zeit sich wandelt, der andere packt sie kräftig an und handelt.

DANTE ALIGHIERI

Gerade weil in Krisenzeiten die Weiterbildungsbudgets vielfach deutlich reduziert werden, ist m. E. beim Bildungscontrolling aktueller Handlungsbedarf überfällig.

Denn: „*Das Einzige was knapp sein wird, sind gebildete Menschen und ihre Problemlösungs-Wertschöpfung*“ (Händeler 2009, S. 16; auch Händeler 2007, S. 100 ff.), so der Publizist und Autor Erik Händeler in einem Artikel mit der Überschrift: Der neue Flaschenhals der Wirtschaft. „*Halbherzige, nur auf Kosten bezogene Konzepte helfen nicht weiter, ja mehr noch, sie blockieren fortschrittliche und notwendige praktische Ansätze, zugeschnitten auf die jeweilige Firmensituation*“ (ebd.).

Summary

- Bildungscontrolling ist erfolgsorientierte Steuerung betrieblicher Bildungsarbeit mit dem Ziel, strategische Wettbewerbsvorteile zu erlangen.
- Ein tragfähiges Konzept für Bildungscontrolling muss den Prozess der Weiterbildung in seiner Ganzheit als auch in seinen einzelnen Phasen umfassen.
- Bildungscontrolling als übergreifendes Konzept nutzt die Erfahrungen aus Qualitätsmanagement und Evaluation.
- Bildungscontrolling braucht einerseits die Instrumente des traditionellen Controllings, geht aber andererseits methodisch darüber hinaus. Es eröffnet die Chance, das Zusammenwirken von qualitativen und betriebswirtschaftlich harten Faktoren voranzutreiben.
- Der von vielen Personalern aufgenommene Kampf um die Talente bedarf zunächst innerbetrieblicher, zielgerichteter Konzepte um die eigenen Mitarbeiter.
- Aktives Bildungscontrolling ist ein wesentlicher Baustein in Richtung auf die Zielsetzung einer Lernenden Organisation.
- Ohne Bildungscontrolling als integriertes, ganzheitliches Konzept ist Wertsteigerung auf Dauer nachhaltig m. E. nicht zu erlangen. Eine Gesellschaft, in der Wissen und Kompetenz die einzigen *Bodenschätze* sind, darf hier Potenziale nicht brach liegen lassen.

In der Sprache der Segler:

**Die Segel setzen, sich ein Ziel stecken, die Segel dicht holen,
auf Kurs gehen und Fahrt aufnehmen!**

Literatur

- Akquisitionsfolder (09/2009):** 7. deutscher Fachkongress für Bildungscontrolling. 22–23. September 2009 in Köln.
- Akquisitionsfolder (02/2009):** Learntec spezial. 17. Internationaler Kongress und Fachmesse für die Bildungs- und Informationstechnologie. 3–5. Februar 2009. Messe Karlsruhe.
- Bailom, F./ Matzler, K./ Tschernernjak, D. (2006):** Was TOP-Unternehmen anders machen. Wien.
- Becker, M. (1993):** Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Bad Homburg vor der Höhe, S.127, Zitiert in: Krekel, E. M./ Seusing, B. (1999) (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung. Bericht zur beruflichen Bildung. Heft 233. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bein, H.-W. (2009):** Die fünfte Schicht – Wie ein großer Aluminiumhersteller in der Krise Mitarbeiter weiterbildet. In: Süddeutsche Zeitung vom 9. Juni 2009. Nr. 130.
- Buchhester, S.:** M.E.N.T.A.L.[®] 2.0, EDV-Tool zur Vorhersage des Weiterbildungserfolgs, www.buchhester.de.
- Bullinger, H.-J./ Warnecke, H. J. (Hrsg.) (2006):** Neue Organisationsformen im Unternehmen. Berlin, Heidelberg, New York.
- Coenberg, A. G./ Salfeld, R. (2003):** Wertorientierte Unternehmensführung – Vom Strategieentwurf zur Implementierung. Stuttgart.
- Döring, K. W. (2008):** Wie messen? Umriss eines modernen Bildungscontrollings. In: Meifert, M. T. (Hrsg.): Strategische Personalentwicklung – Ein Programm in acht Etappen. Berlin, Heidelberg, New York.
- Drucker, P. (1964):** Management for results. London, Sydney.
- Deutsche Gesellschaft für Finanz- und Vermögensanlagen (DVFA) (2006):** Teil 1: DVFA-Grundsätze für effektive Finanzkommunikation. In: GoingPublic Heft 7/06.
- Edelmann, D./ Tippelt, R. (2004):** Kompetenz – Kompetenzmessung: ein (kritischer) Überblick. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration. Heft 3, S. 7–10.
- Gleich, R./ Horváth, P./ Michel, U. (Hrsg.) (2009):** Management Reporting. In: Der Controller Berater. Band 1.

- Gust, M.** (2006): Mit Bildungscontrolling II zur Einzigartigkeit am Markt. In: Graf, J. (Hrsg.): Seminare 2006, Bonn, S. 85; Hier werden neue Entwicklungen, Verfahren und Instrumente für ein fortschrittliches Bildungscontrolling beschrieben.
- Händler, E.** (2007): Kondratieffs Welt – Wohlstand nach der Industriegesellschaft. 3. Aufl., Moers.
- Händler, E.** (2009): Der neue Flaschenhals der Wirtschaft. In: Süddeutsche Zeitung vom 04.08.2009. Nr. 177.
- HeidelbergerCement:** Geschäftsbericht 2008.
- Heinemeyer, H.:** DNLA® (DNLA= Discovery of Natural Latent Abilities): Potenzialmessverfahren zur Verfolgung harter und weicher Faktoren. info@ghti.de.
- Hilb, M.** (2006): Integriertes Personal-Management – Ziele, Strategien, Instrumente: Personalgewinnung, -honorierung, -beurteilung, -entwicklung. Köln.
- Horváth, P.** (2009): Grundlagen des Management Reportings. In: Gleich, R./ Horváth, P./ Michel, U. (Hrsg.): Management Reporting. In: Der Controller Berater, Band 1.
- Internationaler Controllerverein:** Leitbild und Ziele: www.controllerverein.com.
- Käpplinger, B.** (Bundesinstitut für Berufsbildung): „Bildungscontrolling revisited: Aushandeln und Entscheiden unter Legitimationsdruck – Herausforderungen an die Professionalität in der betrieblichen Weiterbildung“, Vortrag DGfE-Sektionstagung Erwachsenenbildung.
- Koch, A.** (2009): Neues Wissen besser nutzen. In: Wirtschaft + Weiterbildung, Heft 10/09.
- Krekel, E. M./ Seusing, B.** (Hrsg.) (1999): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung. Bericht zur beruflichen Bildung. Heft 233. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.
- Krupp, A. D.** (2006): Beteiligungscontrolling und EFQM-Modell für Excellence. In: Controlling & Management. ZfCM. Heft 6/2006
- Lenke, W./ Werner, D.** (2008): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungsbefragung.
- Management Circle** (2009): Bildung für die Besten. Seminar am 20. und 21. Januar 2009 in München.
- McKinsey** (2003): Ergebnisse einer Studie zur Weiterbildung. In: managerseminare, Heft 64.
- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 99–122.
- o. V.** (2008): Die neuen Stars, In: Wirtschaftswoche vom 25.8.2008. Nr. 35.

- Paul, J.** (2004): Wann Kennzahlen schaden. In: Harvard Business Manager. Juni 2004, S. 109
- Pichler, M./ Porath, G.** (2009): Chief Learning Officer 2009, In: Wirtschaft + Weiterbildung, Heft 09/09.
- Phillips, J. J./ Schirmer, F. C.** (2004): Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5-Stufen-Evaluationsprozess. Berlin u. a.
- Porst, R.** (2008): Fragebogen – Ein Arbeitsbuch. 1. Auflage. Wiesbaden.
- RATIONAL:** Geschäftsbericht 2007. RATIONAL beliefert Profiküchen mit hochwertiger Technologie für die Speisenzubereitung – das SelfCooking Center® und das VarioCooking Center®
- ROI-Institut:** www.ROI-Institut.com
- RWE:** Geschäftsbericht 2008.
- SAP:** Geschäftsbericht 2008.
- Schöni, W.** (2006): Handbuch Bildungscontrolling. Zürich/Chur.
- Schwertfeger, B.** (2003): Frau Meier in Zahlen. In: Süddeutsche Zeitung, 20. November 2003.
- Schwertfeger, B.** (2003): Die Illusion des Messbaren, In: Wirtschaft + Weiterbildung, Heft 03/2003.
- Seeber, S.** (2000): Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: Seeber, S./ Kreckel, E. M./ van Buer, J. (Hrsg.): Bildungscontrolling – Ansätze und kritische Diskussion zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a. M.
- Sto:** Geschäftsbericht 2008.
- von Bardeleben, R./ Hergert, H.** (1999): Nutzen und Erfolg betrieblicher Weiterbildung messen: Herausforderung für das Weiterbildungscontrolling. In: Kreckel, E. M./ Seusing, B. (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung. Bericht zur beruflichen Bildung. Heft 233. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld.
- von Landsberg, G./ Weiss, R.** (Hrsg.) (1995): Bildungscontrolling. Stuttgart.
- von Landsberg, G.** (1992): Bildungscontrolling: „What is likely to go wrong?“ In: von Landsberg, G./ Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Stuttgart.
- von Mutius, B.** (2002): Wertbalancierte Unternehmensführung. In: HarvardBusinessmanager, Heft 5.
- von Mutius, B.** (2009): Wie systemisches Denken aus der Krise heraus hilft. In: Wirtschaft + Weiterbildung, Heft 03/09, S. 27 ff.
- Werner, D.** (2008): Bildungscontrolling als Instrument der Erfolgssteuerung, Vortrag beim „6. deutschen Fachkongress für Bildungscontrolling. Köln. 9. September 2008.

Wunderer, R./ Jaritz, A. (2006): Unternehmerisches Personalcontrolling – Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. St. Gallen, München.

Würth: Geschäftsbericht 2006.

Zurwehne, A. (2007): Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen. Überlegungen zur Entwicklung eines Controlling-Systems für Bildungsanbieter. Dissertation. Dresden.

Wertschöpfung in virtuellen Lernumgebungen durch Didaktische Design Patterns

SVEN WIPPERMANN

In virtuellen Lernumgebungen leisten didaktisch konzipierte Lehr-Lernarrangements einen wesentlichen Beitrag zur Wertschöpfung in Bildungsinstitutionen. Dieser Artikel verdeutlicht die Notwendigkeit eines Wissensmanagements vor dem Hintergrund einer *nachhaltigen* Wertschöpfung. Mit Hilfe Didaktischer Design Patterns können erfolgreiche Konzepte und Szenarien als Best Practices dokumentiert und systematisiert werden. Auf diesem Weg ist eine nachhaltige Verankerung des didaktischen Expertenwissens in Bildungseinrichtungen möglich.

1 Einleitung

Lernprozesse spielen eine zentrale Rolle in Bildungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang bietet E-Learning vielfältige Möglichkeiten, Wissen aufzubereiten, zu repräsentieren, zu kommunizieren und innerhalb virtueller Lernumgebungen zu generieren (vgl. Wippermann 2008, S. 56–72). Derzeit werden dafür immer häufiger Internet-Funktionalitäten eingesetzt, die unter dem Schlagwort *Social Software* zusammengefasst werden (vgl. Beitrag Iberer/Spannagel in diesem Band).

Wertschöpfung im Sinne eines nachhaltigen Lernens in virtuellen Lernumgebungen kann einerseits dann erfolgen, wenn Lehr-Lernszenarien didaktisch konzipiert und lernerzentriert durchgeführt werden. Andererseits kann eine langfristige Wertschöpfung insbesondere in virtuellen Lernumgebungen lediglich dann erreicht werden, wenn erfolgreiche Konzepte und Szenarien nachhaltig in der Bildungsinstitution verankert und regelmäßig angewendet werden.

Studien belegen, dass sich E-Learning im Bildungsbereich allerdings bisher noch nicht nachhaltig verankert hat (Seufert 2003, S. 1–2; Hugger 2004, S. 269; Kohl

2004, S. 7–12; Niegemann/Brünken/Leutner 2004, S. 16; vgl. Lerche 2005, S. 8–10). Dafür sind unterschiedliche Faktoren verantwortlich (Schulmeister 2002, S. 129–145; Kerres 2003, S. 159–169; Seufert 2003, S. 1; vgl. Kohl 2004, S. 9–10; Niegemann et al. 2004, S. 16). Einer der Hauptgründe für die bisher nicht erfolgte Verankerung besteht in der fehlenden Dokumentation der erfolgsrelevanten Kriterien für den Einsatz von E-Learning (vgl. Kerres/Petschenka 2004, S. 257–265). Insbesondere didaktisches Wissen, das für das Arrangieren spezieller E-Learning-Umgebungen notwendig ist, stellt ein überaus erfolgsrelevantes Kriterium dar.

Damit effiziente Lernprozesse in virtuellen Lernumgebungen nachhaltig zur Wertschöpfung in Bildungseinrichtungen beitragen können, ist gezieltes Wissensmanagement notwendig.

2 Nachhaltige Wertschöpfung durch Wissensmanagement

2.1 Wissensmanagement

Der Wissensmanagement-Diskurs wird von unterschiedlichen zentralen Disziplinen geprägt: den Wirtschaftswissenschaften, den Sozialwissenschaften, der angewandten Informatik sowie der Bibliotheks-, Archiv- und Informationswissenschaft (vgl. Niehaus 2004, S. 10). Die unterschiedlichen Perspektiven auf Wissen und somit letztlich auch auf Management von Wissen tragen dazu bei, dass sich unterschiedlichste Modelle entwickelt, jedoch bisher – allen Versuchen der Integration von Wissensmanagement zum Trotz – keine einheitlichen Begriffsstandards etabliert haben (vgl. Herbst 2000, S. 10).

Reinmann-Rothmeier (2000, S. 15) definiert Wissensmanagement folgendermaßen:

„Wissensmanagement meint die Gestaltung und Metasteuerung von Rahmenbedingungen sowie die Förderung von Wissensträgern derart, dass ein verantwortungsvoller und intelligenter Umgang mit Informations- und Handlungswissen wahrscheinlicher wird.“

Dabei ist es notwendig, dass sich Wissensmanagement sowohl auf informationsnahes als auch auf handlungsnahes Wissen bezieht. Dem Managen von Wissen kommt somit eine integrative Wirkung zwischen Informationen und Handeln zu (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 15).

Die grundlegende Zielperspektive des Wissensmanagements besteht darin, sowohl die individuelle als auch organisationale Lernfähigkeit entsprechend positiv zu fördern bzw. zu unterstützen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 17). Das geschickte Organisieren sowie der bewusste Umgang mit dem Produktionsfaktor Wissen ermöglicht dabei enorme Wettbewerbsvorteile (vgl. Herbst 2000, S. 10).

Das Münchener Modell bietet, aufbauend auf die im Vorfeld dargestellten Auffassungen zum Wissensmanagement, einen entsprechenden Orientierungsrahmen für den Umgang mit Wissen und differenziert unterschiedliche Phänomenbereiche, damit entsprechende Wissensmanagement-Konzepte sowie -Methoden effektiv eingesetzt werden können (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 9). Diese Bereiche werden zunächst in der folgenden Abbildung dargestellt, um einen Überblick zu ermöglichen, anschließend werden die verschiedenen Phänomenbereiche kurz erläutert:

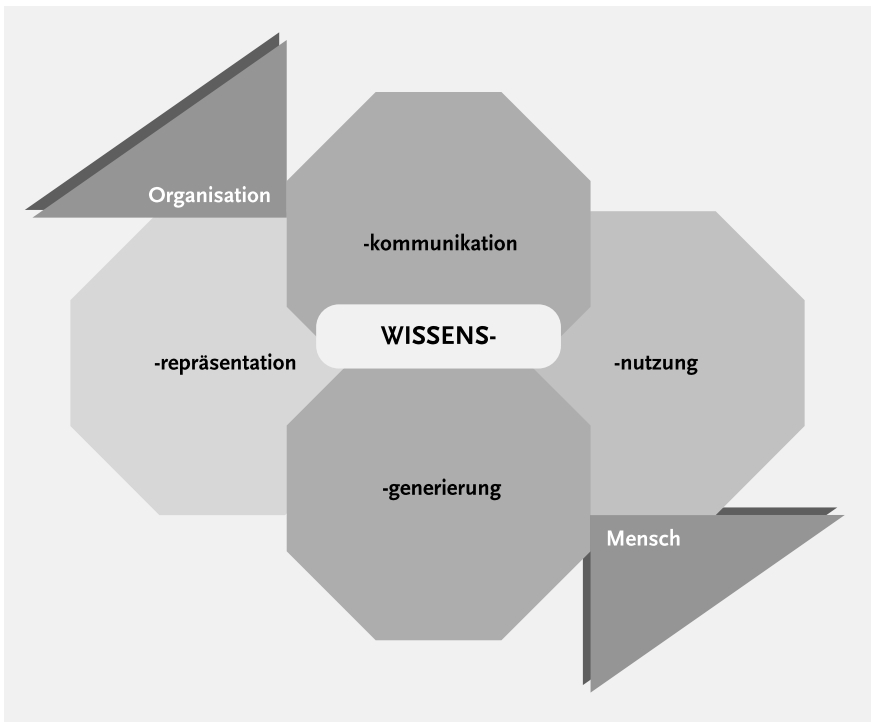


Abb. 1: Das Münchener Modell

Quelle: Reinmann-Rothmeier 2000, S. 23

Die Abbildung visualisiert vier Phänomenbereiche des Münchener Wissensmanagement-Modells¹, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen wird:

1. Wissensrepräsentation:

Die Wissensrepräsentation beinhaltet zielgerichtete Prozesse, um „*Wissen zu dokumentieren und zu bewahren*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 18; Reinmann-Rothmeier 2001). Diese Prozesse der Wissensrepräsentation besitzen „*das Potential, Wissen in einen Zustand zu bringen, der mittels Technik handhabbar wird*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 18).

Die *psychologischen Aspekte* der Wissensrepräsentation beziehen sich einerseits auf die Bereitschaft der Individuen, ihr Wissen zu teilen sowie andererseits auf die notwendigen Kompetenzen, die eigene Wissensbasis zu reflektieren sowie in einer angemessenen Form zu visualisieren bzw. zu dokumentieren. „*Bemühungen um Wissenstransparenz in Organisationen können also nur dann gelingen, wenn neben technischen Tools und organisationalen Rahmenbedingungen individuelle Kompetenzen in der Artikulation, Darstellung, Strukturierung und Präsentation von Wissen berücksichtigt und gefördert werden*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 19).

2. Wissensnutzung:

Die Wissensnutzung bezieht sich auf die aktive *Umsetzung* des (repräsentierten) Wissens „*in gezielte Handlungen*“ (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 19). Die Nutzung beschreibt somit einen Prozess des Wissensmanagements, „*Wissen in einen Zustand zu bringen, der von Wissensträgern und den dazugehörigen Kontexten kaum mehr zu trennen ist, weil hier Wissen zum Handeln wird*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 19). Die psychologischen Aspekte der Wissensnutzung bestehen in der Bereitschaft der Menschen, aktiv gegen die Trägheit des Wissens vorzugehen, alte Routinen und Gewohnheiten im Umgang mit Wissen zu reflektieren und ggfs. zu verändern sowie den Handlungsspielraum innerhalb der Organisation zur Wissensnutzung zu erkennen und aktiv zu nutzen: „*Wahrnehmung, Kompetenz, Motivation und Wille sind psychologische Bedingungen der Wissensnutzung, die auch als potentielle Hindernisse in Frage kommen und häufig viel zu wenig beachtet werden*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 20).

3. Wissenskommunikation:

Der Phänomenbereich der Wissenskommunikation beschreibt die kommunikativen Aktivitäten (sowohl mit als auch ohne technologische Unterstützung), um „*Wissen mit anderen zu teilen, auszutauschen und zu vernetzen*“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 20). „*Je mehr sich das Wissen in Kommunikationsprozessen dem Han-*

1 Die einzelnen Phänomene sind zum großen Teil deckungsgleich mit dem wegweisenden Modell der Bausteine des Wissensmanagements von Probst et al. (1997; Romhardt 1998, S. 75–79).

deln nähert (also Teilung von Handlungswissen), umso intensiver werden die Interaktionen zwischen Menschen in Organisationen“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 20–21).

Die psychologischen Erfolgsfaktoren für eine gelingende Wissenskommunikation bestehen im gegenseitigen Vertrauen der Personen, das es ermöglicht, Wissen uneingeschränkt mit anderen zu teilen sowie im Teamgeist- und Kooperationswillen der Mitarbeiter: *„Mangelndes Vertrauen bis hin zum globalen Misstrauen, Kontakt- und Interaktionsschwellen bis hin zu generellen Antipathien zwischen Menschen sowie defizitäre soziale Fertigkeiten bis hin zur Teamunfähigkeit können Prozesse der Kommunikation (vor allem von handlungsnahem Wissen) nahezu unmöglich machen“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 21).*

4. Wissensgenerierung:

Der Aspekt der Wissensnutzung bezieht sich innerhalb des Münchener Modells auf die (soziale) Konstruktion neuen Wissens, indem (externe) *Informationen zu Wissen verarbeitet werden. Man könnte auch sagen, Prozesse der Wissensgenerierung sind in ihrer Eigenschaft als Treiber und Generator Basis jedweder Wissensbewegung, indem sie den Stoff, der bewegt werden soll, erst hervorbringen (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 21).* Dadurch kann eine Wissensbasis zukunftsorientiert erweitert werden und Innovationen hervorbringen (vgl. ebd.).

Die psychologischen Aspekte der Wissensgenerierung zielen insbesondere auf den Prozess des Lernens ab, der als grundlegend für eine Wissensgenerierung angesehen werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 22). *„Auch für die Wissensgenerierung spielt es eine Rolle, ob und inwieweit Menschen über ihr eigenes Wissen Bescheid wissen (also Metawissen haben), und ob und inwieweit sie in der Lage sind, ihr Wissen mit anderen zu teilen und die daraus entstehenden potentiellen Synergieeffekte für den Aufbau (oder auch Umbau) von Wissen zu nutzen“ (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000, S. 22).*

Die vier Phänomenbereiche des Münchener Modells sind sehr eng miteinander verknüpft und vernetzen die Problemfelder der Bereiche Psychologie, Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre sowie der Informatik miteinander, so dass das Modell ein *integratives Wissensmanagement* beinhaltet. *„Dazu gehört zum einen, die das Wissensmanagement tragenden Komponenten Mensch, Organisation und Technik miteinander zu verbinden und zum anderen, eine fruchtbare Beziehung zwischen dem Informations- und dem Kompetenzmanagement in Organisationen herzustellen“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 23).*

Die Weiterentwicklung des Münchner Modells (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001) enthält neben den oben beschriebenen Phänomenbereichen zwei weitere Aspekte:

- a. Wissensziele sowie
- b. Evaluation.

Für alle vier Phänomenbereiche müssen strategische bzw. operative Ziele festgelegt und in regelmäßigen Abständen einer entsprechenden Evaluation unterzogen und ggfs. auf neue Bedürfnisse angepasst werden (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2001). Die folgende Abbildung visualisiert die Einbindung der neuen Bereiche in die bekannten Phänomenbereiche:

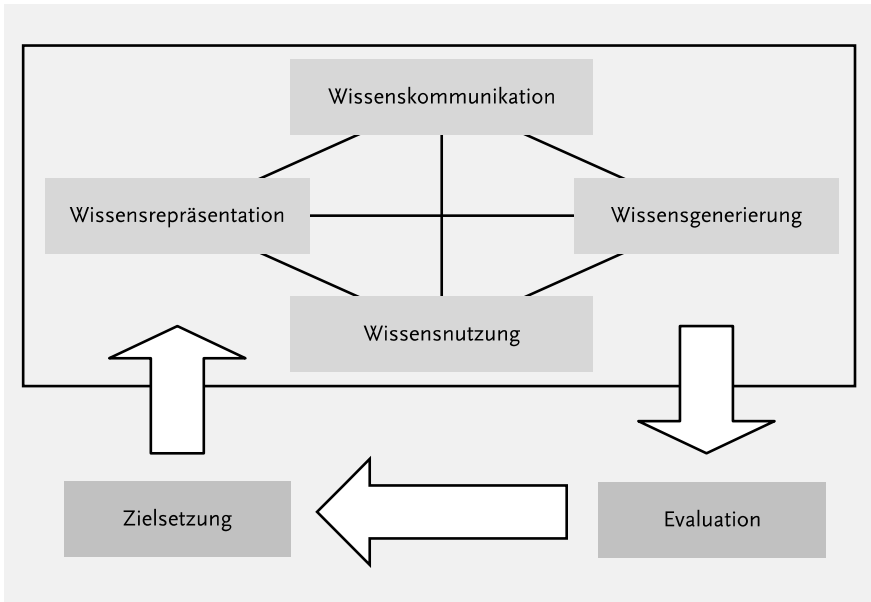


Abb. 2: Die Weiterentwicklung des Münchner Modells

Quelle: Reinmann-Rothmeier 2001

Die Weiterentwicklung des Münchener Modells folgt dem wegweisenden Genfer Modell Bausteine des Wissensmanagements (Probst/Romhardt 1997; Probst/Raub/Romhardt 1999).

Eine weitere wesentliche Änderung in der Neuauflage dieses Wissensmanagement Modells besteht darin, dass die einzelnen Phänomenbereiche unter einer Prozessperspektive betrachtet werden, so dass nicht mehr von Phänomen-, sondern vielmehr von *Prozessbereichen* des Wissensmanagements gesprochen wird (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001, S. 20–22).

2.2 Wissensmanagement in Bildungseinrichtungen

„Je besser es eine Organisation versteht, mit ihren Wissensressourcen umzugehen und ihre Wissensträger im Aufbau wissensrelevanter Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen, umso leichter kann sie auf Veränderungen in ihrem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld reagieren und innovative Prozesse anstoßen“ (Reinmann-Rothmeier 2000, S. 7). Übertragen auf den Bildungsbereich bedeutet das, dass neue Wissensbestände reflektiert und bewertet werden und letztlich in ein entsprechendes Curriculum der Bildungseinrichtungen einfließen müssen. Jeder Baustein des Wissensmanagements stellt eine zentrale Aufgabe der Bildung(-sarbeit) dar. Dieser Aspekt wird im Folgenden wieder aufgegriffen und anhand der Phänomenbereiche des Münchener Modells detaillierter dargestellt, um den Gedanken der Notwendigkeit eines Wissensmanagements im Bildungsbereich vollends abzuschließen:

Die *Wissens(ver)teilung* stellt für Bildungseinrichtungen die zentrale Aufgabe, ihr Kerngeschäft, dar: Erstens wird relevantes Wissen in einen bestimmten Kontext eingebettet und anschließend in unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements an die jeweiligen Lernenden vermittelt bzw. von ihnen in adäquaten Lernumgebungen eigenständig erarbeitet. In engem Zusammenhang damit stehen die Entwicklung und der Einsatz neuer Lehr-Lernmethoden. Zweitens muss internes Wissen, das einzelner Mitarbeiter ebenso wie das der gesamten Bildungsinstitution (wie Prozessabläufe etc.), durch entsprechende Instrumente des Wissensmanagements weitergegeben werden.

Bei der Bewältigung der anstehenden Herausforderungen ist es durchaus möglich, dass *externe Wissensquellen* zu Spezialthemen herangezogen bzw. erworben werden müssen, da kein internes Wissen zu einem Thema vorliegt. Die zentrale Aufgabe der Institutionen besteht in diesem Fall darin, entsprechende Experten und/oder Kooperationen für die jeweiligen Themen zu finden, mit dem Ziel, die Qualität der Einrichtung zu gewährleisten. Beispielsweise kann es für eine Schule sinnvoll sein, bei der Einführung eines Qualitätsmanagements auf Erfahrungen und Expertisen von externen Beratern (ggf. auch aus anderen Schulen) und/oder Hochschulen zurückzugreifen.

Im Gegensatz dazu stehen die *Entwicklung und der Aufbau eigenen Wissens*, eigener Fähigkeiten und Ideen innerhalb der Bildungsinstitution. Dieses Wissen wird im Bildungsbereich häufig in unterschiedlichen Arbeitsgruppen aufgebaut, die zu spezifischen Fragestellungen (beispielsweise Fundraising und Sponsoring, Einführung von kollegialem Feedback, Einführung von Wissensmanagement, ...) eingerichtet wurden. Diese Arbeitsgruppen entsprechen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen in Unternehmen, orientieren sich an den aktuellen Herausfor-

derungen in der jeweiligen Bildungsinstitution und entwickeln maßgeschneidertes Wissen, um sich in der Konkurrenz mit anderen abheben zu können.

Das im Wissensmanagementprozess identifizierte *Wissen muss angemessen bewahrt werden*, um es langfristig für alle Mitarbeiter innerhalb der Bildungsinstitution nutzbar zu machen. Das gilt beispielsweise für die eingesetzten Lehr-Lernmaterialien, die Prozessabläufe innerhalb der Organisation und die individuellen Erfahrungen der Mitarbeiter, die sie innerhalb konkreter Projekte (siehe Arbeitsgruppen bei Wissensbewahrung) sowie bei ihrer Lehrtätigkeit in Kooperation mit den Lernenden entwickelt haben. Dieses Wissen muss kontinuierlich gepflegt – d. h. regelmäßig gesichert und aktualisiert – werden, um es langfristig für die Institution nutzbar zu machen und die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten.

Das bewahrte Wissen stellt die *Grundlage für die Wissensnutzung* dar. Die Bildungsinstitutionen setzen ihr Wissen tagtäglich in ihrer Bildungsarbeit um, d. h. also auch bei der Wissensteilung (siehe oben). Besonders wesentlich erscheint in diesem Kontext, dass für den Wissensnutzer ein klarer Vorteil ersichtlich ist.

Im Sinne eines Wissensmanagements müssen die bereits beschriebenen Bausteine vor dem Hintergrund *spezifischer Wissensziele* durchgeführt werden, die den Rahmen für ein Wissensmanagement vorgeben: Es wird festgelegt, welches Wissen auf welcher Ebene aufgebaut werden soll. Eine solche Perspektive mit normativen, strategischen und operativen Zielen ist seit jeher eine der wichtigsten Aufgaben einer Bildungsinstitution und erhält vor dem Hintergrund einer Wissensgesellschaft eine besondere Bedeutung. *„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).

Die *Bewertung*, ob die festgelegten (Wissens-) Ziele auch tatsächlich erreicht wurden, bildet sowohl den Start- als auch den Endpunkt neuer Wissensmanagementaktivitäten. Auch solche Qualitätsschleifen sind in Bildungseinrichtungen ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Arbeit, beispielsweise bei der Programmplanung. Eine solche Bewertung spielt ebenso wie die Festlegung spezieller Wissensziele in einer Wissensgesellschaft eine bedeutsame Rolle.

2.3 Instrumente des Wissensmanagements

Die einzelnen Phänomenbereiche des Wissensmanagements können mit Hilfe spezieller Tools initiiert, unterstützt und dokumentiert werden. Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht entsprechender Instrumente:

	Wissens- repräsentation	Wissens- kommunikation	Wissens- generierung	Wissens- nutzung
Wissens- landkarte	■	■	■	■
Communities of Practice		■	■	■
Best-Practice- Sharing	■	■	■	■
Kommunikations- förderung		■	■	
Szenariotechnik		■	■	■
Open-Space- Konferenz	■	■	■	
Lessons Learned	■		■	■
Arbeitsplatz- gestaltung		■	■	■
Story Telling	■	■	■	■

Abb. 3: Instrumente des Wissensmanagements

Quelle: Reinmann-Rothmeier 2001

An dieser Stelle wird lediglich das Instrument des Best Practice Sharings vertieft. Es unterstützt alle vier Phänomenbereiche des Münchener Wissensmanagement-Modells, also Aufbereitung, Weitergabe, Austausch sowie Weiterentwicklung des Wissens in Form so genannter „Best Practices“ (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001 S. 94). Die folgende Definition von Best Practice geht ebenfalls auf Reinmann-Rothmeier zurück (Reinmann-Rothmeier 2001, S. 131):

„Von Best Practice spricht man dann, wenn eine Aufgabe, ein Problem oder auch ein 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.“

Best Practices tragen dazu bei, dass geschäftsrelevantes Wissen und die damit zusammen hängenden Erfahrungen nicht verloren gehen bzw. nicht erneut entwickelt werden müssen. Als Instrument des Wissensmanagements beinhaltet das Best Practice Sharing konkrete Lösungsansätze, die in einer strukturierten und

allgemein zugänglichen Form dokumentiert wurden. Auf diesem Weg ermöglicht dieses Instrument „die systematische Nutzung bereits gemachter positiver Erfahrungen mit bestimmten Verfahrens- und Vorgehensweisen sowie den Transfer derselben“ (Reinmann-Rothmeier 2001, S. 95).

3 Didaktische Design Patterns

Um Best Practices – diese beziehen sich in diesem Beitrag auf erfolgreiche Lehr-Lernkonzepte in virtuellen Lernumgebungen – strukturiert dokumentieren zu können, werden Didaktische Design Patterns als adäquates Werkzeug vorgestellt (vgl. Wippermann 2008, S. 212–247). Diese sind inspiriert vom Pattern Ansatz aus der Architektur, vereinen dabei ebenfalls Anwendungskontexte aus anderen Disziplinen und stellen somit eine Weiterentwicklung im Bereich der Pädagogik dar (vgl. ebd.).

3.1 Der Pattern Ansatz

Die von Christopher Alexander entwickelte Theorie der Pattern Language lässt sich einer humanen Architektur zuordnen, die ihren Ausgangspunkt in elementaren Bedürfnissen (human needs) der Menschen hat und zum Teil auf die Philosophie und Naturbetrachtungen östlicher und asiatischer Kulturen zurückzuführen ist (vgl. Donath 1998, S. 1). Alexander verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des timeless way of building: „*There is one timeless way of building. It is thousands of years old, and the same today as it has always been. The great traditional buildings of the past, the villages and tents and temples in which man feels at home, have always been made by people who were very close to the center of this way*“ (Alexander 1979, S. 7).

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. „*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)². Die einzelnen Patterns dokumentieren *Lösungen* für häufig auftauchende *Designprobleme* auf eine solche Art und Weise, dass sie wiederholt angewendet werden

2 Bereits im Mittelalter wurden Musterbücher für das Handwerk als Kompendien praktischen Wissens erstellt. In diesem Bereich schrieb der französische Baumeister Villard de Honnecourt um 1240 eines der berühmtesten Musterbücher, nämlich das Bauhüttenbuch (Quibeldey-Cirkel 1999, S. 29; zitiert in Köhne 2005, S. 117). Für die mittelalterlichen Handwerker stellten diese primär Vorlagen für ihre Arbeit dar.

können (vgl. Alexander 1977). Die Ableitungen der Patterns entstehen durch Beobachtungen „*bewährter, beständiger und 'guter' Architektur [...]*“ (Donath 1998, S. 1).

3.2 Didaktische Design Patterns

Didaktische Design Patterns wurden speziell für den pädagogischen Kontext entwickelt, um Lernszenarien in virtuellen Lernumgebungen systematisch zu dokumentieren (vgl. Wippermann 2008, S. 227–247). Die Beschreibungen richten sich dabei primär an Lehrpersonen, die auf wenig Erfahrung bei der Konzeption virtueller Lehr-Lernszenarien zurückgreifen können. Die dargestellte Notation beinhaltet die folgenden Charakteristika:

- Die Design Patterns werden in einer *textbasierten Form* dokumentiert, die es den Lesern ermöglicht, die beschriebene Methode möglichst schnell sowie ohne weitere Kenntnisse in etwaigen anderen Notationen (wie beispielsweise UML) zu verstehen.
- Die Design Patterns stellen einen guten sowie flexiblen Rahmen zur Verfügung, um alle *wesentlichen strukturierenden Elemente* in das Konzept zu integrieren. Darüber hinaus besteht ebenfalls die Möglichkeit, den Elementen die jeweils dazu gehörigen Items zuzuordnen. Somit stellen die Design Patterns eine *semi-formale Beschreibungsform* dar.
- Die Design Patterns dokumentieren vorhandenes *Wissen* und durch unterschiedliche feine Patterns wird dabei einerseits von dem jeweiligen Anwendungskontext *abstrahiert*, andererseits ebenfalls noch so *präzise* formuliert, dass ein Transfer in die eigene Praxis erfolgen kann.
- Die Design Patterns ermöglichen eine *Wiederverwendung* von Wissen in andere (Lehr-) Kontexte, indem das Wissen strukturiert dokumentiert und systematisiert festgehalten wird. Somit eignet es sich hervorragend als Wissensmanagement-Tool, das in der vorliegenden Arbeit ebenfalls von wesentlicher Bedeutung ist.
- Außerdem ermöglichen die Design Patterns die Wiederverwertung von Wissen in anderen (Lehr-) Kontexten: „*Each pattern describes a problem which occurs over and over again in our environment, and then describes the core of the solutions to that problem, in such a way that you can use this solution a million times over, without ever doing it in the same way twice*“ (Alexander 1979).
- Letztlich stellt der Begriff Design sowohl bei der von Alexander entwickelten Notation eine Schlüsselrolle, als auch beim didaktischen Design – auf diese Weise entsteht eine Brücke, die die beiden unterschiedlichen Disziplinen Architektur und Pädagogik miteinander verbindet. Das manifestiert sich eben-

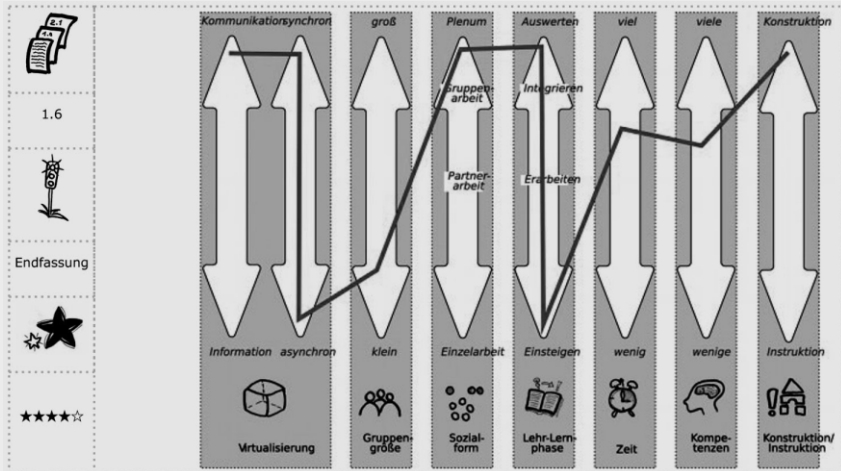
falls in Alexanders *humaner Architektur* und seinem Bestreben, qualitativ hochwertige Architektur zu erschaffen, in denen sich die Menschen wohlfühlen (Alexander 1979, S. 19, 29). Der Ausgangs- und Mittelpunkt seiner Arbeit sind die Menschen. Genau dies ist auch das Anliegen der Didaktischen Design Patterns: im Gegensatz zu den technikzentrierten Planungen von E-Learning Szenarien, insbesondere E-Teaching Szenarien, stellen die Didaktischen Design Patterns die Didaktik in den Mittelpunkt der Planungen, so dass die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden.

Die Beschreibung folgt einer festgelegten Struktur (Meta-Pattern) und beinhaltet vielfältige pädagogische Kategorien (vgl. Wippermann 2008). Somit wird sichergestellt, dass tatsächlich didaktische Aspekte bei der Konzeption virtueller Lehr-Lernaktivitäten berücksichtigt werden. Die speziell entwickelte Struktur wird am besten anhand eines Beispiels deutlich.

4 Beispiel eines Didaktischen Design Patterns

Das folgende Beispiel eines Didaktischen Design Patterns verdeutlicht, auf welche Art und Weise didaktisches Expertenwissen, mit dem Lernprozesse in virtuellen Lernumgebungen angestoßen werden können, nachhaltig dokumentiert werden. Detaillierte theoretische Hintergrundinformationen zum Layout der Didaktischen Design Patterns finden Sie bei Wippermann (2008, S. 227–247).

Virtuelle Gruppenarbeit
 – Dr. Sven Wippermann –
 wippermann@ph-ludwigsburg.de
 2007 – 2009



Didaktische Motivation

Die Lernenden arbeiten selbstständig in Kleingruppen an einem Thema zusammen und erstellen ein gemeinsames Produkt, das anderen Lernenden präsentiert wird.



Kurzbeschreibung

Die Lernenden arbeiten ortsunabhängig und zeitversetzt in Arbeitsgruppen in einem virtuellen Arbeitsraum zusammen. Dort können Sie synchron (Chat) sowie asynchron (Forum) miteinander kommunizieren, Daten einstellen, austauschen und bearbeiten. Mit Hilfe dieser Möglichkeiten konstruieren die Lernenden individuelles Wissen im kommunikativen Austausch mit anderen und gestalten ein gemeinsames Produkt (wie beispielsweise eine Präsentation, einen Arbeitsbericht, etc.), das in einer Präsenzveranstaltung den anderen Lernenden präsentiert wird.

Die Durchführung des Didaktischen Design Patterns

Dieses Pattern besteht aus den folgenden Phasen:

1. Vorbereitungsphase:

Die Vorbereitung bezieht sich auf die folgenden Aspekte:

- a. Zielperspektive (=Produkt) bestimmen

In Abhängigkeit von der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung der Gruppenarbeit muss festgelegt werden, auf welches Ziel die Kooperation der Lernenden hinauslaufen soll. Denkbar sind in diesem Zusammenhang primär digitale Produkte, wie Präsentationen, Dokumente (wie Berichte, Fragebögen, Zusammenfassungen, etc.), Animationen, Gra-



fiken (wie Schaubilder, Infografiken, etc.), Videos, Podcasts, Vodcasts, etc. Vor der gewählten Zielperspektive müssen entsprechende Arbeitsaufträge verfasst werden, anhand derer die Lernenden aktiv werden können.

b. Lehr-Lernmaterialien zusammenstellen

Für die Gruppenarbeit kann es notwendig sein, den Lernenden spezielle Lehr-Lernmaterialien in unterschiedlichster Form (Artikel, Links zu Internetseiten, etc.) anzubieten. Dies hängt von der grundlegenden Konzeption der Gruppenarbeit ab: Sollen die Lernenden vollkommen eigenständig arbeiten und die notwendigen Materialien selbstständig recherchieren oder benötigen sie Instruktionseinheiten in Form von Lehr-Lernmaterialien? Sollten Lehr-Lernmaterialien notwendig sein, müssen diese recherchiert, zusammengestellt und ggfs. digitalisiert werden, um sie den Lernenden in der internetbasierten Lernumgebung zur Verfügung stellen zu können.

c. Arbeitsteilung festlegen

Im Vorfeld muss festgelegt werden, womit sich die Lernenden in den einzelnen Gruppen jeweils inhaltlich auseinandersetzen sollen. In diesem Zusammenhang besteht die Möglichkeit, die Gruppenarbeit arbeitsgleich (d. h. mit gleichen Arbeitsaufträge, so dass unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema dargestellt werden) oder arbeitsteilig (d. h. mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, so dass einzelne Themenaspekte detailliert bearbeitet werden) zu gestalten.

d. Gruppen einteilen

Die Gruppeneinteilung kann anhand unterschiedlicher Kriterien erfolgen: Erstens zufällig durch den Lehrenden, beispielsweise anhand der alphabetischen Namensliste der Lernenden; zweitens zufällig durch demografische Kriterien der Lernenden, beispielsweise Geburtsmonat; drittens selbstbestimmt durch die Lernenden, beispielsweise durch Wahl eines bestimmten Themenschwerpunktes; viertens anhand des Wissensstandes der Lernenden, beispielsweise persönliche Erfahrungen mit der Thematik.

Für die Gruppeneinteilung in virtuellen Lernumgebungen empfiehlt es sich bei jeder Einteilungsform, eine heterogene Mischung im Hinblick auf E-Learning-Kompetenz vorzunehmen. Zu diesem Zweck muss ggfs. eine weitere Einteilung folgen.

Je nach Art der Gruppeneinteilung kann es hilfreich sein, diese während einer Präsenzveranstaltung vorzunehmen.

e. Virtuellen Arbeitsraum einrichten

Entsprechend der antizipierten Gruppenanzahl müssen entsprechende virtuelle Arbeitsräume in der digitalen Lernumgebung zur Verfügung gestellt werden, zu denen lediglich die einzelnen Gruppenmitglieder eine Zugangsberechtigung haben.

f. Eingebettete Lehr-Lernphase(n) konzipieren

Es empfiehlt sich, dieses Didaktischen Design Pattern in andere Lehr-Lernphasen einzubetten: dabei können die Lernenden entweder auf die Inhalte des Themenwebs vorbereitet werden oder (einzelne) Schwerpunkte werden in einer nachfolgenden Veranstaltung aufge-

griffen. Auf diese Weise kommt diesem Didaktischen Design Pattern entweder eine nachbereitende bzw. vorbereitende Rolle zu. Diese muss im Vorfeld unbedingt definiert werden. Darauf aufbauend müssen entsprechende Lehr-Lernphasen konzipiert werden.

g. Präsentationsmodus festlegen

Die während der virtuellen Gruppenarbeit gemeinsam entwickelten Produkte sollen allen Lernenden präsentiert werden. Je nachdem, wie die einzelnen Gruppen gearbeitet haben (siehe Arbeitsteilung), muss auf eine bestimmte Abfolge der Präsentationen geachtet werden, damit die Produkte aufeinander aufbauen können.

Auch für den Fall, dass die Gruppen ihre Produkte arbeitsgleich erstellen, muss eine bestimmte Reihenfolge der Präsentationen bedacht und an die Lernenden kommuniziert werden.

h. Bearbeitungszeitraum festlegen

Für die Gruppenarbeit in einem virtuellen Arbeitsraum muss –je nach Arbeitsauftrag und zu erarbeitenden Produkt -ein entsprechender Bearbeitungszeitraum festgelegt werden.

Darüber hinaus sollte ebenfalls festgelegt werden, bis zu welchem Zeitpunkt eine Rückmeldung über die bei der Präsentation benötigten Medien an den Lehrenden erfolgen muss.

i. Support-Strukturen bestimmen

Für die Rückfragen der Lernenden muss ein bestimmter Modus festgelegt werden, der es den Lernenden ermöglicht, schnelle Antworten auf ihre Fragen zu erhalten, so dass sie weiterarbeiten können.

Darüber hinaus müssen Support-Strukturen festgelegt werden, für den Fall, dass Probleme bei der Nutzung des virtuellen Arbeitsraums auftauchen. Die Lernenden müssen ebenfalls bei technischen Schwierigkeiten schnelle Hilfe erhalten.

j. Arbeitsauftrag verfassen

Auf der Grundlage der bisherigen konzeptionellen Überlegungen müssen präzise Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit verfasst werden. Dabei sollte beachtet werden, jeweils einen Gedanken pro Satz festzuhalten.

Der Arbeitsauftrag beinhaltet neben den didaktischen Beweggründen und den Zielen des Einsatzes einer virtuellen Gruppenarbeit ebenfalls alle in dieser Vorbereitungsphase konzipierten Überlegungen zu Zielperspektive, Arbeitsteilung, Bearbeitungszeitraum, Zugängen zu den einzelnen virtuellen Gruppenräumen, etc.

Die Lehrenden sind in dieser Phase aktiv, indem sie die Lernaktivitäten für die Lehr-Lernphase konzipieren sowie Voraussetzungen für den (umfassenden) Einsatz einer virtuellen Gruppenarbeit schaffen.



2. Informationsphase:

In dieser Phase werden die Lernenden durch die Lehrenden mit allen notwendigen Informationen zur virtuellen Gruppenarbeit, die in der Vorbereitungsphase digital erstellt wurden, versorgt (Instruktion). Dies geschieht mit Hilfe des in der Vorbereitungsphase verfassten Arbeitsauftrages, der per Email an die Lernenden versendet wird.



Die *Lehrenden* sind in dieser Phase aktiv, indem sie die Informationen an die Lernenden verschicken. Sie müssen ebenfalls zur Klärung von Rückfragen zur Verfügung stehen.
Die *Lernenden* setzen sich in dieser Phase *aktiv* mit dem Arbeitsauftrag *auseinander* und stellen ggfs. Rückfragen.



3. Durchführungsphase:

Diese Phase beinhaltet die folgenden Aspekte:

- a. Virtuelle Gruppenarbeitsräume freigeben
Zum Beginn der Bearbeitungszeit wird den Lernenden der virtuelle Arbeitsraum in der digitalen Lernumgebung zur Verfügung gestellt. Manche Lernumgebungen ermöglichen es, Objekte, wie virtuelle Arbeitsräume, in der Konzeptionsphase zu verfassen und mit einem Veröffentlichungsdatum zu versehen, an dem sie automatisch in der Lernumgebung erscheinen.
- b. Support leisten
Während der Bearbeitungszeit muss der Lehrende sowohl für inhaltliche als auch für technische Supportleistungen zur Verfügung stehen, so dass die Lernenden eigenständig an ihren Produkten weiterarbeiten können. Dabei erfolgen die Hilfestellungen anhand des festgelegten Modus.
- c. Produkttyp rückmelden
Zum vereinbarten Zeitpunkt melden die einzelnen Gruppen den entwickelten Produkttyp an den Lehrenden zurück und geben dabei an, welche Medien für die Präsentation benötigt werden.
- d. Präsentationsmodus mitteilen
Der Lehrende schließt zum angegebenen Zeitpunkt die Arbeiten in den virtuellen Arbeitsräumen durch eine E-Mail ab, in der er den Präsentationsmodus thematisiert.



Die Lehrenden sind in dieser Phase aktiv, indem sie die virtuellen Arbeitsräume in der internetbasierten Lernplattform *veröffentlichen* sowie inhaltliche und technische *Hilfestellungen* leisten.
Die Lernenden sind ebenfalls aktiv bei der *Zusammenarbeit und Entwicklung* eines Produkts sowie bei der Rückmeldung des Produkttyps.



4. Präsentationsphase:

Die Präsentationsphase beinhaltet die folgenden Aspekte:

- a. Produkte präsentieren
Die von den Gruppen entwickelten Inhalte werden anhand des in der Vorbereitungsphase festgelegten Ablaufs allen Lernenden präsentiert.
- b. Präsentation moderieren
Die Lehrenden moderieren die einzelnen Präsentationen der Gruppen.

Die *Lehrenden* sind in dieser Phase *aktiv* bei der Moderation der Präsentationen.
Die *Lernenden* sind in dieser Phase ebenfalls *aktiv*, indem sie ihre jeweiligen *Produkte* vorstellen.



5. Evaluationsphase:

Die Evaluationsphase (in Face-to-Face-Präsentation) enthält die folgenden Aspekte:

a. Produkte reflektieren

Nach der Präsentation der einzelnen Gruppenprodukte sollte es die Möglichkeit geben, Rückfragen zu stellen, die von den jeweiligen Gruppenmitgliedern beantwortet werden. Die Fragen sollten sich dabei primär auf die inhaltliche Perspektive beziehen.

b. Methode reflektieren

Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den entwickelten und präsentierten Produkten, sollte der Einsatz des didaktischen Design Patterns reflektiert werden. Dies kann sowohl in einer Face-to-Face-Situation mit den Lernenden diskutiert als auch unter Nutzung eines anderen Didaktischen Design Patterns erfolgen (siehe Verwandte Patterns).

Für die Diskussion bietet es sich an, entsprechende Impulsfragen zu konzipieren, um die Diskussion anzuregen.

Die *Lehrenden* sind in dieser Phase *aktiv*, indem sie die Inhalte und Methoden mit den Lernenden diskutieren.

Die *Lernenden* sind in dieser Phase ebenfalls *aktiv*, indem sie die dargebotenen Inhalte sowie die Methode *reflektieren*.



Das Pattern ist in einen Lehr-Lernkontext eingebunden, der aus einem vor- und einem nachgelagerten Abschnitt innerhalb der Veranstaltung besteht. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben:

1. Einleitende Lehr-Lernhandlungen

Bevor ein virtueller Arbeitsraum genutzt werden kann, sollte eine Einführung in die jeweiligen Funktionalitäten erfolgen, damit die einzelnen Gruppenmitglieder effektiv zusammenarbeiten können.

2. Anschließende Lehr-Lernhandlungen

Es können keine anschließenden Lehr-Lernhandlungen für dieses Didaktische Design Pattern empfohlen werden.

Die Durchführung dieses Patterns ist direkt mit speziellen technischen Aspekten verknüpft, wie technischen Voraussetzungen sowie dafür notwendigen Tools.

1. Technische Voraussetzungen

- a. Aktueller Email-Account,
- b. Digitale Lernumgebung (mit der Möglichkeit, virtuelle Arbeitsräume zur Verfügung zu stellen),
- c. Gültiger Account für die Lernumgebung,
- d. Internetbrowser,
- e. Texteditor bzw. Textverarbeitungsprogramm,
- f. Ggfs. weitere Tools für die Erstellung der Gruppenprodukte



2. Tools

- a. Aktueller Email-Account
Sollte kein Account zur Verfügung stehen, so kann ein kostenloser Account bei Providern wie yahoo.de, web.de, gmx.de o.ä. problemlos eingerichtet werden.
Bei den meisten Email-Anbietern besteht die Möglichkeit, die Mails direkt aus dem Webbrowser zu versenden. Einen kostenlosen Email-Client, mit dessen Hilfe die Mails auch online verfasst und gelesen werden können ist Thunderbird von Mozilla (<http://www.mozilla.org/>, retrieved 23.08.2007).
- b. Internetbrowser
Ein Internetbrowser ist standardmäßig auf den meisten Computern installiert. Kostenlose Alternativen werden beispielsweise von Mozilla (Firefox, unter <http://www.mozilla.org/>, retrieved 23.08.2007) oder von Opera (Opera, unter <http://www.opera.com/products/>, retrieved 23.08.2007) angeboten.
- c. Digitale Lernumgebungen
Eine deutsche Version der online Lernplattform Moodle ist unter der folgenden URL abrufbar: <http://www.moodle.de/>, retrieved 23.08.2007. Darüber hinaus kann ebenfalls eine kostenloser Demozugang zum BSCW (früher: basic support for cooperative work, mittlerweile: be smart -cooperate worldwide) als Lernumgebung genutzt werden: <http://public.bscw.de>, retrieved 23.08.2007.
- d. Gültiger Account für die Lernplattform
Alle Lernenden müssen über einen aktuellen Account für die Lernplattform verfügen, damit sie auf die vom Lehrenden zusammengestellten Highlights zugreifen können.
- e. Digitale Lernumgebungen
Eine deutsche Version der online Lernplattform Moodle ist unter der folgenden URL abrufbar: <http://www.moodle.de/>, retrieved 23.08.2007. Darüber hinaus kann ebenfalls eine kostenloser Demozugang zum BSCW (früher: basic support for cooperative work, mittlerweile: be smart -cooperate worldwide) als Lernumgebung genutzt werden: <http://public.bscw.de>, retrieved 23.08.2007. Ein weiteres open source Tool ist aTutor, das unter der Adresse <http://www.atutor.ca/>, retrieved 06.09.2007 heruntergeladen werden kann.
- f. Tools für die Erstellung der Gruppenprodukte
Je nachdem, welche Medien (Text, Bild, Videos, Musik) und Technologien (reines html, Flash) müssen ggfs. unterschiedliche Autorentools verwendet werden. Die folgenden Tools stellen eine kleine Auswahl dar:
 1. Texteditor bzw. Textverarbeitungsprogramm
 - a. Open Office: <http://de.openoffice.org/>, retrieved 23.08.2007
 2. Webtools
 - a. Hot Potatoes: <http://www.hotpotatoes.de/>, retrieved 03.09.2007,
 - b. aTutor: <http://www.atutor.ca/>, retrieved 05.09.2007,

- c. Web Editor NVU: <http://www.nvu.com/>, retrieved 05.09.2007
- 3. Podcast-Tools
 - Audacity: <http://audacity.sourceforge.net/>, retrieved 10.09.2007,
- 4. Video-Tools
 - Avidemux: <http://avidemux.sourceforge.net/>, retrieved 10.09.2007,
- 5. Grafik-Tools
 - The Gimp: <http://gimp.org/>, retrieved 10.09.2007
 - AniMake: <http://www.cyberlab-gmbh.de/Multimedia/AniMake.html>, retrieved 10.09.2007

Die Reflexion des Didaktischen Design Patterns

Bei der Durchführung dieses Patterns können die folgenden Probleme auftreten:



1. Mögliche Problemstellen

a. Technische Probleme

1. Virtuelle Arbeitsräume
Die virtuellen Arbeitsräume sind sehr technikabhängig und je nach verwendeter Lernumgebung störanfällig.
2. Browser-Einstellungen
Je nachdem, welche Medien und Technologien innerhalb des virtuellen Arbeitsraums verwendet werden, müssen ggf. spezielle Browsereinstellungen vorgenommen werden oder so genannte Plug-Ins installiert werden. Die Einstellungen finden Sie in der Regel auf den Seiten des externen Anbieters, fehlende Plugins werden vom Browser angezeigt und können in der Regel problemlos installiert werden.
3. Bedienung Tools
Die Bedienung der unterschiedlichen Tools erfordert neben der Einarbeitungszeit ebenfalls entsprechende Hardware-Voraussetzungen bei der Installation und Nutzung.

b. Organisatorische Probleme

1. Zeitmanagement
Für die Durchführungsphase dieses Didaktischen Design Patterns entsteht ein hoher Zeitaufwand. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass für die Bearbeitungszeit der Lernenden ebenfalls einkalkuliert werden muss.
2. Gruppeneinteilung
Die Einteilung der Gruppen kann problematisch werden, insbesondere dann, wenn die Kompetenzen im Umgang mit virtuellen Tools unter den Lernenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sind.
3. Kompetenzen im Umgang mit virtuellen Tools
Der Einsatz dieses Didaktischen Design Patterns erfordert von den Lernenden ein hohes Maß an Kompetenzen im Umgang mit virtuellen Tools. Sind diese Kompetenzen nicht vorhanden oder

sehr heterogen innerhalb der Lerngruppe verteilt, kann der Einsatz dieses Didaktischen Design Patterns scheitern.

c. Inhaltliche Probleme

1. Erstellung der Gruppenprodukte

Die Erstellung der Gruppenprodukte kann nur dann gemeinsam erfolgen, wenn alle Gruppenmitglieder Teamwork praktizieren.

2. Mögliche Gründe für eine Nicht-Anwendung dieses Patterns

- a. Die Lernenden verfügen über wenig Kompetenzen im Umgang mit virtuellen Tools.
- b. Für die Einführung in virtuelle Tools bzw. den virtuellen Arbeitsraum steht nicht genügend Zeit zur Verfügung.
- c. Für die Entwicklung der Gruppenprodukte in der Durchführungsphase kann nicht genügend Zeit eingeräumt werden.



Bei der Durchführung dieses Patterns sammeln die Anwender spezielle Erfahrungen, die für andere Nutzer dieses Patterns wertvolle Hinweise für den Einsatz dieses Patterns geben. Darüber hinaus sind ebenfalls alternative Anwendungen denkbar, die an dieser Stelle aufgeführt werden.



1. Vorteile

- a. Bei der virtuellen Gruppenarbeit können die Lernenden orts- und zeitunabhängig zusammenarbeiten.
- b. Als Ergebnis der Zusammenarbeit entsteht ein gemeinsames Produkt, dadurch steigt die Motivation der Lernenden.
- c. Über das Fachwissen konstruieren die Lernenden in der Gruppenarbeit ebenfalls soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Selbstreflexion, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, etc.
- d. Die einzelnen Gruppenmitglieder können aufgrund ihres Wissensstandes unterschiedliche Perspektiven in den Gruppenprozess einbringen.

2. Nachteile

- a. Das Didaktische Design Pattern erfordert ein hohes Maß an Kompetenzen im Umgang mit virtuellen Tools sowie Aspekten der Teamarbeit.
- b. Die Erarbeitung der Gruppenprodukte kann sehr zeitintensiv sein.
- c. Die Arbeit der einzelnen Gruppenmitglieder verläuft asynchron, so dass die interne Kommunikation nicht immer reibungslos verläuft.

3. Varianten

a. Vorbereitungsphase

Die Gruppeneinteilung kann ebenfalls in der vorbereitenden Lehr-Lernphase erfolgen.

Das folgende Beispiel soll die Durchführung dieses Didaktischen Design Patterns veranschaulichen.

Dieses Pattern wird erfolgreich im Masterstudiengang Bildungsmangement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg eingesetzt. Innerhalb des Moduls *Informations- und Kommunikationstechnologien* wird dieses Didaktische Design Pattern eingesetzt, um Gruppenpräsentationen zum Thema Wissensmanagement zu erarbeiten. Die Gruppen arbeiten dabei jeweils arbeitsteilig und bearbeiten unterschiedliche Schwerpunkte.

Häufig kann die Durchführung dieses Patterns auf konkrete Quellen zurückgeführt werden bzw. sich direkt darauf beziehen. Darüber hinaus sind ebenfalls Referenzen auf Quellen interessant, die sich mit dem Pattern umgebenden Thematiken auseinander setzen.



1. Bücher:

- Alsheimer, M., Müller, U., & Papenkort, U. (1996). Spielend Kurse planen. Die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München: Lexika.
- Issing, L. J. (2002). Information und Lernen mit Multimedia und Internet : Lehrbuch für Studium und Praxis (3rd ed.). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Nohr, H., Wänke, B., & Esser, I. (2004). Computer-supported Cooperative Learning in der Hochschulausbildung. Stuttgart [u.a.]: WiKu-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen (Forschungsbericht 115). München: LMU-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Internet

2. Online-Quellen:

- Fachgruppe CSCW der Gesellschaft für Informatik:
<http://www.fgcsw.in.tum.de/>, retrieved 11.09.2007,
- Hinze, U. (2004). Kooperatives E-Learning. Retrieved 11.09.2007, http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/seminar/gruppenarbeit/koop_e-learning.pdf

3. E-Learning spezifische Fachbegriffe:

- CSCL (Computer Supported Cooperative Learning),
- CSCW (Computer Supported Cooperative Working),
- (Macromedia) Flash (Programm zur Erstellung multimedialer Inhalte),
- mp3-Format (spezielles, komprimiertes Datenformat für Audio-Dateien),
- Podcast (themenbezogener Audio-Beitrag im mp3-Format).

Die Didaktischen Design Patterns bilden ein Netzwerk und stehen in unterschiedlichsten Beziehungen zueinander. Die Konzeption von Lehr-Lernarrangements für den E-Teaching Bereich kann durch verwandte Patterns erleichtert werden.

Verwandte Support Patterns

- StudienMail
- Startseite Lernportal



Abb. 4

5 Zusammenfassung

Wertschöpfung in virtuellen Lernumgebungen erfolgt zunächst durch eine didaktische Konzeption von Lehr-Lernaktivitäten, die den Lerner (und nicht die technischen Möglichkeiten!) in den Mittelpunkt rücken. Für eine nachhaltige und langfristige Wertschöpfung ist es absolut notwendig, erfolgreiche Szenarien verständlich und strukturiert zu dokumentieren und zu systematisieren. Mit Hilfe der Didaktischen Design Patterns kann didaktisches Wissen, das innerhalb eines didaktischen Design-Prozesses in digitalen Lehr-Lernszenarien konstruiert wird, in Form von strukturierten Best Practices dokumentiert werden. Damit können die Patterns in außerordentlicher Weise zu einer nachhaltigen Verankerung von Expertenwissen für virtuelle Lernumgebungen im Bildungsbereich und damit zu einer nachhaltigen Wertschöpfung beitragen.

Literatur

- Alexander, C.** (1977): *A pattern language. Towns, buildings, construction.* New York.
- Alexander, C.** (1979): *The timeless way of building* (24. print ed.). New York.
- Decker, F.** (1995): *Bildungsmanagement: Lernprozesse erfolgreich gestalten, betriebswirtschaftlich führen und finanzieren.* Würzburg.
- Donath, D.** (1998): Christopher Alexander, seine Theorien und Bauten: ein brillanter Architekturtheoretiker oder ein vergeblicher Versuch, Architektur zu definieren? Abgerufen: 28.07.2007, <http://gonzo.uni-weimar.de/~donath/c-alexander98/ca98-html.htm>.
- Herbst, D.** (2000): *Erfolgsfaktor Wissensmanagement* (1. Aufl., [1. Dr.] ed.). Berlin: Cornelsen.
- Hugger, K. U.** (2004): Neue Medien und Hochschullehre: Zu Hinderungsgründen und Widerständen. In: K. Bett, J. Wedekind, & P. Zentel (Eds.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre* (S. 269–275). Münster [u. a.].
- Kerres, M.** (2003): Strategieentwicklung für die nachhaltige Implementation neuer Medien in die Hochschullehre. In: A. Pellert (Ed.), *Organisationshandbuch Neue Medien in der Lehre.* (S. 159–169). Münster.
- Kerres, M./ Petschenka, A.** (2004): Nachhaltige Integration von E-Learning in die Hochschullehre. In G. Kaule & M. Müller (Eds.), *GIS-Anwendungen und e-Learning. Erfahrungsbericht des BMBF Projektes gimolus (GIS- und Modellgestützte Lernmodule für umweltorientierte Studiengänge).* (S. 257–265). Heidelberg.

- Kohl, K. E.** (2004): Entwicklung einer Strategie für die didaktische Begleitung von E-Learning-Vorhaben zur Virtualisierung der Hochschullehre am Beispiel des Forschungsprojekts ITO. Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Köhne, S.** (2005): Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendung von Educational Patterns. Universität Hohenheim, Hohenheim.
- Lerche, T.** (2005): E-Teaching bei Lernenden mit geringem domänenspezifischen Vorwissen: Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lerneraktivität, Lernervoraussetzungen und Lernleistung in einem virtuellen Tutorium zur Statistik.
- Niegemann, H./ Brünken, R./ Leutner, D.** (2004): Instructional design for multimedia learning: proceedings of the 5th International Workshop of SIG 6 Instructional Design of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), June 27 – 29, 2002 in Erfurt. Münster.
- Niehaus, M.** (2004): Der Begriff des Wissens im Wissensmanagementdiskurs. Materialien zur Begriffsgeschichte unter Berücksichtigung der klassischen griechischen Philosophie. Beiträge zur Forschung, 141.
- Probst, G./ Raub, S./ Romhardt, K.** (1999): Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen (3rd ed.). Frankfurt am Main: Frankfurter Allg., Zeitung für Deutschland [u. a.].
- Probst, G., & Romhardt, K.** (1997): Bausteine des Wissensmanagements – ein praxisorientierter Ansatz. In: Handbuch Lernende Organisation: Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen (S.129–143). Wiesbaden.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2000): Wissen managen: Das Münchener Modell. Abgerufen: 12.10.2007, http://www.wissensmanagement.net/download/muenchener_modell.pdf.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2001): Wissensmanagement lernen: ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen. Weinheim [u. a.].
- Romhardt, K.** (1998): Die Organisation aus der Wissensperspektive – Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Université de Genève.
- Schulmeister, R.** (2002): Virtuelle Universitäten und die Virtualisierung der Hochschulausbildung – Argumente und Konsequenzen. In: L. J. Issing & G. Stärk (Eds.), Studieren mit Multimedia und Internet. (S.129–145). Münster.
- Seufert, S.** (2003): Rubrik "Blickpunkt – E-Learning". Ernüchterung und neue Chancen von E-Learning. Abgerufen: 13.02.2006, <http://www.scil.ch/seufert/docs/ernuechterung-chancen-elearning.pdf>.
- Wippermann, S.** (2008): Didaktische Design Patterns zur Dokumentation und Systematisierung didaktischen Wissens und als Grundlage einer Community of Practice. E-Teaching und Wissensmanagement am Institut für Bildungsmanagement. Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg.

Effektivität und Effizienz in der Weiterbildung: Grundlagen und Anwendung des Basic Model of Comprehensive Transfer Management

ASTRID OHL-LOFF

1 Problemlage: Ökonomisches Handeln als Anforderung an die Weiterbildung

Die Situation ist mit einem Segelschiff im Sturm vergleichbar: Ein eisiger Wind bläst mit ungeahnter Stärke und setzt dem kaum noch manövrierbaren Schiff zu. Der Überblick geht verloren, die Mannschaft kann die zukünftige Richtung eher erraten als erkennen. Womöglich sind die ersten Besatzungsmitglieder schon von Bord gegangen. Der Kapitän versucht das Steuerrad auf Kurs zu halten. Alle in die Rettungsinseln? Wer bleibt an Bord und wer nicht? Selber an Bord bleiben? Selbstkritisch stellt sich der Skipper die Frage, was die Weiterbildung der Mannschaft in den letzten Jahren geleistet hat und ob Zeit und Geld für ein Sicherheitstraining jetzt tatsächlich die Rettung in der Not gebracht hätte.

Übertragen auf die betriebliche Personalentwicklung in finanziell angespannten Zeiten stellt sich die Situation vergleichbar dar: Niemand wagt, die letzten – vielleicht rettenden – Ressourcen einzusetzen. Wenn die Umsätze sinken, steigt der Kostendruck. *Abwicklung* statt *Entwicklung* scheint ein Rettungsweg zu sein. Eine strikte Outputorientierung stellt kurzfristige Ergebnisse und betriebswirtschaftliche Kennzahlen in den Vordergrund. Kostenbezogene Optimierung findet oftmals mit der Freisetzung von Mitarbeitern¹ statt und geht mit dem Verlust von Know-how einher. Eine Langfristorientierung wird vorübergehend zurückgestellt, weil

1 Zur besseren Lesbarkeit wird im folgenden Text auf die männlichen Formen der Personenbezeichnungen zurückgegriffen.

keine Gewissheit besteht, wie oder ob das Unternehmen die nächsten Jahre übersteht. In dieser Situation sieht sich die betriebliche Weiterbildung ernststen Herausforderungen gegenüber, die von Rechtfertigungsdruck und Existenzbedrohungen gekennzeichnet sind. Die Personalentwickler stehen in der Verantwortung, wenn Kennzahlen und damit Erfolgsindikatoren sich nicht wie gewünscht entwickeln. Zwar wird eine erkennbare Wirkung der Weiterbildung ausdrücklich gefordert, aber wenn sie ausbleibt, fällt es leicht zu unterstellen, dass Weiterbildung zu wenig Wirkung habe.

Dies alles hat für die Weiterbildungsarbeit Konsequenzen: Sie muss wirtschaftlich erfolgreicher sein als jemals zuvor. Wirtschaftliches Handeln folgt auch hier ökonomischen Prinzipien: Begrenzte Mittel sind so einzusetzen, dass maximaler Nutzen erreicht werden kann. Die Maßnahmen müssen effektiv und effizient sein. Vorangestellte Überlegungen zur eindeutigen Zielführung sind dafür unabdingbar: Klare Ziele müssen Ausgangspunkt und Endpunkt aller Überlegungen sein.

2 Anforderungen an effizientes Weiterbildungs- und Transfermanagement

2.1 Ziele und Wirkungskreise

Diese Ziele sind differenziert zu betrachten, denn verschiedene Personen im Weiterbildungsprozess haben in Abhängigkeit von Ihrer Perspektive und Zuständigkeit unterschiedliche Ziele. Unmittelbar Beteiligte sind die Teilnehmer an Weiterbildungen, die Vorgesetzten, die Kollegen, die Personalentwickler und die Trainer.

- Führungskräfte haben eine stärker betriebswirtschaftliche Sicht auf Effizienz im Sinne eines günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnisses. Daraus resultiert die Frage, ob sich das Engagement lohnt: Rechtfertigt der tatsächliche Nutzen – nicht nur der angestrebte – die Investition? Weiterbildung als Incentive leistet sich fast niemand mehr. Kauffmann (2006) formuliert als Erwartung: *Ergebnis statt Erlebnis*.
- Die Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungen (TN) haben ganz andere Erwartungen: Drei Motivationen von Arbeitnehmern sind (mit Abweichungen in der Gewichtung, die unter anderem vom Alter abhängig sind) vorrangig nachweisbar: Gehaltssteigerungen, Karriereperspektiven und die Sicherung des Arbeitsplatzes. Persönliche Motivationen und berufliche Notwendigkeiten müssen hier nicht zwingend übereinstimmen (vgl. Mayer 2003).
- Arbeitskollegen sind mit dem TN über gemeinsame Prozesse verbunden. Sie haben beispielsweise Erwartungen an die Handlungskompetenz des TNs, sei-

ne Arbeitsgeschwindigkeit im Team und mögliche Hilfestellungen, mit denen sie diesen TN in seiner Arbeit unterstützen. Gründe für fehlenden Transfererfolg sind oftmals in diesem Umfeld zu finden (vgl. Euler/Seufert 2007, S. 7).

- Ein besonderer Teilnehmerkreis nimmt an Führungskräftefortbildungen teil, die hier in Abgrenzung zu fachinhaltlichen bzw. technischen Fortbildungen verstanden sein sollen. Zum einen haben diese TN weniger Kollegen auf gleicher hierarchischer Ebene, zum anderen setzt diese Art von Qualifizierung bei Kompetenzen an, die über Anwendungswissen hinaus gehen und in vielen Fällen bei der Persönlichkeitsentwicklung ansetzen. Sowohl die Langfristigkeit der Wirkung als auch die Messmittelproblematik sorgen gerade bei dieser Betroffenengruppe für eine erschwerte Evaluation des Lernerfolges.
- Die Trainer als weitere Gruppe sind auf Aufträge angewiesen, die im Idealfall zu Folgeaufträgen führen. Ihr Ziel ist neben der Vermittlung von Wissen und Einüben von Können auch die Zufriedenheit der Teilnehmer.

Diese vielfältigen Perspektiven führen zu differenzierten Zielen und damit zu unterschiedlichen Anforderungen an Effizienz und Effektivität in der Weiterbildung. Trotz der beschriebenen Unterschiede verbindet alle Gruppen das Interesse an gelungenem Wissenstransfer in das eigene und gemeinsame Arbeitsfeld. Die Abbildung 1 stellt vereinfachte Zusammenhänge im Unternehmensgefüge dar. Im Zentrum der Betrachtung steht der Mitarbeiter, dessen unmittelbares Wirkungsfeld ihn umgibt (durch die gestrichelte Linie abgebildet). Weitere direkt Beteiligte sind mit ihm in Beziehung stehende Kollegen und der Vorgesetzte.

Ein Mitarbeiter (in der Abbildung 1 der Mitte der Betrachtung zugeordnet) hat als primäres Anliegen an eine Weiterbildung, seine individuelle Kompetenz vor dem Hintergrund seiner persönlichen und beruflichen Ziele auszuweiten. Er ist in der Regel im Arbeitsfeld in ein Netzwerk gemeinsamer Prozesse mit Kollegen eingebunden, auf deren Arbeit sich seine Kompetenz auswirkt. Das Wissen Einzelner, das sich nicht zu Können weiterentwickelt und am Arbeitsplatz wirksam wird, geht kaum über einen Selbstzweck hinaus und greift damit zu kurz. Der Vorgesetzte hat eine Brückenfunktion: Übergeordnete Organisationsziele werden über ihn ins Innere kommuniziert. Diese Ziele können aus internen Anforderungen resultieren, aber auch in den Anspruchsgruppen außerhalb der Organisation (Konkurrenz, Lieferanten, Staat, Öffentlichkeit, Kapitalgeber, Kunden und andere, sofern sie nicht auch schon das direkte Arbeitsumfeld des hier als zentral betrachteten Mitarbeiters berühren) begründet sein (vgl. Ruegg-Stürm 2002, S. 30). Gleichzeitig ist es Aufgabe des Vorgesetzten, dafür zu sorgen, dass jedes Element des Systems *Organisation* seinen Beitrag zum Gelingen des Ganzen leisten kann, also sowohl jeder Einzelne als auch die ganze Gruppe von Mitarbeitern, denen er vorgesetzt ist.

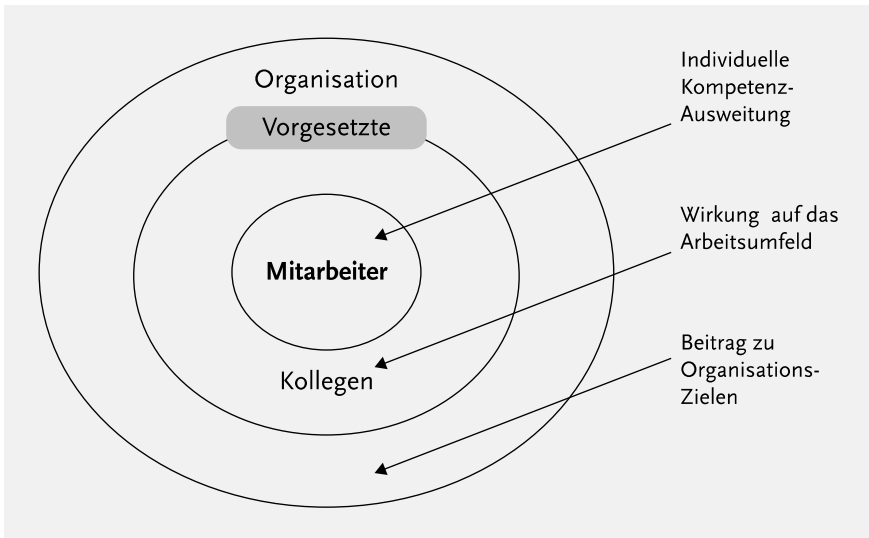


Abb. 1: Zielfelder und Erwartungen der Beteiligten mit Folgen für Anforderungen an Effizienz und Effektivität

Um die Arbeit der Betroffenen und damit ihre Beiträge zu den jeweiligen Zielen im Sinne einer ständigen Verbesserung kontinuierlich effektiver und effizienter zu leisten, muss der Blick auch auf die pädagogisch-didaktische und organisatorische Seite gelegt werden. Es stellt sich die Frage, wie Bildung wirksam wird: Wie muss Weiterbildung gestaltet werden, damit das Wissen verwendbar und im Sinne der Interessen aller Betroffenen im Arbeitsfeld ankommt? Mit welchen Konzeptionen kann man zukünftiges Handeln besser vorbereiten? Rückbeziehend auf die Frage der Effektivität lassen sich folgende Anforderungen an Konzepte, Modelle und Instrumente festhalten:

- Weiterbildung muss dem Unternehmen helfen, die Unternehmensziele erreichen zu können, oder weitergehende Ziele in einem steigenden Verbesserungsprozess effektiver und effizienter zu erreichen.
- Die Maßnahmen sollen wirksam für die Entwicklung jedes einzelnen Mitarbeiters sein. Sie müssen mit den Erwartungen harmonieren, die dieser an sich selbst hat. Einzubeziehen sind auch Erwartungen an das, was das Unternehmen ihm zurückgeben soll.
- Neue oder verbesserte Kompetenzen müssen vor allem im Anwendungsbereich wirksam und spürbar sein, also im Arbeitsfeld. Der Bezug zu Abteilungs- und Organisationszielen sollte transparent sein.

Die Maßstäbe für die Erfolgsmessung lassen sich entsprechend der dargestellten Wirkungskreise ableiten: Alle didaktischen und methodischen Überlegungen zur Weiterbildung müssen auf maximalen Nutzen, im Sinne der Ziele der Betroffenen, abzielen. Die Anliegen der Betroffenen müssen Ausgangs- und Zielpunkt der Planungen sein, sie geben den Bildungsbedarf vor und bilden die Determinanten für den Transfer ins Arbeitsfeld und in die Gesamtorganisation (vgl. Heinsen/Vollmer 2007, S. 97).

2.2 Anforderungen an Weiterbildung und Transfer

Ansätze für die Erfolgsmessung erweisen sich als ebenso zahlreich wie die Interessen der Betroffenen. Die Zielausrichtung am Bedarf der Betroffenen geht zudem mit hohen Anforderungen an Eigenverantwortlichkeit und Initiative der Teilnehmer für ihre eigene Qualifizierung einher (vgl. Krekel/Bardeleben 2001, S. 39). Hier kommen pädagogische und ökonomische Anforderungen zusammen, die die *Bimentalität des Bildungscontrollings* (Landsberg 1992, S. 17) kennzeichnen. Bereits in der Planung sind der Bedarf der Betroffenen, der Bildungsanspruch, die pädagogischen Überlegungen und die ökonomischen Notwendigkeiten gemeinsam in Konzepte zu fassen. Die Gefahr widersprüchlicher, die Erfolgsmessung erschwerender, ökonomischer und pädagogischer Anforderungen wird offensichtlich und bringt Konsequenzen für die Gestaltung transferorientierter Weiterbildungsmaßnahmen mit sich.

Für die Weiterbildung im betrieblichen Kontext hat der zeitnah erkennbare Nutzen, spürbar für den TN, seinen Vorgesetzten und sein Arbeitsfeld, Vorrang. Nicht zuletzt unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit ist zudem zu beachten, dass die Weiterbildung ökonomisch handeln darf, indem sie mit den möglichen Mitteln den maximalen Nutzen in Hinblick auf die konkreten Ziele erbringt. Dabei besteht durchaus die Gefahr, dass die unmittelbare Nutzenoptimierung eine idealtypische Umsetzung lerntheoretischer Konzeptionen möglicherweise einengt. Konstruktivistisches Lernen findet in bewusster Abstraktion und Reflexion einer Problemstellung statt. Dennoch ist festzuhalten, dass eine Transferphase, die mühevoll und zeitaufwendig nach Abschluss der Maßnahme erstmals und unabhängig vom Ausgangspunkt überlegt wird, nicht als umfassend erfolgreich angesehen werden kann. Eine Weiterbildungsmaßnahme in einem ökonomisch geprägten Umfeld wird nur dann als erfolgreich und legitim angesehen werden, wenn sie nützliche, im Idealfall messbare Ergebnisse auf der Ebene der Arbeitsumgebung, des Arbeitsfeldes und des Unternehmensbereichs bzw. Organisation aufweist. Das bedeutet in der Konsequenz sowohl eine bewusste inhaltliche Bindung an die An-

wendungssituationen als auch die radikale didaktische Begrenzung nur indirekt zielführender Inhalte.

An solchermaßen effektiv und effizient gestalteten Weiterbildungsmaßnahmen ist eine weitere Anforderung zu stellen: Sie müssen wiederholbar sein, also kein Zufallstreffer. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn ihnen ein Modell und ein Ablaufkonstrukt zugrundeliegt, das mindestens plausibel fundiert ist² und bewusst eingesetzt wird.

3 Wissenschaftlicher Stand

3.1 Ergebnisse zum Transfermanagement

Die Ansatzpunkte erfolgreicher Weiterbildung werden in Abbildung 2 verdeutlicht und beziehen dabei die vorab dargestellten Ziel- und Erwartungskreise mit ein: Der Anlass einer Weiterbildungsmaßnahme (dargestellt durch den linken Pfeil) kann seinen Ursprung innerhalb oder auch schon außerhalb des Unternehmens haben. Der Mitarbeiter ist davon unmittelbar betroffen. Die Weiterbildung soll eine Wirkung in das eigene Arbeitsfeld und auf das Gesamtunternehmen bzw. den übergeordneten Unternehmensbereich haben. In diesen Bereichen sollte eine Erfolgsmessung sinnvollerweise ansetzen.

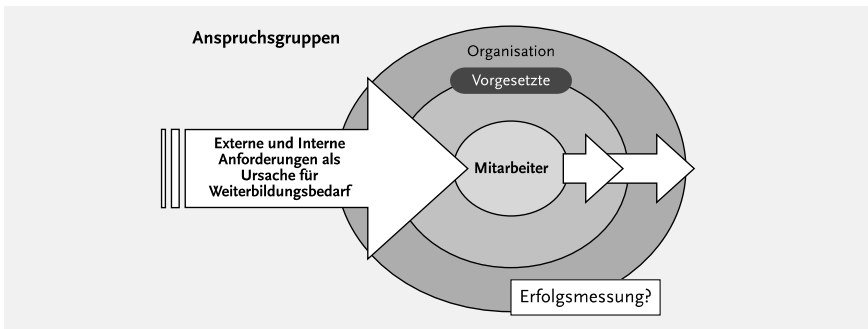


Abb. 2: Ansatzpunkte und Wirkungsfelder der Weiterbildung

Den Erfolg von Weiterbildung zu messen, ist eine Aufgabe, an der seit mehreren Jahrzehnten unter dem Begriff Bildungscontrolling geforscht wird. Wie u. a. Stu-

2 Für das im Folgenden vorgestellte Modell befindet sich eine empirische Fundierung, die den Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität Rechnung trägt, derzeit im Aufbau.

dien zum Weiterbildungscontrolling (z. B. BIBB, Referenz-Betriebs-System-Befragung 1997 und 2003) bestätigen, ist die Messung insbesondere des Transfererfolges in allen Unternehmensbereichen branchenübergreifend auch international in den Ansätzen verharrend (vgl. PAVE-Studie 1999). Vereinfachend lassen sich die folgenden Punkte als wiederholt erkennbare Befragungsergebnisse (vgl. Krekel 2006 u. a., S. 51 und BIBB-Report 13/09) zusammenfassen:

- Unternehmen haben zwar Ziele, aber nicht alle haben Mitarbeiter, denen diese Ziele auch kommuniziert wurden.
- Vielen Mitarbeitern ist nicht bewusst, worin ihr persönlicher Nutzen liegen könnte, wenn sie sich weiterqualifizieren.
- Weiterbildung findet vor allem in Großunternehmen im Rahmen einer Jahresplanung statt, ansonsten eher bei Bedarf.
- Konkrete Ziele der Weiterbildung werden kaum formuliert, eine Absprache mit dem Trainer ist noch seltener.
- Transfererfolg wird gewünscht, aber nicht gemessen.
- Konkrete Maßnahmen zur Umsetzung des Gelernten im Arbeitsfeld finden nur in wenigen Fällen statt.

Eine DGFP-Befragung (vgl. DGFP 2006, S. 35) gibt an, dass eine Strategiedurchdringungsquote, als einer der Top-Indikatoren für die Human-Capital-Messung, ein geeigneter Indikator für das eigene Unternehmen wäre (von 67% der Befragten bestätigt), allerdings im eigenen Unternehmen nur zu 30% auch vorhanden ist. Das BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung) kommt für deutsche Betriebe zu dem Ergebnis, dass zur Bildungserfolgssteuerung und -messung nicht nur die systematische Bedarfsermittlung, eine Zielbestimmung der Weiterbildung und sorgfältige Planung gehören, sondern auch eine Einschätzung des Nutzens und die Transfersicherung (vgl. Krekel 2006, S. 53).

Anscheinend im Widerspruch zu allen Widrigkeiten wird Weiterbildung dennoch als wichtig erachtet. Außerdem können fast alle Unternehmen die Kosten für ihre Weiterbildung genau benennen. Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, dass der gute Wille zwar vorhanden ist, aus einer Weiterbildung den ökonomisch maximalen Nutzen zu erlangen, dass aber gleichzeitig ein zusammenhängender Blick, der von den Zielen ausgeht und alle didaktisch-methodischen und ökonomischen Anforderungen einbezieht, nicht immer stattfindet.

3.2 Schwierigkeiten der Erfolgsmessung

Die Ergebnisorientierung, die mit den ökonomischen Anforderungen an Effizienz und Effektivität einhergeht, steht mit dem Paradigmenwechsel zur Outputorien-

tierung in Wissenschaft und Praxis in Einklang. Nicht mehr der Weg ist das Ziel, sondern das Ergebnis, gemessen in Quantität und Qualität: „*Outputs are measured in terms of quantity and quality. Quantity is about how much was done. [...] You use this information to measure your productivity and you factor it in when measuring the results of work. Quality is about how well the output (product, program, or service) meet the expectations of the user or the agreed-on design standards*“ (Hale 2002, S. 40 ff.).

Das wohl am häufigsten angewandte und instrumentalisierte *outcome-related* Modell in diesem Zusammenhang ist das Vier-Ebenen-Modell zur Messung des Erfolgs von Trainingsprogrammen von Kirkpatrick (vgl. Kirkpatrick 2006, S. 21 ff.)³. Da auf diesem Modell zahlreiche Anwendungen und Erhebungsinstrumente basieren (z. B. MEI Maßnahmen Evaluations Index u. a.) soll ihm hier besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn trotz seiner Popularität und weitgehenden Alleinstellung sind einige Annahmen durchaus kritisch zu betrachten:

- Aussagekraft der Reaktionsebene

Die Praxis zeigt, dass es Trainern nicht schwer fällt, gute Bewertungen zu erzielen. Diesbezügliche Studien (vgl. Mayer 2003) belegen jedoch, dass die Zufriedenheit mit einem Training kaum mit dem Lernerfolg korreliert und Zusammenhänge zum Transfererfolg teilweise nicht nachweisbar sind. Mayer hat gezeigt, dass ein Trainingsprogramm für Manager, das zur Zufriedenheit führt, wenig Konsequenzen im Verhalten der TN nach sich zieht. Trainings, in denen die TN nach dem Training deutlich unzufriedener sind, zeigen hingegen langfristig Veränderungen im Verhalten der TN. Die Konfrontation im Seminar, das Auslösen von Irritationen bzw. eine *emotionale Labilisierung* (Erpenbeck, in diesem Band) ist so möglicherweise der Zufriedenheitsbeurteilung abträglich, kann aber zu Verhaltensänderungen führen. Damit ist die hierarchische Anlage des Kirkpatrick-Modells fraglich.

- Erreichbarkeit der höheren Ebenen

Erhebungen zum Bildungscontrolling (u. a. BIBB, DGFP) haben gezeigt, dass die oberen Ebenen, insbesondere Transfer und Organisation, nicht flächendeckend erhoben werden. Aber schon die zweite Ebene weist einen deutlichen Sprung nach unten im Vergleich zu den Zufriedenheitsmessungen auf.

3 Das Kirkpatrick-Modell umfasst die 4 Ebenen Reaktion (*level 1*), Lernen (*level 2*), Verhalten/Transfer (*level 3*) und organisationsbezogene Resultate (*level 4*). Die Reaktionsebene setzt direkt und ausschließlich bei der unmittelbaren Zufriedenheit der Teilnehmer an. Ansatzpunkt ist das Lernfeld. *Happiness Sheets* messen den Happiness Index. Zur zweiten Ebene, Lernen, gehören Wissenszuwachs und Einstellungsänderung. Beides ist messbar über Wissenstests und Befragungen. Aus dem Lernfeld heraus ins Anwendungsfeld führen die Ebenen 3 und 4 (Verhalten und Resultate). Hier soll gemessen werden, was nach der Veranstaltung umgesetzt wird.

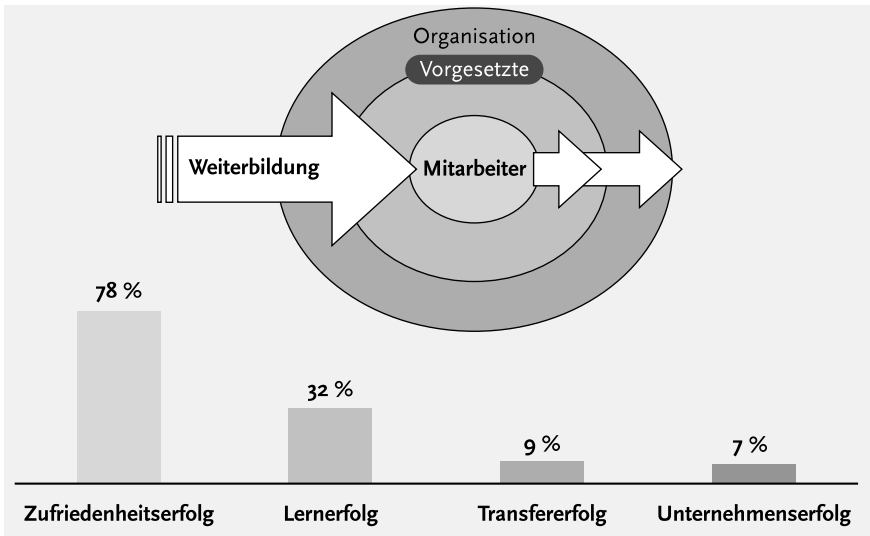


Abb. 3: Ergebnisse zu einer Untersuchung der Messungshäufigkeit des Weiterbildungserfolgs

Quelle: erstellt nach Van Buren/Erskine 2002

In der beruflichen Weiterbildung, deren TN meist erwachsene Berufstätige sind, besteht die Gefahr, dass TN eine Maßnahme gar nicht erst aufsuchen, wenn sie mit Tests und Prüfungen verbunden ist, von deren Ergebnis möglicherweise auch der Vorgesetzte erfährt. Die Schwierigkeit Wissenstests vorzunehmen besteht auch bei verhaltensorientierten Trainings, wie z. B. Führungskräftebildungen. Für maßgeschneiderte Interventionen müssten spezifische kompetenzorientierte Tests entwickelt werden. Selbst wenn der pädagogische Wert außer Frage steht, stellt sich auch hier im betrieblichen Kontext die Frage der Kosten-Nutzen-Relation.

- Zugrundeliegende Kausalitätsimplikation

„The four levels represent a sequence of ways to evaluate programs. [...] None of the levels should be bypassed simply to get to the level that the trainer considers the most important“ (Kirkpatrick 2006, S. 21). Es gibt bislang keinen Nachweis dafür, dass nur dann Lernen (*level 2*) stattgefunden haben kann, wenn auch Zufriedenheit erreicht wurde (*level 1*). Alliger (1989) u. a. bezweifeln diesen Begründungszusammenhang, da die impliziten kausalen Beziehungen zwischen den Ebenen nicht nachgewiesen werden konnten. Vereinfacht ausgedrückt: Man muss nicht zufrieden sein um zu lernen und man muss nicht immer prüfbares Wissen gelernt haben, um sein Ver-

halten zu ändern. Die höheren Ebenen werden von den unteren Ebenen nicht linear beeinflusst.

- Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Unternehmenserfolg

Auf Organisationsebene (*level 4*) stellt sich die Frage nach den unternehmens- bzw. organisationsbezogenen Resultaten, also dem Unternehmenserfolg. Es gilt festzustellen, inwieweit Organisationsziele maßgeblich in Folge der Maßnahme erreicht wurden. Dabei geht es um reduzierte Kosten, verbesserte Qualität und gesteigerten Output/Outcome. Es wird versucht, betriebliche Kennzahlen den Effekten einer Fortbildung zuzuschreiben. Eine Weiterbildung wirkt jedoch in aller Regel nicht monokausal auf den Unternehmenserfolg. Viele Prozesse laufen parallel ab, sachliche und weniger sachliche, messbare und nicht messbare, Wissen und Erfahrung. Deshalb schlagen Modifikationen des Kirkpatrick-Modells die Berücksichtigung einer 5. Ebene vor: z. B. den Return on Investment (ROI) der Weiterbildung (vgl. Philipps 1999) oder den gesellschaftlichen Nutzen (vgl. Kaufmann, Keller 1994). Etliche Ansätze aus dem Human-Capital-Ansatz bieten hier weitere Ideen, um die materielle Wertschöpfung von Weiterbildung abzubilden (vgl. DGFP 2007, S. 23). Leider zeigen sie jedoch vielfach in dem Moment Schwachpunkte, in dem der errechnete Wert des Mehrwissens am Markt nicht akzeptiert, sprich: bezahlt wird. Zudem gilt: *„Ein Human-Capital-Modell wird nur dann in der Praxis akzeptiert, wenn es den Vorstellungen und den Ansprüchen der Praktiker entspricht“* (DGFP e. V. 2006, S. 31). Auch hier muss eine Ziel- und Erwartungsorientierung mühevoll gesucht werden.

Für alle Ansätze gilt gleichermaßen: Es ist nicht möglich, eine Wirkung auf die Unternehmensziele plausibel zu machen, wenn diese vorher gar nicht in die Planung eingeflossen sind. Auch Kirkpatrick muss schließlich feststellen: *„Trainers should begin to plan by considering the desired results. These results should be determined in cooperation with manager at various levels. [...] The next step is to determine what behaviors will produce the desired results. Then trainers need to determine what knowledge, skills and attitudes will produce the desired behavior“* (Kirkpatrick 2006, S. 22).

Festzuhalten bleibt, dass sich Unternehmen auf die unteren Ebenen beschränken, also auf die Messung der Zufriedenheit und die Erfassung der Kosten. Die Frage nach der Begründung und Ursachen schließt sich an. Ist die Aufgabe zu komplex?

3.3 Ursachen und Konsequenzen

Als ein wesentlicher Grund für die mangelnde Umsetzung wird erkennbar, dass die Erfassung des Lernerfolgs, die letztlich auf Kompetenzmessung abzielt, un-

gleich höhere Anforderungen stellt als eine Zufriedenheitsmessung. Die Frage, ob der Nutzen eines reliablen und validen Wissenstests einer spezifischen Fortbildung den Aufwand für seine Entwicklung rechtfertigt, muss dabei ebenfalls immer wieder neu gestellt werden. Nach Meinung von Schweizer (Schweizer 2010) ist allerdings schon diese Einschätzung praktisch unmöglich.

Für das geringe Interesse an systematischen Evaluationen, die eindeutige Erfolgskriterien im Arbeitsfeld berücksichtigen, gibt es weitere Gründe. Eines der größten Erschwernisse ist der Aufwand (und die damit verbundenen Kosten), der mit den einzelnen Schritten einer systematischen und zielgerichteten Evaluation verbunden ist. Dazu gehört *„das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zum besseren Verstehen einer Praxismaßnahme im Bildungsbe-
reich durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion“* (Reischmann 2006). Zu einem schlüssigen Gesamtaufbau gehört, dass Verantwortliche im Vorfeld die Ziele der Weiterbildung mit den Unternehmenszielen abstimmen. Die strategischen Ziele sind zu operationalisieren, z. B. mit Kennzahlen. Sollgrößen sind notwendig, um überprüfen zu können, ob die Ziele erreicht wurden. Verfahren zur Datengewinnung müssen bekannt sein und ausgewählt werden. Es schließen sich Durchführung und Auswertung an. Beide gehen mit einem erhöhten Zeitaufwand einher, vor allem bei der erstmaligen Durchführung. Gerade in kleinen und mittleren Unternehmen fehlen zudem oftmals Erfahrungen und die Zeit, sich in diese Themen einzuarbeiten. Ein mangelndes Angebot an standardisierten Instrumenten erleichtert ebenfalls nicht den Zugang. Weitere Herausforderungen gehen mit Bestimmungen zum Datenschutz einher. Oftmals ist eine enge Abstimmung mit dem Betriebsrat notwendig, z. B. bei der Leistungsbeurteilung. Dies erfordert ein hohes Maß an Transparenz, das im Aufeinandertreffen gegenläufiger Interessen in Zielkonflikte geraten kann.

Dennoch können diese Gründe nicht ausreichen, um zu argumentieren, warum Evaluation leider nicht möglich sei. Wie aber kann man mit minimalem Aufwand über die Zufriedenheits- und die Lernerfolgsmessung hinaus kommen, ohne die oben angeführten Elemente zu vernachlässigen?

4 Modellbildung unter Vorgaben effizienten Transfermanagements

4.1 Anwendung transferwirksamer Faktoren

Diese Überlegung führt zu der Frage, welche Einflussfaktoren für erfolgreichen Transfer ursächlich sind. Eine erhellende Erkenntnis bietet die Umkehrung der

Fragestellung: Bekannt ist, woran Transfer scheitert. Im Rahmenmodell des Transferprozesses von Baldwin und Ford (1988) werden drei Gruppen von Einflussvariablen genannt: Merkmale der Teilnehmer, des Trainings und der Arbeitsumgebung. Auch Auswertungen von Kauffmann (2006) haben verdeutlicht, dass Transferprobleme wiederkehrende Ursachen haben:

- Mangelnde motivationale oder kognitive Voraussetzungen der TN
- Mangelnde Übereinstimmung zwischen Trainingsinhalten und Praxisanforderungen
- Im Vorfeld unzureichende Information über den Zweck der Maßnahme
- Mangelnde Verstärkung und Bestätigung des TNs bei der Ausübung seines neu erworbenen Wissens am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte und Kollegen, denen häufig gar nicht bewusst ist, wie wichtig ihre Unterstützung für den TN ist
- Aufwand und Mühe am Anfang

Holton (2000) versteht wirkungsvolles Trainingsdesign als Ausmaß, in dem Übungen des Trainings auf die tatsächlichen Arbeitsanforderungen vorbereiten und als empfundene Jobübereinstimmung. In Bezug auf die Arbeitsumgebung kommt dem Aspekt der Erwartungsklarheit größte Bedeutung zu: Weiß der TN, was auf ihn zukommt? Weitere Wirkung haben u. a. die persönliche Transferkapazität (Zeit und Kraft) und die Möglichkeit zur Wissensanwendung. Sie erfordert Material, Werkzeug und Ressourcen in Zeit, Raum und Finanzen. Holton identifiziert weitere Faktoren, die in hohem Maße mit den oben beschriebenen Unternehmenszusammenhängen in Einklang stehen:

- Positive Folgen bei Anwendung
- Negative Folgen bei Nichtanwendung
- Aktive Unterstützung durch Vorgesetzte
- Unterstützung durch Kollegen

Hier kommt auch die besondere Bedeutung des Vorgesetzten zum Tragen. Dieser kann nur dann seiner Brückenfunktion als Schnittstelle zu übergeordneten Unternehmenszielen gerecht werden, wenn er mit dem Trainingszweck und den Kenntnissen vertraut ist. In einem Vorbereitungsgespräch sollte es um den Anlass der Weiterbildung und konkrete Lernziele gehen. Ein Nachgespräch sollte die Weiterbildung auswerten und weitere Voraussetzungen zur Umsetzung des Gelernten schaffen. Euler/Seufert (2007, S. 110) betonen u. a. die Bedeutung der Prozessintegration in der Danach-Phase. Gemeint ist, Lernprozesse verstärkt in Arbeitsprozesse zu integrieren, um den Transfer und die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen bzw. Lerninterventionen zu fördern.

Festzuhalten ist: Transfererfolgswirksame Faktoren betreffen Merkmale des Trainings, des TNs und der Arbeitsumgebung. Zeitlich liegen sie in der Planungsphase, im Training selber und in der anschließenden Anwendungsphase (Abb. 4).

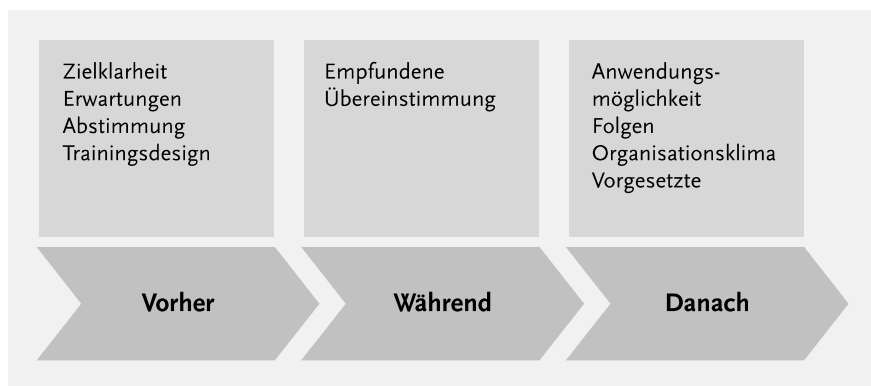


Abb. 4: Einflussfaktoren auf den Transfererfolg im zeitlichen Ablauf einer transferorientiert gestalteten Maßnahme

Die Verbindung der wirkungsrelevanten Elemente, also der identifizierten Ablaufphasen und der zuvor hergeleiteten Wirkungsfelder des Transfermanagements (Abb. 5), bildet die Grundlage des *Basic Model of Comprehensive Transfer Management*⁴.

4 Anmerkung der Verfasserin: Das Modell ist für den Einsatz im internationalen Bildungsmanagement entwickelt worden. Im Folgenden bleibt darum die englische Originalbegrifflichkeit im Modell erhalten.

4.2 Das Basic Model of Comprehensive Transfer Management

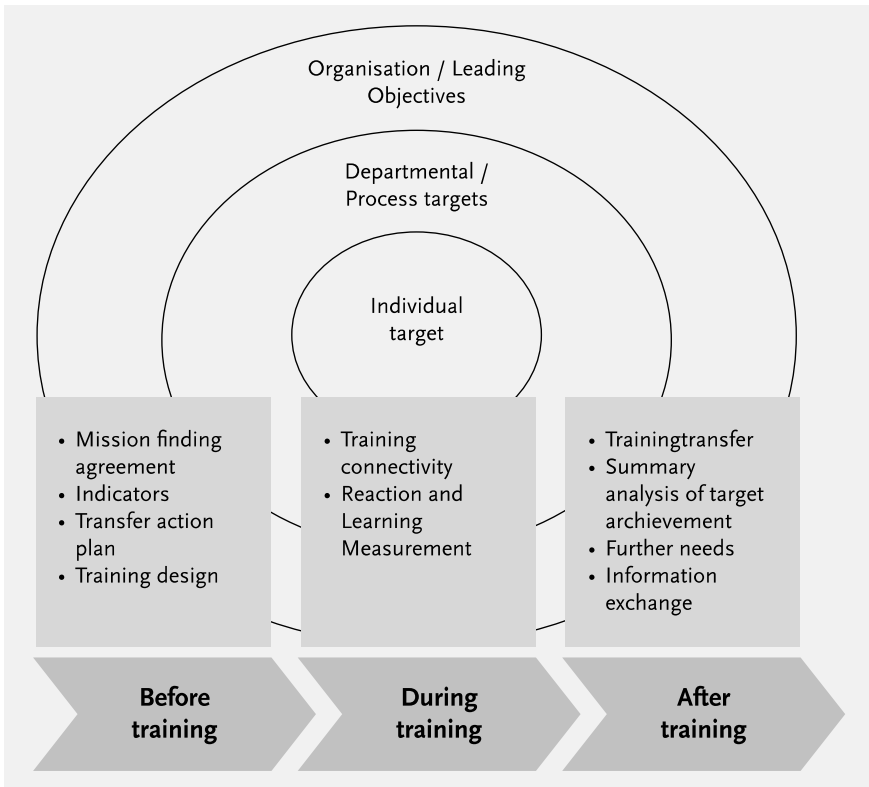


Abb. 5: Basic Model of Comprehensive Transfer Management

Ausgangspunkt ist die Ausrichtung aller folgenden Schritte an den Unternehmenszielen (*Organisational/Leading targets*), von denen sich die abteilungs- und arbeitsfeldbezogenen Ziele ableiten, die je nach betrieblicher Organisation auch auf Prozesse bezogen sein können (*Departmental and/or Process targets*).

Im Rahmen der Zielfindung und Zieldefinition (*Mission finding agreement*) hat der Vorgesetzte die Aufgabe, den Mitarbeiter als Teil des Ganzen wahrzunehmen, seine Aufgabe zu klären und transparent zu kommunizieren. Er muss seine Rolle als Mittler zwischen den Ebenen und als Verstärker kennen und die Möglichkeiten der Weiterbildung für das Arbeitsfeld auch gegenüber den Kollegen darstellen können.

Gleichzeitig sind auch von Teilnehmerseite die Erwartungen zu klären. Hier sind nicht nur lerninhaltliche, sondern auch entwicklungsbezogene Erwartungen zu benennen (Personal targets). Zu klären ist u. a.:

- Welche persönlichen Ziele und Erwartungen hat der TN sowohl an die Veranstaltung als auch an sein weiteres Arbeiten im Betrieb?
- Gibt es übergeordnete Unternehmensziele, die mit der Weiterbildung in einen positiven Zusammenhang gebracht werden können?
- Welche Auswirkungen sollten im kollegialen Umfeld spürbar werden?

Ebenfalls im Vorfeld sind Überlegungen zur Erfolgsmessung anzustellen, damit die Effizienz an den richtigen Stellen gemessen wird. Wenn es beispielsweise um Zeitgewinn geht, ist die Zeit zu messen und nicht primär Wissen abzufragen. Den gewünschten Veränderungen beim Teilnehmer selbst ist in jedem Fall Aufmerksamkeit zu widmen, und zwar im Vorher-Nachher-Vergleich. Der gemeinsame Blick ins Arbeitsfeld kann Erwartungen darüber erfassen, was genau verändert bzw. verbessert werden soll: Erwartungen der Unternehmensleitung, der Abteilungsleitung, des Arbeitsfeldes und des TNs persönlich. Es gilt vorher festzulegen, welche Wirkung gewünscht wird, um hinterher eben diese Wirkung zu überprüfen.

Im Ergebnis der **Mission Finding** vereinbaren Vorgesetzter und Mitarbeiter die angestrebten Kompetenzen. Diese besagen eindeutig, was der Mitarbeiter am Ende der Fortbildung können soll. Hierfür sind pädagogische Aspekte weniger tragend, sondern eine konkrete, beispielbezogene Formulierung, die genau das sagt, was gemeint ist. Im Ergebnis stehen am Ende der *Vorher-Phase* folgende Elemente:

1. Eine formulierte Übereinkunft des Vorgesetzten und des Mitarbeiters über die Ziele der Weiterbildung.
2. Formulierten Indikatoren, die den Erfolg oder Mißerfolg der Maßnahme anzeigen.
3. Eine stichwortartige Planung von Anwendungssituationen des Erlernten/Vertieften.

Diese Überlegungen, für die idealerweise Stichworte oder 1–2 geschriebene Sätze ausreichen sollten, werden auf Termin gelegt und zu Beginn der *Danach-Phase* wieder aufgegriffen.

Praktische Übungen, die an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass die Formulierung von Erfolgsindikatoren nicht immer leicht fällt. Aus diesem Grund seien hier Beispiele für Zielfindungen aufgeführt:

Beispiel 1: Herr Arnold möchte ein Führungskräfte-Training absolvieren, um mehr Aufgaben delegieren zu können. Dahinter steht der Wunsch, weniger Überstunden zu machen und die Aufgaben anderer Mitarbeiter nicht regelmäßig selber zu erledigen.

Erfolgsindikator: Eine positive Wirkung der Weiterbildung sollte sich in einem geringeren Zeitaufwand für derartig begründete Überstunden messen lassen.

Beispiel 2: Frau Besig möchte Konfliktgespräche professionell führen können. Konkret liegt ihr ein anstehendes Gespräch mit Herrn Borstig im Magen. Sie sieht, dass mit dem nächsten Karriereschritt solche Gespräche häufiger werden.

Erfolgsindikator könnte hier ein nach den Regeln der Kunst geführtes Konfliktgespräch sein.

Beispiel 3: Der Sachbearbeiter, Herr Claus, verliert viel Zeit bei der Arbeit mit seinem Tabellenverarbeitungsprogramm. Ständig fragt er seine Kollegen, die zunehmend unwillig auf diese Störungen reagieren.

Erfolgsindikator ist hier der Stand seines Anwendungskönnens⁵, das bereits mit dem Testen in Anwendungsaufgaben gemessen werden kann.

Der **Transfer Action Plan** geht nun dazu über, konkrete Aktionen für die Zeit nach der Weiterbildung einzuplanen. Auf diese Weise wird nicht nur die Verbindlichkeit höher, sondern die Wirksamkeit unmittelbar erfahrbar.

Beispiel 1: In den drei Wochen nach der Weiterbildung wird Herr Arnold die erworbenen Kompetenzen dreimal in Bezug auf die Mitarbeiter X und Y anwenden.

Beispiel 2: Frau Besig wird binnen drei Wochen nach der Weiterbildung das bisher vermiedene Gespräch mit Herrn Borstig vorbereiten und durchführen.

Beispiel 3: Herr Claus kann nach der Weiterbildung seine Aufgaben selbständiger lösen. Er braucht weniger Hilfe von seinen Kollegen.

Hier wird deutlich, dass es durchaus sinnvoll ist, betroffene Kollegen (sofern sie sich auf gleicher Ebene befinden) frühzeitig miteinzubeziehen, um zu verhindern,

5 Im Bereich fachlicher Trainings, die eher technischer oder wissensbezogener Natur sind, sind Fortschritte leichter zu diagnostizieren, weil zeitliche Verzögerungen durch die Langfristigkeit der Wirkungen bei Persönlichkeitsentwicklungen, zu denen die meisten Führungskräfte-Trainings gehören, entfallen.

dass im Arbeitsfeld die ersten Anwendungsversuche durch einen Mangel an Information, Unachtsamkeit oder demotivierende Äußerungen zunichte gemacht werden. Hier ist der Vorgesetzte gefordert, die Kollegen über den Zweck der Fortbildung zu informieren und Kooperation einzufordern – eventuell mit dem Hinweis, dass auch die Aufgeforderten von einer progressiven konstruktiven Einstellung eines Tages selbst profitieren werden.

Der Trainer benötigt Informationen über die Zielsetzungen und Indikatoren ebenso wie über Überlegungen zur Transfersicherung (*Transfer action plan*), damit er diese in seine Planungen (*Training design*) einbeziehen kann. Im Vorfeld und auch während der Maßnahme kann abgefragt werden, inwieweit die Erwartungen der TN und die Maßnahme in Einklang stehen, um gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. In dieser Weise eingebunden kann das Happiness Sheet am Ende der Veranstaltung das Ausmaß der Zufriedenheit messen. Auch weitere Indikatoren des Veranstaltungserfolgs können sinnvoll abgefragt werden.

Der Transfererfolg und die Wirkung auf die Organisation erschließen sich erst im Nachhinein, wenn sich die erworbenen oder verbesserten Kompetenzen im Arbeitsfeld ihrer Anwendung stellen müssen. Es schließt sich im *Danach-Abschnitt* (*After training*) die Anwendungsphase an, die in zwei Stufen abläuft:

Stufe 1 (kurzfristig anschließend):

Der Vorgesetzte wird über die Veranstaltung informiert. Er zieht in diesem Gespräch die zuvor notierten Zielformulierungen (*Mission finding*) hinzu. Der Einstieg in die Transferphase wird konkretisiert: Termine und Aktionen werden festgehalten (*Action plan*) und auf Wiedervorlage gelegt.

Stufe 2 (nach der Umsetzung des *Action plans*):

Der Vorgesetzte und der Teilnehmer besprechen den Verlauf und Erfolg der Transferphase, die in der Zwischenzeit stattgefunden hat. In Bezug auf die Beispiele wäre hier zu fragen:

Beispiel 1: Herr Arnold: Wurde das Konfliktgespräch geführt? Wie sind die Parteien verblieben?

Beispiel 2: Frau Besig: Finden immer noch Überstunden wegen Nicht-Delegieren statt? Gibt es noch ungelöste Probleme und Lösungsvorschläge?

Beispiel 3: Herr Claus: Wird die Software besser beherrscht? Sind die Kollegen entlastet?

Abschließend sollten weitere Maßnahmen, sofern möglich und absehbar erforderlich, in die Planung aufgenommen werden (*Further needs*). Im Einzelfall wäre zu klären, ob es sich dabei um Vertiefungen oder neue Herausforderungen und Notwendigkeiten handelt. In jedem Fall ist es auch für den Trainer hilfreich, eine Rückmeldung über die Transfer- und die Organisationswirksamkeit (*Information exchange*) zu erhalten, um nachfolgende Trainings noch besser planen und die Lehr-Lern-Prozesse optimieren zu können.

5 Zusammenfassung

Einleitend wurde die Frage gestellt, wie man Weiterbildung effektiv und effizient planen und gestalten kann.

Ausgangspunkt jeder Weiterbildung bilden die Ziele und Erwartungen aller direkt und indirekt beteiligten Personen im Rahmen ihrer jeweiligen Funktionen. Die verschiedenen Ebenen, die von diesen Zielen berührt werden, sind, über das Individuum und seine unmittelbare Arbeitsumgebung hinaus, sein Arbeitsfeld, im Rahmen bestehender Prozesse sowie die Unternehmens- und Organisationsebene, die eine ganzheitliche und übergeordnete Perspektive berücksichtigen sollte. Als Erfolg kann eine nachhaltig gesteigerte Handlungskompetenz gewertet werden, die erkennbare Ergebnisse auf der Ebene der Arbeitsumgebung, des Arbeitsfeldes und des Unternehmensbereichs bzw. Organisation hat und eine akzeptable ökonomische Nutzenrelation bietet. Transferhemmende Einflussfaktoren liegen oftmals in einer inkonkreten Zielsetzung und der Kommunikation der erwarteten Wirkung in allen Wirkungsfeldern an die Betroffenen begründet, außerdem in dem hohen Aufwand der Erfolgsmessung und einem Mangel an unkomplizierten Instrumenten zur Planung und Erfolgsmessung. Als transferförderlich werden ein starker Einbezug des Arbeitsumfeldes und eine starke Rolle des Vorgesetzten als Führungskraft beobachtet, außerdem Zielklarheit und eine Verschriftlichung mit geringem Dokumentationsaufwand. Eine modellhafte Grundlage ist weitere Voraussetzung, um Erfolge aus dem Zufallsbereich heraus regelmäßig und bewußt herbeiführen zu können.

Nach den vorgestellten Anforderungen ist der Einsatz des *Basic Model* als Orientierungs-, Planungs- und Controllinggrundlage effektiv. Fehlplanungen sind kaum noch möglich, Finanzmittel können *ziel*-gerichtet im Sinne des Unternehmens, der Abteilung und des Mitarbeiters eingesetzt werden. Maßnahmen werden unter

Verhinderung transferbremsender Einflussfaktoren und der gleichzeitigen Konzentration auf transferfördernde Zusammenhänge auf die Situation im Arbeitsfeld, die persönlichen und organisationalen Zielen zugeschnitten. So kann Weiterbildung einen erkennbaren Beitrag leisten, konkrete Probleme zu lösen. Damit ist sie effizient. Das Modell ermöglicht zudem eine praktikable Erfolgsmessung: Überprüft wird, was vorher vereinbart wurde. Die abschließende Reflexion der Anwendung sorgt für Verstärkung guter Erfahrungen durch wiederholbare Absprachestrukturen.

Das *Basic Model of Comprehensive Transfer Management* (BMCTM) verbindet ökonomische und pädagogische Überlegungen mit den Anforderungen an Weiterbildung sowie deren wissenschaftliche Grundlagen und den sich ergebende Konsequenzen. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird dies auch für den Einsatz im internationalen Bildungsmanagement entwickelt und leistet damit einen wesentlichen konzeptionellen Beitrag, um Weiterbildungsmaßnahmen effektiv und effizient ziel- und transferorientiert zu gestalten.

Literatur

- Alliger, G. M./ Janak, E. A.** (1989): Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. In: *Personnel Psychology*, Heft 42, S. 331–342.
- DGFP Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V.** (2007): *Human Capital messen und steuern. Annäherung an ein herausforderndes Thema. DGFP-PraxisEdition. Band 82.* Bielefeld.
- Euler, D./ Seufert, S.** (Hrsg.) (2007): *SCIL Benchmarkstudie II, SCIL Arbeitsbericht 15.* St. Gallen, S. 7.
- Hale, J. A.** (2002): *Performance-based evaluation: tools and techniques to measure the impact of training.* San Francisco.
- Heinsen, J./ Vollmer, M.** (2007): *Bildungscontrolling und Transfersicherung. Überblick, Einordnung und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Erwachsenenbildung und Wirtschaft.* Saarbrücken.
- Kauffmann, S.** (2006): *Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation.* In: Dieckmann, H./ Dittrich, K./ Lehmann, B. (Hrsg.): *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen.* Bad Heilbrunn, S. 151–165.
- Kirkpatrick, D. L.** (2006): *Evaluating training programs: The four levels.* Donald L. Kirkpatrick and James D. Kirkpatrick – 3rd edition 2006. San Francisco.

- Krekel, E. M./ Bardeleben, R. v./ Beicht, U.** (2001): Controlling der betrieblichen Weiterbildung im europäischen Vergleich. Hrsg: Bundeinstitut für Berufsbildung BIBB, Der Generalsekretär. Bielefeld.
- Krekel, E. M./ Seusing, B.** (2006): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Hrsg: Bundeinstitut für Berufsbildung BIBB, Der Generalsekretär. Bielefeld, 1999, unveränderter Nachdruck 2006.
- Landsberg, G. v.** (1992): Bildungscontrolling: What is likely to go wrong? In: Landsberg, G. v./ Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Stuttgart, S. 11–33.
- Mayer, B. M.** (2003): Systemische Managementtrainings. Heidelberg.
- Reischmann, J.** (2006): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. 2. Auflage. Augsburg.
- Ruegg-Sütrm, J.** (2002): Das neue St. Galler Management Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG Ansatz. 2. Auflage. Bern.
- Van Buren, M. E./ Erskine, W.** (2002): The 2002 ASTD (American Society of Training and Development) state of industry report. Alexandria.

Transfermanagement – Effizienz in der Weiterbildung: ein Best-Practice-Beispiel

FRIEDEMANN JOHN

1 Die Rahmenbedingungen

Die Flughafen Stuttgart GmbH (FSG) investiert viel Zeit und Geld in ihre Führungskräfteentwicklung. Im Selbstverständnis der FSG tragen die Führungskräfte entscheidend zum Unternehmenserfolg bei. Diese Erkenntnis hat Folgen: denn wer viel Verantwortung trägt, braucht bei der Ausübung seiner Aufgaben praxistaugliche Unterstützung – permanent.

So wurde in den vergangenen zehn Jahren systematisch ein modular aufgebautes Führungskräfte-Entwicklungsprogramm für die gut 200 Führungskräfte implementiert, welches durch Planspiele, Seminare, Workshops, Coaching und anderes inhaltlich immer wieder ergänzt und erweitert wurde und wird. Dies ist notwendig, da die Funktion einer Führungskraft Kompetenzen in den unterschiedlichsten Bereichen erfordert. Doch wer viel Geld ausgibt und die Führungskräfte immer wieder stunden- bis tageweise aus dem Betrieb herausnimmt, muss sich nicht nur in wirtschaftlich schwierigen Zeiten auf Fragen der Unternehmensleitung nach den Kosten und dem für den Betrieb hoffentlich entstehenden Nutzen einstellen. Um dieser Fragestellung zuvor zu kommen, wurde der Gedanke der Nachhaltigkeit von betrieblichen Bildungsmaßnahmen im Sinne des Transfermanagements¹ vertieft und ein sowohl kosten-, als auch zeitsparendes System zu deren Sicherstellung eingeführt. Die Teilnahme am gesamten Programm ist freiwillig und muss vom Teilnehmer aktiv erfragt werden. Dies ist eine der grundsätzlichen Voraussetzungen, damit eine mögliche Veränderung bzw. eine persönliche Weiterentwicklung der Seminarteilnehmer stattfinden kann (vgl. Rosenstiel 2000, S. 121 ff.; Meier 2007, S. 73).

1 Transfermanagement ist ein umfassender Prozess der ganzheitlichen und zielgerichteten Gestaltung und Steuerung des Bildungsprozesses mit dem Ziel einer langfristigen, nachhaltigen Bildungswirkung (vgl. Müller et al. 2007, S. 196).

In diesem Beitrag soll nicht das gesamte Führungskräfte-Entwicklungsprogramm der FSG im Detail beschrieben werden. Vielmehr wird anhand der ersten 3 Module dieses Programms exemplarisch aufgezeigt, wie Transfermanagement konsequent umgesetzt werden kann. Das Programm startet mit einem Dreitäges-Seminarblock, der ‚Führung und Kommunikation‘ (Modul 1) und ‚Praxistraining Mitarbeitergespräche‘ (Modul 2) beinhaltet. Einige Wochen später folgt ‚Führen und Konflikte‘ (Modul 3) in einem Zweitäges-Seminarblock.

2 Die Erfolgsfaktoren des Transfermanagements

Für die Sicherstellung des Transfers der Seminarinhalte in unserem Best-Practice-Beispiel gibt es klare Indikatoren:

Die am Prozess beteiligten Personen	Die Einhaltung des strukturierten Bildungsprozesses
Die Teilnahme an den Führungskräfte-Workshops	Die Verwendung des Bildungsprozess-Begleitbogens (BPBB)

Abb. 1: Die Erfolgsfaktoren in der Führungskräfteentwicklung der FSG zur Sicherstellung des Transfers der Seminarinhalte

2.1 Die am Prozess beteiligten Personen und Personengruppen

Hierfür müssen idealer Weise verschiedenste Personen und Personengruppen im Betrieb zusammenwirken: der Seminarteilnehmer selbst, seine vorgesetzte Führungskraft, die Mitarbeiter (bei Führungskräften), die Kollegen, sowie der Trainer, die Personalentwicklung und die Unternehmensleitung.

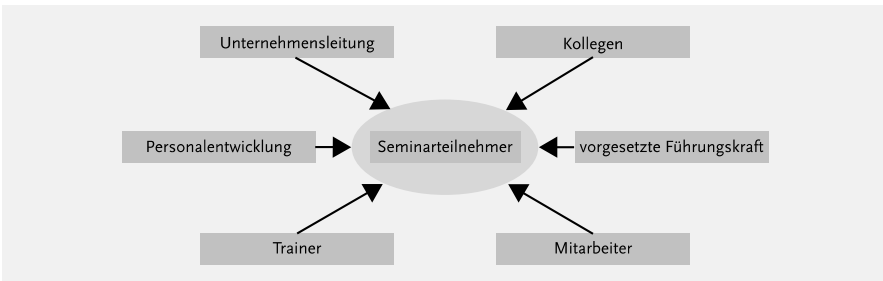


Abb. 2: Den Bildungsprozess beeinflussende Personen und Personengruppen

Quelle: in Anlehnung an Müller et al. 2007; Lorenz 2007

Die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Rolle der am Bildungsprozess beteiligten Personen bzw. Personengruppe wird in der nachfolgenden Prozessbeschreibung dargestellt.

2.2 Die Einhaltung des strukturierten Bildungsprozesses

Eine Seminarmaßnahme folgt einem systematischen Bildungsprozess und ist grundsätzlich in einen längeren zeitlichen Kontext einzuordnen. So kommt es bereits einige Wochen, möglicherweise sogar *Monate vor der Bildungsmaßnahme* zu ersten Kontakten zwischen der vorgesetzten Führungskraft und dem Seminarteilnehmer in seinem Funktionsfeld d. h. an seinem Arbeitsplatz. Es findet mindestens ein weiterer Kontakt *direkt vor der Maßnahme* statt. Auch die Phase *während der Maßnahme* (im Lernfeld d. h. am Veranstaltungsort der Bildungsmaßnahme) ist von großer Wichtigkeit. Der zentralste Zeitraum für die Transfersicherung ist die Zeit nach dem Seminar, die in die Phasen *direkt nach der Maßnahme* und *Monate nach der Maßnahme* gegliedert werden kann und die wiederum am Arbeitsplatz d. h. im Funktionsfeld stattfindet (vgl. Müller et al. 2007, S. 214).

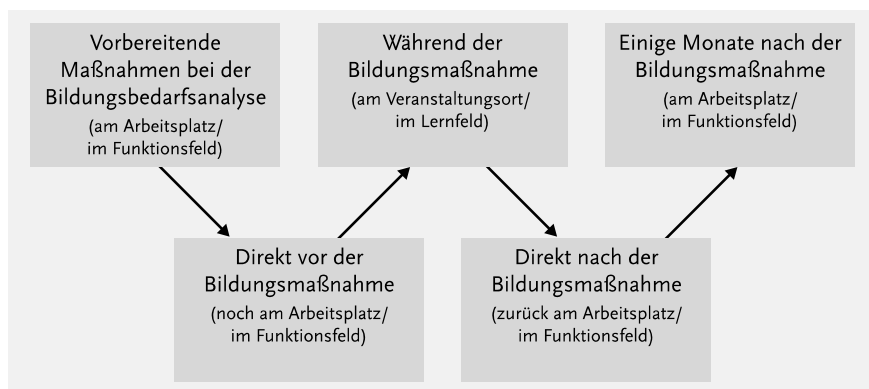


Abb. 3: Zeitliche Abfolge des Bildungsprozesses

Quelle: in Anlehnung an Müller et al. 2007, S. 214

Welche Rolle die Beteiligten im zeitlichen Ablauf des Bildungsprozesses spielen und wie das System des Transfermanagements funktioniert, soll ebenfalls exemplarisch an den ersten Modulen des Führungskräfte-Entwicklungsprogramms der FSG verdeutlicht werden.

2.2.1 Vorbereitende Maßnahmen bei der Bildungsbedarfsanalyse

Im Spätsommer eines jeden Jahres wird in einem Gespräch zwischen vorgesetzter Führungskraft und Mitarbeiter (potentieller Seminarteilnehmer) der Bildungsbedarf des kommenden Kalenderjahres erhoben. Hierbei hält die Führungskraft auf dem Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB)² die Ziele des Unternehmens, spezifiziert auf die Organisationseinheit, in der der Mitarbeiter beschäftigt ist, fest. Der Mitarbeiter wird bereits in Vorbereitung auf das Gespräch gebeten, seine eigenen Entwicklungs- und Bildungsziele zusammenzustellen. Im nun folgenden Gespräch zwischen vorgesetzter Führungskraft und Mitarbeiter (Teilnehmer) werden dessen Entwicklungspotentiale eingeschätzt, sowie die Möglichkeiten eruiert, wie die *Lücken* im fachlichen und/oder persönlichen Bereich mit konkreten Seminarmaßnahmen – ggf. unter Beratung der Personalentwicklung – zu schließen sind (vgl. Müller et al. 2007, S. 202 f.). Hierbei muss realisiert werden, dass nicht in jedem Fall eine Seminar- oder Coaching-Maßnahme sinnvoll ist. Die Tatsache, dass auch der Mitarbeiter seine Vorstellungen und Wünsche zum Thema Weiterbildung artikuliert und diese auf dem Bogen schriftlich festgehalten werden, hat eine nicht zu unterschätzende positive Wirkung auf das Gespräch.

Die Übereinkunft zum Bildungsbedarf des Folgejahres wird gemeinsam festgehalten und anschließend inhaltlich an die Personalentwicklung und bezüglich der Kosten an das Unternehmenscontrolling weitergemeldet. Die beiderseitige Unterschrift auf dem BPBB schafft die notwendige Verbindlichkeit zwischen beiden Gesprächspartnern. Das Gespräch zur Erhebung des Bildungsbedarfs wird ausdrücklich vom Mitarbeiterjahres- und Zielvereinbarungsgespräch getrennt geführt. Denn in Letzterem ist nicht auszuschließen, dass auch negativ besetzte Gesprächsinhalte auf der Tagesordnung stehen, die das Thema der (Weiter-) Bildung negativ beeinflussen könnten.

2.2.2 Direkt vor der Maßnahme

Die Teilnehmer werden bereits einige Tage vor der Veranstaltung über vorbereitende Literatur zum Thema Führung und Kommunikation durch die Personalentwicklung auf die Seminarinhalte eingestimmt. Diese Form der Vorbereitung führt die Seminarteilnehmer zu einer gemeinsamen Ausgangsbasis. Von dieser Ebene aus kann der Trainer im Seminar starten (vgl. Frankenreiter 1996, S. 242 ff.). Die Teilnehmer werden in der Einladung zu diesem Seminar unter anderem auch auf diese wichtige Vorbereitung hingewiesen.

2 Der Bildungsprozess-Begleitbogen wird in seiner Anwendung im laufenden Text ausführlich beschrieben und ist am Ende des Beitrags abgedruckt.

Die Führungskraft bespricht mit dem Teilnehmer konkrete Ziele, die mit Hilfe der Maßnahme erreicht werden sollen. Die Ziele sind nach der SMART-Formel auszurichten. Dies bedeutet, dass die Ziele spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert sein sollen (vgl. Meier 2007, S. 76). Da zwischen dem Zeitpunkt der Erhebung des Bildungsbedarfs und der tatsächlichen Maßnahme unter Umständen Monate liegen können, ist ein Gespräch über gegebenenfalls neu hinzukommende oder veränderte Themen in jedem Fall sinnvoll. Die Einigung zwischen Teilnehmer und vorgesetzter Führungskraft wird wiederum mit der beiderseitigen Unterschrift besiegelt.

Die vorgesetzte Führungskraft betont in diesem Gespräch die Wichtigkeit und Bedeutung der ausgewählten Maßnahme und kündigt an, dass der Teilnehmer einige Tage nach seiner Rückkehr an den Arbeitsplatz eine Kurzpräsentation in der nächsten Abteilungs- oder Teambesprechung halten wird (vgl. Sieber Bethke 2003, S. 27 ff.). In diesem Bewusstsein wird der Teilnehmer mit einer deutlich erhöhten Aufmerksamkeit in das anstehende Seminar gehen. Die Kollegen und ggf. die unmittelbaren Mitarbeiter werden von der vorgesetzten Führungskraft über die bevorstehende Maßnahme informiert. Dies wiederum betont die Bedeutung für alle Beteiligten der unmittelbaren Arbeitsumgebung und stellt ein möglicherweise verändertes Verhalten des Seminarteilnehmers nach dem Seminar von Anfang an unter einen besonderen *Schutz*. Es weckt damit auch eine gewisse Erwartung einer beobachtbaren Veränderung und Weiterentwicklung des Seminarteilnehmers, was für eine tatsächliche Veränderung unterstützend wirken kann.

Die Einbindung der Mitarbeiter und Kollegen bereits zu diesem Zeitpunkt des Bildungsprozesses hilft, Transferhindernisse, die ohne die Einbeziehung dieser Personengruppe direkt nach der Maßnahme entstehen können, zu minimieren (vgl. Rank/Thiemann 1998, S. 58). Schließlich wird die Abwesenheit des Teilnehmers so organisiert, dass er an seinem ersten Arbeitstag noch zwei bis drei Stunden Zeit hat, die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Seminar nachzubereiten und Umsetzungspläne zu konkretisieren und nicht durch liegen gebliebenes Tagesgeschäft hieran gehindert wird (vgl. Müller et al. 2007, S. 209). Für diesen überschaubaren, aber sehr wichtigen Zeitraum wird weiterhin die für den Seminarteilnehmer festgelegte Vertretung aktiviert.

2.2.3 Während der Maßnahme

Die Praxis steht im Vordergrund. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Seminare inhaltlich durch den Trainer nicht mit Theorie überfrachtet, sondern lediglich zentrale Aspekte des Themas anhand gut nachvollziehbarer Modelle erklärt werden. So können beispielsweise im Bereich des Themenfeldes Konfliktmanagement konkrete Praxisfälle bearbeitet werden. Hierzu werden für den Teilneh-

mer anstehende Konfliktgespräche praktisch durchgespielt, mit der Videokamera aufgezeichnet und im Anschluss daran analysiert (vgl. Götz 1999, S. 98). Eine wichtige Erkenntnis ist hier der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild. Mögliche Transferhindernisse bei der Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz werden konkretisiert und durch das Erarbeiten von praktikablen Lösungswegen zusammen mit allen Seminarteilnehmern damit bereits vorweggenommen (vgl. Müller 2007, S. 211).

Nach Abschluss eines Themas innerhalb des Seminars gibt der Trainer auch im Hinblick auf die anstehende Präsentation nach Rückkehr an den Arbeitsplatz jedem Teilnehmer die Möglichkeit, die für ihn persönlich wichtigsten Erkenntnisse in einem Lerntagebuch festzuhalten (vgl. Ulbrich 1999, S. 58; Meier 2007, S. 86). Am Ende des ersten Seminarblocks legt jeder Seminarteilnehmer Ziele fest, die in den kommenden Wochen umgesetzt werden sollen. Es ist dabei sehr hilfreich, wenn sich diese mit den Zielen decken, die zwischen Teilnehmer und vorgesetzter Führungskraft auf dem BPBB vereinbart wurden.

2.2.4 Direkt nach der Maßnahme

Zwischen den Modulen 1 und 2 und dem Modul 3 ist ein Zwischenraum von mehreren Wochen eingeplant, der dafür vorgesehen ist, erste Seminarinhalte auszuprobieren (vgl. Götz 1999, S. 98). Im nächsten Seminarblock tauschen sich die Teilnehmer – begleitet durch den Trainer – über Erfolge und Misserfolge der letzten Wochen aus. Dies dient der realitätsnahen Einschätzung bisher vereinbarter und künftiger Ziele. Als ein weiterer Verstärker ruft der *Brief der Teilnehmer an sich selbst* einige Wochen später die noch im Seminar gefassten Ziele in Erinnerung (vgl. Rank/Thiemann 1998, S. 43). Um die Inhalte des Seminars präsent zu halten, erstellt der Trainer eine CD mit den zentralen Kernthemen und den wichtigsten Materialien der Veranstaltung und lässt diese zeitnah allen Teilnehmern zukommen (vgl. Müller et al. 2007, S. 212).

Um auch in der weiteren Folge des Führungskräfte-Entwicklungsprogramms einen Austausch mit den Kollegen zu gewährleisten, wird für alle Teilnehmer – nach der Idee der „*Community of Practice*“ (vgl. Reinmann-Rothmaier 2000, S. 5 ff.) – ein Führungskräfte-Workshop angeboten. Der Workshop stellt ein **zeitlich unbefristet** angebotenes, alle weiteren Module, Planspiele, Seminare etc. verbindendes Element dar. Damit stellen die Workshops einen Erfolgsfaktor des Führungskräfte-Entwicklungsprogramms dar. Denn hiermit wird den Führungskräften dauerhaft die Möglichkeit eingeräumt, sich in der für ihre Aufgabe wichtigsten Kompetenz – dem Führen – Unterstützung zu holen, sowie Sicherheit durch den Erfahrungsaustausch mit den Kollegen zu erhalten und neue Ideen und Impulse auf ihre Alltagstauglichkeit hin zu überprüfen.

Auf diese Weise wird Seminarwissen ständig wiederholt und so dauerhaft im Langzeitgedächtnis der Führungskräfte verankert (vgl. Buzan 1993, S. 74 ff.).

Rahmenbedingungen der Führungskräfte-Workshops	
Häufigkeit	4 mal pro Jahr
Dauer	ca. ½ Tag
Anzahl der Teilnehmer	Max. 10–12 Teilnehmer
Spielregeln/ Feedbackregeln	Jede Gruppe legt für sich Spiel- und Feedbackregeln fest, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • respektvoller Umgang miteinander, • den anderen ausreden lassen, • Offenheit, • absolute Vertraulichkeit ...
Moderation	durch einen Mitarbeiter der Personalentwicklung
Protokoll/ Unterlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Festhalten der wesentlichen Diskussionspunkte in einem Protokoll einschließlich der Unterlagen des Impulsreferates • Verschicken an alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe per E-Mail
Zusammensetzung der Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • keine hierarchischen Abhängigkeiten, um die notwendige Offenheit im Austausch zu erhalten • möglichst gleichmäßige Aufteilung der verschiedenen Hierarchiestufen, der verschiedenen Unternehmensbereiche und der Geschlechter • die Zusammensetzung bleibt in dieser Konstellation etwa 3 Jahre bestehen, bevor die Gruppen neu zusammengesetzt werden

Abb. 4: Rahmenbedingungen der Führungskräfte-Workshops

Inhalte der Workshops

- Der Austausch über aktuelle Geschehnisse im Betrieb steht regelmäßig auf der Agenda (Umstrukturierungen, Personalveränderungen, aktuelle Projekte etc.). Auch betriebswirtschaftliche Fragestellungen werden erörtert.
- Das Einbringen eigener aktueller Führungsthemen ermöglicht es dem Fragesteller, vom Erfahrungsschatz seiner Kollegen zu profitieren (Best-Practice-Sharing / Lessons-Learned).
- Impulsreferate über diverse Führungsthemen vertiefen Teilaspekte der verschiedenen Module des Führungskräfte-Entwicklungsprogramms. Es werden aber auch neue Themen als Basis für vertiefende Diskussionen in der Workshopgruppe vorgestellt. Themen waren bisher unter vielen anderen: *Der Mythos Motivation, Das Prinzip Selbstverantwortung, Die Führungskraft als Coach,*

Die Work-Life Balance, Loyalität, Die Peperoni-Strategie, Emotionale Intelligenz, Integration neuer Mitarbeiter, Stärkenorientierung, Führen schwieriger Mitarbeitergespräche, Etikette im Business, Wie funktioniert Veränderung?, Entscheidungen treffen in Teams, Antriebskraft Ärger – Vom Wert der Wut, Führen mit Humor – Launologie & Spitzenleistung, Mentoring – Führung durch Weise, Irrglaube Authentizität – Echtsein macht erfolglos...

- Der Vortragende hat die Möglichkeit, sein Selbstbild mit dem Eindruck der Gruppe (Fremdbild) über die Technik des Vortrages (Präsentation, Rhetorik, usw.) und die inhaltliche Aufbereitung abzugleichen. Der geschützte Rahmen gibt auch Raum dafür, neue Medien oder neue Vortragsmethoden auszuprobieren.
- Den Führungskräften der verschiedenen Ebenen wird während des Workshops genügend Zeit eingeräumt, sich mit den Führungskräften der anderen Unternehmensbereiche auszutauschen. Diese Netzbildung wird von allen Seiten als sehr bereichernd angesehen, denn oftmals gibt es im Arbeitsalltag aufgrund der Heterogenität der Aufgabenstellungen nur wenige Berührungspunkte der Führungskräfte untereinander.

Neben der Teilnahmemöglichkeit an den Workshops wird als weiteres, den Transfer sicherndes Element das Gespräch mit der vorgesetzten Führungskraft wenige Tage nach dem Seminar geführt (vgl. Häring 2003, S.197 ff.). Hier gibt die Führungskraft dem Teilnehmer die Möglichkeit, das Erreichen seiner Ziele selbst einzuschätzen. Fehlen noch Inhalte oder war die Maßnahme für die Erreichung der geplanten Ziele nicht geeignet, wird gemeinsam mit der Personalentwicklung das weitere Vorgehen abgestimmt. Sind die Ziele in ausreichendem Maße vermittelt worden, werden konkrete Aufgaben, Projekte oder Situationen definiert und geplant, in denen das Gelernte umgesetzt werden soll. Hierfür werden Meilensteine festgelegt, an denen der Teilnehmer erneut mit seiner vorgesetzten Führungskraft zusammenkommt, um die Qualität der erreichten Ziele zu überprüfen. Um die Qualität beurteilen zu können, kann es auch sinnvoll sein, dass die vorgesetzte Führungskraft in einer konkreten Situation als Beobachter anwesend ist. Benötigt der Teilnehmer bei der Umsetzung noch weitere Unterstützung (technisch, zeitlich, personell oder finanziell oder in Form eines Coachings), kann dies ebenfalls in diesem Termin schriftlich vereinbart werden. Übernimmt der Teilnehmer offiziell ein Projekt oder eine erweiterte Zuständigkeit, wird dies von der vorgesetzten Führungskraft allen Beteiligten offiziell bekannt gemacht.

In diesem Gespräch wird auch der Termin für die Präsentation der Seminarinhalte vor der Abteilung, dem Team bzw. den eigenen Mitarbeitern vereinbart. In der Präsentation können dann auch die Inhalte benannt werden, bei deren Umsetzung

auch die Mitarbeiter und/oder Kollegen involviert sind oder sein werden. Diese Unterstützung seitens der Führungskraft ist bei der Implementierung der neuen Verhaltensweisen und der Umsetzung der Seminarinhalte als Signal an alle Beteiligten zwingend.

2.2.5 Monate nach der Maßnahme

Sind die ersten Erfolge sichtbar und die Meilensteine abgearbeitet, wird einige Monate später nochmals ein Termin zwischen Teilnehmer und vorgesetzter Führungskraft vereinbart, um festzustellen, ob die Inhalte weiter verinnerlicht wurden und in die Alltagsroutine übergegangen sind. Eine nicht unerhebliche Unterstützung kann bei einer breit angelegten Maßnahme wie einem unternehmensweiten Führungskräfte-Entwicklungsprogramm auch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit des eigenen Unternehmens leisten, indem sie eine solche Maßnahme begleitet und in der Mitarbeiterzeitung veröffentlicht.

2.3 Der Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB)

2.3.1 Vorüberlegungen zur Erstellung des Bildungsprozess-Begleitbogens

Bei der Erarbeitung des Bildungsprozess-Begleitbogens wurde darauf geachtet, dass die Führungskräfte mit der Einführung dieses Instrumentes kein »bürokratisches Monster« serviert bekommen. Denn mit steigendem Umfang des administrativen und des zeitlichen Aufwands sinkt zum einen die Bereitschaft, dieses Instrument in der Praxis einzusetzen und zum anderen die Qualität der Anwendung (vgl. Schmeißer 2007).

Die interne Anforderung war, dass dieses Instrument entsprechend zeitsparend, übersichtlich und möglichst selbsterklärend sein sollte. Aufgrund der intensiven Förderung und Fortbildung aller Führungskräfte im Bereich der Kommunikation konnte und kann davon ausgegangen werden, dass die Grundlagen der Gesprächsführung allen Anwendern bekannt sind. Damit erschien allen Beteiligten ein Gesprächsleitfaden für den Einsatz dieses Instrumentes nicht notwendig zu sein. Auch der Verzicht auf ausführliche Gesprächsprotokolle mit Kopien an die Personalabteilung bzw. -entwicklung wurde positiv aufgenommen. Durch das Abhaken aller für die vorgesetzte Führungskraft und den Seminarteilnehmer wichtigen Schritte zur Transfersicherung auf dem BPBB und die beiderseitige Unterschrift wird der Prozess für die entscheidenden Prozessbeteiligten in ausreichendem Maße protokolliert. Der BPBB sollte tatsächlich auch nur **einen** Bogen (ein DIN A 4 Blatt) umfassen, der allein durch das schlichte Ankreuzen bestimmter Punkte und das Hinzufügen weniger Stichworte alle erforderlichen Angaben enthalten sollte.

Für die nachhaltige Verfolgung aller Prozessschritte sollte ein funktionierendes Wiedervorlagesystem der vorgesetzten Führungskraft und für die jeweiligen Gesprächstermine wenige Minuten Vorbereitungszeit ausreichen.

2.3.2 Die Einführungsstrategie

In den regelmäßig stattfindenden Führungskräfte-Workshops wurde der BPBB von der Personalentwicklung ausführlich vorgestellt und mit allen Beteiligten diskutiert. Thematisch wurde dieses neue Instrument in das Thema *Wie funktioniert Veränderung? Gestalten von Veränderungsprozessen* eingebettet. Im Vorfeld wurden gezielt die Führungskräfte angesprochen, die aktuell Mitarbeiter in das Nachwuchsförderprogramm schicken wollten. Hier gab es eine große Bereitschaft, diese neue Methode zur Transfersicherung auszuprobieren. Der ganze Prozess wurde von der Personalentwicklung aktiv begleitet, die ersten Ergebnisse in den Führungskräfte-Workshops vorgestellt und damit positiv beworben.

2.3.3 Das Instrument BPBB im betrieblichen Alltag

Es bleibt anzumerken, dass sich die enge Begleitung von Bildungsmaßnahmen unter Anwendung des Bildungsprozessbegleitbogens vor allem bei kosten- und zeitintensiven Maßnahmen bewährt hat. Die Einführung des BPBB im Sommer 2008 fand regen Zuspruch, die Rückmeldungen sind positiv. Die Personalentwicklung wird die Anwendung dieses Instrumentes in den Führungskräfte-Workshops immer wieder auf die Tagesordnung setzen, um diese den Transfer sichernde Prozessbegleitung auf hohem Niveau zu halten.

2.3.4 Der Bogen

Auf den folgenden Seiten ist der Bildungsprozessbegleitbogen abgebildet. In der betrieblichen Praxis ist er auf einer DIN A 4 Seite (Vorder- und Rückseite) abgedruckt.

Bildungsprozess – Begleitbogen

Bildungsbedarfsanalyse

Bildungsziele formulieren und priorisieren (nach der SMART-Formel):

Organisationsziele:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Individuelle Mitarbeiterziele:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Hieraus ergeben sich die folgenden erforderlichen Bildungsmaßnahmen (zur Konkretisierung: Bildungsberatung durch die Personalentwicklung)

1. _____
2. _____
3. _____

(Übertrag in die Bildungsbedarfsplanung)

Unterschrift Führungskraft

Unterschrift Mitarbeiter

Datum: _____

Abb. 5: Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB), S. 1 von 4

Bildungsprozess – Begleitbogen

Direkt vor der Maßnahme

Vereinbaren der Lernziele

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Erledigt:

- | | |
|--|--------------------------|
| Wertschätzung für die Maßnahmen/Bedeutung der Maßnahmen dem Teilnehmer gegenüber betonen | <input type="checkbox"/> |
| Information über die Teilnahme am Kollegen und MA | <input type="checkbox"/> |
| Ankündigen einer kurzen Präsentation über die Seminarinhalte vor Kollegen und den Mitarbeitern nach der Maßnahme | <input type="checkbox"/> |
| Abwesenheit zusammen mit Teilnehmer organisiert | <input type="checkbox"/> |

Unterschrift Führungskraft

Unterschrift Mitarbeiter

Datum: _____

Abb. 6: Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB), S. 2 von 4

Bildungsprozess – Begleitbogen

Direkt nach der Maßnahme

	voll	teilweise	nicht
Lernziele vermittelt?			
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Terminierung der Präsentation vor der Abteilung _____
vor den Mitarbeitern _____

Vereinbarte Aufgaben/Projekte/Situationen, in denen das Erlernete konkret umgesetzt werden soll:

1. _____

Meilensteine: 1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Folgende Begleitung/Unterstützung angeboten

Abb. 7: Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB), S. 3 von 4

Bildungsprozess – Begleitbogen

Verantwortung für die neuen Aufgaben offiziell übertragen und ggf. bekannt gemacht?

Erledigt:

Unterschrift Führungskraft

Unterschrift Mitarbeiter

Datum: _____

Mehrere Monate nach der Maßnahme:

Lernziele vermittelt?

	voll	teilweise	nicht
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mitarbeiter hierzu Feedback geben?

Erledigt:

Unterschrift Führungskraft

Unterschrift Mitarbeiter

Datum: _____

Abb. 8: Bildungsprozess-Begleitbogen (BPBB), S. 4 von 4

Literatur:

- Buzan, T.** (1993): Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken. Tests und Übungen. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Frankenreiter, J.** (1996): Möglichkeiten und Grenzen der indirekten prozessbezogenen Erfolgsbeurteilung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Darmstadt.
- Götz, K.** (1999): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. 3. Auflage. Band 1. Theoretische Grundlagen. Weinheim.
- Häring, K.** (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden.
- Meier, N.** (2007): Verhaltenstraining in der Personalentwicklung. Erfolgskriterien und Transfersicherung. Eine Praxisstudie. München.
- Müller, U./ Nagel, C./ Ihlein, M.** (2007): Transfermanagement. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 191–220.
- Rank, B./ Thiemann, T.** (1998): Maßnahmen zur Sicherung des Praxistransfers. In: Rank, B./ Wakenhut, R. (Hrsg.): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training. München, S. 31–78.
- Reinmann-Rothmeier, G.** (2000): Communities und Wissensmanagement. Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen. Forschungsbericht Nr. 129. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Rosenstiel, L. v.** (2000): Wissen und Handeln in Organisationen. In: Mandl, H./ Gerstenmaier, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln – Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 96–138.
- Schmeißer, E.** (Hrsg.) (2007): Studie *Führungskräfte Deutschland*. Informationsschreiben zum Praxishandbuch *leiten, führen, motivieren*. Bonn.
- Sieber Bethke, F.** (2003): Kompendium Controlling, Evaluation und Reporting von Weiterbildung und Personalentwicklung. Bremen.
- Ulbrich, M.** (1999): Transferprozess-Management in der Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Transfermanagement in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente. Frankfurt am Main u.a, S. 39–83.

Methodische Elemente kompetenzorientierten Lernens im Projektmanagement – Wenn der Mensch im Mittelpunkt steht

THOMAS ADAM

1 Hinführung

Im nachfolgenden Aufsatz finden sich zunächst einführende Überlegungen über den Stellenwert von Projekten für Organisationen und Bildungseinrichtungen sowie Darstellungen der ausschließlich lösungsorientierten (und fachlich ausgerichteten) Herangehensweise an Projekte, welche jedoch häufig den in Projekten innewohnenden Komplexitätsanforderungen nicht gerecht wird. In einem zweiten Schritt soll, in Anlehnung an Erpenbeck/Sauter, die Notwendigkeit und Bedeutung von kompetenz- und damit wertorientiertem Lernen im beruflichen Kontext beschrieben werden, um am Beispiel des Moduls Projektmanagement, welches im Rahmen des *Masterstudiengangs Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* stattfindet, einen Einblick in eine bewusst didaktisch angelegte Struktur zu geben. Dies geschieht auf dem Erfahrungshintergrund des Autors, der in seiner Tätigkeit als Verantwortlicher für das Modul Projektmanagement in diesem Studiengang eine Vielzahl von Projekten in Bildungseinrichtungen betreut und begleitet hat. Gerade dort gilt es die *Bedeutung und den Stellenwert der Innovationskraft und der Begeisterungsfähigkeit* von Menschen schätzen zu lernen.

Auch – oder gerade?! – in Bildungseinrichtungen herrscht vielfach die Vorstellung, Projektmanagement (im Folgenden mit PM abgekürzt) könne als eine Art neue Management-Technik additiv zu den bestehenden Vorgängen hinzugefügt werden. Dabei wird die verändernde wie auch beeinflussende Wirkung sowohl auf die Organisation wie auch auf das Denken und Handeln der Menschen nicht selten unterschätzt. Die zentrale Funktion, die dieser häufig eher als handwerklich aus-

Stellenwert von Projektmanagement in der Domäne Bildungsmanagement

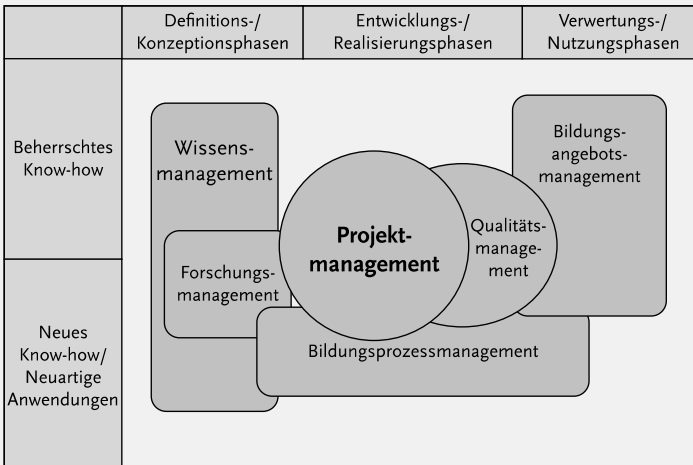


Abb. 1: Verortung: Projektmanagement in der Domäne Bildungsmanagement

Quelle: erstellt nach Nausner 2007, S. 37

gerichtet *belächelten* Disziplin zukommt, wird in der visualisierten Darstellung in Abb.1 deutlich. Aus organisationstheoretischer Sicht betrachtet, wird häufig (bewusst oder unbewusst!) vergessen, dass mit PM ein instabiles Element in eine auf Dauer angelegte Organisation eingebracht wird. Dies erfordert eine nicht gering zu schätzende mentale Veränderung in den Köpfen der Agierenden: nämlich die Abkehr von linearem Denken und Handeln. Gleich ob man sie als „*Organisationsform ... planvoller Versuchs- und Irrtumsprozesse*“ (Nausner 2006, S. 21) oder aber als „*a temporary endeavor undertaken to create a unique product or service*“ (PMBok 2000) bezeichnet. Das moderne PM hat als neue Organisationsform seit den 1940er Jahren (vgl. Kerzner 2008, S. 53 ff.) peu a peu seinen siegreichen und verstärkten Einzug in Unternehmen und neuerdings sogar in Bildungseinrichtungen angetreten. Der Grund war ein einfacher: Bisherige Organisationsformen hatten sich angesichts komplexer, zeitkritischer sowie komplizierter Herausforderungen als unbrauchbar erwiesen. Wenn aber die soeben beschriebenen Komplexitätsanforderungen von unzureichend vorbereiteten Mitarbeitern nicht mehr bewältigt werden können, so entfalten die somit entstehenden personalen Schwächen ihre volle Wirkung. Trebesch weist zu Recht darauf hin, dass gerade Führungskräfte häufig PM

auf ein Organisationstool reduzieren, und sich dabei wenig um eine überdachte Planung und Gestaltung des Einsatzes von PM kümmern (vgl. Trebesch 2003, S. 82).

Nun kann man die inhaltliche Seite der *Kunst der Projektmacher* auf den Umgang mit zweierlei Wirklichkeiten beschreiben. Die einen gehören zur Art der so genannten *hard facts*: Dazu gehören Inhalte wie beispielsweise Projekttools, Projektpläne, Stakeholder-Analyse (vgl. Döring 2008, S. 30). Diese Inhalte sowie deren Zusammenwirken werden üblicherweise durch die Projektparameter *Qualität*, *Kosten* und *Zeit* bestimmt.

Zum zweiten aber, und das ist unsere Überzeugung, bedarf erfolgreiches PM eines nicht geringen Anteils an reflektierten Erfahrungen. Diese bestehen zu hohen Anteilen aus einer gelungenen Kommunikation, aber auch einer sensiblen Gestaltung der *human factors* (vgl. Kunow 2004, S. 10) sowie der Fähigkeit des Projektleiters zur Selbstreflexion. Diese Faktoren – angelehnt an die Terminologie im Bereich der Personalentwicklung – sollen im Folgenden als *soft-facts* bezeichnet werden. Dabei ergänzen sich diese beiden *Wirklichkeiten* in idealer Weise komplementär, so dass sie auch dem Management-Credo *to do right things in the right way* dienen. Abb. 2 soll diese Verschmelzung visualisieren. Die *soft-facts*, die somit mindestens zur Hälfte die wesentlichen Projektparameter ausmachen, bedürfen jedoch umso mehr der Ausrichtung auf den Faktor Mensch. Zwar sind fachliche Kompetenzdefizite auch beim Thema Projektmanagement nicht zu verleugnen, diese aber werden wie Abb. 3 verdeutlicht, von Problemfeldern überlagert, die eindeutig zur Kategorie der *soft-facts* gehören.

2 Der *klassische* Stellenwert des Menschen im Projektmanagement

Eine allgemeingültige Aussage über den Stellenwert von PM in Organisationen und der Relevanz des gestaltenden Individuums zu treffen ist kaum möglich. Zu unterschiedlich und häufig unbewusst geschieht die Art der Einbettung in die organisationale Gesamtstruktur – gerade bei Bildungseinrichtungen.

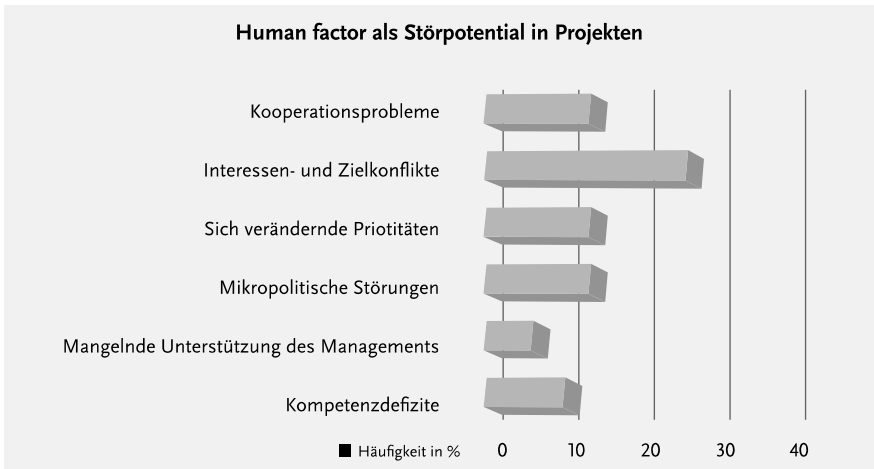


Abb. 2

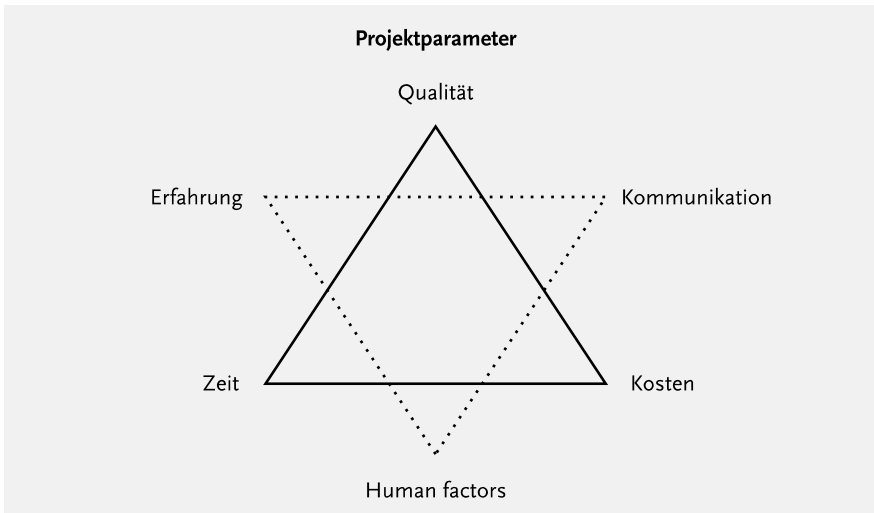


Abb. 3

So wird im Bereich von Schulen oftmals gar nicht erkannt, dass viele *Sonderaufgaben* in exemplarischer Weise als Projekt durchgeführt werden. Denn sie gehören nach den klassischen Definitionselementen (klares Ziel – dafür sehr umfassend und allgemein beschrieben; zeitliche Begrenzung – dafür hoher zeitlicher Druck;

einmaliger Charakter – dafür exemplarische Bedeutung; begrenzte Ressourcen – dafür unabschätzbares Risiko) durchaus zur Gattung der Projekte. Umgekehrt finden in nicht wenigen Personalabteilungen die zu erledigenden Standardaufgaben als so genannte *Projekte* statt, obwohl das ebenso zu den genannten Kriterien gehörende Attribut der *Einmaligkeit* fehlt (beispielsweise die jährlich zu erstellende Bildungsbedarfsanalyse). Gleich ob es sich um eine Stablinien-, Produkt- oder gar um eine Matrixorganisation mit all deren Abwandlungsmöglichkeiten handelt – das Bewusstsein für die Funktionsweise im eigenen Unternehmen ist weniger ausgeprägt und reflektiert, als es sein sollte. Dies jedoch macht es für alle Beteiligten, gleich ob Projektauftraggeber oder Projektausführende, nicht unbedingt einfacher. Nicht alle in der Realität vorkommenden Fehler dürfen einer fehlerhaften Theorie angelastet werden, dennoch lohnt auch hier ein kurzer exemplarischer Blick auf ein Standardwerk des Managements: In der sehr umfangreichen, weit verbreiteten und anerkannten 5-bändigen Beschreibung der St. Galler Managementlehre (Dubs/Euler 2004) beispielsweise findet sich die Thematik Projektmanagement im Band 5, im Anhang II unter der Überschrift: „*Toolbox für betriebswirtschaftliche Fragestellungen*“. Gleich zu Beginn der über 25 Seiten umfassenden Ausführungen wird zugestanden, dass PM zur „*Durchführung komplexer Aufgaben, zum Beispiel im Marketing, in der Forschung und Entwicklung, in der Organisationsentwicklung*“ (Fahrni et al. 2004, S.155) eingesetzt wird. Dem Thema *Menschen* werden innerhalb dieser 25 Seiten lediglich 1,5 Seiten unter der Überschrift *Teamführung und Kommunikation* gewidmet. Alle weiteren, fachlich sehr fundierten Erläuterungen handeln, wie es die Überschrift *Toolbox* vermuten lässt, von der differenzierten Anwendung der technischen Werkzeuge. Ein Werkzeug kann jedoch nur das leisten, was sein Benutzer an Kenntnissen und Erfahrungen vorweisen kann. Eine positive Einstellung, ein aktives Zuhören sowie ein konstruktives Klima sind leicht eingefordert, aber wesentlich schwieriger vom Auszuführenden erbracht. Warum sollte man sich mit diesen Aspekten nicht ausführlicher beschäftigen? Auch könnte der kundige Leser sich fragen, warum solch einem wichtigen Instrumentarium zur Betreibung einer Organisationsentwicklung (die immerhin das Herz eines Unternehmens betrifft) noch nicht einmal der Wert eines Unterstützungsprozesses, sondern nur eines *Tools* zugestanden wird. Der Redlichkeit halber sei ebenfalls hier angemerkt, dass Mitarbeiter sehr wohl bei der Kategorie der Anspruchsgruppen im St. Galler Modell eine Rolle spielen. Hier werden die Bedeutung einer individuellen Handlungskompetenz sowie der Umgang mit Struktur und Kultur einer Organisation weitaus differenzierter beleuchtet, die sich aufgrund vielerlei Herausforderungen auf eine „*Autonomie der kleinsten Einheit*“ ausrichtet (vgl. Heyden In: Dubs 2004, S. 339). Diese kleinste Einheit aber ist der Mensch.

3 Die Bedeutung kompetenzorientierten Lernen

Vergleicht man das Angebot an Fort- und Weiterbildungen zum Thema PM, so fällt nun auf, dass der Großteil der Angebote in ihrer Ausschreibung meist diese so genannten *hard-facts* und ergänzend dazu die Bedeutung des Transfers und die Übertragung in die eigene Arbeit benennt. Nun soll keineswegs diese Notwendigkeit in Frage gestellt werden. Allerdings stellt sich sehr wohl die Frage, inwieweit dieses Bedürfnis tatsächlich didaktisch bewusst angelegt und gestaltet wird. So verwendet Nausner wohl nicht ohne Grund die Bezeichnung der Charakteristik von *Kochbüchern*, die den meisten der über 300 derzeit lieferbaren Titel zum Thema Projektmanagement zukommt (Nausner 2006, S. 40).

Wenn man der Frage nachgeht, wie angehende Führungskräfte sich die Kompetenz aneignen sollen, Projekte erfolgreich zu gestalten und zu implementieren, dann reichen Kochbücher offensichtlich nicht aus. Damit ist die Frage angesprochen, welche Aspekte eine erfolgreiche Didaktik benötigt, um Führungskräfte nicht nur mit *Grundrezepten*, sondern mit einer solchen Kompetenz auszustatten, dass sich die Kunst des Projektmanagements eher mit einer Art *Kompetenz-Stern* (in Anlehnung an einen Michelin Stern) auszeichnen lässt. Die artgerechte Behandlung und Auswahl all der unterschiedlichen Zutaten, die für die Bereitstellung einer vielfältigen und abwechslungsreichen Speisekarte notwendig sind und die den unterschiedlichen Geschmücken mit ihren vielen Rollen Rechnung tragen, dürfte sehr wohl einen *Maitre* von einem *Fast-food-Zubereiter*, auch im Kontext des Projektmanagements, unterscheiden. Reflexionen über den inneren Sinn von Projekten finden meist nur zum Zwecke der Abgrenzung statt. Wenngleich auch die Integration von Projekten im Alltagsablauf von Bildungseinrichtungen mittlerweile unbestritten ist, so sollte eine wissenschaftliche Reflexion auch über die Sinnhaftigkeit einer modernen Didaktik, die sich auch mit der Lernkultur sowie der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern befasst, nicht allzu schnell verworfen werden (vgl. Euler 2007). Man könnte durchaus folgendes Postulat erstellen: Während es im PM bei der Vermittlung der *hard-facts* um ein Wissen im engeren Sinne (Informations-, Sach- und Fachwissen) geht und um damit die Voraussetzungen für die Anwendung der *soft-facts*, also dem Wissen im weiteren Sinne (nämlich der Fertigkeiten), können nun erst, angeregt durch eigene Emotionen und Motivationen, Kompetenzen entwickelt werden.

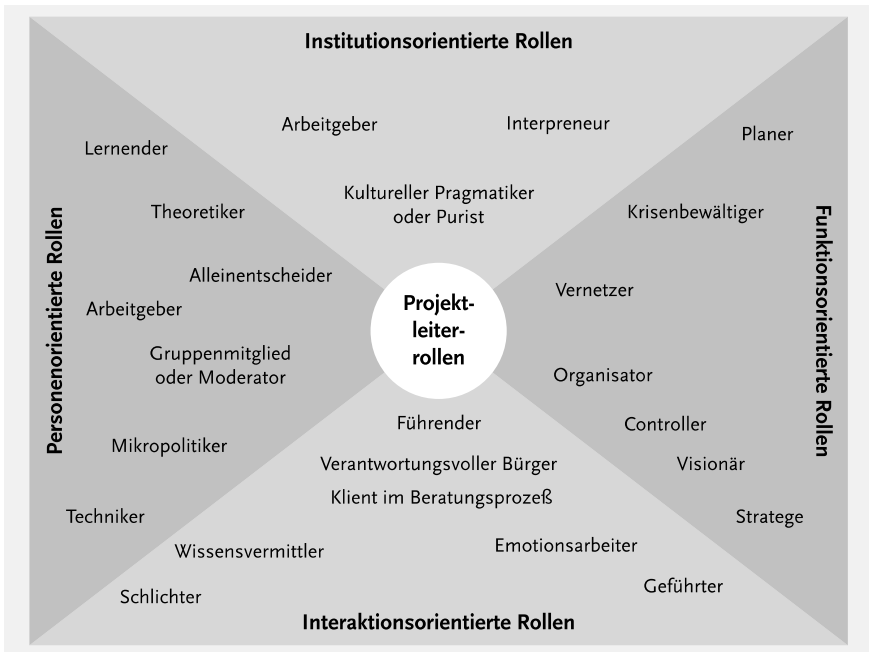


Abb. 4: Projektleiterrollen

Quelle: erstellt nach Horsch 2003, S. 187

Und erst eine solche kompetenzorientierte Ausrichtung vermag es, den Herausforderungen der Komplexität des PM zwischen den Spannungsfeldern von Theorie und Praxis, zwischen Mensch und Organisation und zwischen dem Heute und dem Zukünftigen, gerecht zu werden. Ein kurzer Exkurs auf die Veränderungen in der Didaktik der Erwachsenenbildung soll gestattet sein, um die Wichtigkeit eines kompetenzorientierten Ansatzes zu unterstreichen.

Der Gedanke des Konstruktivismus hat sich auch in der Erwachsenenbildung mittlerweile auf obsoleete Füße gestellt. Arnold weist darauf hin, dass bereits 1968 mit dem Erscheinen von zwei Klassikern (vgl. Brocher und Negts) in der Diskussion der Erwachsenenbildung entscheidende Weichenstellungen gelegt wurden. Auch wenn weiterhin lange Jahre Gefühle und Emotionalität in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft tabuisiert wurden, so wandelte sich dieses Bild durch die Einsicht, dass nur authentische Mitarbeiter und Führungskräfte in der Lage sind, Begeisterung für die gemeinsame Arbeit zu zeigen, was letzten Endes zu erfolgreicheren Ergebnissen führt. So beschreibt Roth (2004) den *Abschied vom Mythos* des begeis-

terten Mitarbeiters, der in der Fähigkeit zum gefühlsfreien Vernunftgebrauch die Garantie für effektives Handeln sieht (vgl. Peters/Watermann 1984, S. 112). Die Gallup-Studien bestätigen diese Erkenntnisse eindrücklich und jährlich erneut (vgl. Dürndorfer et al. 2005).

Mit der Erkenntnis, dass Gefühle *unser erster Verstand* (Zimmer 1999) sind, wurde ein weiterer Aspekt, nämlich jener der Emotionalität, ins Spiel gebracht. Auch bei Lernprozessen erwachsener Menschen liegen Konstellationen vor, die nicht nur aus der konkreten Gegebenheiten heraus beachtet werden müssen, sondern gleichermaßen vor dem Hintergrund ihrer emotionsbiographischen Prägungen, Kränkungen und Gefühlseinfärbungen. Dies wird ebenso durch neuere Erkenntnisse der Hirn- und Emotionsforschung unterstützt (Holzapfel 2000, S. 94). Im Anschluss dazu spricht Arnold von der Entwicklung einer Didaktik des Metafaktischen (Arnold 2005, S. 44), auch wenn er zugestehen muss, dass die konstruktivistische Wende der Erwachsenenpädagogik noch nicht abgeschlossen ist. Auch in den Ausführungen von Erpenbeck/Sauter wird die Notwendigkeit zur eigenen Strukturierung und Gestaltung von Wissensfeldern sowie des Einbezugs von Emotionen und motivationalen Elementen u. a. für den Kontext von Web 2.0 Anwendungen gefordert (vgl. Erpenbeck/Sauter 2007, S. 103 ff.; 156 ff.). Dagegen wird an der Visualisierung von Erpenbeck (siehe Abbildung 1 seines Aufsatzes in diesem Band) sichtbar, wie gering der Anteil von *Kochbuchwissen* an einer kompetenzorientierten Sichtweise von Lernen ist.

4 Methodische Elemente kompetenzorientierten Lernens im Studiengang

Angesichts all dieser Vorüberlegungen stellt sich das Modul PM im Studiengang Bildungsmanagement dem Anspruch, seine Teilnehmer neben der Vermittlung von Basiswissen zur praktischen Anwendung einer Projektunterstützung auch auf die komplexen Problemstellungen, die sich für Führungskräfte im Bildungssektor ergeben, vorzubereiten. Diese können häufig weder routinemäßig noch intuitiv schlüssig bewältigt werden. Sie bedürfen einen übergeordneten Blickwinkel sowie eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die sich sehr wohl von einer rein operationalen Projektbewältigung durch *Rezeptwissen* unterscheidet.

Das Ludwigsburger Modell zeichnet sich durch sein Prinzip des *Lernens am Unterschied* aus.¹ Auf der konstruktivistischen Grundlage dieses modellierten Lern-

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

Ansatzes (vgl. Müller/Schweizer/Wippermann 2008, S. 88 ff.) wurden nun für das Modul PM methodische Elemente konzipiert, die eine förderliche Lernkultur für diese Domäne bereitstellen möchten. Sie sollen unterstützende und förderliche Rahmenbedingungen schaffen, so dass ein Lernen sowohl auf individueller, kollektive, wie auch auf organisationaler Ebene stattfinden kann. Somit sollen Ziele wie Kompetenzentwicklung, Wissensmanagement sowie eine Steigerung der Veränderungs- und Innovationsbereitschaft angestrebt werden. Wichtig dabei ist, darauf sei an dieser Stelle eindrücklich hingewiesen, dass diese Elemente nur im Gesamtkontext des *Lernens am Unterschied* verstanden werden können, d. h. nur in der engen Verzahnung mit anderen Modulen des Studienganges ihre optimale Wirkung entfalten können.

Neben der eher kognitiv ausgerichteten Vermittlung des Basiswissens moderner Projektplanung und -gestaltung während der Präsenzphasen und in Studienbriefen, sind die Studiengangsteilnehmer dazu angehalten ein reales Projekt in ihrer eigenen Einrichtung in der Verantwortung und Funktion als Projektleiter durchzuführen.

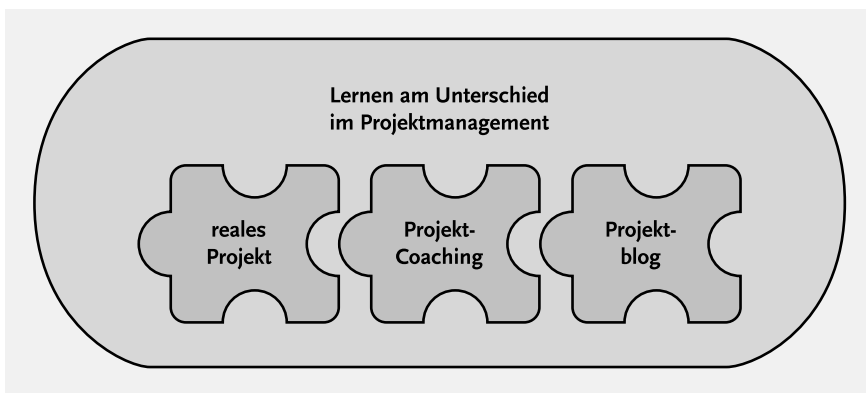


Abb. 5: Methodisch-didaktisch gestaltete Elemente

Quelle: eigene Darstellung

Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die in den Herkunftsdomänen der Teilnehmer bestehen, steht hierfür ein Zeitraum von 3 Semestern zur Verfügung. Das bedeutet jedoch nicht, dass dieser Zeitraum vollständig mit Projektaktivitäten ausgefüllt werden muss. Die konkrete Anpassung dieser Aktivitäten erfolgt mit der Unterstützung der zuständigen Projektcoaches, die über den Zeitraum dieser 3 Semester die Studierenden in so genannten Projektcoachinggruppen

begleiten. Ziel des Coachings ist, die Teilnehmer in ihrer (Selbst-) Führung, sowie Prozessgestaltung zu stärken. In formaler Sichtweise kann dieses Projektcoaching als eine Mischform von Präsenzcoaching und virtuellem Coaching beschrieben werden (vgl. Geissler 2008, S. 8 f.). Gemein ist dabei beiden Formen, dass die Aspekte der Steuerung (Selbststeuerung versus Fremdsteuerung), der Themenkonstitution (Selbstreferenz versus Fremdreferenz) sowie der Situierung (Arbeits- versus Lernsituation) in einer sich ergänzenden Weise vorhanden sind. Diese Komplementärcharakteristik gilt ebenso für die genannten Grundformen von Präsenz- und virtuellem Coaching.

Die Gruppen setzen sich aus einer Größe von 6–8 Studierenden aus den unterschiedlichen Herkunftsfeldern zusammen, die sich unter der Anleitung und Begleitung des projektarbeitserfahrenen Coachs regelmäßig in Präsenzphasen über projektrelevante Aspekte austauschen. Da naturgemäß die Präsenzzeiten in einem Blended-Learning-Studiengang nur begrenzt zur Verfügung stehen, wird dieser Austausch durch die kontinuierliche Dokumentation des Projektes, in Form eines Projektblogs, unterstützt und ergänzt. Das kontinuierliche Führen dieses Projektblogs bringt nebenbei den Vorteil mit sich, dass sich der Arbeitsaufwand der Studierenden zur Dokumentation des Projektes nicht ausschließlich auf das in aller Regel aufwändige (und damit häufig bzgl. der Dokumentation motivationslose) Projektende bezieht, sondern sich, wie bereits dargestellt, auf den gesamten hierfür bereitgestellten Zeitraum verteilt.

5 Wertelernen im beruflichen Kontext von Projektmanagement

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie sich kompetenzorientiertes Lernen und damit Wertlernen anhand der soeben äußerlich beschriebenen methodischen Elemente ereignen kann. Die Überlegungen greifen dabei auf das Modell von Erpenbeck/Sauter bezüglich der Methoden intendierter Kompetenzentwicklung auf der Basis der Entwicklung menschlicher Wertkommunikationsstufen zurück und möchten dem dort formulierten Aufruf zur Weiterentwicklung kompetenzförderlicher Elemente gerne folgen (Erpenbeck/Sauter 2005, S. 96 ff.). Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich weitere Vertiefungen noch auf der Ebene der Coachingstufe sowie der Trainingsstufe ergänzen lassen. Wenngleich sich diese Ausführungen nun vornehmlich auf eine Kompetenzorientierung im Netz beziehen, so darf unterstellt werden, dass diese Beschreibungen sich nicht nur auf eben diese Plattform begrenzen.

In ihren Ausführungen zu einem Wertelernen beschreiben die Autoren für die Anwendung auf der Ebene der Praxisstufe (und damit auch für den Bereich von

Lernen im beruflichen Kontext) sechs unterschiedliche Aspekte, die sich durch folgende Gemeinsamkeiten auszeichnen:

- die Berücksichtigung emotional-motivationaler Werte und Werterfahrungen
- die Durchführung in realen Handlungs- und Kommunikationsprozessen sowie
- den Anreiz, die erlebten Erfahrungen in einem eher alltagssprachlichen, denn wissenschaftssprachlich-orientierten Format auszutauschen.

Erfahrungslernen

Durch die Einbindung in der Funktion als verantwortliche Projektleiter in ein reales Projekt und durch die Konfrontation mit realen Entscheidungssituationen, wird vor dem Hintergrund des eigenen beruflichen Handlungsfeldes ein erfahrungsbasiertes Projektwissen generiert. Hierzu zählen auch und gerade emotional-motivationale Erlebnisse des Gelingens und Scheiterns, beispielsweise durch das Verfehlen wichtiger Meilensteine, der Konfrontation mit Kommunikationsproblemen innerhalb von Projektteams oder aber die unterschiedliche Einschätzung von Projekt-Stakeholdern. Diese wertvollen Erfahrungen, die eng verbunden mit der eigenen beruflichen und privaten Persönlichkeit sind, bilden gerade für Projektleiter wie auch für zukünftige Führungskräfte, welche die Verantwortung und Zuständigkeit über die Veranlassung und Durchführung einer Vielzahl von Projekten innehaben, eine wichtige Grundlage.

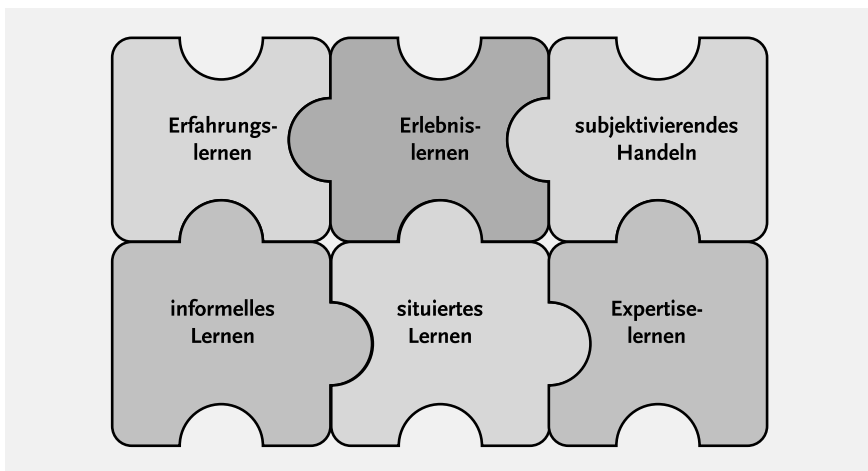


Abb. 6: Arten des Wertlernens

Quelle: erstellt nach Erpenbeck/ Sauter 2007

Diese Doppelfunktion in der Rolle als Projektleiter und zugleich Projektaufsicht könnte man somit durchaus als *Meta-Projektleiter* bezeichnen. Durch die Thematisierung und Einbindung der berufsbezogenen Erfahrungen in den Projektcoachinggruppen und den dort stattfindenden Reflexionsoptionen, wird somit die Grundlage für die Ausbildung eines Projektwissens generiert, das „*von einer Lebens- und Erlebensprozessen gegründeten Ausbildung von Werten, Normen, Regeln und supra-individuellen Kompetenzen – beispielsweise Team-, unternehmens- oder Organisationskompetenzen – begleitet*“ ist (Erpenbeck/Sauter 2005, S. 99).

Erlebnislernen

In einer Ergänzung zum Begriff des Erfahrungslernens betonen Erpenbeck/Sauter hierbei die Wichtigkeit der so genannten *kognitiven Dissonanz* und die daraus entstehende Situation der Labilisierung. Diese – zugegebenermaßen oftmals als unangenehm und irritierend erfahrene Art von Erfahrung – verankern die intendierte Werthaltung emotional-motivational und lassen diese somit handlungswirksam werden (vgl. Erpenbeck/Sauter 2005, S.100). Konkret findet dies didaktisch-methodisch instruiert statt, indem die Teilnehmer der Projektcoachinggruppen aufgefordert werden, nicht nur das Betreiben des eigenen Projektes zu dokumentieren, sondern auch die Projekte der weiteren Coachinggruppenmitglieder zu kommentieren und zu begleiten, obwohl diese nicht aus der eigenen Organisation und den ihr zugrunde liegenden Rahmenbedingungen entstammen. Dabei wird die Situation der kognitiven Dissonanz gleichermaßen durch die eigene Anfrage an das Verständnis der fremden Projekte ausgelöst, wie auch durch das eingeforderte Feedback zum eigenen Projekt von den Gruppenmitgliedern. Dies ist in der erlebten Praxis des Projektcoachings ein immer wieder stark diskutiertes Thema, gegen das sich die Studiengangteilnehmer wehren. Äußerungen wie *Ich habe alle Hände voll damit zu tun mein eigenes Projekt nicht scheitern zu lassen – wie soll ich mich denn dann auch noch in ganz andere Strukturen eindenken?* belegen dies nachvollziehbar.

Subjektivierendes Handeln

Gerade in der Domäne PM gerät allzu leicht in Vergessenheit, dass eine zu stark formalisierte Fachkompetenz, die objektivierendes Handeln durch das Erfüllen planmäßiger Meilensteine, die mustergültige Kontrolle von belastbaren Budgets und die zeitliche Kontrolle anstehender Termine, die Bedeutung des handelnden Individuums verzerrt. Nicht nur durch angeblich erleichternde Software-Unterstützungstools werden die „*Momente komplexen, emotional-motivational basierten Verhaltens, assoziativ wertenden und erlebnisbezogenen Denkens und dialogisch-explorativen Vorgehens unter Betonung sozial-kommunikativer Nähe zu anderen immer wichtiger*“ (Erpenbeck/Sauter 2005, S.100). Die Einsicht, dass PM nicht nur im Managen der *harten Fakten* besteht, wird auch durch eine Ergänzung in der vierten

Auflage im Standardwerk des PMI Institutes (A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBok Guide) deutlich. Dort wurden im Anhang so genannte *Interpersonal Skills* wie Leadership (Führen), Team-building (Teams entwickeln), Motivation (Motivieren) und Communication (Kommunizieren) neu aufgenommen.

Einführung in die Funktion des Projekt Blog im

Neuen Eintrag erstellen und einstellen

Den Eintrag durch Stichworte (Tags) identifizieren und klassifizieren

Einstellen von Materialien und Dokumenten

Rückmeldung geben durch die Kommentarfunktion

Neuer Eintrag

NEUER EINTRAG

Titel:

Text:

Schlagwort:

ggf.: ein digitales Dokument (Text, Foto, Datei, usw.) begeben

Pfad: keine Datei ausgewählt

Neuen Kommentar hinzufügen:

Text:

Abb. 7: kommentierter Screenshot des Projektblogs im Lernportal des Studiengangs, Institut für Bildungsmanagement Ludwigsburg

Quelle: eigene Darstellung

Die Teilnehmer des Studiengangs gestalten ihre Projektdokumentation in Form eines Projektblogs, der als virtuelles Tagebuch nicht eine verobjektivierende Form des Geschehens beschreibt, sondern gerade die Individualität sowie die persönlichen Gestaltungsmomente und Lernerfahrungen herausfordert und ermöglicht.

Informelles Lernen

Neben dem angeleiteten Lernen, das durch die Unterstützung von Studienbriefen und die Bereitstellung von Materialien im Lernportal erfolgt, bietet die Pflege und Gestaltung des Projektblogs auch die Möglichkeit Kooperations- und Kommunikationsprozesse selbstorganisiert zu betreiben. Was dort in welcher Form ausgetauscht wird, mit welchen Materialien unterstützt und durch welche Schlagwörter gegliedert und somit auffindbar gemacht wird, unterliegt der individuellen und nicht angeleiteten Gestaltung des jeweiligen Bloginhabers. Zudem besteht durch die Einbindung externer Projektmitglieder, die aus der Einrichtung des Studierenden kommen, die Möglichkeit, weitere Informationsquellen einzubeziehen, die für das eigene Lernverhalten Anregungen geben können.

Situiertes Lernen

Die Bedeutung der Einbindung authentischer Problemsituationen wurde bereits angesprochen. Lernen findet aber immer auch in der Einbettung des situativen Kontextes statt. Dieser findet zum einen in der Pflege des eigenen Projektblogs durch die Gestaltung eigener Zuordnungen und die Anlage einer wertenden Ordnung (durch das Setzen von Schlagwörtern) statt, so dass eine personenspezifische anstatt nur fachsystematisch geordnete Struktur gestaltet wird. Diese persönliche *community of practise* zeigt bestimmte Verhaltensweisen und Werthaltungen auf, die interiorisiert sind. Zum zweiten werden aber auch Reifikationen deutlich, die im Umfeld der jeweiligen Organisation Verwendung finden. Beispielsweise seien hier die Verwendung bestimmter Checklisten für bestimmte Projektphasen oder aber der Austausch von projektauglichen Protokollvorlagen genannt. Verwendet man die Definition von Lernen als *Handeln in sozialen Situationen*, so dürften folgerichtig auch Denken und Kognition stark von den situativen Rahmenbedingungen abhängig sein. Erpenbeck/Sauter nennen hier als Beispiele die Favorisierung von Lernzielen sowie Arbeitsprozesswissen (vgl. Erpenbeck/Sauter 2005, S. 101).

Expertiselernen

Expertise ist das, was Könner zu Könnern macht (Erpenbeck/Sauter 2005, S. 101). Durch den aktiven beruflichen Hintergrund der Studierenden und die Heterogenität derer Herkunft konstituiert sich in den Projektcoachinggruppen sozusagen von alleine ein Expertisepool von praxiserfahrenen Projektmanagern, welche über „heuristische Regel- und Wissensanteile [...] und über spezifische motivationale Merkmale, die es ihnen gestatten, aktiv-gestaltend übergreifende Ziele zu verfolgen“ verfügen (Erpenbeck/Sauter 2005, S. 101). Ähnlich wie das dort vorzufindende Beispiel des erfahrenen Arztes wird der erfahrene Projektleiter sich in problematischen Situationen zu Recht auf sein Bauchgefühl verlassen (vgl. Gigerenzer 2007, S. 26 ff.), um angeleitet aus einer Kombination von Emotion und Motivation das ihm anvertraute

Projekt zu begleiten. Er wird mehr als objektivierend beurteilen können, ob die Analyse der Risikofaktoren tatsächlich der Realität entspricht. Er wird intuitiv und damit mehr als objektiv planend noch zusätzliche Zeitpuffer oder man-power zuordnen. Sein Gespür für das Unvorhersehbare (= emotional imaginierende Fähigkeit), seine vorausschauende Fähigkeit (= verhaltens- und erlebensbezogene Denkweise) sowie seine Erkundigung nach dem Stand des Projektes an der sensibelsten und damit richtigen Stelle (= dialogisch-exploratives Vorgehen) – dies alles macht, in Anlehnung an das anfängliche Zitat, den Kenner zum Könnner, eben zum *Maitre* des Projektmanagements.

Wertlernen im beruflichen Kontext von Projektmanagement an methodischen Elementen des Studiengangs Bildungsmanagement

Erfahrungslernen	Handeln verbunden mit emotional-motivationalen Erlebnissen	Studierende übernehmen Verantwortung als Projektleiter in einem realen Projekt ihrer eigenen Einrichtung und werden somit ganzheitlich gefordert.
Erlebnislernen	Bewältigung kognitiver Dissonanzen durch Labilisierungen	In Projektcoachinggruppen berichten die Teilnehmer über ihre eigenen Projekte. Sie werden aufgefordert, sich in unbekannte Situationen und Umgebungsvariablen der Projekte anderer Teilnehmer einzudenken und selbst anfragen zu lassen.
Subjektivierendes Handeln	beruflicher Kontext, Komplexität und reale Bedingungen	Durch die realen Herausforderungen werden die Studiengangsteilnehmer gefordert praktikable Lösungswege für projektimplizierten Risiken zu finden und umzusetzen.
Informelles Lernen	selbstorganisierte Kooperations- und Kommunikationsprozesse (Regeln, Werte, Normen)	In der kontinuierlichen Gestaltung des Projektblogs könne die Teilnehmer ihr Projektgeschehen sowie ihre individuellen Lern- und Kooperationsbedürfnisse selbst organisieren.
Situiertes Lernen	Rahmenbedingungen (Aktivität, Kontext und Kultur)	Die Teilnehmer strukturieren und priorisieren die erforderlichen Projektelemente sowohl in zeitlicher wie inhaltlicher Hinsicht gemäß den Erfordernissen ihres beruflichen Kontextes. Die integrierte Bereitstellung von Web 2.0 Tools (Podcasts und Wikis) in der Lernplattform unterstützt hierbei die Individuelle Lernumgebung .
Expertiselernen	„von Könnner zu Könnern“ Beherrschung von Komplexität, Metastrategien	Durch die Unterschiedliche Zusammensetzung der Projekt-Coachinggruppen („Lernen am Unterschied“) wird ein Institutionen- und Bereichsübergreifender Expertenpool generiert der geradezu Transfersituationen herausfordert.

in Anlehnung an Erpenbeck/Sauter 2005

Abb. 8: Wertlernen im Kontext von Projektmanagement

Quelle: eigene Darstellung

6 Fazit

Die vielfältigen Ansprüche, die ein erfolgreiches PM fordert, können nicht nur durch eine eindimensionale Vermittlung kognitiven Wissens abgegolten werden. Zu komplex sind die Anforderungen, die auf Führungskräfte als *Meta-Projektmanager* zukommen. Eine kompetenzorientierte Ausrichtung von projektorientiertem Lernen aber muss durch eine Kombination von Praxis, Coaching und Training bereitgestellt werden, indem der Mensch gerade durch die Wertschätzung seiner Emotionen und Motivationen ernst genommen wird. Dies bedarf der Unterstützung durch die Bereitstellung einer eigenen methodisch-didaktisch gestalteten Struktur, welche die erforderlichen und spezifischen Bedürfnisse der Domäne PM aufnimmt. Im Studiengang Bildungsmanagement sind diese durch eigens gestaltete methodische Elemente implementiert, die kontinuierlich ausgebaut und sorgfältig weiterentwickelt werden. Damit trägt das Modul Projektmanagement seinen Beitrag zu einem Wertelernen im Kanon der Teildisziplinen von Bildungsmanagement bei, der die Fokussierung auf den Wert des Menschen als dem handelnden Individuum ernst nimmt.

Literatur

- Aggteleky, B.** (1992): Projektplanung. Ein Handbuch für Führungskräfte; Grundlagen Anwendung Beispiele. München, Wien.
- Arbeitsgemeinschaft QUEM** (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, München, Berlin.
- Arnold, R.** (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung).
- Beck, C.** (2004): Projektmanagement in der Personalabteilung. Professionelles Management von HR-Projekten. München, Unterschleißheim.
- Buckingham, M.** (2007): Entdecken Sie Ihre Stärken jetzt! Das Gallup-Prinzip für individuelle Entwicklung und erfolgreiche Führung. 3., aktualisierte Aufl. Frankfurt am Main.

- Dittberner, H.** (1998): Projektmanagement und organisationaler Wandel. Eine kritische Betrachtung eines Managementkonzeptes als Instrument zur Auslösung revolutionären Wandels in Organisationen. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1998. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 5, Volks- und Betriebswirtschaft).
- Döring, K. W.** (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim, Basel.
- Dürndorfer M./ Nink M. / Wood G.** (Hrsg.) (2005): Human Capital Management in deutschen Unternehmen: Eine Studie von Gallup und der Value Group: Eine Studie von Gallup und The Value Group (Gebundene Ausgabe).
- Dubs, R.** (2004): Einführung in die Managementlehre. Bern, Stuttgart, Wien.
- Erpenbeck, J./ Sauter, W.** (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln (PersonalwirtschaftBuch).
- Geißler, H.** (2008): E-Coaching. Baltmannsweiler. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 55).
- Gigerenzer, B.** (2007): Bauchentscheidungen, Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition, München
- Hasanbegovic, J./ Seufert, S./ Euler, D.** (2007): Lernkultur als Ausgangspunkt für die Implementierung von Bildungsinnovationen. In: Organisationsentwicklung, Jg. 26, Heft 2, S. 22–30.
- Heintel, P.** (2001): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Horsch, J.** (2003): Innovations- und Projektmanagement. Von der strategischen Konzeption bis zur operativen Umsetzung. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Kerzner, H.** (2008): Projektmanagement. Ein systemorientierter Ansatz zur Planung und Steuerung. 2. dt. Aufl. Heidelberg.
- Kosel, M./ Weißrieder, J.** (2007): Projekte sicher managen. Mit sozialer Kompetenz die Ziele erreichen. 1. Aufl. Weinheim.
- Krajewski, M.** (Hrsg.) (2004): Projektemacher. Zur Produktion von Wissen in der Vorform des Scheiterns. Berlin.
- Krcmar, H.** (2006): Webbasiertes Projekt-Coaching. Unterstützung von Coaching-Dienstleistungen über das Internet. 1. Aufl. Lohmar. (Schriften zu Kooperations- und Mediensystemen, 9).
- Kunow, A.** (2007): Projektmanagement und technisches Coaching. Faktenwissen und Schlüsselqualifikationen für das Projektteam. 2., neu bearb. und erw. Aufl., Heidelberg.
- Mayer, T. L./ Wald, A./ Gleich, R./ Wagner, R.** (Hrsg.) (2008): Advanced project Management. Berlin, Münster.

- Müller, U./ Schweizer, G./ Wippermann, S.** (2008): Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg. 1. Aufl. Bielefeld, Stuttgart.
- Nausner, P.** (2006): Projektmanagement. Die Entwicklung und Produktion des Neuen in Form von Projekten. Wien.
- PMBOK® guide** (2009): A guide to the project management body of knowledge. 4. Ausg. Newtown Square.
- Schelle, H.** (2007): Projekte zum Erfolg führen. Projektmanagement systematisch und kompakt. 5., überarb. Aufl., München.
- Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H.** (Hrsg.) (2007): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld.

Bildungsmanagement 2.0: Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen

ULRICH IBERER, SIMON A. FRANK, CHRISTIAN SPANNAGEL

1 Ein Fallbeispiel

Das Lernen mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bildet das Charakteristikum einer Sprachenschule. So kommen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus über 50 Ländern hierher, um gemeinsam eine fremde Sprache zu erlernen. Der individuelle Erfolg ist schwer zu bestimmen, der Lernprozess ist stark abhängig von den Zielen und der (Selbst-)Lernbereitschaft des einzelnen Teilnehmers. Eine Strategie dieser Schule liegt darin, die Kommunikation zwischen Lernenden, Dozenten und Mitarbeitern vielseitig zu gestalten, um so die Begeisterung für das Sprachenlernen in dieser Einrichtung zu wecken und die Lerner zu einer erneuten Teilnahme zu motivieren.

Die Schulleitung und die Dozenten setzen diese Ziele in unterschiedlichen didaktischen Lernkonzepten um. Das Sprechen in authentischen Situationen trägt dazu ebenso bei, wie eine internetgestützte Lernplattform. Letztere wird hauptsächlich von den Dozenten gestaltet, um die Möglichkeiten onlinegestützten Lernens im und für den Unterricht zu nutzen (E-Learning). Die virtuellen Lernangebote werden von Teilnehmern mehr oder weniger intensiv aufgegriffen. Deutlich aktiver bewegen sich vor allem die jungen Leute, im Zuge ihrer privaten Internetnutzung, verstärkt in virtuellen sozialen Netzwerken wie Facebook oder YouTube. Der regelmäßige Austausch mit Freunden und Bekannten aus vorherigen Lernsituationen gelingt hier nahezu spielerisch und grenz- bzw. kulturübergreifend. Die Schule sieht sich dadurch immer mehr aufgefordert, diese Lebenswirklichkeit ihrer Lernenden in ihren Unterrichts- und Kommunikationsstrukturen zu berücksichtigen und aufzugreifen.

Die Verantwortlichen der Schulleitung sind jedoch verunsichert: Können die offenen, von der Institution kaum steuerbaren Internet-Anwendungen eine verlässliche Möglichkeit

schaffen, um mit den Schülern und Absolventen in Kontakt zu bleiben? Wäre nicht ein exklusives, von den Mitarbeitern der Institution moderiertes Online-Diskussionsforum auf der Schulwebsite besser geeignet, um ein zielorientiertes Sprachenlernen zu unterstützen? Wie kann der Kernauftrag der Schule, das Erlernen einer Fremdsprache durch aktives Sprechen, auch hier realisiert werden? Die Bildungseinrichtung steht vor der Herausforderung, ihre institutionellen Prozesse und Strukturen auf die Erwartungen des Web-2.0-Zeitalters auszurichten.

2 Ausgangssituation

Im Zuge der Innovation von modernen Internet-Anwendungen bestimmen Funktionalitäten die Weiterentwicklung, die unter dem Schlagwort *Web 2.0* propagiert oder als *Social Software* deklariert werden. Wollte man Social Software näher illustrieren, so sind Weblogs, Wiki-Systeme und virtuelle soziale Netzwerke hierfür typische Anwendungen. Darüber hinaus werden kontinuierlich neue interaktive Funktionen in das weltweite Netz eingebracht, die sich von den bislang bekannten Internet-Strukturen sowohl in technischer als auch in soziokultureller Hinsicht abheben. Kennzeichen von Social Software sind die einfache, intuitive Handhabung für den Anwender, die unmittelbare Kombination von Inhalten und Diensten sowie die veränderte Wahrnehmung bzw. Nutzung dieser Funktionen hin zu offenen, transparenten und partizipativ produzierten Artefakten im weltweiten Netz.

Auch im Kontext pädagogischer Kategorien wie Bildung, Unterricht, Lehren und Lernen wird Social Software bereits vielseitig aufgegriffen. So finden sich Berichte, die den Einsatz von virtuellen Lern- bzw. Lesetagebüchern in einer Schulklasse beschreiben (vgl. Raith 2006), Dokumentationen über die Rolle von Weblogs in organisationalen Veränderungsprozessen (vgl. Lang 2009) und Konzepte für Podcasts in der Hochschullehre (vgl. Reinmann 2009), um dies stellvertretend für drei unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder anzuführen.

Zwar steigt die Zahl von Bildungsinstitutionen, deren Internet- bzw. Intranet-Homepages mit Kommentar-Funktionen oder Online-Umfragen ausgestattet werden. Inwieweit mit dieser Entwicklung Social Software letztlich in nachvollziehbaren, bedeutenden Maßen auch in den Kernprozessen von Schulen, Bildungshäusern oder Universitäten Eingang findet, nämlich dem gemeinsamen Lehren und Lernen, ist jedoch unklar. Es scheint, dass die vorliegenden Beispiele, in denen das Web 2.0 effektiv verwendet wird, noch eher im Versuchsstadium verharren beziehungsweise bestenfalls als *Bottom-Up-Prozess* von besonders motivierten Lernenden und Lehrenden in den Bildungseinrichtungen initiiert werden. Offen bleibt insbesondere die Rolle von Leitungspersonen und Führungskräften, um solche

Innovationen mitzutragen und im Sinne eines gerichteten, strategischen Managementhandelns in die Strukturen und Prozesse einer Bildungsorganisation zu integrieren.

Der folgende Beitrag will diese Situation zum Ausgangspunkt nehmen, sie hinsichtlich der Auswirkungen auf Bildungsmanagement untersuchen und Potenziale und Anforderungen zusammentragen, wie sie für Bildungsorganisationen bzw. für die Entwicklung und Steuerung selbiger im Kontext von Social Software bedeutsam sind – pointiert: Bildungsmanagement 2.0.

3 Lehren und Lernen im Web 2.0

Web 2.0-Anwendungen wie Wikis, Weblogs und Online-Communities bestimmen nicht nur die unmittelbaren medialen Nutzungsformen für den einzelnen Anwender, sondern verändern grundsätzlich die Beziehungsstrukturen der mit diesen Technologien kommunizierenden Personen. Dabei sind drei Tendenzen festzumachen (vgl. Kerres 2006): Die Grenzen zwischen Autor (*producer*) und Nutzer (*user*), zwischen zentral verorteten und dezentral vernetzten Informationsquellen sowie zwischen geschlossenen, privaten und öffentlich einsehbaren, virtuellen Interaktionsfeldern verschwimmen. In der weiteren Folge führt dies dazu, dass Realität und Virtualität immer mehr vernetzt werden und sich gegenseitig beeinflussen. So werden soziale Bindungen real und virtuell geführt, der gemeinsame Austausch findet online und offline statt, und die Grenze zwischen *Beruf* und *Freizeit* wird durchlässig.

Werden Web 2.0-Anwendungen im Unterricht, in Seminaren, in Trainings, usw. angewandt, hat der darin immanente Grad an Vernetzung und Öffnung enorme Auswirkungen auf die dort etablierten Bildungsprozesse. Die permanente Vernetzung von Lernenden und Lehrenden hat weitreichende Konsequenzen auf das Verständnis von Lerngruppe, Lernzeit, Lernort, Lernziel und Lernprozess.

- *Lerngruppe*: Die vernetzte Gruppe ist ein nach außen hin geöffnetes soziales Netzwerk. Befindet sich die Gruppe real in einem Raum der Bildungsinstitution (beispielsweise einem Klassenzimmer), so ist die Gruppe über die Vernetzung ihrer Mitglieder nach außen offen. Lernende können Informationen von Personen außerhalb der Bildungsinstitution einholen, selbst Informationen in die virtuellen Netze einspeisen und so den Radius der im Bildungskontext Handelnden vergrößern. Die Lerngruppe ist in die sozialen virtuellen Netzwerke ihrer Mitglieder eingebettet.
- *Lernzeit und Lernort*: Wenn Mitglieder einer Lerngruppe die Möglichkeit zur permanenten virtuellen Vernetzung haben, bekommt das reale Treffen an ei-

nem realen Lernort eine andere Bedeutung. Es ist nun nicht mehr eine diskrete Zeiteinheit, in der gemeinsam gelernt wird, da gemeinsames Lernen permanent möglich ist. Es ist vielmehr das Zusammenkommen permanent vernetzter Lernender zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, um in der realen Verdichtung gemeinsame Erfahrungen der virtuellen Kooperationsphase zwischen dem letzten und dem jetzigen Realtreffen zu diskutieren und um persönliche Beziehungen durch ganzheitliche Begegnungen zu stärken.

- *Lernziel und Lernprozess:* Durch die Vernetzung der Lerngruppe wird ein komplexer Handlungsraum geschaffen. Die Offenheit von bislang geschlossenen Lerngruppen führt dazu, dass Anregungen von außen Einfluss nehmen können auf den Fortgang von Bildungsprozessen. Eine starre Festlegung von Lernzielen und Lernprozessen muss der Offenheit gegenüber neuen, aus realen und virtuellen Kooperationen entstehenden Entwicklungen weichen. Die Lernenden und insbesondere auch die Lehrpersonen müssen flexibel auf Einflüsse von außen reagieren und diese in kreativen Umformungsprozessen in den Bildungskontext integrieren. Lernziele können sich so ändern, Lernprozesse können ungeahnte Wege einschlagen.

Die aus dem hohen Vernetzungsgrad resultierende Unkontrollierbarkeit von Bildungsprozessen könnte Lehrer, Dozenten und Trainer, aber auch die Leitungspersonen einer Bildungseinrichtung durchaus irritieren: Es wird in grundlegende Aufgaben und Strukturbereiche der Organisation eingegriffen, wie die Entwicklung bestimmter Fachcurricula oder die Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Schier revolutionär und letztlich unvereinbar mit den etablierten institutionellen Strukturen erscheinen die Web 2.0-basierten Lehr-Lernszenarien, wenn sie zur Öffnung des gewohnten Lernraums hinein in unbestimmbare, virtuelle Interaktionssphären auffordern. Es wäre allerdings ein Fehler, diese Entwicklungen nicht wahrhaben oder ignorieren zu wollen. Bildungsinstitutionen müssen die Bedingungen, Ansprüche und Wünsche vernetzter Lernender analysieren und produktiv in Änderungsprozesse im Rahmen der Bildungsinstitution integrieren (vgl. König 2009). Ein erster Zugang, dieses Dilemma zu lösen, kann über die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen auf unterschiedlichen Ebenen realisiert werden:

- *Veranstaltungsebene:* Bildungsprozesse können bereits in der Planungsphase offen angelegt werden. Dadurch wird die Vernetzung der Lernenden konzeptuell in den Bildungsprozess integriert. Ein Beispiel hierfür können öffentliche Seminare sein, in denen die Lernenden mit Projektpartnern außerhalb der Bildungsinstitution virtuell vernetzt sind und mit diesen Projekte durchführen (vgl. Spannagel/Schimpf 2009). Ein anderes Beispiel ist die Integration von

Weblogs in Lehrveranstaltungen, die den Lernenden die Möglichkeit zur persönlichen Reflexion und zum Austausch mit Personen innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitution bieten.

- *Dozentenebene:* Auch die Lehrperson kann durch die Bildung eigener virtueller Netze Bildungsprozesse öffnen. So kann sie beispielsweise virtuelle Lernräume der Lernenden in die persönlichen virtuellen Netze (z. B. im Dozentenweblog oder in Twitter) einspeisen und Personen von außerhalb einladen, am Bildungsprozess zu partizipieren. Über die eigenen Netze können somit externe Projektpartner *angelockt* werden (ebd.).
- *Institutionsebene:* Die Bildungsinstitution selbst muss einen Rahmen bieten, in dem offene Bildungsprozesse wachsen können. So muss Dozenten gestattet werden, offene Lehrveranstaltungen durchführen zu können und sich selbst als Repräsentanten der Bildungsinstitution öffentlich vernetzen zu dürfen. Über die bloße Duldung öffentlichen Arbeitens hinaus kann die Bildungsinstitution eigene Plattformen für die virtuelle Kooperation bereitstellen, z. B. durch die Instanziierung einer Wiki-Plattform oder einer Blogfarm (vgl. Akbari/Schmidt/Spannagel 2008).

Bei dem in der Einleitung beschriebenen Szenario der Sprachenschule beispielsweise können folgende Nutzungsszenarien zur Öffnung der Lehr-Lernsituationen und zur vernetzten Interaktion mit Lernpartnern außerhalb der Bildungsinstitution führen:

- Auf der Veranstaltungsebene werden in den Seminaren fremdsprachige virtuelle Communities und Kooperationsplattformen eingesetzt. Lernende kommunizieren z. B. in Facebook mit Lernenden von Sprachschulen in anderen Ländern und mit Muttersprachlern in der zu erlernenden Sprache. Hierdurch wird der interkulturelle Austausch zwischen Personengruppen gefördert und ein authentischer Sprachkontext erzeugt. Darüber hinaus arbeiten Lernende in der fremdsprachigen Wikipedia, ergänzen dort Texte und setzen sich in der Fremdsprache mit Wikipedianern auseinander.
- Der Dozent macht in seinem Twitteraccount Dozenten und Lernende anderer Sprachschulen auf virtuelle Arbeitsumgebungen seiner Lernenden aufmerksam. Hierdurch wird erreicht, dass die Lernenden mit Anfragen und Kommentaren fremdsprachiger Personen konfrontiert werden und darauf reagieren müssen. Zudem durchstöbert der Dozent regelmäßig auch die Twiternachrichten und Weblog-Beiträge von Muttersprachlern und Dozenten sowie Lernenden anderer Sprachschulen, um interessante Handlungsfelder für seine Lernenden zu entdecken und nutzbar zu machen.
- Die Sprachenschule stellt allen Mitgliedern der Einrichtung ein Weblog-System zur Verfügung, in der die Lernenden und Lehrenden über ihre Lern- und

Lehrerfahrungen in der Fremdsprache schreiben können bzw. die vom Dozenten gestellten Aufgaben beantworten. Durch die Integration in das organisationale System können die Lernenden sich auch klassenübergreifend vernetzen und in Austausch treten.

- Ist dieses Weblog-System öffentlich, unterstützt die Bildungsinstitution auch die Kommunikation und Kooperation mit Personen außerhalb der Organisation. Besondere aktuelle Blogbeiträge können zudem auf der Webseite der Institution angezeigt werden. Hierdurch macht die Institution deutlich, dass sie Kommunikationsprozesse mit der Öffentlichkeit nicht nur duldet, sondern explizit erwünscht.

Die Verwendung des Web 2.0 außerhalb von Bildungsorganisationen ist in der Regel selbstbestimmt motiviert und in informelle Lernprozesse eingebettet (vgl. Reinmann/Bianco 2008). Wird nun die Nutzung von Web 2.0-Werkzeugen und virtuellen Netzwerken in formelle Bildungsprozesse integriert, so besteht die Gefahr, dass die Wirkungsweisen dieser Umgebungen falsch eingeschätzt und durch formale Bedingungen (z. B. Prüfungsanforderungen) ad absurdum geführt werden. So kann es beispielsweise geschehen, dass die Benotung von Weblog-Artikeln dazu führt, dass Lernende nicht mehr authentische Beiträge für die Community schreiben, sondern Artikel nur für eine einzige Person verfassen, nämlich den bewertenden Dozenten. Die Öffnung von Bildungsprozessen muss daher einhergehen mit einem motivationalen Design, das selbstbestimmte Formen der Motivation fördert (vgl. Spannagel 2007), und mit entsprechenden offenen Prüfungsformaten einhergehen. Wenn es gelingt, Web 2.0-Werkzeuge in Bildungsprozesse derart zu integrieren, dass die Lernenden sich als selbstbestimmt agierend erleben, dann kann vermutet werden, dass die Nutzung dieser Werkzeuge, auch über den institutionalisierten Bildungskontext hinaus in persönlichen Bildungsprozessen im Kontext lebenslangen Lernens und für das persönliche Wissensmanagement verwendet werden.

4 Organisationale Funktionen von Social Software am Beispiel des Bildungsmarketings

Neben der prozessbezogenen Perspektive, d. h. der Frage, welche Rolle Social Software für Lehren und Lernen einnimmt, werden Web 2.0-Funktionen auch in organisationsbezogenen Aufgabenfeldern aufgegriffen. So finden sich in der Bildungspraxis Beispiele für den Einsatz von Social Software im Zusammenhang mit organisationalem Wissensmanagement, der Personalführung, der Organisationsentwicklung oder des Bildungsmarketings. Stellvertretend für die strukturelle Per-

spektive soll hier das letztgenannte Beispiel, Bildungsmarketing, herangezogen werden.

Im Zuge der steigenden Popularität von Social Software streben verschiedenste Organisationen (Unternehmen, Parteien, Verbände, Interessensgruppen usw.) gegenwärtig danach, über diese neue Form der Außenkommunikation für die Organisation relevante Zielgruppen und Personenkreise zu erschließen und in unterschiedlichster Form deren (Online-)Aktivitäten für die eigenen Organisationsziele zu Nutzen zu machen. So werden dem Trend folgend Weblogs, Fanseiten in Facebook oder Twitteraccounts erstellt, jedoch ohne im Vorfeld zu eruieren, inwieweit deren Gebrauch den vorliegenden Strategien dienlich ist, Anpassungen in der institutionellen Struktur erforderlich werden oder gar eine bestimmte, veränderte Organisationskultur notwendig wird.

Häufig scheitern Online-Marketingprojekte an einem unüberlegten Aktionismus und übersehen die Notwendigkeit, dass Web 2.0-basiertes Marketing für eine Einrichtung letztlich einer Integration in ihre Organisationsstrukturen bedarf. Dabei gilt es, ausgehend von einer definierten Vision, Strategien abzuleiten, diese in Ziele zu präzisieren und erst im letzten Schritt daraufhin zu bestimmen, mit welchen Instrumenten diese Ziele bestmöglich erreicht werden können. Die Möglichkeiten von Social Software hierfür aufzugreifen, kann eine Maßnahme innerhalb des gesamten Marketing-Management-Prozesses bzw. der Öffentlichkeitsarbeit der Organisation darstellen. Auf die strategische Planung, die eine zentrale Rolle spielt und die häufigste Ursache für das Scheitern von Online-Marketingmaßnahmen ist, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (vgl. dazu Hörner 2006, Schmah 2007). Festzuhalten bleibt, dass vorab ein tragfähiges Konzept entwickelt werden sollte, in dem Fragen, wie „An wen richten sich die Internet-Aktivitäten?“ und „Welche Ziele sollen erreicht werden? (z. B. Markenpflege, Neukundengewinnung, Adressgewinnung, Bindung des vorhandenen Kundenstamms etc.)“ beantwortet werden sollten (vgl. Hohn 2004, S. 173ff.; Hörner 2006, S. 63ff.).

Die für Social Software charakteristischen Phänomene der *Öffnung* und *Vernetzung* rufen nicht nur in prozessbezogener Hinsicht, wie im vorangegangenen Abschnitt im Kontext von Lehren und Lernen dargestellt, sondern eben auch in den Strukturen einer (Bildungs-)Organisation Veränderungsprozesse hervor. Bei der Betrachtung von Marketingaufgaben betrifft dies im Besonderen die Form der Kommunikation mit verschiedenen Personen und Anspruchsgruppen. Basiert klassisches Marketing, vereinfacht gesprochen, primär auf einer Einkanal-Kommunikation, in der die Bildungseinrichtung mit Hilfe unterschiedlichster Instrumente potenzielle Kunden über die Einrichtung informiert und diese bewirbt (*Business-to-Consumer (B2C)*), so rückt im Kontext des Web 2.0 der Rückkanal, also

der Dialog mit verschiedenen Personen, in den Mittelpunkt. Dies schließt insbesondere die bislang eher unbekannte Form mit ein, dass die an der Einrichtung interessierten Personen, zwar physisch außerhalb dieser, so doch aber untereinander in Austausch treten (*Consumer-to-Consumer (C2C)*). In der gemeinsamen Interaktion von Lernenden, Lehrenden, Verantwortlichen der Einrichtung, Interessierten, Kunden usw. entstehen neue und für alle gleichermaßen zugängliche Inhalte, medialisiert in der Form von kombinierten, zeit- und ortsunabhängig verfügbaren Schrift-, Bild-, Ton und Filmdokumenten. Der amerikanische Verleger Tim O'Reilly, dem die Erfindung des Begriffs *Web 2.0* zugesprochen wird, nennt das Prinzip des *user-generated content* als zentralen Baustein des Web 2.0. Dieses Konzept sorgte in den letzten Jahren dafür, dass bestimmte Websites (wie Facebook, Wikipedia und Twitter) sprunghaft eine enorme Popularität erlangten. *User-generated content* heißt, dass der Internetnutzer die Rolle des passiven Konsumenten verlässt und das Netz aktiv mitgestaltet. Die neuen Anwendungen ermöglichen nun jedem Internetnutzer mit vergleichsweise geringem zeitlichen und technischen Aufwand Autorenfunktionen zu übernehmen und selbst Inhalte (*content*) im Internet zu generieren. Das Internet ist, einer im deutschsprachigen Raum üblichen Übersetzung folgend, zum *Mitmach-Internet* geworden. Für das Bildungsmarketing heißt es, genau diese Idee aufzugreifen und attraktive Rahmenbedingungen zu schaffen, dass die *User*, also die Dozenten, Teilnehmer, Schüler, Kunden usw., fortlaufend auf die Funktion und Inhalte der Bildungseinrichtung bezogene virtuelle Artefakte schaffen. Für die Bildungsorganisation erweitern sich dadurch die institutionellen Strukturen, mithilfe derer sie weitere, andere (Marketing-)Prozesse umsetzen kann.

Wie dies in der Praxis aussehen könnte, kann an dem anfangs aufgeführten Fallbeispiel erläutert werden. Bei der vorgestellten Sprachschule kann es eben gerade als positive Herausforderung gesehen werden, dass sich die Schüler nicht ausschließlich auf der von der Einrichtung gestellten (E-Learning-)Plattform austauschen, sondern auch in den von Millionen genutzten Communities wie Twitter oder Facebook. Darunter verbergen sich mitunter zahlreiche ehemalige und mögliche neue Teilnehmer, deren Kontakt die Einrichtung (wieder) aufgreifen möchte. Bildungsmarketing hätte in diesem Fall den besonderen Schwerpunkt von *Community Marketing* und beinhaltet, die Diskussionen, den Austausch und den Dialog der aktuellen, ehemaligen und zukünftigen Teilnehmer in den bereits im Web 2.0 etablierten Communities aufzunehmen, im Sinne der Schule positiv zu beeinflussen und am Laufen zu behalten. Die Anforderung besteht darin, ...

- ... deutlich zu kommunizieren, dass die Bildungseinrichtung die Kommunikation in der Community unterstützt. Dies kann durch Verlinkung der Community-Seite mit der Website der Bildungseinrichtung geschehen oder durch

ein Aktivwerden der Bildungseinrichtung innerhalb der Community. So kann beispielsweise von offizieller Seite eine Facebook-Fanseite oder ein YouTube-Kanal eingerichtet werden.

- ... sich an der Community intensiv zu beteiligen. Für die eine Sprachschule hieße dies, dass nicht nur ein Praktikant hin und wieder in der Community *vorbeischauf*, sondern dass Dozenten gefunden werden, die sich bei der Community regelmäßig beteiligen, denn dies sind ja genau diejenigen Personen, mit denen die Sprachschüler ins Gespräch kommen wollen.
- ... die Community zu bereichern, indem interessante Inhalte durch die Akteure der Bildungsorganisation beigesteuert werden. Bei der Sprachschule könnten dies beispielsweise die aktuellen Nachrichten der Einrichtung sein, welche die Studierenden dann bequem in *ihrer* Community lesen können anstatt sich umständlich in die Plattform der Bildungseinrichtung einzuloggen. Darüber hinaus sind auch Ausschnitte aus Lehrmaterial (z. B. Videos oder Fotos von Veranstaltungen) Inhalte, welche die Teilnehmer oder Interessenten zum Fremdsprachenlernen an dieser Schule inspirieren bzw. motivieren können.
- ... die Community zu nutzen und die Kommunikation gezielt anzuregen. So könnte beispielsweise die Sprachschule interessantes Lehrmaterial exklusiv in ein soziales Netzwerk einspeisen, um so die Sprachschüler zu motivieren, sich entsprechende Aktivitäten der Einrichtung anzusehen. Auch der Einsatz von sogenannten *Incentives* wäre denkbar, z. B. eine Verlosung eines Büchergutscheins unter allen, die in einem bestimmten Zeitraum in der Community zu der Frage, warum sie bei dieser Sprachschule eingeschrieben sind, einen Beitrag schreiben. Diese Diskussion wird dann durch die Vernetzung der einzelnen Personen in der Community nicht nur von den Sprachschülern, sondern ebenso von deren Freunden im Netzwerk (bzw. dort auch *Fan* oder *Follower* genannt) gelesen – im Kontext des Marketings ein deutlicher Vorteil, anstatt dies lediglich in der geschlossenen Community der eigenen Lernplattform durchzuführen.
- ... die Beiträge der User in der Community, insbesondere negative Kritik, ernst zu nehmen und darauf angemessen zu reagieren. Wird beispielsweise bei der Sprachschule die Arbeitsweise des Sekretariats kritisiert, so sollte eine prominente Person der Institution (Leitung, Dozent) auf diese Kritik eingehen. Aber auch alle anderen Mitarbeiter können die persönliche Atmosphäre einer Community nutzen, um zu erklären, was die Gründe für eine bestimmte Entscheidung waren.

Die Liste ließe sich weiter fortführen, aber der Grundgedanke sollte bereits jetzt deutlich werden: Beteiligt sich eine Bildungseinrichtung aktiv und mit interessanten und authentischen Inhalten, ist es möglich, dass es die Mitglieder der Com-

munity aufnehmen und in ihren Netzwerken *weitererzählen* und somit den Effekt des so genannten *user-generated advertising* anstoßen.

5 Handlungsfelder für das Bildungsmanagement

Die hier fokussierten Perspektiven machen die Wirkung von Social Software in Bildungsinstitutionen beobachtbar und deuten Konsequenzen für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien einerseits und Managementaufgaben für die Bildungsinstitution andererseits an. Tatsächlich kann das Potenzial von Web 2.0 für Bildungsprozesse nur dann adäquat genutzt werden, wenn die beiden Handlungsfelder gleichermaßen und auch in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit berücksichtigt werden: Prozesse benötigen Strukturen, Strukturen wirken auf Prozesse. Diese Verschränkung soll im Folgenden in einem allgemeinen Handlungsraster nachgezeichnet sowie anschließend reflektiert werden, um der Ausgangsfrage nachzugehen, welche Potenziale und Herausforderungen Social Software für Bildungsinstitutionen in ihrer Gesamtheit bietet bzw. zur Konsequenz hat.

Unter den verschiedenen Modellen für ein allgemeines Verständnis von Bildungsmanagement dominieren gegenwärtig solche Ansätze, die ein systemtheoretisch geprägtes Verständnis von Bildungsinstitutionen zu Grunde legen. Ein darauf ausgerichtetes (Weiter-)Bildungsmanagement „[...] hat sich mit der Innenkonstitution des Systems, der Rezeption seiner Umwelt und der Grenzschärfung zwischen System und Umwelt zu beschäftigen“ (Meisel 2009, S. 427). Bildungsmanagement wird in diesem vorliegenden Beitrag verstanden als *die institutionelle Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen dienen* (Iberer 2009; vgl. auch Müller 2007). Dieses systemische Verständnis fokussiert die in einer Bildungsinstitution handelnden Personen, ihre Aufgaben in den Lehr-Lernprozessen sowie die darauf bezogenen organisationalen Rahmenbedingungen. Die institutionelle Perspektive betont dabei die Aufgabe, diese Handlungsfelder für Bildungsmanagement miteinander zu verschränken, auch um im Sinne einer lernenden Organisation die Lehr-Lernprozesse für die eigene Organisationsentwicklung nutzbar zu machen.

Wie bereits oben angedeutet, werden Lehr-Lernprozesse mit Social Software oftmals von selbstbestimmten und/oder selbstorganisierten informellen Lernprozessen angestoßen und zunächst außerhalb der Systemgrenzen institutioneller Bildungsprozesse realisiert. Eine Verschränkung bzw. Integration der inner- und außerinstitutionellen Lehr-Lernszenarien ist auf Anhieb nicht unproblematisch und erscheint komplex. Zudem zeigen die verschiedenen Pilotprojekte und *Bottom-Up-*

Ansätze aus Bildungseinrichtungen, dass Web 2.0 auch im traditionellen, institutionellen Bildungskontext erfolgreich eingebracht werden kann. Aus Fallbeschreibungen von Web 2.0-basierten Lehr-Lernszenarien können unterschiedliche Nutzungsmuster ausgemacht werden:

1. In den Fällen, wo Social Software in formelle Bildungskontexte integriert wird, beabsichtigen die Lehrenden und Lernenden einer Bildungsinstitution, in die bereits vorhandenen medialen Infrastrukturen der Bildungsinstitution (z. B. eine Lernplattform) verschiedene ausgewählte Web 2.0-Technologien zu integrieren, und zwar derart, dass die Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen weiterhin auf den Personenkreis der Bildungsorganisation konzentriert bleiben. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine schulinterne Lernumgebung mit einer Wiki-Umgebung aufgebaut wird, auf die primär die Lernenden und Lehrenden der Einrichtung Zugriff haben und die von der Bildungseinrichtung gezielt entwickelt und unmittelbar verantwortlich wird.
2. Dem gegenüber zielen Lehr-Lernszenarien, die sich bestimmter Plattformen und Portale im *World Wide Web* bedienen, darauf ab, das inhaltliche Potenzial von Web 2.0-Anwendungen zu erschließen, insbesondere um den schier grenzenlosen Vernetzungsgrad mit Personen und Inhalten außerhalb der (System-)Grenzen der Bildungsorganisation zu nutzen. Die Lehrenden und Lernenden streben in solchen Fällen danach, über das institutionelle Lernfeld hinaus unmittelbare Begegnungen mit Personen und Inhalten der Gegenwart zu ermöglichen. Aus dem Blickwinkel des Bildungsmanagements wird solches Vorgehen mitunter auch mit der Strategie verknüpft, diese extrainstitutionellen Ressourcen für die originären Aufgaben nutzbar zu machen und eigene Anliegen nach außen hin zu kommunizieren.
3. Nicht selten lösen sich Lehr-Lernszenarien gänzlich vom Einfluss traditioneller Bildungsinstitutionen und etablieren sich als selbstorganisierte virtuelle Lern-Communities, die für alle am Lernthema interessierten Personen offen sind. Dieser radikal anmutende Schritt ist nicht erst in den Online-Communities und sozialen Netzwerken realisiert. Selbstorganisierte Nachhilfegruppen oder Lern-Tandems, die sich neben den institutionellen Strukturen organisieren, sind schon lange vor dem Aufkommen der Internettechnologien bekannt. Das Novum für Fragen des Bildungsmanagements bildet die zunehmende Institutionalisierung solcher informeller Lehr-Lernszenarien, in deren Folge ein verstärkter Wettbewerb „äquivalenter *Institutionalformen*“ (vgl. Schäffter 2005) zu konstatieren ist. Tatsächlich können virtuelle Lern-Communities bestimmte Merkmale, die bislang exklusiv den traditionellen Bildungsinstitutionen zugesprochen wurden, auch eine institutionalisierte, d. h. eine eingeführte und mit Strukturen versehene Umgebung für Lehr-Lernprozesse bieten, beispiels-

weise der Zugang zu spezifischen Inhalten oder die Interaktion mit Fachexperten.

- Schließlich wird auf Web 2.0-Technologien auch innerhalb der Systemstrukturen einer Bildungsinstitution zurückgegriffen, und zwar nicht nur organisiert und gesteuert wie im Kontext formeller Bildungsprozesse, sondern auch in hohem informellen Maße in individuellen und von Einzelnen praktizierten Arbeitsformen. Den Autoren dieses Beitrags liegen Tätigkeitsanalysen von (v. a. jungen) Lehrkräften vor, die in der Interaktion mit den Lernenden auch ihre virtuelle Präsenz in sozialen Netzwerken einsetzen, oder wo die Administration und medientechnische Umsetzung v. a. von kollaborativen Arbeitsaufgaben in Web 2.0-Funktionen des Internets ausgelagert werden.

Die Relevanz von Social Software für das Bildungsmanagement erstreckt sich über die Mauern der Bildungseinrichtung, über formelle Nutzungsformen hinweg. Unter Rückgriff auf systemische Managementansätze richtet ein *Bildungsmanagement 2.0* seinen Blick über die bislang betrachteten Systemgrenzen hinaus und etabliert sich in vier Handlungsfeldern:

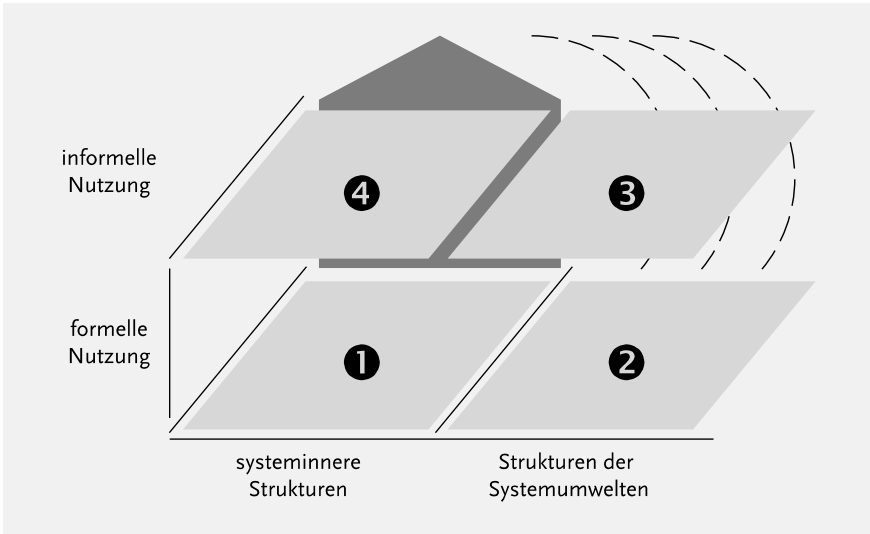


Abb. 1: Handlungsfelder von Bildungsmanagement 2.0

Quelle: Eigene Darstellung

Die jeweiligen Handlungsfelder entsprechen in der dargestellten Nummerierung den oben aufgeführten Nutzungsmustern und beinhalten entsprechend unterschiedliche Potenziale bzw. Anforderungen für das Bildungsmanagement.

Neben der Verschiedenartigkeit der Handlungsfelder macht das Raster deutlich, dass Social Software die klassische Bildungsorganisationen in ihren Strukturen massiv herausfordert, vor allem in dem hohen Grad und bislang nicht bekanntem Ausmaß offener Nutzungs- und Beteiligungsformen. Dass sich Rahmenbedingungen für Leitungshandeln fortlaufend ändern, ist in der Managementpraxis nicht unbekannt. Moderne Managementansätze antworten darauf mit systemisch-evolutionären Management-Modellen, indem sie die wechselseitige Interaktion von System und Systemumwelten weniger als problembehaftete Anforderung, sondern vielmehr als konstitutionelles Element eines kontinuierlichen Organisationsentwicklungsprozesses aufgreifen. Die besondere Herausforderung im Kontext von Web 2.0 liegt darin, einerseits die die Bildungsinstitution umgebenden Systemumwelten, wie sie durch Social Software erschlossen werden, mit den Strukturen und Prozessen der Organisation zu vernetzen und gleichzeitig die inneren Systemkategorien vor dem Hintergrund dieser Vernetzung zu stabilisieren. Die bekannten Instrumentarien des (Bildungs-)Managements, wie beispielsweise strategieorientierte Organisations- und Personalentwicklung, bieten hierfür durchaus operable Handlungsmodelle, auch wenn diese Ansätze zunächst die Aufgabenbewältigung im Systeminneren fokussieren. Die besonderen Wirkformen von Web 2.0 machen darüber hinaus erforderlich, dass diese ihr Vorgehen im Lichte der verstärkten Interaktion mit Systemumwelten abstimmen müssen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das besondere Potenzial von Social Software für Bildungsorganisationen liegt darin, Menschen mit ähnlichen Interessen bzw. Anliegen orts- und zeitunabhängig miteinander zu verbinden und in Interaktion zu bringen. Für Bildungsinstitutionen in allen Bildungsbereichen, die sich schon immer als Treffpunkt von Menschen für gemeinsames Lehren und Lernen verstanden haben, bietet sich in den neuen Internet-Funktionen eine Chance, diese Grundcharakteristik metaphorisch auch auf virtuelle Welten weiterzuentwickeln, und zwar sowohl auf prozessbezogener wie auf struktureller Ebene, in formeller als auch in informeller Ausprägung. Eine entscheidende, erfolgsbestimmende Komponente ist unserer Auffassung nach die strategische und didaktische Verschränkung von Formen der präszenzbasierten Bildungsarbeit mit den neuen internetgestützten Möglichkeiten von Social Software. Mit dem Schlagwort *Blended Learning* liegt bereits ein etablierter Fach-

begriff vor, der diese mediendidaktische und lernmethodische Integration postuliert. Die Verbindung wird hier nicht nur als Addition zweier unterschiedlicher Lernformen aufgefasst, sondern vielmehr als ein Lern- und Funktionsfeld umfassendes Lehr-Lernkonstrukt (vgl. Iberer 2009, S. 121). Entsprechend dieser didaktischen Verschränkung gilt es jetzt auch diese auf die Kategorien des Bildungsmanagements, d. h. die Fragen der Entwicklung und Steuerung von Bildungsorganisationen, auszuweiten (vgl. auch Iberer/Schnurer/Vogel 2007).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung über solche Fragen hat gerade begonnen, es liegen verschiedene Hypothesen, theoretische Modelle und Konzeptionen vor (vgl. Iberer 2009; Baumgartner/Himpsl 2008; Kerres u. a. 2009), die allerdings die Fragen der Bildungspraxis, v. a. hinsichtlich der Spezifika der unterschiedlichen Bildungsbereiche, nicht erschöpfend beantworten. Ein offener Fragekomplex besteht beispielsweise darin, wie eine Bildungsinstitution ihre Fürsorgepflicht gegenüber ihren Lernenden und Lehrenden auch in der Interaktion in den offenen Welten des Web 2.0 erfüllen kann. Dies betrifft vor allem die Belange der Privatsphäre des Einzelnen in virtuellen Netzwerken (Anforderungen von Datensicherheit und Datenschutz) und die Wahrung der lernförderlichen Eigenschaften eines geschützten Lernraums. Aber auch umgekehrte Überlegungen, ob nicht die institutionelle Steuerung von Social Software ihren Grundprinzipien widerspricht, stehen im Raum. So ist nicht ausgeschlossen, dass die generelle Attraktivität der Web 2.0-Technologien gerade darin begründet liegen kann, dass sie von ihren Nutzern gezielt als Freizeitaktivität oder in anderen Kontexten angewendet werden, eben als bewusste Andersartigkeit, als Abschalten vom täglichen Erleben der institutionalisierten Strukturen in Schule oder Beruf (vgl. Dittler 2008). Um nochmals das eingangs beschriebene Fallbeispiel heranzuziehen: Die Sprachschule muss, wenn Sie aus strategischen Zielen heraus die Interaktion mit ihren und anderen Personen in den Sphären von Social Software sucht, den Wettbewerb aufnehmen, muss aufzeigen, dass sie wertvolle Angebote bietet, das Sprachenlernen in der Lebenspraxis, eben bewusst in Freizeitumgebungen usw. aufgreift und mit den institutionalisierten Lernumgebungen des Präsenzlernens zu kombinieren vermag.

Social Software wird in entscheidendem Maße von den Aktivitäten ihrer Anwender getragen, im Kontext einer Bildungsorganisation gleichermaßen von Lernenden, Lehrenden und Leitungsverantwortlichen. Die beschriebenen Potenziale können sich erst dann entfalten, wenn sich möglichst viele Mitglieder einer Bildungseinrichtung offen für die neuen Funktionen zeigen und sich in den verschiedenen Communities einbringen. Den Führungspersonen kommt dabei die Rolle zu, durch ihr aktives Mitwirken Vorbild- und Führungsverantwortung von *top-down* zu zeigen und den Einsatz von Social Software authentisch zu vertreten. Für viele

Bildungsmanager und Lehrende sind Web 2.0-Funktionen gegenwärtig eher noch unbekannt und kaum in ihren jeweiligen Arbeitskontext integriert. Social-Software-getriebene Organisationsveränderungen beginnen zuvorderst in der persönlichen Entwicklung der Bildungsmanager und Lehrenden - und zwar weniger über isolierte autodidaktische Verfahren, sondern eher indem sie Web 2.0-Werkzeuge auf ihre Aufgaben hin ausprobieren, ihren individuellen Bildungsprozess öffnen und diesen mit den selbigen ihrer Mitarbeiter und Lernenden im besten Web 2.0-Sinne vernetzen.

Danksagung

Wir bedanken uns bei Mareike Ziegler, stellvertretende Abteilungsleiterin im Schulreferat der Stadt Reutlingen, für das Fallbeispiel. Frau Ziegler hatte den realen Fall im Rahmen ihres berufsbegleitenden Studiums im Masterstudiengang Bildungsmanagement während des Praktikums an einer Fremdsprachenschule in Irland aufgegriffen und in ihre Lern-Community eingebracht.

Desweiteren danken wir Oliver Tacke für seine wertvollen Anregungen während der wikibasierten Vorbereitung dieses Artikels (siehe auch im Internet unter: <http://tinyurl.com/y9lf8ou>). Wir freuen uns dort auf Kommentare und Anmerkungen.

Literatur

- Akbari, M./ Schmidt, T./ Spannagel, C.** (2008): Ein Planungsraster zum Einsatz von Weblogs in der Lehre. In: Lucke, U./Kinds Müller, M./Fischer, S./Herczeg, M./Seehusen, S. (Hrsg.): Workshop Proceedings der Tagungen Mensch & Computer 2008, DeLFI 2008 und Cognitive Design 2008. Berlin, S. 305–310.
- Baumgartner, P./ Himpsl, K.** (2008): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Was die Schule von Web 2.0 lernen kann. In: LOG IN – Informatische Bildung und Computer in der Schule. Heft 152, Berlin: LOG IN Verlag. Online im Internet: <http://tinyurl.com/ycob35k> (zuletzt abgerufen am 01.11.2009).
- Dittler, U.** (2008): Chatprotokoll "E-Learning 2.0: Von den Hochschulen gehypt – bei Studierenden unerwünscht?". E-teaching.org. Online im Internet: <http://tinyurl.com/yfbc8tx> (zuletzt abgerufen am 01.11.2009).
- Iberer, U.** (2009): Bildungsmanagement von Blended Learning. Entwicklungsstudie zur institutionellen Steuerung eines weiterbildenden Masterstudiengangs. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Dissertation (im Druck).

- 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. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 137–152.
- Hohn, B.** (2004): Internet-Marketing und -Fundraising für Nonprofit-Organisationen, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Hörner, T.** (2006): Marketing im Internet. Konzepte zur erfolgreichen Online-Präsenz. München: dtv.
- Kerres, M.** (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. München.
- Kerres, M./ Ojstersek, N./ Preussler, A./ Stratmann, J.** (2009): E-Learning-Umgebungen in der Hochschule: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen. In: Dittler, Ulrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thillosen, Anne (Hrsg.): E-Learning. Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Ausbruchs. Münster, S. 101–116.
- König, A.** (2009): Von Generationen, Gelehrten und Gestaltern der Zukunft der Hochschule. Warum die "Digital Native"-Debatte fehlgeht und wie das Modell lebender Systeme das Zukunftsdenken und -handeln von Hochschulen verändern kann. In: Apostolopoulos, N./ Hoffmann, H./ Mansmann, V./ Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster, S. 141–151.
- Lang, B.** (2009): Bloggen Sie noch oder twittern Sie schon? Change Management mit neuen Medien. In: Organisationsentwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management. Heft 4, S. 28–37.
- Meisel, K.** (2009): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 427–436.
- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld, S. 99–122.
- Raith, T.** (2006): Lesegespräche im Weblog. Aufgabenorientierte Arbeit mit dem Jugendroman. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 40. Jg., Heft 84, S. 28–33.
- Reinmann, G.** (2009): Experiment mit ungewissem Ausgang. Online im Internet: <http://tinyurl.com/ykgtk8u> (zuletzt abgerufen am 01.11.2009).
- Reinmann, G./ Bianco, T.** (2008): Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Arbeitsbericht Nr. 17. Augsburg: Universität Augsburg.

- Schäffter, O.** (2005): "Pädagogische Organisation" aus institutionstheoretischer Perspektive – Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77–92.
- Schmahl, D.** (2007): Moderne Online-Marketing-Methoden. Affiliate Marketing, Suchmaschinen Marketing, Viral Marketing und Web 2.0. Saarbrücken: VDM.
- Spannagel, C.** (2007): Eine Weblog-Umgebung zur Förderung selbstbestimmt motivierten Lernens. In: Rensing, C./ Rößling, G. (Hrsg.): Proceedings der Pre-Conference Workshops der 5. e-Learning Fachtagung Informatik DeLFI 2007, Siegen, September 2007. Berlin, S. 11–18.
- Spannagel, C./ Schimpf, F.** (2009): Öffentliche Seminare im Web 2.0. In: Schwill, A./ Apostolopoulos, N. (Hrsg.): Lernen im Digitalen Zeitalter. Workshop-Band. Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI 2009. Berlin, S. 13–20.

Kulturstandards als normatives Orientierungssystem

Über den Stellenwert kultureller Standards bei der Planung internationaler Studiengänge

MARC MILLING

Abstract

Die Internationalisierung von Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen ist ein zunehmender Trend, der auch vor hochschulischer Entwicklung nicht Halt macht. Berufsbegleitende Aufbaustudiengänge mit internationaler Ausrichtung stellen dabei einen hohen Innovationsgrad dar. Einhergehend mit quantitativem Wachstum von Studienangeboten steht die Forderung nach qualitativer Entwicklung im Bereich der Studieneffizienz. Internationale Studiengänge stehen dabei vor der Aufgabe einer bedarfsgerechten Planung und Modellierung interkultureller Lehr-Lernsituationen.

Variierende Wertvorstellungen sowie kulturell geprägte Denk- und Handlungsmuster der Studierenden erfordern diesbezüglich eine kultursensible Lehre, die Inhalte und Methoden kulturspezifisch abstimmt und entwickelt. Teilnehmerzentrierung und kultursensible Gestaltung gewinnen somit an Bedeutung. Kulturelle Standards rücken dabei als normatives Orientierungssystem für unterschiedliche Planungsfragen in den Fokus.

1 Hochschule im Wandel – Einleitende Betrachtung

Hochschulen stehen, u. a. durch den Bologna-Prozess angestoßen, immer mehr vor der Herausforderung sich zielgerichtet (weiter) zu entwickeln. Verstärkt geht es dabei um die Ausweitung und Ausgestaltung der Studienangebote im Bereich von Bachelor- oder Masterstudiengängen. Richtet man dabei den Fokus auf die Konzeptionalisierung und Ausgestaltung von Studiengängen, so lassen sich diesbezüglich zwei Tendenzen ausmachen:

1. berufsbegleitender Charakter:

Unterschiedliche Studiengänge werden zunehmend, neben der Möglichkeit eines Vollzeitstudiums, auch als berufsbegleitendes Aufbaustudium angeboten (vgl. HIS 2010). Im Vordergrund stehen dabei spezifische Qualifizierungsangebote mit starker Effizienzorientierung und Ausrichtung an den Bedürfnissen erwachsener Studierender (Hanft 2008: S. 113 ff.).

2. Trend zur Internationalisierung:

Ein weiterer Trend spiegelt sich in Internationalisierungsbemühungen sowie konkreter internationaler Ausrichtungen von Studiengängen wieder (vgl. v. Queis 2009, S. 12 ff.; De Wit 2008; Datenbericht Wissenschaft Weltoffen 2008). Erfolgreiche Internationalisierung muss sich dabei zielgerichtet mit den unterschiedlichsten Herausforderungen bezüglich Studiengangsplanung, Durchführung und Organisation sowie nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen (vgl. Kehm 2008). Besondere Bedeutung erfährt hierbei der Einbezug kulturell geprägter Präferenzen, um kulturadäquate Rahmenbedingungen für das Erreichen von Lernzielen zu schaffen (vgl. Kainzbauer 2002, S. 222 ff.).

Aus diesen Entwicklungstendenzen ableitend, ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen für die zukünftige Planung und Gestaltung von international ausgerichteten Studiengängen (vgl. Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund wächst die Bedeutung kulturell bedingter Planungsfragen. Kultur und kulturelle Standards werden dabei in ihrer Bedeutung auf die didaktisch-methodische Mikrostrukturierung von Lehr-Lernprozessen fokussiert und hinterfragt (vgl. Abschnitt 3).

2 Kategoriale Anforderungen an ein berufsbegleitendes Studienprogramm mit internationaler Ausrichtung

Berufsbegleitende Studiengänge müssen auf die spezifischen Lernanforderungen erwachsener Studierender zugeschnitten sein. Studiendauer, zeitliche Beanspru-

chung im Studienverlauf, Gestaltung des Lehr- Lernprozesses, berufsrelevante Inhalte und deren Transfermöglichkeiten gelten dabei als zentral. Zusammenfassend lassen sich diese Anforderungen unter den Kategorien Lerneffektivität, Lerneffizienz und Appeal subsumieren (Reigeluth 1999, S. 9).

- Lerneffektivität:
Im Gegensatz zu grundständigen Studiengängen stellt die Effektivität einer Lehr-Lernumgebung die *Anwendung* des Gelernten und nicht das Erreichen eines bestimmten Lernziels in den Vordergrund. *Transfer* und *Anwendbarkeit* von erlerntem Wissen wird somit zentral für die (zukünftige) Gestaltung eines Lehr-Lernsettings (vgl. Hanft 2008, S. 114).
- Lerneffizienz:
Das Verhältnis zwischen Lernaufwand und Lernertrag beschreibt die Lerneffizienz. Studiendauer, Zeitaufwand und Organisation sind für Studierende, die sich berufsbegleitend weiterqualifizieren, wichtige Entscheidungsfaktoren (vgl. Hanft 2008, S. 115). Effiziente Studiengangsarchitektur sowie Taktung und Auswahl von Lehr-Lernprozessen sind hierbei entscheidend.
- Studienzufriedenheit:
Lerneffektivität und Lerneffizienz, bezüglich Organisation und Durchführung von Lernprozessen, beeinflussen maßgeblich die Studienzufriedenheit. Daneben spielen auch Lernumgebung und unterschiedliche Supportleistungen eine bedeutende Rolle für die erlebte Zufriedenheit zu (vgl. Hanft 2008, S. 115). Zentralen Stellenwert für Studienzufriedenheit erhält in interkulturellen Studienkontexten allerdings die soziale Interaktion und erfolgreiche Kommunikation.

Die Bedeutung von Teilnehmerzentrierung wird bei den aufgeführten Kategorien offensichtlich. Besondere Herausforderungen ergeben sich dabei durch den interkulturellen Kontext. Eine breite Fundierung hinsichtlich bestehender kulturanthropologischer Konzepte sowie kulturgeprägter Lernstile und Präferenzen der teilnehmenden Studierenden erscheint dabei für Planungsprozesse essenziell. Es ist kritisch zu hinterfragen, ob vorgesehene Trainingskonzepte und Übungsmaterialien für eine spezifische interkulturelle Lehr-Lernsituation geeignet sind. Daraus ergibt sich die Forderung, dass sowohl Inhalt und Methode von Lehr-Lernsituationen eine kulturspezifische Abstimmung erfahren müssen und nicht unreflektierte Verwendung finden dürfen (vgl. Kainzbauer 2002, S. 222).

„Verzichtet man auf diese solide Fundierung, riskiert man unter anderem, die Kontrolle über Inhalte und Methoden zu verlieren, [...] was dem Trainer den Vorwurf mangelnder Professionalität einbringen kann“ (Roth 2006, S. 125).

Die reflektierende Beantwortung folgender Überlegungen erscheint diesbezüglich als zielführend:

- Welche Akzeptanz erfahren westlich geprägte Lehr-Lernmethoden in anderen bzw. in einer bestimmten Kultur?
- Wie wirkt sich eine eventuell unterschiedliche Akzeptanz von Lehr-Lernmethoden auf Lerneffektivität, Lerneffizienz und Studienzufriedenheit aus?
- Lassen sich Kriterien beschreiben, die vor dem Hintergrund einer kultursensiblen Lehre bei der Auswahl und dem Arrangement von Lehr- Lernmethoden berücksichtigt werden sollten?
- Wenn ja, welche Konsequenzen wären daraus für die zukünftige Gestaltung von Lehr-Lernsettings in interkulturellen Studienkontexten abzuleiten?
- Sind bestimmte Lehr-Lernmethoden in spezifischen interkulturellen Kontexten eher in Frage zu stellen? Oder sind diese bewusst zu wählen, um ein *Lernen am Unterschied* zu ermöglichen?

3 Herausforderung kultursensibler Lehre in interkulturellen Kontexten

Neben den Anforderungen einer erwachsenengerechten Lehr-Lernumgebung müssen sich berufsbegleitende Studiengänge mit internationaler Ausrichtung einer *kultursensiblen Lehre* verpflichtet fühlen (vgl. Kainzbauer 2002, S. 44 ff.). *Kultursensible Lehre* steht diesbezüglich für eine reflektierende Auseinandersetzung mit kulturanthropologischen Konzepten der teilnehmenden Studierenden. Die Bedeutung und Herausforderung unterschiedlicher kultureller Standards (vgl. Abschnitt 3.1.) für geplante Lehr- Lern-Settings erfährt hierbei besondere Beachtung (vgl. v. Queis 2009, S. 33; Kainzbauer 2002, S. 65). Differierende Lern- sowie abweichende Problemlöse- und Handlungsstrategien können dabei in interkulturellen Studienkontexten zu kritischen Interaktionssituationen (vgl. Abschnitt 3.2.) führen. Lerneffektivität, Lerneffizienz und Studienzufriedenheit werden davon entscheidend beeinflusst. Eine *kultursensible Lehre* muss sich daher analysierend mit den spezifischen kulturellen Standards sowie dem Verständnis und der Bedeutung von Bildung der teilnehmenden Studierenden auseinandersetzen (vgl. Abschnitt 3.3).

3.1 Bedeutung und Herausforderung von Kulturstandards

Kulturstandards bezeichnen Elemente, die sich in bestimmten Kulturen herausgebildet haben und allgemein anerkannt sind. Dabei beeinflussen diese mehr oder

weniger stark, unbewusst oder bewusst das Denken und Handeln von Individuen. Sie manifestieren sich in jeweils individuellen kulturellen Skripts und kommen dabei unterschiedlich stark zum Tragen (vgl. Thomas 2003, Queis 2009, Hofstede 2009, Hofstede 2008). Kulturstandards gelten diesbezüglich nicht als absolut, sondern dienen der Orientierung in der abstrakten Auseinandersetzung mit Kulturen. Durch das bewusste Aufgreifen kultureller Standards erfährt die Ausgangskultur der teilnehmenden Studierenden ihre Berücksichtigung in didaktisch-methodische Planungsfragen. Der Einfluss von Kultur *in* und *auf* Lehr-Lernsituationen wird dabei fokussiert. Ziel ist es, die Bedeutung von Kulturunterschieden für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu verdeutlichen, um kulturadäquate Rahmenbedingungen für das Erreichen von Lernzielen zu schaffen. Lernabläufe und Lernunterstützung können dadurch bewusster gestaltet und zielführend ausgerichtet werden. Der Steigerung von Lerneffizienz wird dadurch Rechnung getragen.

Unterschiedliche Dimensionen von Kulturstandards in Bezug auf Planungsfragen zu Lehr-Lernprozessen:

- Dimension Zeit: Welche Bedeutung erfährt Zeit? Monochron/Polychron: Wie wird mit Zeitvorgaben bei der Bewältigung von Aufgaben in Lehr-Lernsituationen umgegangen?
- Dimension Kommunikation: Wie wird kommuniziert? *High context culture/Low context culture*: Welche Rolle spielen dabei handlungsleitende Dispositionen (Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungsschemata) für bestimmte Methoden?
- Dimension der sozialen Vernetzung: Welche Bedeutung kommt der Gruppe bzw. dem Einzelnen zu? Gruppenorientierung/Individualismus.
- Dimension der Regelungsdichte: Welche Rolle spielen Regeln und Ordnung? Hohe Regelungsdichte/geringe Regelungsdichte: Welchen Einfluss, welche Bedeutung haben Regeln in spezifischen Lehr-Lernkontexten?
- Dimension der Macht: Welche Bedeutung hat Macht und Autorität? Machtkonzentration/Machtkontrolle: Wie gestaltet sich das Verhältnis der Lernenden untereinander und auch das Verhältnis Lernender-Lehrender aus?
- Dimension Geschlecht und Alter: Welche Rolle spielen Geschlecht und Alter? Feminine Kultur / maskuline Kultur: Wie wirken sich diese Faktoren auf die planbare/unplanbare Zusammensetzung von Lerngruppen aus?
- Dimension der Spiritualität: Welchen Stellenwert haben Spiritualität und Tabus? Starke Rolle / geringe Rolle: Wie müssen Lehr- Lernsituationen zeitlich getaktet sein, um teilnehmerspezifischen Anforderungen gerecht zu werden?

Eine Auseinandersetzung mit den Kulturstandards der teilnehmenden Studierenden sowie deren kulturbedingten Bedürfnissen muss somit Ausgangspunkt jegli-

cher Mikrostrukturierung von Lehr-Lernprozessen in interkulturellen Studienkontexten sein.

Trainers must strive to create a learning environment that is supportive of learners and use pedagogy that responds to diverse needs and learning styles (Paige/Martin 1983, S. 48 in Kainzbauer 2002: S. 8).

3.2 Bedeutung und Herausforderung von ‚Critical Incident Situations‘

Kulturelle Standards sowie differierende Werte und Wertvorstellungen haben besonderen Einfluss auf die soziale Interaktion und Kommunikation. In interkulturellen Studienkontexten muss daher auf Situationen geachtet werden, welche zu Missverständnissen und Konflikten führen können. Solch kritische Interaktionssituationen (*critical incident situations*) beeinflussen je nach Intensität die soziale Interaktion zwischen Individuen oder ganzer Gruppen (vgl. Flanagan 1954).

„Critical Incident Situationen (CIS) sind typische Interaktionen zwischen Personen aus zwei Kulturen, die offensichtlich konfliktbehaftet oder verwirrend sind und zu falschen Auslegungen führen. Durch diese falsche Interpretation kann es dann zu blockiertem Handeln kommen“ (vgl. Kronenthaler 2008: S. 8).

In Bezug auf konkrete interkulturelle Lehr-Lernsituationen, können die unterschiedlich stark ausgeprägten kulturellen Standards der teilnehmenden Studierenden zu Kristallisationspunkten von *critical incident situations* werden (vgl. Kronenthaler 2008, S. 128; v. Queis: 2009, S. 44 ff.).

Vor dem Hintergrund angestrebter Lerneffizienz und Studienzufriedenheit kommt Bildungsprozessmanagement zusammenfassend die Auseinandersetzung mit folgenden Planungsfragen zu:

- Welche Kulturstandards sind bei den teilnehmenden Studierenden relevant?
- Wie stark ist deren Ausprägung und welche Rolle nehmen diese ein?
- Wo, wann und wie können *critical incident situations* entstehen?
- Wie ist mit *critical incident situations* umzugehen?
- Wie können *critical incident situations* gestaltet werden?
- Was kann zur Minimierung von *critical incident situations* getan werden, um den Ansprüchen von Lerneffektivität, Lerneffizienz und Studienzufriedenheit gerecht zu werden?

Durch die Fokussierung und Analyse dieser kritischen Situationen sollen Effekte sichtbar gemacht werden, die Einfluss auf die jeweilige Lehr-Lernsituation haben.

„Eine Sammlung von solchen Ereignissen kann strukturiert untersucht werden und es können Schlussfolgerungen gezogen werden, um gewünschte (Lern-)Prozesse (Anm. d. Verf.) zu befördern und unerwünschte Prozesse zu unterbinden“ (Göbel 2003, S. 1).

Eine zielgerichtete Beantwortung vorgestellter Planungsfragen wird dabei den Ansprüchen einer kultursensiblen Lehre gerecht. Die didaktisch-methodische Strukturierung von Lehr-Lernprozessen ließe sich somit effizienter und teilnehmerzentrierter gestalten (vgl. Kainzbauer 2002, S. 225).

3.3 Bedeutung und Herausforderung von Bildungskultur

Das in einer bestimmten Kultur vorherrschende Verständnis von Bildung und deren Wert wird stark von den jeweils tradierten kulturellen Standards beeinflusst. Ziele, Methoden und Formen des Lernens finden dabei in spezifischen Bildungskulturen unterschiedliche Ausprägungen. So kann ein Ziel von Bildung der mündige und selbstständige Bürger sein, in einer anderen Kultur jedoch der Identifikationsprozess mit kulturellen, geistigen oder spirituellen Werten vorne an stehen. Ähnlich verhält es sich mit den jeweils praktizierten Lehr-Lernmethoden. Stehen in bestimmten Kulturen Handlungsorientierung, Effizienz und selbstständiges Lernen im Vordergrund, so können in anderen Kulturen Gruppenorientierung, Folgsamkeit gegenüber Autorität und passive Lernstrategien im Vordergrund stehen (vgl. v. Queis 2009, S. 44 ff.).

Um für international ausgerichtete Studiengänge entsprechende Lehr-Lernumgebungen entwickeln zu können, wird ein Verständnis der Bildungskultur zukünftig Studierender maßgeblich (vgl. v. Queis 2009, S. 46):

- Worin bestehen die Grundzüge der anderen Bildungskulturen?
- Welche Gegensätze, welche Gemeinsamkeiten bezüglich Bildungskultur lassen sich bestimmen?
- Wie stark ist deren Ausprägung in der Zielgruppe?
- Welche Effekte haben diese auf die Gestaltung einer Lehr-Lernumgebung?
- Inwiefern besteht Methodenkonformität? Versprechen die geplanten Vermittlungsmethoden ein hohes Maß an Lerneffektivität, Lerneffizienz und Lernzufriedenheit, da diese von beiden Kulturen anerkannt und erprobt sind?
- Wie ist das Rollenverständnis von Studenten und Dozenten geprägt?
- Welche Missverständnisse und Interpretationsfehler können sich aus westlicher Perspektive ergeben?

4 Fazit und Forderung

Der nachhaltige Erfolg von berufsbegleitenden Studiengängen mit internationaler Ausrichtung hängt stark von der dort angebotenen sowie verwirklichten Lerneffektivität und Lerneffizienz ab. Die subjektiv erlebte Studienzufriedenheit wird davon maßgeblich beeinflusst. Um ein erwachsenengerechtes Lernen und somit einen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen, ist vor allem bei Studiengängen mit internationaler Ausrichtung die methodische Strukturierung von Bedeutung. Eine *kultursensible Lehre* wird dabei unverzichtbar, die sich der verschiedenen kulturellen Einflüsse der Studierenden bewusst ist. Ableitend daraus müssen entsprechende Lehr-Lernmethoden reflektierend betrachtet und gegebenenfalls kulturspezifisch angepasst werden, um den unterschiedlichen Lernanforderungen der Studierenden gerecht zu werden. Aufbauend darauf gilt es, ein Repertoire an Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-Lernsituationen zu entwickeln, welches kulturgeprägte Lernstile berücksichtigt.

Resümierend lassen sich folgende Forderungen im Hinblick auf die Mikrostrukturierung von berufsbegleitenden Masterstudiengängen mit internationaler Ausrichtung formulieren:

- Kultursensible Lehre muss ein didaktisch-methodisches Lehr-Lernsetting entwickeln, welches den Ansprüchen und kulturellen Anforderungen der erwachsenen Studierenden gerecht wird. Erst dann kann Kompetenzvermittlung ermöglicht werden.
- Eingesetzte Methoden müssen dabei auf ihren kulturrelevanten Problemgehalt hinterfragt werden. Geschieht dies nicht ist die Gefahr groß, dass auf einer verdeckten Ebene Vorurteile und Ressentiments gegenüber Mitstudierenden aus einer anderen Kultur wachsen.
- Entsprechend gilt es Lehr-Lernmethoden auf deren möglichen Gehalt an kritischen Interaktionssituationen zu analysieren.
- Um die Anwendung spezifischer Lehr-Lernmethoden in interkulturellen Studienkontexten besser steuern und legitimieren zu können, wird eine sinnvolle Beschreibung, Einordnung und Bewertung notwendig. Ein hierfür entsprechendes Forschungsdesign wäre zu entwickeln.

Der Einfluss von Kultur auf Lehr-Lernprozesse sowie eine daraus resultierende Mikrostrukturierung von Lernarrangements ist heute noch wenig erforscht. Eine systematisierte und klassifizierte Sammlung von Lehr- und Trainingsmethoden mit spezifisch kulturellem Zuschnitt, in Form methodischer Design Patterns, steht noch aus. Ziel muss es dabei sein, über den kultursensiblen Einsatz von Lehr-Lernmethoden den kulturgeprägten Lernstilen von Studierenden und somit auch den Effizienzansprüchen von berufsbegleitenden, internationalen Studiengängen

gerecht zu werden. Die bewusste Auseinandersetzung mit kulturellen Standards und kulturgeprägten Präferenzen teilnehmender Studierender wird dabei zum Fundament kultursensibler Lehre und somit zu einem nachhaltigen Erfolgsfaktor in der Internationalisierung von Hochschulen.

Literatur

- Datenbericht Wissenschaft Weltoffen** (2008): Herausgegeben von DAAD und HIS. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/daten/2008/>, zuletzt geprüft am 19.02.2010.
- Flanagan** (1957): The critical incident technique. In: *psychological bulletin*. Heft 51, S. 327–358.
- Göbel, K.** (17./18. Dezember 2003): Critical Incidents. Aus schwierigen Situationen lernen. Veranstaltung vom 17./18. Dezember 2003, aus der Reihe "Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz". Bad Honeff. Online verfügbar unter http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf.
- Hanft, A.** (2008): Berufstätig Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen. In: Kehm, B. M./ Teichler, U. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand; Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt/Main. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf), S. 107–118.
- HIS Hochschul- Informations- System GmbH** (2010). Herausgegeben von HIS. Online verfügbar unter <http://www.his.de/abt2/ab22/aktuell/abs28>, zuletzt geprüft am 03.02.2010.
- Hofstede, G.** (2008): *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2. ed. [Nachdr.]. Thousand Oaks.
- Hofstede, G./ Hofstede, G. J./ Mayer, P.** (2009): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 4., durchges. Aufl., Orig.-Ausg. München. (Dtv Beck-Wirtschaftsberater, 50807).
- Kainzbauer, A.** (2002): *Kultur im interkulturellen Training. Der Einfluss von kulturellen Unterschieden in Lehr- und Lernprozessen an den Beispielen Deutschland und Großbritannien*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Management across borders, 2).
- Kehm, B. M./ Teichler, U.** (Hrsg.) (2008): *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand; Festschrift für Ulrich Teichler*. Frankfurt/Main. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf).

- Kronenthaler, A.** (2008): Zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz. Eine empirische Untersuchung deutsch-ägyptischer Interaktionen in Arbeitskontexten. Zugl.: Karlsruhe, Univ., Diss., 2007. Landau.
- Paige, M./ Martin, J.** (1996): Ethics in Intercultural Training. In: Landis, D./ Bhagat R. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training. 2. Aufl. Thousand Oaks, S. 35–60.
- Queis, D. v.** (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt.
- Reigeluth, C. M.** (1999): A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ: Erlbaum (Instructional-design theories and models, / ed. by Charles M. Reigeluth; Vol. 2).
- Roth, J.** (2006): Interkulturelle Lernmaßnahmen heute: Neue Realitäten – neue Konzepte. In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. 6., verb. und erw. Aufl. München. (Managementkonzepte, 8), S. 115–134.
- Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S.** (Hrsg.) (2003): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.
- Wit, H. d.** (2008): Internationalisation of Higher Education: Issues and Challenges. In: Kehm, B. M./ Teichler, U. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand; Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt/Main. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf), S. 379–392.

Wertemanagement in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit

ROBERT SCHREMBBS

Abstract

Der Beitrag von Robert Schrembs beschreibt das Aufeinandertreffen differierender Wertevorstellungen im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. In den Projekten treffen i. d. R. vom Geberland entsandte Projektmanager auf lokale Mitarbeiter des Partnerlandes. Ein politisch geforderter partnerschaftlicher Ansatz – so die These von Schrembs – erscheint bei der Unterschiedlichkeit der Akteure nur partiell realisierbar. Schon die Begrifflichkeit ‚Geberland‘ und ‚Nehmerland‘ impliziert ein systemisches Ungleichgewicht, das auch mit großem Willen aller beteiligten Personen nicht grundsätzlich auszuräumen ist. Nur mit Zugeständnissen auf beiden Seiten kann erreicht werden, dass das vorhandene Ungleichgewicht der Partnerländer wenigstens im Umsetzungsprozess der Projekte bis zu einem bestimmten Grad ausgeglichen wird. Gegenseitige Wertschätzung und die Orientierung an gemeinsamen Zielen sind dabei entscheidende Faktoren. Nicht immer ist Verstehen der Unterschiedlichkeit erforderlich, zielführend und auf größeres Verständnis im Prozess hoffend, ist zunächst eine fundierte Akzeptanz der Differenz.

1 Entwicklungszusammenarbeit heute

Entwicklungspolitik ist ein eigenständiger Teil der deutschen Außenpolitik. Sie leistet entwicklungspolitische Beiträge zur nachhaltigen Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Verhältnisse, zur Förderung von Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie, zur Bekämpfung von Armut, zur Prävention von Krisen und gewalttätigen Konflikten sowie zu einer sozial gerechten, ökologisch tragfähigen und damit nachhaltigen Gestaltung der Globalisierung. Sie ist durch den Grundsatz, aus ethischer Verantwortung und internationaler Solidarität zu handeln, aber auch durch das Bestreben, die eigene Zukunft zu sichern, motiviert (vgl. Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2008). Sie orientiert sich dabei an der Milleniumserklärung der Vereinten Nationen und den Milleniumentwicklungszielen.

Die Ursprünge der Entwicklungshilfe folgten der Annahme, dass Unterentwicklung, als Folge von Kapitalmangel, durch Hilfen der Industrieländer begegnet werden könne. In den 80er Jahren wurde eine gegenseitige Abhängigkeit der Industrie- und Entwicklungsländer stärker fokussiert. Schließlich fand ein Konzeptwechsel hin zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit statt. Der Ansatz, den Empfängerländern auf Augenhöhe als gleichberechtigte Partner zu begegnen, beruhte auch auf der Einsicht, dass globale Probleme wie z. B. der Klimawandel nur gemeinsam gelöst werden können. Das *Entwicklungshilfeministerium* wurde zum *Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* und der Terminus *Entwicklungshilfe* wurde durch *Entwicklungszusammenarbeit (EZ)* abgelöst. „Partnerschaft ist durch die Milleniums-Entwicklungsziele als Leitprinzip der Zusammenarbeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern stark herausgehoben worden.“ (ebd.). Alle Geberländer sind aufgefordert, sich stärker an den nationalen Entwicklungsstrategien zu orientieren. Die Zusammenarbeit mehrerer Geberländer, d. h. die *multilaterale* Zusammenarbeit, ist ein Teil deutscher EZ. In der *bilateralen* Zusammenarbeit konzentriert sich die deutsche Entwicklungspolitik auf die Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle von Strategien. „Das Partnerschafsprinzip erfordert, alle Maßnahmen im Verbund mit anderen Gebern zu planen und durchzuführen. Die deutsche EZ integriert sich vor Ort in das Gesamtsystem der bi- und multilateralen Zusammenarbeit anderer Geber[...]“ (ebd.)

Um der bilateralen Entwicklungszusammenarbeit ein klares Profil zu geben und die Wirksamkeit zu steigern, erfolgte eine Länderkonzentration und eine thematische Schwerpunktsetzung, an der sich sowohl die staatliche, wie auch die nichtstaatliche Entwicklungszusammenarbeit ausrichten soll.

Die Umsetzung der deutschen bilateralen Entwicklungszusammenarbeit erfolgt im Wesentlichen durch ihre *Vorfeldorganisationen*. In der staatlichen Zusammen-

arbeit ist dies im Rahmen der Technischen Zusammenarbeit federführend die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Sie wird von der Bundesregierung nach dem Generalvertrag beauftragt, eigenverantwortlich Projekte zu prüfen und durchzuführen. Neben der Erbringung von Personal- und Sachleistungen, soll die GTZ auch andere Träger von Entwicklungsmaßnahmen beraten (ebd.). *„In ihrer Arbeit orientiert sich die GTZ weltweit an den Prinzipien guter Regierungsführung und international anerkannten Grundwerten wie der Achtung der Menschenrechte“ (Unternehmensprofil der GTZ).* Mehr als 12000 Menschen arbeiten in den Entwicklungs- und Transformationsländern für die GTZ. Etwa 90 Prozent davon sind einheimische Kräfte. Die Projekte werden in der Regel von entsandten Fachkräften geleitet. Die GTZ will mit ihren Projekten die Lebensbedingungen der Menschen nachhaltig verbessern (ebd.).

2 Unterschiedliche Kulturen und Werte

In der Entwicklungszusammenarbeit ist das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen mit je spezifischem Wertekanon (Geberland und Empfängerland) eine zentrale Herausforderung. *„Die vielleicht präziseste Quintessenz des Zusammenhangs von Kultur und Wert stammt von Max Weber: „Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff [...] Kultur ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens. Damit werden Wert und Wertung die eigentlichen Mittelpunkt-kategorien des Kulturbegriffs“ (Erpenbeck/Heyse 2009).* *„Die Vorstellung von Kulturen als territorial gebundenen und geschlossenen Ganzheiten ist heute an vielen Orten der Welt – vor allem in hochrangig industrialisierten Regionen – fragwürdig geworden“ (Hannerz 1995).* *„Trotz berechtigter Kritik gibt es aber auch heute noch genügend viele Interaktionen, die mit dem klassischen Kulturbegriff adäquat erfasst werden können, etwa im beruflichen und privaten Alltag von Diplomaten, Mitarbeitern internationaler Organisationen, Entwicklungshelfern[...]“ (Roth 2006).* Dabei wird der Begriff Kultur meist mit der *Nationalkultur* oder der *landesspezifischen Kultur* (De Toqueville 1959) gleichgesetzt. De Tocville erklärt sie mit den Worten: *„Immer wenn die Menschen sich zu einer besonderen Gesellschaft zusammenschließen, entsteht unter ihnen auch eine Ehre, das heißt, eine Gesamtheit der ihnen gemäßen Auffassungen von dem, was zu loben oder zu tadeln ist; und diese besonderen Regeln entspringen stets den besonderen Gewohnheiten und eigentümlichen Interessen der Vereinigung (ebd).“* Nach Kammel und Teichelmann (Kammel/Teichelmann 1994) umfasst Kultur das gesamte soziale Erbe, bestehend aus Wissen, den Glaubensvorstellungen, den Sitten und Gebräuchen. Diese kulturellen Elemente prägen die Werte und Normen der Gesellschaften und sind die Unterscheidungsmerkmale der eigenen und anderer Kulturen. Sie bestimmen,

was den Menschen wertvoll und erstrebenswert ist. Für viele Menschen der Industrieländern ist das Leben in multikulturellen Gesellschaften alltäglich geworden. Für einen großen Teil der Weltbevölkerung und vorallem für die Bevölkerung von armen Ländern ist „das Verbleiben im engen Raum der lokalen Kultur kennzeichnend“ (Roth 2006). Damit unterscheiden sich auch die Wertesysteme, Werterhaltungen und Werteorientierungen von Industrie- und Entwicklungsländern maßgeblich.

Bei der Analyse und dem Vergleich interkulturell differierender Wertesysteme kommen sowohl Trompenaars wie auch Hofstede auf fünf Bereiche oder Dimensionen. Während sich Trompenaars mit der „*Beziehungsorientierung, Zeitorientierung, Aktivitätsorientierung, Mensch-Natur-Orientierung und Menschorientierung*“ (Trompenaars 1993) auf die generellen Problemlösungsbereiche menschlichen Daseins konzentriert, erfährt bei Hofstede die Arbeitswelt eine stärkere Fokussierung (Hofstede 1980). Ihre und weitere Dimensionen von Hall und Hampden-Turner wurden mehrfach validiert und ergänzt. *Klassifizieren lassen sich vereinfachend – da in allen Modellen beschrieben – folgende Grunddimensionen:*

1. *Umgang mit Zeit*
2. *Soziales Miteinander*
3. *Verhältnis zwischen Mensch und Natur* (Contur GmbH)

An diesen drei Grunddimensionen sollen die kulturellen Unterschiede zwischen Industrie- und Entwicklungsländern näher erläutert werden.

„*Europäer haben Uhren, Afrikaner Zeit*“ lautet ein afrikanisches Sprichwort. In den Industrieländern hat der *Faktor Zeit* sowohl in der Arbeitswelt wie auch im Privatleben der Menschen einen hohen Stellenwert. Just-in-time-Lieferungen oder -Produktionen setzen Maßstäbe im internationalen Streben nach Führungspositionen und Marktanteilen. Die globalisierte Arbeitswelt und die Informationstechnologie ermöglichen round-the-clock Entwicklungsprozesse. Minutiöse Abstimmungen zur optimalen Nutzung aller verfügbaren Ressourcen, allen voran des Humankapitals, sind in der Arbeitswelt selbstverständlich und wettbewerbsrelevant. Zeit gilt als knappe Ressource, präzise Terminierung und Pünktlichkeit als Tugend des westlichen Kulturraumes. Der Zeitbegriff ist in den meisten afrikanischen Ländern ein gänzlich anderer. Die Unwegbarkeiten des Alltags ließen eine exakte Zeitplanung ohnehin als zweifelhafte Bemühung erscheinen. Entscheidender aber sind nicht äußere Umstände, sondern die Einstellung zur Zeit, bzw. die Bedeutung der Zeit im afrikanischen Wertesystem: Zeit bedeutet Wertschätzung. Afrikaner belächeln Europäer, weil sie sich von Terminplänen ihren Lebensrhythmus diktieren lassen. Pünktlichkeit wird eher als unhöflich empfunden.

Die Betrachtung des *sozialen Miteinander* bringt nicht weniger gravierende Unterschiede zu Tage. Werden beispielsweise in Deutschland *Dinge auf den Punkt gebracht*, so gilt dies als geradlinig. Ein Gesprächspartner kann damit die Position seines Gegenübers klar einschätzen. In vielen afrikanischen Ländern ist dies undenkbar. Die Beziehungsebene spielt in privaten, wie geschäftlichen Diskussionen immer eine entscheidende Rolle. Um das Gesicht, die Ehre oder den Status des Gesprächspartners zu wahren, werden Dinge weitläufig umschrieben und Kritik, wenn überhaupt, nur äußerst verblümt angebracht. Ein *Nein* in der sachlichen Angelegenheit würde als eine Ablehnung der Person gewertet. Damit einher geht zwangsläufig die Verlässlichkeit von Aussagen und Stellungnahmen. Diese sind nicht immer dem Zweck geschuldet, sondern der Situation und daher nicht generell als verbindlich anzusehen.

Das *Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt* hat in der westlichen Welt einen hohen Stellenwert eingenommen. Abgesehen von den Gründen dieser Entwicklung kann festgestellt werden, dass das Bewusstsein um Umwelt und Ressourcenschutz in den vergangenen Jahren das Verhalten der Bevölkerung in vielen Industrienationen stark beeinflusst hat. Ein sorgsamer Umgang mit Rohstoffen oder die Vermeidung von Abfall ist bei vielen Menschen zum selbstverständlichen Habitus geworden. Breite Bevölkerungsschichten, die an der Armutsgrenze leben, haben jedoch ein komplett differierendes Sorgenspektrum. Der tägliche Kampf ums Überleben lässt für derartige Überlegungen keinen Raum. Menschen, die nicht wissen, ob oder wie sie das Morgen überleben, machen sich keine Gedanken um das Übermorgen. Auch die Beziehung zwischen Mensch und Tier können als Indikator für die Unterschiede in dieser Kulturdimension herangezogen werden. Während in den westlichen Ländern Tierschutz gesetzlich verankert ist, werden Tiere in vielen Kulturen der Nehmerländer der Entwicklungszusammenarbeit ausnahmslos als Nutztiere betrachtet und als Sache behandelt.

Die wenigen dargestellten Beispiele verdeutlichen, wie unterschiedlich Dinge, Situationen und Handlungsweisen bewertet werden. Wie difizil gegenseitiges Verständnis in solch unterschiedlichen Kulturen ist, wird noch deutlicher, wenn man diese unterschiedlichen kulturellen Werte nicht *„ausschließlich in der oberen Etage der normativen Leitlinien, Visionen und Grundsätze ansiedelt [...] Werte stellen immer eine Relation zwischen Objekten, Subjekten, Grundlagen und Maßstäben der Wertung dar[...] Die Wertung kann den Wertungsprozess benennen, aber auch das Wertungsergebnis“* (siehe Erpenbeck in diesem Band). Damit verbleibt die Unterschiedlichkeit der Kulturen nicht auf der Ebene von *„hehren“* Idealen (ebd.), sondern rückt in die Ebene der alltäglichen Praxis.

3 Systemische Ungleichheit

Der Anspruch einer gleichberechtigten Zusammenarbeit oder eines partnerschaftlichen Ansatzes ist im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit nur bedingt erfüllbar. Immanent ist dieser Konstellation eine systemische Ungleichheit, die sich bereits durch die Termini *Geberländer* und analog dazu ‚Empfänger‘- oder ‚Nehmerländer‘ ausdrückt. Die wichtigsten Geberländer sind die USA und Kanada, Japan sowie die Industrieländer West- und Nordeuropas. Mit Ausnahme der skandinavischen Länder bildeten diese Staaten die *G7*, d. h. bis zur Aufnahme Russlands (G8) im Jahre 1998, die sieben größten Volkswirtschaften der Welt. *„Für den Begriff Entwicklungsländer gibt es keine einheitliche Definition oder eine weltweit verbindliche Liste“* (Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2008). Es existieren zwar Kriterienkataloge verschiedener Organisationen, wie z. B. der Weltbank, die nach dem Bruttonationaleinkommen (BNE) gruppiert oder dem UNDP, das den Human Development Index (HDI) zugrunde legt, jedoch werden diese nicht von allen Staaten in dieser Form akzeptiert. Für Leistungen, die im Rahmen der *Official Development Assistance* (ODA) anerkannt werden, ist das Länderverzeichnis des Entwicklungsausschusses (DAC) der OECD relevant. Sie umfasste im Jahr 2007 insgesamt 153 Entwicklungsländer. Trotz zahlreicher Unterschiede sind ihnen einige Charakteristika gemeinsam. Alle als Entwicklungsländer kategorisierten Staaten zeichnen sich durch ein niedriges Pro-Kopf-Einkommen und strukturelle Probleme aus, die sich wiederum im Wesentlichen auf undemokratische Verhältnisse, die Verletzung von Menschenrechten, schwache Infrastruktur, hohe Analphabetenrate, hohe Mütter- und Kindersterblichkeit und andere beziehen. 2007 belief sich die ODA für diese Länder auf über 100 Mrd. US Dollar (Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2008).

So stehen sich in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit immer personifiziert *reich* und *arm* gegenüber, was dem Gedanken einer echten Partnerschaft eher widersprüchlich ist. Eine Vorgabe für die partnerschaftliche Zusammenarbeit beinhaltet in der Regel, dass Entscheidungen partizipativ getroffen werden. Aber auch in diesem Begriff spiegelt sich die systemische Ungleichheit wider. Partizipation ist die Einbindung eines Individuums oder einer Organisation in einen Entscheidungsprozess. Dabei ist jedoch nicht der Grad der Einbindung definiert. Dementsprechend kann daraus eine tatsächliche partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe nicht zwingend gefolgert werden. Der Gedanke eines stärkeren und eines schwächeren oder Senior- und Juniorpartners drängt sich geradezu auf. Aus der Geber-(reich) versus Nehmer-(arm)-Polarität und der offiziellen partnerschaftlichen Entscheidungskultur resultiert das systemische Dilemma der Entwicklungszusammenarbeit: Faktische Ungleichheit durch demonstrativ kommunizierte

Partnerschaft auszugleichen. Auch dort, wo in den Projekten echte Partnerschaft gewollt wird, ist diese reale Ungleichheit existent und nimmt auf Verhaltensmuster der Beteiligten Einfluss.

4 Projektmanager als Mittler zwischen den Kulturen

Projektmanager oder Projektleiter nehmen als Vorgesetzte die Aufgaben einer Führungskraft wahr und verantworten die Projektimplementierung. Sie erfahren, wie kaum jemand anders in der Entwicklungszusammenarbeit, das Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen. Einer der Hauptansprüche an Projektmanager ist daher die *interkulturelle Kompetenz*. In der Vorbereitung auf einen Auslandseinsatz versuchen daher Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit wie auch international agierende Unternehmen, mit interkulturellem Training, die Entwicklung dieser Kompetenzen zu fördern. Inwieweit dies erfolgreich sein kann, soll in dieser Abhandlung jedoch nicht näher untersucht werden. Vielmehr geht es darum, welche Einflussfaktoren es trotz angenommener interkultureller Kompetenz schwierig machen, in diesem Spannungsfeld erfolgreich zu operieren.

Interkulturelle Kompetenz ist nach Erpenbeck eine Querschnittskompetenz. Sie umfasst *„kultursensible Empathie, Vorurteilsfreiheit und Ambiguitätstoleranz (personale Kompetenzen), Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen (Aktivitäts- und Handlungskompetenz), selbstorganisiertes Handeln aufgrund von kulturbezogenem Wissen (Fach- und Methodenkompetenz) sowie Kommunikationsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen (Sozial-kommunikative Kompetenz)“* (Erpenbeck 2009). *„Interkulturelle Kompetenz in Organisationen ist Teil der beruflichen Handlungskompetenz. Handlungskompetenzen haben mit Wertvorstellungen zu tun. Diese sind Bestandteil von Kompetenzen, sie gründen also auf Wertvorstellungen.“* (Roth 2006). Nach Deardorff *„beschreibt Interkulturelle Kompetenz die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“* (Deardorff 2006).

Für den Projektmanager im Einsatzland heißt dies, die mit dem Projekt verbundenen Erwartungen und Zielsetzungen im Sinne aller beteiligten Partner erfolgreich zu realisieren. *„Die Kompetenz, in anderen Kulturen erfolgreich zu agieren und dabei Interkulturalität wirklich zu leben, erfordert aus psychologischer Perspektive zumindest partielle Aneignung dort vorhandener Wertvorstellungen“* (Trimpop/Meinhard 2006). In dieser berechtigten Forderung liegt eine der entscheidenden Schwierigkeiten, bedingt durch die systemische Ungleichheit der Partnerländer. Die entsandte Fachkraft leitet in der Regel das Projekt. Sie kommt aus dem *reichen Wes-*

ten und wurde in der Regel auch wegen ihrer hohen Fachkompetenz ausgewählt. Sie verfügt letztendlich über die finanziellen Ressourcen und internationalen Kontakte, die Grundlage für eine wirksame Implementierung der betreuten Projekte darstellen. Im Rahmen des Projektabkommens handelt sie in einem hohen Maße autark. Die Projektmitarbeiter und Partner hingegen kommen aus dem lokalen System des Nehmerlandes. Meist sind sie, neben der Zugehörigkeit zum Projekt, auch intensiv in die heimischen Beschäftigungsstrukturen eingebunden, z. B. als abgeordnete Mitarbeiter von staatlichen Stellen oder Regierungsorganisationen. Ausgeprägte hierarchische Strukturen erlauben es ihnen oft nicht, die Entscheidungen zu treffen oder mitzutragen, die im westlichen Kulturverständnis als ziel führend angesehen werden und daher als gerechtfertigt gelten. Es gilt also für den Projektmanager, einen Weg zu gehen, der für ihn aus betriebswirtschaftlicher oder organisatorischer Sicht angemessen erscheint. Aus dieser rein sachlogischen Perspektive wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit häufig sehr schwierig. Die Verantwortung für die Umsetzung liegt in der Regel beim Projektleiter, der sich, zumindest im Hinblick auf das Projekt, im Wesentlichen diesem sogenannten Sachzwang ausgesetzt sieht.

Die kurzen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass interkulturelle Kompetenz, im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, ein zentrales Kompetenzmoment darstellt, das dauerhaft und kontinuierlich mit einem Dazulernen aus fremden Wertesystemen verknüpft ist. Es ist schwierig, die plausiblen und augenscheinlich berechtigten Forderungen der Projektverantwortlichen trotz alledem zu hinterfragen, dass sich alle Beteiligten an den Werten der *erfolgreicheren* Volkswirtschaft orientieren sollten, um mit dem Projekt erfolgreich zu sein. Aus meiner langjährigen Erfahrung als verantwortlicher Projektleiter, ist diese Haltung bei entsandtem Personal durchaus verbreitet und führt entsprechend zu Misserfolgen und Frustration, da der Wertekanon in vielen Partnerländern, wie bereits beschrieben erheblich differiert. In diesem Zusammenhang spielt auch die *„nationale Überheblichkeit“* (Kammel/Teichelmann 1994) eine gewichtige Rolle. Innerhalb einer Nation wird tendenziell der eigene Wertekanon als überlegen angesehen (vgl. Kammel/Teichelmann 1994). Es wäre damit für die einheimischen Mitarbeiter nicht zwingend logisch, dass sie sich am Wertesystem einer fremden Kultur orientieren, nur weil diese offensichtlich wirtschaftlich erfolgreicher ist.

In der Vorbereitung auf Tätigkeiten im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit werden potenzielle Projektmanager immer wieder vom Stolz dieser Nationen hören, in die sie sich begeben sollen. Diesen Stolz zu verstehen, ist nicht immer leicht. Worauf begründet er sich bei all den Schwierigkeiten, Benachteiligungen und Abhängigkeiten, mit denen Entwicklungsländer zu kämpfen haben? Aber genau

diese Überlegungen zeigen, dass man damit der Kommunikationsbarriere *nationale Überheblichkeit* bereits aufgesessen ist. Die Bewunderung für ein anderes Land, dessen materieller Reichtum und dessen bessere technische Entwicklung darf nicht damit gleich gesetzt werden, dass man sich dadurch automatisch unterlegen fühlt. Diese Werte haben nichts mit dem zu tun, was die Identität der Kultur ausmacht. Wer diesen Unterschied nicht erkennt, wird schnell die Ineffektivität seines Handelns erfahren. Die eingangs angesprochene Ambiguitätstoleranz, in dieser Situation also die Fähigkeit, Widersprüche in Situationen und Handlungsweisen zu erdulden, ist ein zentrales Element interkultureller Kompetenz. Dieses Personenmerkmal als Erfolgsfaktor für den internationalen Personaleinsatz ist auch wissenschaftlich relativ gut bestätigt. (vgl. Thomas/ Kinast/ Schrollmachi 2006). „*Erst wenn wir dem Denken und Handeln der anderen einen gleichwertigen Rang an Wahrhaftigkeit und Legitimität ihrer Interessen einräumen, eröffnet sich eine tatsächlich vergleichbare Augenhöhe[...]*“ (Wahlers/ Reifeld 2009).

Wie kann aber trotz unterschiedlicher Werterhaltung Erfolg im Projekt erzielt werden? Dazu zwei Thesen:

1. Das Projektziel als solches ist nicht immer entscheidend

Ein Unternehmen hat in der Regel ein klar definiertes Unternehmensziel, welches sich aus dem Unternehmenszweck definiert und auch unmissverständlich formuliert ist (vgl. Hungenberg 2004). Führungskräfte sowie Mitarbeiter sind Angestellte des gleichen Unternehmens und damit den gleichen Zielen verpflichtet. Diese Klarheit ist in politischen und diplomatischen Projekten der Entwicklungszusammenarbeit oft nicht zu finden. Erklärungen zu Themen, wie Friedenssicherung, Armutsbekämpfung etc. sind häufig blumig formuliert und lassen Spielraum für Interpretationen, um Raum zu schaffen für die möglichen unterschiedlichen Motive von Geber- und Nehmerländern, die *hidden agenda*, d. h. das, worum es vorallem oder zumindest *auch* geht. Entwicklungszusammenarbeit ist zudem gemeinnützig. Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit verwendet finanzielle Überschüsse ausschließlich wieder für eigene Projekte der internationalen Zusammenarbeit für nachhaltige Entwicklung (vgl. Unternehmensprofil der GTZ). Zahlreiche Interessengruppen, die das Projekt beeinflussen oder über das Projekt miteinander verlinkt sind, bedingen vielschichtige Interessenslagen und Erwartungshaltungen.

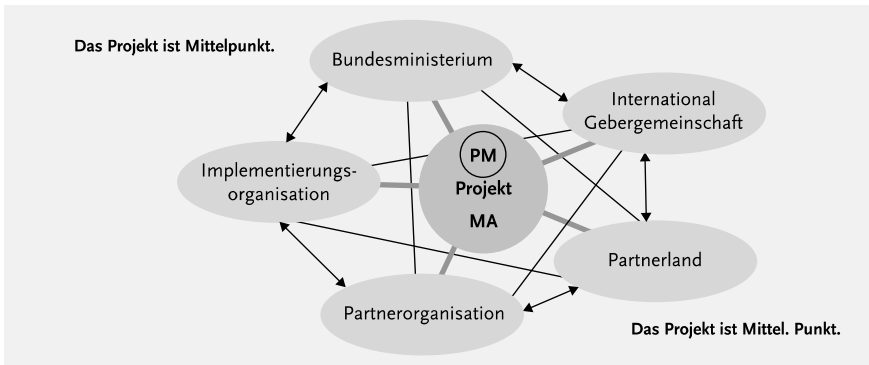


Abb. 1

Der Manager eines solchen Projektes der Entwicklungszusammenarbeit muss daher vor allem auch die *hidden agenda* kennen, d. h. wissen, was hinter den Rahmenabkommen der Länder bzw. der bilateralen Vereinbarungen steckt. Was soll mit dem Projekt außerhalb der in der Projektvereinbarung definierten Ziele erreicht werden? In Anlehnung an Neuberger (Neuberger 2002) muss man sich also fragen: Ist das Projekt Mittelpunkt oder ist das Projekt Mittel. Punkt? Für den Bildungssektor kann in einem konkreten Beispiel die Frage lauten: Geht es bei der Fortbildung von Lehrern im Wesentlichen um die Verbesserung der Unterrichtsqualität oder eher um die Annäherung von Fach- und Führungskräften an demokratische Strukturen in der Bildungspolitik? Im zweiten Fall ändert sich der Auftrag für den Projektmanager: Eine seiner wichtigsten Aufgaben ist dann nämlich, das Projekt als Steuerungsinstrument zu gestalten. Das erfordert eine andere Strategie, als würde er in erster Linie die Erreichung des eingangs definierten Projektzieles anstreben.

Der Projektmanager steht mit allen Beteiligten in Verbindung. Sein Verhältnis zu diesen ist jedoch sehr unterschiedlich. Er steht in einem Arbeitsverhältnis mit der Implementierungsorganisation und soll auch deren Interessen vertreten. Die Organisation ist wiederum auch Auftragnehmer des Ministeriums, das seine eigenen Interessen verfolgt, die wiederum einem Kompromiss der internationalen Gebergemeinschaft folgen müssen. Der Projektmanager selbst führt seine Aufgabe im Partnerland im Umfeld der Partnerorganisation aus; er agiert in der fremden Kultur. Und wie kann er letztendlich auch persönliche Wertvorstellungen noch glaubwürdig vermitteln? Vorgaben und Vorhaben können nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn beide Partner ihre Wertvorstellungen relativieren und das Projektziel als Zielsetzung für die Kooperation und nicht als Maxime der eigenen Handlungsorientierung verstehen.

2. Akzeptieren und nicht der Versuch zu Verstehen machen handlungsfähig

Interkulturelles Training soll die zu entsendende Fachkraft auf den Einsatz in einer fremden Kultur vorbereiten. Es geht um die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Nach Erpenbeck (Erpenbeck 2009) können Kompetenzen nicht gelehrt werden, sie müssen erfahren werden. All das Wissen über fremde Kulturen bedeutet nicht, dass es in der Praxis richtig angewendet wird. Eine Tatsache, die Wissen grundsätzlich von Kompetenzen unterscheidet. *„Erlerntes Wissen ist für die Vorbereitung eines Arbeitsaufenthaltes in einer anderen Kultur unabdingbar. Aber das Arbeiten und Leben dort erlaubt ein vertieftes Verstehen, eben das ‚Begreifen‘, wenn man tatsächlich ‚involviert‘ ist“* (Ott 2006). Dem Projektmanager in der Entwicklungszusammenarbeit sind damit aber auch Grenzen gesetzt, die in der Laufzeit der Projekte begründet sind. Andere Kulturen in ihrer Komplexität zu verstehen, also intellektuell zu erfassen, erfordert Zeit. Sich in einer neuen Umgebung *einzuleben* fällt selbst im eigenen Kulturkreis nicht immer leicht und dauert. *Untersuchungen zeigen, dass ein Auslandsentsandter ohne vorbereitendes Training seine Aufgabe erst nach drei Jahren in vollem Umfang erfüllen kann* (Martin 2006). Bei einer durchschnittlichen Einsatzzeit von drei bis fünf Jahren in einem Land, ist der Lernprozess zeitlich stark limitiert. *Vor zu hohen Erwartungen muss gewarnt werden, vor allem was (vielleicht) unbewusste Erwartungen und schnelle Änderungen in der Kultur und Subkultur der Beteiligten angeht. Vieles wird der Mensch in einer anderen Kultur nicht verstehen und nicht begreifen* (Wahlers/Reifeld 2009). Aber vielleicht ist *Verstehen* auch zuviel erwartet. Möglicherweise ist dies wiederum für die erfolgreiche Zusammenarbeit auch nicht zwingend notwendig. Was wir lernen müssen ist Akzeptanz. *Der Wert ‚Akzeptanz‘ stellt selbst einen Wert an sich dar, andererseits impliziert er auch bestimmte weitere Werte.* (Pfister 2002). Etwas akzeptieren bedeutet etwas ‚hinnehmen‘ oder ‚billigen‘, was wir möglicherweise nie verstehen werden. Es bedeutet, Dinge so anzuerkennen wie sie sind, partiell unabhängig davon, ob wir Ansichten teilen oder nicht, oder ob sie gar konträr sind zu den eigenen Wertvorstellungen. Akzeptanz erfordert Selbstdisziplin aber ermöglicht es, schneller handlungsfähig und wirksam zu werden und die Werte von anderen zu berücksichtigen, ohne dabei seine Authentizität zu verlieren.

Literatur

- Contur GmbH**, Newsletter Interkulturelle Dimensionen, online im Internet unter: <http://contur-online.de>.
- Daerdorff, D.** (2006): Definition Interkulturelle Kompetenz. In: Thesenpapier Interkulturelle Kompetenz, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- De Tocqueville, A.** (1959): De la démocratie en Amérique. 2 Bde. Paris 1835/1840 (dt.: Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart.
- Erpenbeck, J.:** in e. d. Band.
- Erpenbeck, J./ Heyse, V.** (2009): Kompetenztraining. Stuttgart.
- Hannerz, U.** (2006): Kultur in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffs. In: Kabusha, W. (Hrsg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse. Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin; In: Roth, Juliana: Interkulturelle Lernmaßnahmen heute: Neue Realitäten, neue Konzepte; In: Götz, Klaus: Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training, Rainer Hampp Verlag, München.
- Hofstede, G.** (1980): Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, London.
- Hungenberg, H.** (2004): Strategisches Management in Unternehmen, Wiesbaden.
- Kammel, A./ Teichelmann, D.** (1994): Internationaler Personaleinsatz, Oldenburg-verlag.
- Martin, T.** (2006): Beruflich in Indonesien, Ein Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. In: Kumbier, D./ Schulz von Thun, F.: Interkulturelle Kommunikation: Methoden Modelle, Beispiele. Hamburg.
- Medienhandbuch Entwicklungspolitik** (2008): Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Berlin.
- Neuberger, O.** (2002): Führen und Führen lassen. Stuttgart.
- Ott, M.** (2006): Alles Verstanden – Nichts begriffen? ‚Global Players‘ zwischen Kultur und Konflikt. In: Götz, K.: Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training. München.
- Pfister, S.** (2002): Wertewandel in den 90er Jahren in der BRD: Akzeptanz. E-Book.
- Roth, J.** (2006): Interkulturelle Lernmaßnahmen heute: Neue Realitäten, neue Konzepte. In: Götz, K.: Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training. München.
- Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machl, S.** (2006): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, K.: Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training. München.

- Trimpop, R./ Meynhard, T.** (2006): Interkulturelle Trainings und Einsätze: Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessungen. In: Götz, K.: Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training. München.
- Trompenaars, F.** (1993): Handbuch globales Managen. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. Düsseldorf, Wien.
- Unternehmensprofil der gtz**, online im Internet, <http://www.gtz.de>.
- Wahlers, G./ Reifeld, H.** (2009): Jenseits der Millenniumsziele. Werteorientierung für die künftige Entwicklungspolitik. Berlin.

Zur Bedeutung von Bildungsprozessmanagement im Bereich effizienzorientierter Vermittlung interkultureller Kompetenz

MARC MILLING

The winners in the new borderless economy will be the brands and companies, that make best use of the richness of experience they get from their geographical diversity

GURCHARAN, DAS; PROCTER&GAMBLE

Abstract

Interkulturelle Kompetenz, als mehrdimensionales Konstrukt, erfährt im fachwissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bedeutungs- und Erklärungsansätze. Die Gestaltung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogrammen zu interkultureller Kompetenz wird davon entscheidend beeinflusst. Je nach Ziel- und Inhaltsvorstellung offeriert der Weiterbildungsmarkt dabei eine breite Auswahl an unterschiedlichen Programmen. Bedeutsam für die Konzeptionalisierung von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen wird diesbezüglich die Ausrichtung an einem spezifischen Verständnis von interkultureller Kompetenz und deren Vermittlung in einem entsprechenden Bildungsansatz.

Folgender Aufsatz soll die Bedeutung von zielgerichtetem Bildungsprozessmanagement für effiziente Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme zu interkultureller Kompetenz beschreiben. Grundlegend dafür werden drei Planungsfragen formuliert, welche ein spezifisches Verständnis von interkultureller Kompetenz entwickeln sollen. Bezug nehmend darauf werden Teilschritte des Bildungsprozessmanagements, in ihrer Bedeutung für die Gestaltung eines integrativen Bildungskonzepts, thematisiert.

1 Einführung

Betrachtet man Entwicklungen im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben, so ist die Internationalisierung ständiger Teil unseres *globalen* Jahrhunderts. Studium sowie berufliche Aus- und Weiterbildung werden in einer globalisierten und zunehmend wissensbasierten Welt zu einer entscheidenden Voraussetzung für persönliche Entwicklung und ökonomischen Erfolg. Die Befähigung zu interkulturellem Austausch auf verschiedenen Handlungsfeldern rückt dabei in den Mittelpunkt. Zur Diskussion steht in diesem Kontext immer wieder die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit kultureller Diversität und deren Ausgestaltung. Beschriebene Dynamiken erfordern somit u. a. die Beherrschung unterschiedlicher Dimensionen von interkultureller Kompetenz. Gerade ökonomisch geprägte Handlungsfelder, wie Internationalisierungsbestrebungen von Unternehmen und damit verbundenen Personalrecruiting- oder -entsendungsmaßnahmen, sind von der Bedeutung interkultureller Interaktion besonders betroffen. Internationalisierungsprojekte benötigen demnach ein strategisches Management, welches interkulturelle Aspekte mit einbezieht (vgl. Janzer 2007). Dass dabei Unsicherheit oftmals eine entscheidende Rolle spielt zeigt der *Work Place Survey 2008* des *Robert Half-Instituts*. Der Survey verweist beispielsweise darauf, dass nur elf Prozent der deutschen Unternehmen sich gezielt um Kandidaten aus dem Ausland bemühen. Für diese Zurückhaltung werden u. a. interkulturelle Unsicherheiten als Grund aufgeführt (Robert Half Finance & Accounting 2008).

In den Fokus rücken demnach immer wieder Fragen, wie mit diesen Herausforderungen umzugehen sei. Wie kann Führung und Verantwortung übernommen und dabei gleichzeitig kulturellen Ansprüchen in der zwischenmenschlichen Zusammenarbeit gerecht geworden werden?

Antworten darauf bieten unterschiedliche Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, welche zum Ziel die Entwicklung interkultureller Kompetenz haben. Diesbezüglich besteht eine breit gefächerte Angebotspalette für unterschiedliche Zielgruppen mit divergierenden inhaltlichen Schwerpunkten. So lassen sich beispielsweise u. a. Qualifizierungskonzeptionen:

- für Mitarbeiter in Wirtschaftsunternehmen (vgl. Thomas/Kinas/Schroll-Machl 2006, S. 96 ff.; Bolten 2007, S. 21 ff.; Bolten 2009)
- für Studierende (vgl. Heller 2000, S. 102 ff.; Camerer 2007)
- für Tätige in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Loch/Seidl 2003, S. 309 ff.)

finden. All diese unterschiedlichen Konzeptionen stehen dabei vor der Aufgabe zu klären, welches Verständnis von interkultureller Kompetenz dem jeweiligen Qua-

lifizierungskonzept zu Grunde gelegt wird (vgl. Abschnitt 2 und Abschnitt 3). Soll darauf aufbauend interkulturelle Kompetenz effizient, d. h. zielgruppenspezifisch unter Berücksichtigung zukünftiger Handlungs- und Anforderungsfelder vermittelt werden, kommt Bildungsprozessmanagement eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 4).

2 Problemorientierte Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses

Interkulturelle Kompetenz erfährt in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung großes Interesse. Je nach Argumentationsrichtung werden dabei politische, ökonomische oder soziale Maßstäbe angelegt, welche interkultureller Kompetenz unterschiedliche Bedeutung und Wertung zu teilen. Bei der Auseinandersetzung damit wird schnell deutlich, dass es sich bei interkultureller Kompetenz mehr um ein Konzept mit unterschiedlichen Ausprägungen, als um einen losen Begriff handelt. Variierende Definitionsansätze sowie die Annahme multipler Erklärungsperspektiven zu interkultureller Kompetenz existieren und konkurrieren dementsprechend in den einzelnen Disziplinen der Fachwissenschaften (vgl. Bolten 2006; Bolten 2007; Camerer 2007; Deardorff 2006; Rathje 2006; Thomas 2003). Heterogenität und fachwissenschaftliche Konfrontationen erschweren dabei den Versuch, Anforderungen an ein zeitgemäßes Verständnis von interkultureller Kompetenz zu entwickeln (vgl. Rathje 2006; Bolten 2007). Unterschiedliche Forschungsfragen/-zugänge und Veröffentlichungen bestehen diesbezüglich seit über fünfzig Jahren (vgl. Kroeber/ Kluckhohn 1952).

Diese Definitions- und Erklärungsansätze beruhen im Allgemeinen auf Listen- und Strukturmodellen, welche nötige affektive, kognitive und verhaltensbezogenen Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz additiv auflisten oder versuchen, systemisch-prozessual zu beschreiben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich *kein* Erklärungs- und Definitionsversuch bis heute als unisono akzeptiertes Modell durchgesetzt hat (vgl. Rathje 2006, S. 2 ff.). Diesbezüglich heterogen gestalten sich bestehende Ansätze zur Operationalisierung und Entwicklung von interkultureller Kompetenz in Weiterbildungsprogrammen (vgl. Rathje 2010; Kumbrock/Derboven 2009; Bolten 2007). Da die Vermittlung von interkultureller Kompetenz durch das Zusammenspiel spezifischer Methoden und Instrumente erfolgt, stellt sich die Frage nach einer geeigneten Architektur für entsprechende Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen. Systematisches Bildungsprozessmanagement kann hierfür ein Rahmen gebendes Planungs-, Durchführungs-, und Evaluationsmodell abbilden (vgl. Müller 2007, S. 112ff.).

Im Folgenden soll die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch effizienzorientierte Bildungsprozesse fokussiert werden. Ein prozessorientiertes Verständnis von interkultureller Kompetenz, welches sich an unterschiedlichen interdependenten Teilkompetenzen (vgl. Abschnitt 3) ausrichtet, wird dabei zu Grunde gelegt (vgl. Bolten 2007; Deardorff 2006).

3 Prozesshaftes Verständnis interkultureller Kompetenz

Obwohl die fachwissenschaftliche Diskussion um die inhaltlichen Bedeutungsdimensionen interkultureller Kompetenz noch *nicht* abschließen bestimmt worden ist, soll hier folgender Definitionsansatz von Deardorff übernommen werden. Dieser Ansatz subsumiert unter der Forderung nach effektiver Interaktion Teilkompetenzen, die eine gemeinsame produktive Zielerreichung in interkulturellen Handlungsfeldern ermöglichen (vgl. Schönhuth 2005, S.102 ff.; Thomas 2003, S. 141). Neben einer Individualebene, beschreibbar durch personale Teilkompetenzen, wird hier auch die Bedeutung der Interaktionsebene thematisiert:

„Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Deardorff 2006, S. 5).

Dieser Definitionsansatz entspricht dem heute in der Wissenschaft anerkannten prozessualen Kulturbegriff. Kultur wird dabei geprägt durch fortlaufende dynamische Aushandlungsprozesse von Normen, Werten und Lebensweisen (vgl. Schönhuth 2005). Im vorangestellten Definitionsansatz wird interkulturelle Kompetenz demnach als etwas sich dynamisch entwickelndes betrachtet und vereint unterschiedliche Teilkompetenzen auf vier Dimensionen (Deardorff 2006, S. 21):

- *Dimension interner Wirkung*
- *Dimension externer Wirkung*
- *Dimension von Haltungen und Einstellungen*
- *Dimension von Wissen und Verständnis*

Diese unterschiedlichen Dimensionen stehen dabei nicht isoliert nebeneinander, sondern ergänzen sich in interdependentem Verhältnis. Das folgende Modell soll diesbezüglich der Verdeutlichung dienen und Zusammenhänge visualisieren (vgl. Abb. 1):

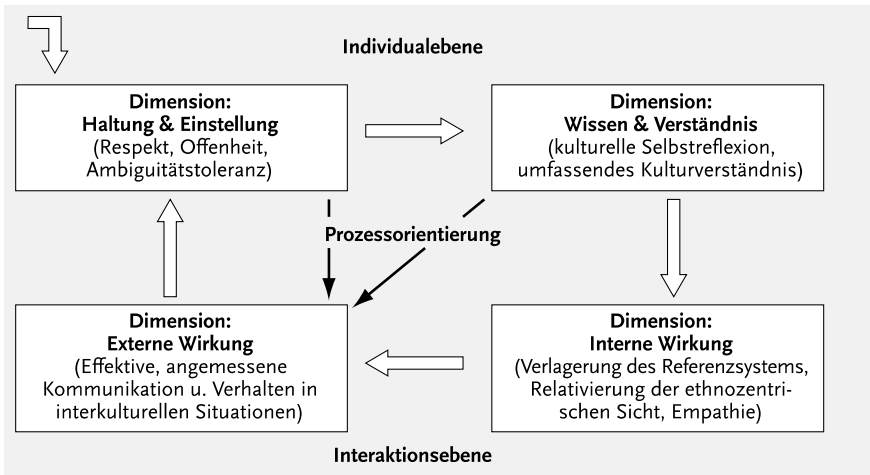


Abb. 1: Prozessmodell Interkulturelle Kompetenz

Quelle: Deardorff 2006, S. 21

Durch das Zusammenwirken der Dimensionen wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz weder ein statischer Zustand noch das Resultat einer einzelnen, linearen Lernerfahrung ist, sondern sich prozesshaft in einem integrativen Bildungsansatz entwickeln muss (vgl. Deardorff 2006, S. 5). Zielgerichtete Lehr-Lernarrangements müssen demnach die benannten Dimensionen auf mehrstufige Art und Weise abbilden und unterschiedliche Zugänge schaffen. Zentral wird dabei die Frage nach iterativen Lernprozessen. Ein an Effizienzaspekten orientiertes Bildungsprozessmanagement muss diesen Interessen folgen und versuchen gerecht zu werden.

4 Bildungsprozessmanagement als Rahmen gebendes Modell zur Vermittlung interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz, als mehrdimensionales Konstrukt, erfordert zur effizienten Vermittlung einen integrativen Bildungsansatz. Um diesbezüglich konzeptuelle Überfrachtung zu vermeiden, muss ein für das Qualifizierungsprogramm spezifisches Verständnis von interkultureller Kompetenz zu Grunde gelegt werden (vgl. Abschnitt 3). Zielvorstellungen und zukünftige interkulturelle Handlungsfelder müssen demnach definiert sein, damit entsprechende Qualifizierungsbedürfnisse ermittelt und umgesetzt werden können.

Die zielgerichtete Planung, Erstellung und Durchführung von Qualifizierungsprogrammen benötigt somit ein Rahmen gebendes Bildungsprozessmanagement, welches die erforderlichen Handlungsschritte systematisch vereint. Bildungsprozessmanagement zielt dabei „auf das *Initiieren, Planen, Gestalten, Anbieten, Durchführen und Auswerten von Lernmöglichkeiten*“ (Müller 2007, S. 112).

Die Beantwortung folgender Planungsfragen steht dabei im Vordergrund:

- **Planungsfrage 1:** Zielvorstellung von interkultureller Kompetenz: Was soll durch interkulturelle Kompetenz erreicht werden?

Die Zielvorstellung interkultureller Kompetenz forciert unter Effizienzgesichtspunkten das Gelingen von interkultureller Interaktion. In interkulturellen Handlungsprozessen soll demnach vorhandene Diversität bestmöglich zur Erreichung gemeinsamer Ziele genutzt werden (vgl. Thomas 2003, S. 141; Schönhuth 2005, S. 102 ff.; Bergmann/Bergmann 2005, S. 62).

Doch wodurch kennzeichnen sich spezifische Anforderungen, die produktive und effiziente Interaktion in interkulturellen Handlungsprozessen beschreiben? Wie stark sind etwaige Teilkompetenzen bei den Interagierenden entwickelt? Die Beantwortung dieser Fragen wird bedeutsam für die Konzeption von entsprechenden Weiterbildungsprogrammen. Eine zielgerichtete Bildungsbedarfsanalyse muss diese Teilkompetenzen effizienter interkultureller Interaktion filtern sowie unterschiedliche Ausprägungen bei Teilnehmern analysieren können. Bildungsprozessmanagement muss darüber hinaus Möglichkeiten zur Operationalisierung von Teilkompetenzen überprüfen und entsprechende Lehr-Lernarrangements konzipieren.

- **Planungsfrage 2:** Anwendung interkultureller Kompetenz. In welchen interkulturellen Handlungssituationen bzw. -feldern soll interkulturelle Kompetenz zum Tragen kommen?

In Interaktionssituationen erfährt interkulturelle Kompetenz eine gewichtige Bedeutung, wenn es darum geht, „den *interkulturellen Handlungsprozess so (mit) gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können*“ (Thomas 2003, S. 141).

Ökonomisch besonders relevant sind dabei internationale Situationen, welche die Interaktion mindestens zweier Individuen aus unterschiedlichen Nationalkulturen betreffen. Spezifisches Wissen über vorherrschende Kommunikations- und Deutungsmuster sowie die reflexive Betrachtung von möglichen Differenzen hat hier großen Stellenwert. Die interkulturelle Handlungswirklichkeit ist demnach ge-

prägt von gegenseitigen Durchdringungsprozessen verschiedener Teilkompetenzen (vgl. Abschnitt 3). Aus dieser prozessualen Sichtweise liegt es nahe, „*interkulturelle Kompetenz nicht als Synthese, sondern als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels der genannten Teilkompetenzen zu beschreiben*“ (Bolten 2007, S. 24).

Bildungsprozessmanagement muss im Sinne eines *holistic picture* (Chen/Starosta 2005, S. 370) interkulturelle Kompetenz als synergetisches Produkt anerkennen und Bildungsmaßnahmen dementsprechend gestalten. Resultierend daraus muss die Auswahl der unterschiedlichen Vermittlungstechniken und Trainingsmethoden aufeinander abgestimmt sein. Diese dürfen nicht dem Charakter von „*synthetisch gepuzzelten best-of-all Lösungen, bei denen -überspitzt dargestellt- der erste Teil eines Trainings kognitiv, der zweite affektiv und der dritte verhaltensbezogen verfährt,*“ (Bolten 2007, S. 24) unterliegen. Dem synergetischen Prozessbegriff interkultureller Kompetenz entsprechend, müssen sich Trainingsmaßnahmen dabei gegenseitig durchdringen und dürfen nicht einem rein linearen, isolierten Aufbau folgen. Das Ermöglichen iterativer Lernprozesse rückt dabei in den Vordergrund. Zielgerichtetes Bildungsprozessmanagement bleibt dabei nicht auf die reine Auswahl entsprechender Vermittlungsmethoden beschränkt. Es muss bereits in der Planungsphase unterschiedliche Transfermöglichkeiten hinsichtlich der erwarteten interkulturellen Handlungsfelder überprüfen sowie mögliche Evaluationsmaßnahmen mit einbeziehen (vgl. Deardorff 2006, S. 10).

- **Planungsfrage 3:** Evaluation und Messbarkeit interkultureller Kompetenz

Das Erreichen angestrebter Teilkompetenzen sollte durch entsprechende Evaluation begleitet werden. Spezifische Operationalisierungs- und Evaluationsmaßnahmen müssen dabei aus dem zu Grunde liegenden Verständnis von interkultureller Kompetenz abgeleitet werden. Die Entwicklung von kontext-/situationsspezifischen Bewertungsindikatoren wird hierfür bedeutsam. Es scheint möglich, dass interkulturelle Kompetenz durch diese Vorgehensweise zielgerichtet evaluierbar wird. Weitere Forschung steht hierzu allerdings noch aus (vgl. Camerer 2007; Deardorff 2006; Rathje 2006).

5 Zusammenfassende Betrachtung

Interkulturelle Kompetenz als Konzept ist in der Wissenschaft noch nicht abschließend beschrieben. Unterschiedliche Erklärungs- und Deutungsmuster stehen dabei in Konkurrenz. Dieser Zustand hat u. a. dazu geführt, dass interkulturelle Kompetenz bei vielen Personalverantwortlichen als *weiches* Thema behandelt wird. Die Bedeutung interkultureller Kompetenz für erfolgreiche Internationalisierungsbe-

mühungen ist zwar allgemein anerkannt und unbestreitbar, doch erscheinen Qualität und Erfolg spezifischer Lehr-Lernveranstaltungen als kaum oder nur schwer messbar.

Einen Ansatz zur Steigerung von Qualität kann spezifisches Bildungsprozessmanagement bieten, welches im Rahmen von interkulturellen Personalentwicklungsmaßnahmen zielgerichtet zum Einsatz kommen muss. Bildungsprozessmanagement als Handlungsfeld, das sich u. a. mit der spezifischen Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen beschäftigt (vgl. Müller 2007, S. 112 ff.), wird somit Rahmen gebend für die Initiierung und Umsetzung zielgerichteter interkultureller Trainings- und Weiterbildungskonzeptionen. Unerlässlich wird dabei die Orientierung an Effizienzkriterien. Diese müssen vor Beginn der Weiterqualifizierungsmaßnahmen anhand von Planungsfragen zum Verständnis und Zielvorstellung von interkultureller Kompetenz beschrieben werden. Zu Grunde gelegter Verständnisansatz von interkultureller Kompetenz wird dabei bedeutsam für die spezifische Ausgestaltung der intendierten Lehr-Lernprozessen. Nur ein integrativer Bildungsansatz mit prozesshafter Anordnung von Trainings- und Transfereinheiten kann dabei den komplexen, mehrdimensionalen Aneignungsprozess interkultureller Kompetenz unterstützen. Um Qualifizierungserfolge messen zu können, müssen kontext- bzw. situationsspezifische Bewertungsindikatoren entwickelt werden. Die Anlehnung an und Operationalisierung von Teilkompetenzen scheint hier erfolgsversprechend. Weitere Forschung hierzu steht allerdings noch aus.

Literatur

- Bergemann, B./ Bergemann, N.** (2005): Interkulturelle Managementkompetenz. Anforderungen und Ausbildung. Univ., Diss.--Oldenburg, 2003. (Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge, 193). Heidelberg.
- Bolten, J.** (2007): Was heißt interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, Jutta; Kuenzer, Vera (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Business across cultures. Frankfurt am Main, S. 21–42.
- Bolten, J./ Barmeyer, C. I.** (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle. 2., überarb. u. erw. Aufl. Sternenfels.
- Camerer, R.** (2007): Sprache-Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. Herausgegeben von Rudolf Camerer. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. (12, 3). Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/camerer.htm>.
- Chen, G./ Starosta, W. J.** (2005): Foundations of intercultural communication. Lanham.
- Deardorff, D. K.** (2006): Interkulturelle Kompetenz, Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Interkulturelle_Kompetenz_Schl%C3%9Csselkompetenz_des_21._jahrhunderts.5.pdf, zuletzt aktualisiert am 22.05.2006, zuletzt geprüft am 18.10.2009.
- Heller, B.** (2000): Angewandte interkulturelle Kommunikation im Hochschulbereich. Hamburg.
- Janzer, A.** (2007): Kulturwissenschaftliche Probleme internationaler Managementforschung. In: inter culture journal: online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien, Jg. 6, H. 5, S. 21–38.
- Kroeber, A./ Kluckhohn, C.** (1952): Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York.
- Kumbruck, C.; Derboven, W.** (2009): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 2., erw. und überarb. Aufl. Heidelberg.
- Loch, A./ Seidel, G.** (2003): Interkulturelle Entwicklungszusammenarbeit. In: Thomas, A.; Kammhuber, S./ Schroll-Machl, S./ Kinast, E.-U. (Hrsg.): Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen. S. 309–318.

- Müller, U.** (2007): Bildungsmanagement, Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann .
- Rathje, S.** (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Edmonton.
- Rathje, S.** (2010): Training/Lehrtraining. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. 1. Aufl. Bielefeld.
- Schönhuth, M.** (2005): Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturschengel. In: Trierer Materialien zur Ethnologie, H. 4.
- Thomas, A.** (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 14, H. 1, S. 137–221.
- Thomas, A./ Kinast, E.-U./ Schroll-Machi, S.** (2006): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. 6., verb. und erw. Aufl. München.

Zwischen Gier und Moral – Wege in die Krise und wieder heraus

DOMINIK H. ENSTE

1 Maßlose Kritik an der Maßlosigkeit – Ein Fall für die Medienethik

Unternehmenslenker haben einen schlechten Ruf. Millionenabfindungen und -gehälter für Topmanager, Luxus- und Lustreisen auf Firmenkosten, Bilanzmanipulationen, Insidergeschäfte, von Heuschrecken zerschlagene Firmen, Korruption und Bestechung, Steuerhinterziehung, Wirtschaftskriminalität, betrogene Kleinaktionäre und hohe Bonuszahlungen aufgrund nur kurzfristiger Erfolge trotz Wirtschaftskrise: Diese Themen und Schlagzeilen prägen derzeit das Bild von Unternehmen und Wirtschaft in Medien und Öffentlichkeit.

Die veröffentlichte Meinung hat längst alle Manager in die Gesamthaftung genommen und schuldig gesprochen. Ackermann und Co. sind nur die exemplarischen Beispiele für ein angeblich weit verbreitetes Fehlverhalten. Allerdings erkennen manche Journalisten mittlerweile, dass *„die Kritik an der Maßlosigkeit jedes Maß verloren hat. Manager – Bashing ist schick geworden, es herrscht der blanke Hass auf ‚die da oben‘, diese vaterlandslosen Gesellen – Abzocker, gierige Schurken allesamt. Weil Volkswagen, Telekom und die Allianz Tausende Stellen abbauen, gelten alle Manager als Versager. Eine ganze Kaste wird an den Pranger gestellt: von Politikern, von Gewerkschaftern, irgendein offenes Mikro findet sich immer. Das ist bequem – und lenkt wunderbar vom eigenen Versagen ab“*, kommentiert Marc Brost in der für wirtschaftsfreundliche Ansichten nicht unbedingt verdächtigen Wochenzeitung *Die Zeit* (Nr. 44, 26. Oktober 2006).

Die undifferenzierten Diskussionen fügen sowohl Managern und Politikern, als auch dem marktwirtschaftlichen System und den politischen Institutionen insgesamt großen Schaden zu. Trotz großer Erfolge – zum Beispiel dem hohen Wohlstand – sagt nicht einmal jeder Fünfte, das marktwirtschaftliche System funktio-

niere gut. Dem international allenfalls durchschnittlichen Bildungssystem vertrauen hingegen deutlich mehr als doppelt so viele. Einziger Lichtblick aus Sicht der Wirtschaft ist, dass die Menschen dem Mittelstand immerhin mehr Vertrauen entgegenbringen als anderen Institutionen und den großen Wirtschaftsunternehmen. Dieser Unterschied zeigt sich im Jahr nach dem Beginn der Wirtschaftskrise noch sehr viel stärker. Der Mittelstand erweist sich wie schon 2006 als Vertrauensanker in der deutschen Wirtschaft, konnte aber noch weiter an Vertrauen zulegen. Der Anteil der Befragten, die mittelständischen Unternehmen vertrauen, hat von 43,4 Prozent auf 62,9 Prozent zugenommen. Die Anzahl der Befragten ohne oder mit wenig Vertrauen liegt unter 5 Prozent.

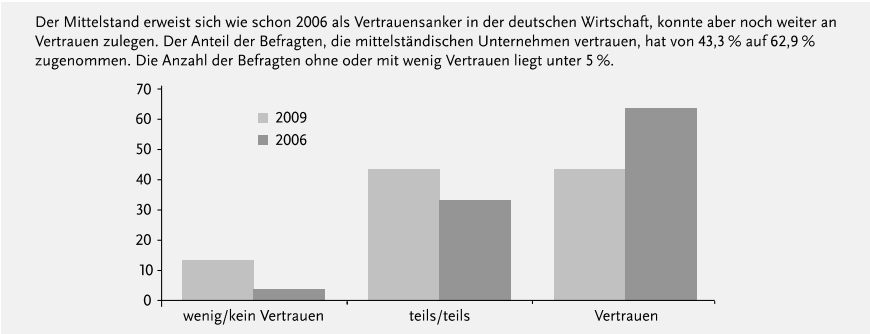


Abb. 1: Vertrauensanker *Mittelstand* – Vertrauen in mittelständische Unternehmen

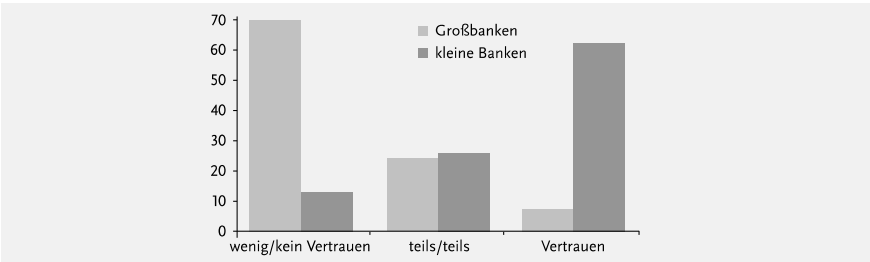


Abb. 2: Auch im Bankensektor gilt – klein aber fein

Quelle: Stiftung „Wertvolle Zukunft“ (Umfrage aus dem April 2006/2009)

Eine Kluft zwischen Wahrnehmung und Wirklichkeit besteht dennoch. Denn die kritische Betrachtung der sozialen Marktwirtschaft trotz nachweislich großer Erfolge (vgl. Abbildung 3) wirft Fragen über die Qualität der Wirtschaftsberichterstattung auf, die untersucht werden sollten. Ziel der Medienethik sollte es dabei

sein, kritisch zu hinterfragen, ob die Art der Darstellung der Unternehmen und der Wirtschaft sachgerecht ist. Möglicherweise ist die maßlose Kapitalismuskritik auch einem fehlenden Verständnis von – zugegebenermaßen komplexen – ökonomischen Zusammenhängen geschuldet. Wobei die moderne Volkswirtschaftslehre nicht ganz unschuldig daran ist, dass Journalisten und interessierte Laien das Verständnis abhanden gekommen ist. Teilweise werden auch nur die (vermeintlichen oder tatsächlichen) Leser-, Zuschauer- und Hörerinteressen bedient, wenn über jeden Verdachtsfall von Korruption, Fehlverhalten oder Bereicherung ausführlich berichtet wird, während die Einstellung des Verfahrens höchstens noch als Randnotiz in den Printmedien auftaucht. Diese Verzerrung schürt das Misstrauen gegenüber der freiheitlichen Wirtschaftsordnung und konstruiert ein einseitiges Bild von Wirtschaft. Auch wenn die bestehende marktwirtschaftliche Ordnung nicht die beste aller vorstellbaren Welten ist, gibt es derzeit keine bessere real funktionierende Wirtschaftsordnung, welche in ähnlichem Maße Wohlstand für viele und soziale Mindestsicherung für alle geschaffen hätte.



Abb. 3: Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft

Unternehmen sollten sich aber keineswegs als wehrlose Kampagnenopfer betrachten, sondern ihr Verhalten anpassen. Die derzeitige öffentliche Wahrnehmung von Managern und Wirtschaft verdeutlicht, dass Führungskräfte die moralische Dimension stärker in ihr Denken, Handeln und Kommunizieren einbeziehen müssen. Denn Unternehmen sind nicht nur wirtschaftlichen Risiken, sondern als wichtiger gesellschaftlicher Akteur zunehmend auch moralischen Risiken ausgesetzt. Diese beruhen auf der Unvereinbarkeit von gefühlsmäßigen Sehnsüchten der Bevölkerung auf der einen Seite und der sachlichen Notwendigkeiten der Volkswirtschaft auf der anderen Seite. Erforderlich ist deshalb unter anderem eine Kommunikation, welche auf diese Widersprüche eingeht, verbunden mit einer verstärkten Aufklärung über ökonomische Zusammenhänge.

Unternehmen, Staat und Individuen müssen sich auf ihrer jeweiligen Zuständigkeitsebene unterschiedlichen ethischen Fragen stellen, wie Abbildung 4 veranschaulicht. Um den Einzelnen (Individualethik) in moralischen Konfliktsituationen nicht zu überfordern, sind auf staatlicher (Ordnungsethik) oder unternehmerischer (Unternehmensethik) Ebene allgemeingültige Regeln festzulegen. Einige Unternehmen haben sich dieser Aufgabe bereits gestellt und im Unternehmen Ethikkodizes eingeführt. Diese müssen dann bei der Unternehmensführung oder der Korruptionsbekämpfung gelebt werden. Richtig verstandene Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (Corporate Social Responsibility) beginnt schon hier. Der Staat sollte sich auf die Setzung von Rahmenbedingungen konzentrieren, die dann – wie z. B. beim Corporate Governance Kodex geschehen – im Dialog konkretisiert werden können.

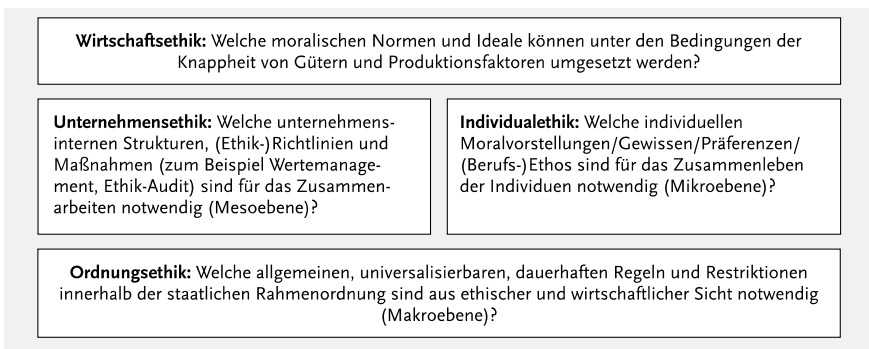


Abb. 4: Ebenen der Ethik in der Wirtschaft

2 Missverstandene Wirtschaft – Ein Fall für die Wirtschaftsethik

2.1 Gewinne fördern das Gemeinwohl

Drei Viertel der Deutschen meinen, Unternehmensgewinne nützen der Gesellschaft nichts. So viele finden es zudem unheimlich, dass Arbeitsplätze selbst in erfolgreichen Unternehmen unsicher sind. Jeder Dritte hält Gewinne gar für unmoralisch (Abbildung 5). Dabei sind Gewinne nicht etwas Schlechtes, sondern die Voraussetzung für Wachstum, Investitionen und Beschäftigung. Unternehmen können nur dann Steuern zahlen, wenn sie Gewinne erwirtschaften. Auch das zusätzliche gesellschaftliche Engagement der Unternehmen in Höhe von zehn Milliarden Euro pro Jahr – dies entspricht fast der Hälfte der Ausgaben für Sozialhilfe – ist nur möglich, wenn profitabel produziert wird. Diese ökonomische Notwendigkeit wird in Neiddebatten jedoch verdrängt. Der ökonomische Analphabetismus oder die Ignoranz, die sich darin widerspiegeln, müssen zu denken geben. Immerhin scheinen sich die Bundesbürger gewisser Bildungslücken bewusst zu sein: Ebenfalls gut drei Viertel aller Deutschen fordern ein Pflichtfach *Wirtschaft* in der Schule.



Abb. 5: Unternehmensgewinne in Deutschland

Quelle: Bankenverband 2005

2.2 Nachhaltiges Wirtschaften ist ein Qualitätsmerkmal

Unter dem Begriff Corporate Social Responsibility demonstrieren viele Unternehmen ihr Verständnis von Verantwortung und Nachhaltigkeit. Als nachhaltig wirtschaftende Unternehmen gelten solche, die sich neben den fundamentalen betriebswirtschaftlichen Zielen auch gesellschaftliche Ziele zum Beispiel im Umweltschutz oder im sozialen Bereich setzen und darüber hinaus die Unternehmensführung auf nachhaltiges Wirtschaften trimmen. Deutsche Unternehmen haben – zumindest was die Kommunikation in Sachen Nachhaltigkeit betrifft – verglichen mit Unternehmen aus anderen Industrienationen – deutlichen Nachholbedarf (Abbildung 6).

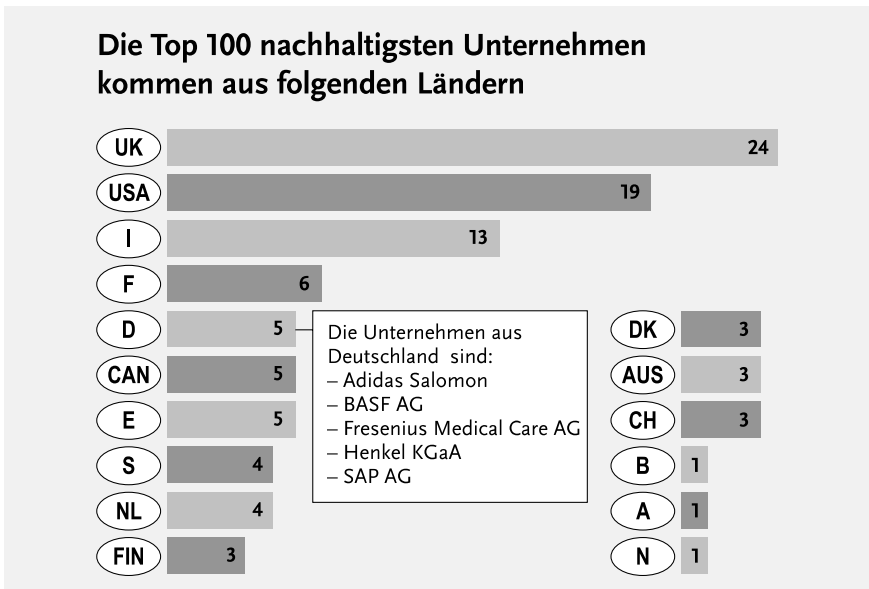


Abb. 6: Die Top 100 nachhaltigsten Unternehmen

Quelle: World Economic Forum 2007

Rund ein Viertel der 100 nachhaltigsten Unternehmen der Welt kommen aus dem Vereinigten Königreich, jedes fünfte aus den USA und etwa jedes siebte aus Japan, während aus der führenden Warenexportnation Deutschland nur fünf Unternehmen auf der Liste standen. Der Nutzen der Nachhaltigkeit hat sich hierzulande in den Chefetagen offenbar noch nicht ausreichend herumgesprochen – der ökonomische Nutzen wohlgerneht. Denn langfristige Strategien sorgen auch für höhere

Börsenkurse, sodass Ethik sich betriebswirtschaftlich rechnet. Davon handelt der nächste Abschnitt.

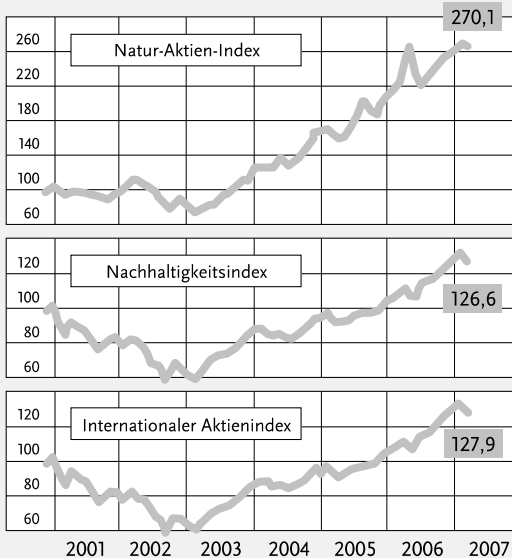
2.3 Wertemanagement steigert den Gewinn

Weit verbreitet ist die Ansicht, dass Gewinn und Gewissen stets im Widerspruch zueinander stehen. Dabei sind Unternehmen, die auf nachhaltige, langfristige Strategien setzen, letztlich am Markt erfolgreicher als Unternehmen, die sich der quartalsweisen Gewinnmaximierung unterwerfen. Unternehmen können durch klare ethische Verhaltensregeln (Codes of Conduct) ihren Mitarbeitern moralisches Handeln erleichtern. Nicht nur die von Wirtschaftsprüfern auf über 20 Milliarden Euro geschätzten Schäden durch Diebstähle, Unterschlagungen und Betrug – meist durch die eigenen Mitarbeiter – können Unternehmen so eindämmen. Risiko-Controlling und Risiko-Governance in Form von Wertemanagement verbessern auch die Wettbewerbssituation des Unternehmens. Durch die Stärkung der Tugenden des *ehrbaren Kaufmanns* wird die Position im Qualitäts- und Preiswettbewerb gestärkt. Die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter steigt und die Zahl der Krankheitstage geht zurück, wenn es klare Verhaltensvorgaben gibt und Mitarbeiter in möglichen Konfliktsituationen beim Abwägen zwischen moralisch einwandfreiem und rein erfolgsorientiertem Verhalten nicht alleingelassen werden.

Nachhaltige Strategien zahlen sich oftmals auch an der Börse aus. Denn Aktien von Unternehmen, die auf Nachhaltigkeit besonderen Wert legen, schneiden häufig nicht schlechter ab als Aktien generell, wie exemplarisch ein Vergleich zweier Nachhaltigkeitsindizes mit einem internationalen Aktienindex verdeutlicht. Anleger, die zu Beginn des Jahres 2001 auf den Natur-Aktien-Index (NAI) setzten, haben in den vergangenen sechs Jahren ihr Kapital um 170 Prozent gesteigert. Der konventionelle internationale Aktienindex (MSCI World) verbuchte hingegen nur einen Gewinn von rund 28 Prozent. Wer sich beim Anlegen am Dow-Jones-Nachhaltigkeitsindex (DJSI World) orientierte, hatte zwar eine etwas geringere Rendite von knapp 27 Prozent, dafür aber ein besonders ruhiges Gewissen. Betrachtet man nur die letzten drei Jahre, so stiegen der internationale Aktienindex und der DJSI – Nachhaltigkeitsindex mit rund 50 Prozent nahezu gleich stark. Geldanlagen in den Natur-Aktien-Index NAI verdoppelten ihren Wert sogar (Abbildung 7).

Aktienindizes: Öko-Firmen gewinnen

Dezember 2000 = 100



Stand jeweils Monatsende: Natur-Aktien-Index: der NAI berücksichtigt nur 25 als besonders umweltfreundlich angesehene Unternehmen führender Industrieländer z. B. aus den Bereichen Kosmetik, Wasserversorgung, Gesundheitswesen, Finanzdienstleistungen; Nachhaltigkeitsindex: Dow Jones Sustainability Index (DJSI) World mit über 300 Aktien, die Auswahl umfasst jeweils diejenigen 10 Prozent der Unternehmen aller Branchen, die die vorgegebenen Nachhaltigkeitskriterien am besten erfüllen; Internationaler Aktienindex: Morgan Stanley Capital International (MSCI), der führende internationale Aktienindex, der auf 1470 Aktienkursen aus 20 Ländern basiert und rund 60 Prozent der Börsenkapitalisierung dieser Länder repräsentiert; Ursprungsdaten: Morgan Stanley, vwd Vereinigte Wirtschaftsdienste, SAM Indexes Zürich.

Abb. 7: Aktienindizes: Ökofirmen gewinnen

Das sind keine Glückstreffer. Auch im Durchschnitt entwickelten sich die bekanntesten 29 Nachhaltigkeitsindizes in der Vergangenheit nicht schlechter als vergleichbare konventionelle Aktienindizes. Allerdings wird die doppelte Dividende – Gewinn plus gutes Gewissen – bei einigen Nachhaltigkeitsindizes mit etwas höherem Risiko erkaufte, wie Studien des ZEW Mannheim zeigen.

Ein Vergleich des Börsenerfolgs von 106 Unternehmen, die ganz oder teilweise in Familienhand sind (GEX – Index), mit dem der DAX-30-Unternehmen belegt darüber hinaus, dass langfristige Gewinnmaximierungsstrategien erfolgreicher sind als kurzfristiges Quartalsdenken: Von 2005 bis 2008 erhöhte sich der Wert der DAX-30-Unternehmen um 60 Prozent, während die langfristiger orientierten Fa-

milienunternehmen ihren Wert um 70 Prozent steigerten. Das Handelsblatt (19. Februar 2007) sprach vom *Vorbild Familienfirma* für institutionelle Anleger und Fondsmanager.

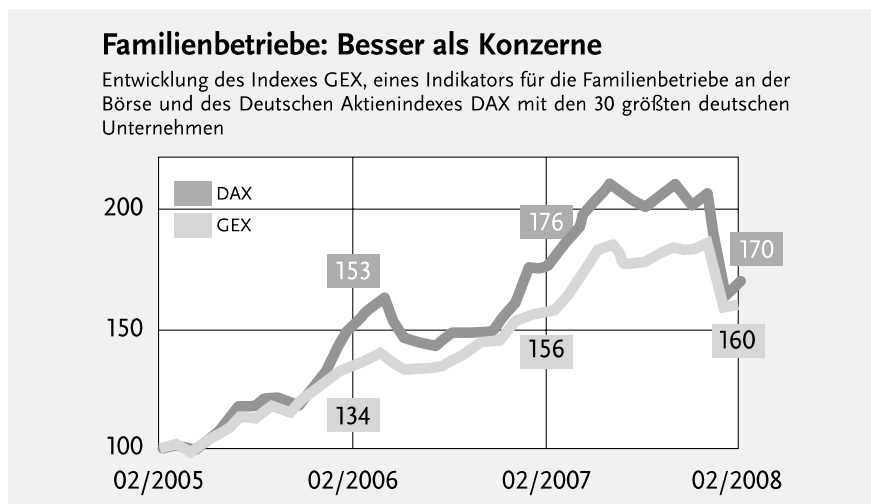


Abb. 8: Familienbetriebe versus Konzerne

Quelle: Deutsche Börse

3 Massentlassungen trotz Milliardengewinnen – Ein Fall für die Ordnungsethik

An den Verfehlungen und Fehlentscheidungen einiger Manager gibt es nichts zu beschönigen. Aber rechtfertigen peinliche Skandalfälle und Beispiele von Managementversagen eine generelle Kritik an Marktwirtschaft, Wettbewerb und allen Unternehmenskern? Das ist stark zu bezweifeln. Beispielsweise sind Massentlassungen nicht per se und undifferenziert als unmoralisch oder verwerflich zu kritisieren. So meinen viele Kapitalismuskritiker, Gewinne würden immer dann steigen, wenn Arbeitsplätze abgebaut werden. Damit würden Unternehmen trotz guter Ausgangslage ihre *moralische Pflicht*, Arbeitsplätze zu schaffen, nicht erfüllen. Damit verbunden sind jedoch zahlreiche Missverständnisse zu den Aufgaben von Unternehmen und den volkswirtschaftlichen Entwicklungen. Es ist empirisch und theoretisch falsch, dass Gewinnsteigerungen vor allem auf Arbeitsplatzabbau be-

ruhen und somit eine Gewinnmaximierung zulasten der Arbeitnehmer stattfindet. Warum?

3.1 Kapitalmärkte reagieren schneller als Arbeitsmärkte

Grundsätzlich ist für Unternehmen zur Gewinnerzielung sowohl der Einsatz von Arbeit, Kapital, Boden, als auch Humankapital erforderlich. Immer dann, wenn deren Verhältnis für die optimale Ressourcennutzung nicht mehr stimmt, finden Anpassungsprozesse statt. Da die Kapitalmärkte sehr viel flexibler reagieren als die – häufig sehr viel stärker regulierten – Arbeitsmärkte und die Kapitalanleger auch viel schneller handeln können als die Arbeitskräfte, verlaufen die Anpassungsprozesse jedoch unterschiedlich schnell. Über längere Zeiträume betrachtet, entwickeln sich Gewinne und Beschäftigung auf gesamtwirtschaftlicher Ebene in aller Regel nicht gegenläufig, sondern gleichläufig. Die Gewinne reagieren dabei immer schneller als die Beschäftigung. Wenn zu Beginn einer Rezession die Aufträge ausbleiben, verändert sich der Personalbestand und damit auch die Kosten zunächst kaum. Die Erlöse gehen hingegen zurück. Die aktuelle Krise veranschaulicht diesen Zusammenhang lehrbuchartig: Wirtschaftsleistung, Umsatz und Gewinne sind dramatisch eingebrochen, aber die Arbeitslosigkeit ist nur moderat gestiegen. Dank Kurzarbeit aber auch der verzögerten Reaktion auf dem Arbeitsmarkt generell, die im Wirtschaftsverlauf zu den Gesetzmäßigkeiten der konjunkturellen Entwicklung gehört. Diese Verzögerung ist zum Teil auf Arbeitsmarkttrigiditäten, zum Teil auf die relative Immobilität des Faktors Arbeit zurückzuführen.

3.2 Eine Verzögerung des Strukturwandels rächt sich

Nicht nur auf der gesamtwirtschaftlichen Ebene, sondern auch im Einzelbetrieb bewegen sich Gewinn- und Beschäftigungsindikatoren in der Regel in dieselbe Richtung. Fangen Unternehmen allerdings zu spät damit an, Überkapazitäten abzubauen, sinken die Gewinne, ohne dass die Personalkosten zeitgleich verringert werden. Damit werden die Unternehmen geschwächt und der notwendige Strukturwandel verzögert sich. In Kombination mit den deutschen Kündigungsschutzvorschriften führt das dazu, dass statt einer regulären Fluktuation Massenentlassungen über betriebsbedingte Kündigungen stattfinden. Da Entlassungen wegen hoher Abfindungszahlungen vergleichsweise teuer sind und somit finanziert werden müssen, erfolgt der Beschäftigungsabbau vielfach ausgerechnet dann, wenn Gewinne erzielt werden. So kommt es zu dem in den Medien häufig verkürzt dargestellten und stark kritisierten Phänomen, dass trotz Milliardengewinnen Massenentlassungen stattfinden. Dass der Einzelne unter dem Strukturwandel leidet,

ist unbestritten. Gerade deshalb muss die schnelle Wiederbeschäftigung an anderer Stelle das Ziel sein.

3.3 Konsumentensouveränität ist ein moralisches Fundament

Das Argument, Unternehmen hätten die moralische Pflicht, Arbeitsplätze zu schaffen, ist falsch. Diese Ansicht beruht auf Missverständnissen über die Aufgabenverteilung in einer Sozialen Marktwirtschaft. Denn die Aufgabe der Unternehmen besteht darin, gute und preisgünstige Produkte für die Konsumenten herzustellen und damit Gewinne zu erwirtschaften. Erforderlich ist dafür der effiziente, das heißt der ressourcenschonende Einsatz der Produktionsfaktoren.

Arbeitsplätze auf Kosten von Gewinnen zu schaffen, verstößt sowohl gegen die ethische als auch gegen die ökonomische Logik. Ethisch und ökonomisch fragwürdig ist es, eine Ressourcenverschwendung zu fordern. Denn der Einsatz des Produktionsfaktors Arbeit würde nicht in der besten Verwendung erfolgen, sondern in einer weniger sinnvollen und ineffizienten Weise, die nicht nur den Strukturwandel behindert, sondern auch zu einer schlechteren Versorgung zum Beispiel bei sozialen Dienstleistungen (Pflege, Krankenversorgung) führt. Damit wird der zu verteilende Kuchen und der Wohlstand kleiner, als er sein könnte. Letztlich wäre es zum Schaden der Verbraucher, diese Logik zu missachten. Denn das Gewinnstreben führt dazu, die Konsumbedürfnisse der Konsumenten bestmöglich zu befriedigen – dies ist das Ziel der Marktwirtschaft. Die Begründung unseres Wirtschaftssystems stellt letztlich auf die Bedürfnisse der Konsumenten als Ziel ökonomischen Handelns ab und nicht auf die der Produzenten. Deren Gewinne sind nur die Folge, wenn der Wille und Wunsch der Verbraucher besser erfüllt wurden, als von anderen Anbietern. Kein Konsument wird durch Unternehmen zum Konsum bestimmter Güter gezwungen, auch wenn es – in der Regel staatlich motivierte – Ausnahmen wie die Kfz-Haftpflichtversicherung gibt, wobei er in diesem Fall zumindest noch die Auswahl zwischen verschiedenen Anbietern hat.

Ziel der marktlichen Wirtschaftsordnung ist es, dem Konsumenten die Wahl zu lassen und die Unternehmen durch den Wettbewerbsdruck zur besonders guten Befriedigung der Konsumentenwünsche anzuhalten. Die Konsumentenwünsche sind in einer Wettbewerbsordnung entscheidend für den Fortbestand eines Unternehmens und seiner Arbeitsplätze. Wenngleich die Macht eines einzelnen Konsumenten gering ist, entscheidet letztlich das Verhalten aller Kunden darüber, ob Unternehmensstrategien erfolgreich sind oder versagen. Das Scheitern von Ideen, Innovationen und Strategien gehört zur Wettbewerbsordnung unausweichlich dazu. Nur so kann der Wettbewerb als Prozess der schöpferischen Zerstörung auch

seine positiven Wirkungen entfalten. Selbstverständlich können Unternehmen ausprobieren, ob sie mit besonders nachhaltig produzierten Gütern oder Dienstleistungen im Wettbewerb besser bestehen können. Abhängig ist der Erfolg einer derartigen *Ethikoffensive* aber letztlich von den Konsumentenwünschen. Das Ende der *Geiz ist geil* – Kampagne im Oktober 2007 ist beispielsweise auf den geänderten *Zeitgeist* (Konsumverhalten) und das wirtschaftliche Wachstum in Verbindung mit mehr Ressourcen auch für nachhaltigen Konsum zurückzuführen.

3.4 Vollbeschäftigung kann kein Ziel einzelner Betriebe sein

Den Unternehmen eine Verantwortung dafür zuzuschreiben, Arbeitsplätze zu schaffen, ignoriert die Eigengesetzlichkeiten von marktwirtschaftlichen Systemen. Zudem wird damit die Funktion verschiedener Verantwortungsebenen verkannt, die aus Sicht der Wirtschaftsethik zu unterscheiden sind (vgl. auch Abbildung 4). Vollbeschäftigung ist nämlich ein gesamtwirtschaftliches und damit ordnungsethisches Anliegen, aber nicht das eines einzelnen Betriebs. Müssten Unternehmen mehr Beschäftigte einstellen, als sie für die Erstellung der Güter benötigen, würde dies die Kosten der Unternehmen erhöhen. Weil sie dadurch gegenüber ihrer Konkurrenz an Wettbewerbsfähigkeit verlieren, wäre eine größere Anzahl von Arbeitsplätzen gefährdet.

3.5 Erfolge in der Vergangenheit sind kein Garant für die Zukunft

Hohe Gewinne sind kein Signal dafür, dass Unternehmen Arbeitsplätze schaffen könnten. Sie zeigen lediglich an, dass in der Vergangenheit die Wünsche der Konsumenten besonders gut befriedigt wurden. Milliardengewinne sind somit kein volkswirtschaftliches Übel, sondern – in einer funktionierenden marktwirtschaftlichen Ordnung – Basis für Wohlstand und Beschäftigung. Allerdings ist es sowohl für eine Volkswirtschaft als auch für einzelne Unternehmen fatal, sich auf den Erfolgen der Vergangenheit auszuruhen. Nur der beständige Wandel und die Bereitschaft, auf Veränderungen zu reagieren oder sich frühzeitig darauf vorzubereiten, sichern auch zukünftigen Generationen den Wohlstand. Sicherheit durch Wandel lautet angesichts der Globalisierung, der größeren Chancen für viele und der größeren Offenheit der Märkte die Devise. Handelt es sich aber um dauerhaft hohe Gewinne, so können daraus ganz andere Forderungen abgeleitet werden als die nach einer Personalaufstockung: Offenbar fehlt es an Wettbewerb, sodass die Wettbewerbspolitik liberalisierend eingreifen sollte. Es ist zu untersuchen, ob Unternehmen ihre besondere Marktstellung ausnutzen können, um Kunden hohe Preise abzuverlangen. Wenn Kunden bei dauerhaft hohen Gewinnmargen nicht

zu anderen Anbietern wechseln, dann offenbar deswegen, weil sie gar keine Wahl haben. Es drängen keine anderen, innovativen, preisgünstigeren Anbieter auf den Markt und können neue Arbeitsplätze schaffen. In solchen Märkten ist eine wettbewerbpolitische Öffnung angezeigt.

4 Korruption – Ein Fall für die Unternehmensethik

Korruption ist ein altbekanntes Phänomen. Korruptionspraktiken haben schon vor mehr als 3000 Jahren den ägyptischen Staat in Bedrängnis gebracht und zu Machtkämpfen und in deren Folge zu Hungersnöten beigetragen. Heutzutage ist sie in verschiedenen Formen wie Bestechung, Gefälligkeitszahlungen, Vetternwirtschaft oder Nepotismus weit verbreitet. Wie verbreitet solche Korruptionsformen in der Welt heute sind, ist in Abbildung 9 dargestellt. Je intensiver die Tönung, desto korrupter sind die Geschäftsgepflogenheiten in dem jeweiligen Land.

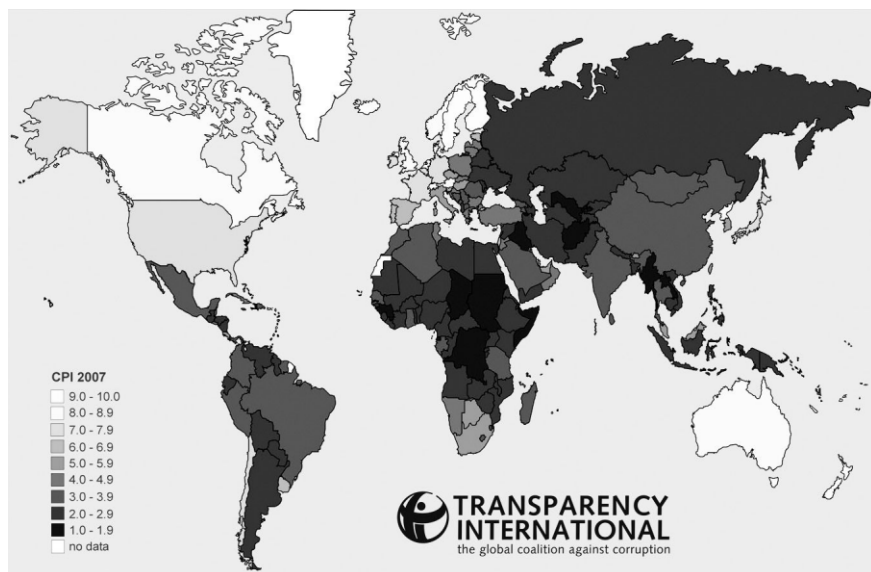


Abb. 9: Korruption weltweit

Quelle: Transparency International 2007

Kennzeichnend für Korruption ist, dass zwei Akteure sich auf Kosten eines Dritten bereichern. Selbst wenn Korruptionszahlungen in einigen Ländern eine Art Quasi-Steuer darstellen und ausländische Korruptionszahlungen an Amtsträger bis 1999

in Deutschland noch steuermindernd geltend gemacht werden konnten: Korruption ist moralisch nicht legitimierbar. Sie ist ein Regelverstoß und beinhaltet einen Vertrauensbruch. Korruption ist moralisch weder teleologisch (die Folgen sind sozial wie ökonomisch destruktiv) noch deontologisch (Korruptionspraktiken sind kein universalisierbares Handlungsprinzip) zu rechtfertigen. Das Fallbeispiel in Übersicht 1 zeigt, wie wichtig systematische Lösungsmöglichkeiten sind, um Korruption zu vermeiden. Sind solche Regeln etabliert, lässt sich das Ziel der Renditemaximierung bei moralisch einwandfreiem Verhalten erreichen.

Korruption ist nicht nur ein moralisches Problem, sondern auch ein ökonomisches. Durch Korruption erhält nämlich oftmals nicht das Unternehmen den Auftrag, welches die beste Kosten-Nutzen-Kombination anbieten kann, sondern ein Unternehmen, das ein schlechteres Angebot gemacht hat. Damit werden unterm Strich Ressourcen verschwendet und der Wohlstand vermindert. Korruption ist daher auch aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive abzulehnen.

Übersicht 1:

Fallbeispiel: Korruption oder Karriereknick?

Im Unternehmensalltag geraten Mitarbeiter immer wieder in Gefahr, dem Anreiz der Korruption nachzugeben. Die Konzepte der Wirtschafts- und der Unternehmensethik bieten für Interessenkonflikte allgemeine Lösungen, die sowohl moralisch als auch ökonomisch vertretbar sind. Ohne solche Lösungen stehen Mitarbeiter vor einem Entscheidungsdilemma wie dem Folgenden:

Ein junger Vertriebsmitarbeiter bei einem großen deutschen Konzern erhält seine erste große Bewährungschance: Er soll für die Firma in einer Ausschreibung die Beteiligung an einem bisher staatlichen Unternehmen im Ausland gewinnen. Der zuständige ausländische Wirtschaftsminister sagt ihm, das Angebot sei zwar gut, aber nur gegen eine Gefälligkeitszahlung an ihn würde auch der Zuschlag erfolgen. Vereinfachend betrachtet, stehen diese vier Alternativen zur Lösung des Konflikts zur Verfügung:

(A) Die Bestechung akzeptieren und den Betrag auf den Angebotspreis aufschlagen. Das hieße, den Auftrag für die Firma und die Arbeitsplätze in Deutschland sichern – und die eigene Karriere fördern.

(B) Rücksprache mit der Firma halten und nach den firmeninternen Verhaltensrichtlinien (Ethikkodex) fragen. Mögliche Antworten des Unternehmens könnten lauten:

- a. Keine Regelung vorhanden – entscheiden Sie selbst.
- b. Bestechung gehört zum Alltag, andere Firmen zahlen auch.
- c. Unsere Unternehmenskultur (*Codes of Conduct*) verbietet Korruptionszahlungen.

(C) Den Korruptionsversuch aufgrund eigener Gewissensbisse zurückweisen.

(D) Bestechung akzeptieren, aber den geforderten Betrag verdoppeln – als Risikoaufschlag für sich selber.

Anzustreben ist die Lösung (B) c, dass heißt, eine unternehmensweite Lösung, welche Korruption auf Regelebene sanktioniert und nicht auf personeller Ebene.

Doch die gesamtwirtschaftliche Perspektive unterscheidet sich von der einzelwirtschaftlichen. Die Entscheidungssituation der einzelnen Unternehmen stellt sich nämlich so dar, dass jedes Unternehmen den Auftrag erhalten will und daher einen Anreiz hat, zu korrumpieren. Unternehmen, die moralisch handeln wollen, schaden sich in diesen Fällen selbst. Es muss ein wettbewerbsneutrales Regelsystem geben, das Korruption verhindert. Dazu sind Regeln geeignet, die mehr Transparenz verlangen und die Auftragsvergabe so gestalten, dass für die Unternehmen und die Beamten kein Anreiz besteht, zu korrumpieren oder korrumpiert zu werden. Wichtig ist es, an den Ursachen anzusetzen. Deshalb ist für bestreitbare Märkte, überschaubare Bürokratie und Zuständigkeiten, mehr Transparenz und hohe Strafen für Korruption zu sorgen. So gesehen ist Korruption eher ein strukturelles und damit auf institutioneller Ebene zu lösendes moralisches Problem.

Ganz analog kann die Problematik der Regulierung der Finanzmärkte analysiert und gelöst werden. Auch hier gilt, dass der Verzicht auf ein innovatives Finanzprodukt aus ethischen Gründen möglicher Weise mit Wettbewerbsnachteilen verbunden ist und die Bank dann im Wettbewerb unterliegt und vom Markt verschwindet. Transparenz und einheitliche Regelungen für alle Akteure sind deshalb erforderlich und werden von Seiten der G-20-Staaten auf ordnungsethischer Ebene nun ja auch eingeführt.

Auf Unternehmensebene können Ethik-Kodizes geschaffen werden, in denen sich die Unternehmen verpflichten, transparent zu handeln und korruptes Handeln ihrer Mitarbeiter durch entsprechende Anreize und Strafandrohungen zu verhindern. Die Dilemmasituation für Mitarbeiter (Übersicht 1), die sich zwischen einem lukrativen Auftrag und der Sicherung von Arbeitsplätzen im eigenen Unternehmen auf der einen und moralisch einwandfreiem Verhalten auf der anderen Seite entscheiden müssen, sollte über entsprechende Regeln auf Unternehmensebene beseitigt werden. Ethik-Kodizes – also Leitlinien für das Verhalten des Unterneh-

mens und seiner Mitarbeiter – stärken moralisches Verhalten. In diese Unternehmensleitlinien gehört vor allem die Selbstverpflichtung, keine betrügerischen Handlungen zu begehen oder sich an solchen zu beteiligen. Zusätzlich sollten die Mitarbeiter in die Pflicht genommen werden, Korruptionsfälle und andere betrügerische Handlungen, sobald sie davon Kenntnis erlangen, öffentlich zu machen oder an einen Ombudsmann zu melden. Über diese Maßnahme kann es gelingen, moralisches Verhalten zu belohnen, ohne einen Imageschaden davonzutragen. Übertragen auf den Finanzsektor heißt dies, dass Banken und Finanzdienstleister klare Kodizes für die Entwicklung von Produkten und die Beratung festlegen und nicht den belohnen und mit Bonuszahlungen auszeichnen, der kurzfristig den größten Umsatz erzielt, sondern der nachhaltig den Gewinn steigern hilft – durch eine bestmögliche Beratung und Betreuung des Kunden.

5 Fehlende Vorbilder – Ein Fall für die Individualethik

Die Bedeutung der Wirtschaftsethik sollte nicht unterschätzt werden. Wenn die Akzeptanz der Marktwirtschaft weiter sinkt, werden die Unternehmen ihres Fundaments beraubt, auf dem sie bislang recht erfolgreich und vergleichsweise ungestört agieren können. Ist die Neiddebatte jedoch voll entbrannt und der Ruf der Wirtschaft generell beschädigt, weil der ehrbare Kaufmann zur Mangelware wird, könnte der Ruf und die Suche nach Vertrauen – insbesondere in einer anonymisierten Großgesellschaft ohne intensive lokale und persönliche Bindungen – zu spät kommen. Neue institutionelle Lösungen sind notwendig, um den gesellschaftlichen Strom der Kapitalismuskritik frühzeitig zu lenken, bevor das Fundament zerstört wird und die bereits von Adam Smith geprägte Zauberformel einer Zielharmonie von Wirtschaft und Ethik in Vergessenheit gerät und ihre Wirksamkeit einbüßt.

5.1 Der gesellschaftliche Dialog ist zu fördern

Es ist wichtig, die Vorteile der freiheitlich-marktwirtschaftlichen Ordnung zu kommunizieren. Das liegt nicht etwa daran, dass es etwas schönzureden gebe, sondern an der Tatsache, dass vermeintliche Alternativen ihre Mängel derzeit nicht unter Beweis stellen müssen: Es fehlen reale Vergleichsmaßstäbe wie sozialistische Wirtschaftssysteme, sodass deren Defizite für viele nicht beobachtbar und erlebbar sind. Zielgruppen einer solchen Kommunikation wären weniger die Unternehmen, sondern vielmehr eher wirtschaftskritische gesellschaftliche Gruppen. Diesen fehlen häufig ökonomische Grundkenntnisse, weshalb sie mit Unverständnis auf manche unternehmerische Entscheidung reagieren, nur weil sie ihrer Intuition widerspre-

chen. Es lohnt sich, mehr Brücken zwischen Ökonomik und Ethik zu schlagen, zum Beispiel durch den Dialog zwischen Kirchen- und Wirtschaftsvertretern. Das Thema *bedingungsloses Grundeinkommen* – oder besser gesagt die Forderung nach einem *grundlosen Einkommen* – ist ein Beispiel für die Sehnsucht, wenigstens ein Stückchen Sozialismus in die globalisierte Welt der Marktwirtschaft zu retten. Diesem Diskurs sollten sich unternehmerisch denkende Vorbilder stellen – um der Stabilität der Gesellschaft und um ihrer selbst willen.

5.2 Wirtschaftliche Zusammenhänge müssen erläutert werden

Mit Initiativen in Grundschulen, weiterführenden Schulen und Universitäten bis hin zu Weiterbildungsinstitutionen gilt es, die gefühlsmäßigen Widerstände gegen Freiheit und Marktwirtschaft zu überwinden. Der Erhalt oder der Ausbau von Lehrstühlen für Ordnungspolitik und Wirtschaftsethik sind ebenso wichtige Schritte auf diesem Weg wie die Einführung von entsprechenden Schulfächern zu wirtschaftlichen Fragen. Dem derzeitigen Trend, solche Lehrstühle, die sich mit ordnungspolitischen und ethischen Fragen befassen, umzuwidmen und mit Wirtschaftsmathematikern zu besetzen, sollte mit Blick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen entgegengewirkt werden.

5.3 Wirtschaftsethik als Fach für den Managernachwuchs

Während in angelsächsischen Ländern die Themen Wirtschaftsethik (*Business Ethics*) und soziale Verantwortung der Unternehmen (*Corporate Social Responsibility* – CSR) längst zum Pflichtprogramm in der Managerausbildung gehören, fristen diese Themen in Deutschland in der angewandten Lehre und Forschung vielerorts noch ein Nischendasein. Dabei sind deutsche Wirtschaftsethiker seit Jahren international führend auf dem Gebiet der philosophisch-abstrakten Theoriebildung und Fundierung der wirtschaftsethischen Forschung. Internationale Business Schools bieten vermehrt Kurse zu Nachhaltigkeit, CSR, Business and Society oder Ethik an – im Jahr 2001 waren es 34 Prozent, 2005 schon 54 Prozent aller Business Schools. Doch an den deutschen Hochschulen fehlen oftmals entsprechende Initiativen oftmals. Immerhin: Schleswig-Holstein hat ein Pflichtfach Unternehmensethik für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge eingeführt und mehr und mehr Hochschulen bieten entsprechende Kurse im Studium Generale an.

5.4 Die Eliten haben eine Vorbildfunktion

Glaubwürdiges Wertemanagement fängt bei Führungskräften, Unternehmern und Managern an, die eine wichtige Vorbildfunktion haben. Sie setzen letztlich die moralischen Standards. Wenn sich die Eliten wenig moralisch verhalten, haben die Mitarbeiter wenig Skrupel, sich ebenfalls moralisch fragwürdig zu entscheiden. Macht geht immer einher mit Verantwortung – nicht nur für den Gewinn, sondern auch für die Gesellschaft. Dieser Verantwortung gerecht zu werden, lohnt sich auch fürs Unternehmen. Wichtig sind Transparenz, Glaubwürdigkeit und Authentizität des unternehmerischen Handelns, sodass Unternehmern und anderen gesellschaftlichen Eliten wieder mehr Vertrauen entgegengebracht wird.

Literatur

Enste, D. (2006): Soziale Marktwirtschaft aus ordnungspolitischer Sicht in Anlehnung an Walter Euckens. Grundsätze der Wirtschaftspolitik, Diskussion Nr. 1, Roman Herzog Institut, München.

Enste, D. (2008a): Zwischen Gier und Moral – Eine Kritik an der Kritik der Marktwirtschaft, Diskussion Nr. 6, Roman Herzog Institut, München.

Enste, D. (2008b): Bedingungsloses Grundeinkommen – Traum oder Albtraum für die Soziale Marktwirtschaft?, Information Nr. 5, Roman Herzog Institut, München.

Homann, K./ Enste, D./ Koppel, O. (2009): Ökonomik und Theologie – Der Einfluss christlicher Gebote auf Wirtschaft und Gesellschaft, Position Nr. 8, Roman Herzog Institut, München.

Nachhaltigkeitsberichterstattung

NELMARA ARBEX

1 Die Herausforderung

Unternehmen aller Größen und Branchen besetzen heute Schlüsselpositionen in unserer Gesellschaft. Sie spielen eine wichtige Rolle als Steuerzahler, Arbeitgeber und Dienstleister sowie bei der Entwicklung innovativer Produkte und der Herstellung von Waren. Alles was wir berühren oder verwenden, wurde von – großen oder kleinen – Unternehmen hergestellt, deren Produktionsstätten (oder Dienstleistungszentren) sich in unserer Nähe oder in weiter Ferne befinden. Aus den zahlreichen Prozessen, die erforderlich sind, um die für Produkte und Dienstleistungen nötigen Teile und Rohstoffe zu beschaffen, hat sich ein beeindruckender neuer Logistiksektor entwickelt. PKW, LKW, Züge, Flugzeuge und Schiffe legen unvorstellbare Strecken zurück, um alle diese Teile zusammenzubringen und Produkte und Dienstleistungen an fast jeden Ort zu liefern¹. Heute basiert unser Alltag auf einer Vielfalt von Produkten und Dienstleistungen, für deren Herstellung Materialien und Arbeitskräfte aus zahlreichen Regionen unserer Welt erforderlich sind.

Die gegenwärtige Finanzkrise hat uns den engen Zusammenhang zwischen dem Verbraucherverhalten des Einzelnen und der finanziellen Stabilität von Volkswirtschaften und Unternehmen deutlich gemacht. Dies ist jedoch nur eine der Krisen, denen wir Bewohner dieses Planeten derzeit gegenüber stehen. Es gibt eine andere Krise, die deutlich komplexer ist und über die wir viel weniger wissen: die Nachhaltigkeitskrise.

¹ Im Jahr 2006 haben sich die weltweiten Exporte von Waren und Dienstleistungen gegenüber dem Jahr 1991 verdreifacht. Die weltweiten Warenexporte hatten sich seit 1981 versechsfacht und waren 143 mal höher als im Jahr 1951. Der Export von Dienstleistungen hatte sich seit 1981 versiebenfacht. Die weltweiten Kapitalflüsse haben von 14 Milliarden USD im Jahr 1971 auf 12 Billionen USD im Jahr 2006 zugenommen. UNCTAD Interactive Database, <http://statsunctad.org/FDI/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=899>, in aktuellen USD.

Das gegenwärtige Modell der wirtschaftlichen Entwicklung hat die Gesellschaften an einen sehr problematischen Punkt gebracht. Führende Kräfte aus Wirtschaft und Politik, Experten, Aktivisten – alle stehen vor ein und demselben Problem: *Wie können wir weiter Wirtschaftswachstum erreichen und Gewinne erzielen und dabei gleichzeitig die Ressourcen unseres Planeten schützen und den Wohlstand der Bürger sichern?* Es gibt noch keine Antwort auf diese Frage.

Obwohl das Bruttoinlandsprodukt (BIP) der meisten Länder noch immer zunimmt und die meisten Großunternehmen ihre Gewinne weiter steigern, ist der gegenwärtige Zustand unseres Planeten in Bezug auf Wasserressourcen, Artenvielfalt, Klima, Fischerei, landwirtschaftliche Flächen, Armut, Gesundheitswesen und Menschenrechte nicht so, wie wir es für unsere Kinder und Enkel wünschen würden. Und es ist nicht davon auszugehen, dass diese Probleme in wenigen Jahren gelöst sein werden.²

Die wenigen Indikatoren, die uns für diese Krise zur Verfügung stehen, zeichnen ein äußerst kritisches Bild:³

- Wir produzieren schon seit langem mehr Abfälle, als die Erde aufnehmen kann. Hunderte Millionen Tonnen enden Jahr für Jahr in Mülldeponien. Jede Tonne Müll, die in einer Deponie gelagert wird, gibt zusätzlich 1,3 Tonnen CO₂ in die Atmosphäre ab.
- Die Erderwärmung nimmt wegen des Klimawandels weiter zu. CO₂-Emissionen spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. In Folge dieser Entwicklung wird der Meeresspiegel steigen, die Artenvielfalt wird weiter abnehmen und eine sichere Versorgung mit Lebensmitteln und Wasser wird nicht mehr gewährleistet sein.
- Die Wasserentnahme hat sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts versechsfacht und die Wasserreserven nehmen ständig ab. Das Fehlen einer sanitären Grundversorgung für ca. 1 Milliarde Menschen führt zu Krankheiten, die über das Wasser übertragen werden.
- Die Fischerei hat stark zugenommen. Circa ein Viertel aller Wildfischbestände ist überfischt oder bereits kollabiert und bei 50 % der Bestände sind die Kapa-

2 Seit den 1970er Jahren sind zahlreiche Veröffentlichungen erschienen, die uns vor den Gefahren dieses Entwicklungsmodells gewarnt haben. Einer der bemerkenswertesten Beiträge darunter war *The Limits of Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Darin wurden eine Schlüsselaspekte dargestellt, die überwacht werden sollten und die Autoren schlugen indirekt vor, dass alle Regierungen an einem solchen Monitoring beteiligt sein sollten. Zu diesen Schlüsselaspekten zählten: die Weltbevölkerung, Industrialisierung, Umweltverschmutzung, Lebensmittelproduktion und Erschöpfung der Ressourcen. (Behrens III, W./ Meadows, D./ Randers, J. (1972): *The Limits of Growth. A Report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*).

3 Eine umfassende Liste von Datenquellen ist im Literaturverzeichnis aufgeführt.

zitäten voll ausgeschöpft. Tiefsee- und Industriefischerei tragen ebenfalls zum Verlust an Artenvielfalt bei.

- 85 % des weltweiten Vermögens befindet sich in den Händen der reichsten 10 %. Den ärmsten 50 % der Weltbevölkerung gehört ca. 1 % des Weltvermögens.
- Wegen Unterernährung ist 13 % der Weltbevölkerung nicht in der Lage, ein menschenwürdiges und produktives Leben zu führen. Beinahe ein Drittel der weltweiten Stadtbevölkerung stehen pro Tag gerade einmal 5 Liter sauberes Trinkwasser zur Verfügung, wobei 20 bis 50 Liter als absolutes Minimum zur Deckung der Grundbedürfnisse gelten. Im Vergleich dazu verbraucht ein durchschnittlicher Europäer ca. 200 Liter pro Tag.
- Die durchschnittliche Artenvielfalt hat zwischen 1970 und 2000 um 40 % abgenommen. Die Ausbeutung und Zerstörung des Lebensraums durch den Menschen führt zu einer Fragmentierung der Ökosysteme und zu einer Gefährdung der Biodiversität. Auch Monokulturen, d. h. der Anbau einer geringen Anzahl ausgewählter Sorten zu Marktzwecken, reduzieren die Artenvielfalt deutlich.
- 36 % der Weltbevölkerung werden grundlegende politische und Bürgerrechte verweigert. Laut Schätzungen gibt es ca. 218 Millionen Kinder, die arbeiten müssen und mehr als 12 Millionen Menschen weltweit leiden unter irgendeiner Form von Zwangsarbeit. Millionen von Menschen weltweit sind Flüchtlinge oder aufgrund von Gewalt innerhalb ihres eigenen Landes Vertriebene. Ungefähr ein Viertel aller Frauen werden im Laufe ihres Lebens vergewaltigt.

2 Transparenz als Instrument

Für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt, aber auch für den Schutz der Lebensqualität auf diesem Planeten, spielen der Zugang zu natürlichen Ressourcen, stabile klimatische Bedingungen und sozialer Frieden eine herausragende Rolle. Folglich ist sowohl der Wirtschaft als auch der Gesellschaft daran gelegen, Zielvorgaben, die zur Lösung der beschriebenen Probleme beitragen können, zu definieren und deren Erreichen zu überwachen.

In den letzten Jahrzehnten haben viele Unternehmen eine beeindruckende Anzahl von Rahmenvorgaben und Instrumenten entwickelt, die Manager bei der Messung und Kontrolle der Folgen ihres Handelns für die Gesellschaft und Umwelt unterstützen sollen.

Der GRI-Leitfaden zur Nachhaltigkeitsberichterstattung wurde Ende der 1990er Jahre entwickelt. Ziel war es, Manager dabei zu unterstützen, bei ihren Entschei-

dungen auch deren weiter reichende Folgen zu berücksichtigen. Außerdem sollten Aktionäre die Möglichkeit erhalten, die Leistung ihrer Anlagen vollständig zu bewerten und es sollte eine gemeinsame, gesellschaftsübergreifende Sprache für die Überprüfung und Kommunikation wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und umweltrelevanter Leistung entwickelt werden.

Die Fähigkeit, einen Dialog mit verschiedenen Interessensgruppen zu führen und sich über Nachhaltigkeitsthemen auszutauschen, ist für die Geschäftswelt dieses Jahrhunderts von herausragender Bedeutung. Der weit verbreitete Zugang zum Internet und anderen Technologien sowie auch die neue Generation zivilgesellschaftlicher Organisationen, die diese technologische Plattform nutzen, haben ebenfalls zur Änderung des Umfelds, in dem die Wirtschaft tätig ist beigetragen⁴. Es wird für Unternehmen zusehends schwieriger, ihre Probleme unter den Teppich zu kehren oder unbequeme Fragen zu umgehen. Daher lastet auf Unternehmen ein immer größer werdender Druck, ihre Geschäftsentwicklung und ihre Entscheidungsfindung transparent zu machen. Dieser Druck kann von Seiten der Investoren, der Behörden, der Nachbargemeinden, der Mitarbeiter oder deren Familien kommen. Der Wunsch nach mehr Wissen ist überwältigend.

Wie also können Unternehmen die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und umweltrelevanten Aspekte ihrer Geschäftstätigkeit transparent kommunizieren? Eine Möglichkeit wäre, dass Unternehmen und Organisationen (unabhängig davon, ob sie gewinnorientiert sind oder gemeinnützig) die *Erstellung eines Nachhaltigkeitsberichts* in Erwägung ziehen würden.

Der GRI-Nachhaltigkeitsberichtsprozess unterstützt Unternehmen dabei:

- die Zusammenhänge zwischen ihren Zielen und den ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen, die ihr Tagesgeschäft hat, zu verstehen,
- diese Auswirkungen zu messen,
- mit den jeweiligen Stakeholdern in Dialog zu treten, Schwerpunkte zu definieren und Chancen zu erkennen und zu steuern,

4 Mehr als 1,3 Mrd. Menschen haben heute weltweit Zugang zum Internet. Dabei verzeichnet das Internet in Afrika, dem Mittleren Osten, Mittel- und Lateinamerika den stärksten Zuwachs. (<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Zuletzt aktualisiert: 31. Dezember 2007). In der Zeit von 1994 bis 2006 hat die Anzahl von Handynutzern mit einem Mobiltelefonvertrag weltweit von 1 aus 100 auf 41 aus 100 zugenommen. In den Industrienationen verfügen sogar 90,9 aus 100 Menschen über einen Mobilfunkvertrag. (<http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/ict/graphs/mobile.jpg>. Zuletzt aktualisiert: 28. November 2007). Im Februar 2008 hatten 3.051 Nichtregierungsorganisationen bei den Vereinten Nationen Beraterstatus, gegenüber 724 im Jahr 1992 und nur 41 im Jahr 1946. (See <http://www.un.org/esa/coordination/ngo/>. Zuletzt aktualisiert: 2007).

- ihre Erfolge und Probleme zu kommunizieren,
- anhand der gewonnenen Informationen interne Prozesse zu ändern und Pläne zu erstellen.

3 Über die GRI und den GRI-Leitfaden

Die GRI (Global Reporting Initiative) wurde 1997 von Ceres, einer Organisation mit Sitz in Boston, als Programm ins Leben gerufen. 2000 wurde die GRI zu einer unabhängigen internationalen Nichtregierungsorganisation (NGO) und verlagerte ihren Hauptsitz nach Amsterdam, Niederlande, ihren heutigen Standort.

Der erste GRI-Leitfaden zur Nachhaltigkeitsberichterstattung wurde im Jahr 2000 veröffentlicht. Die zweite Version, G2, folgte im Jahr 2002. Im Oktober 2006 wurde die aktuelle Version, G3, publiziert. Der GRI-Leitfaden wurde im Rahmen eines Konsultationsprozesses erarbeitet, in den zahlreiche Stakeholder einbezogen wurden. Circa 3.000 Personen aus mehr als 50 Ländern waren daran beteiligt.

Der GRI-Leitfaden fließt immer häufiger in die Nachhaltigkeitsberichterstattung ein. Im Jahr 2008 waren der GRI mehr als 1.000 Berichtersteller bekannt, die den Leitfaden eingesetzt haben. Da eine Berichterstattung unter Berücksichtigung des GRI-Leitfadens freiwillig erfolgt, ist die *Dunkelziffer* voraussichtlich deutlich höher. Der GRI-Leitfaden ist ein frei zugängliches Gemeingut und kann von der GRI-Homepage kostenlos herunter geladen werden. Derzeit ist er in 20 Sprachen erhältlich.

Die GRI hat auch eine Berichtsvorlage für Anfänger veröffentlicht, die unter dem Namen *Der Nachhaltigkeitsbericht – Los geht's* kostenlos von der GRI-Homepage (www.globalreporting.org) herunter geladen werden kann.

4 Wie funktioniert die GRI-Nachhaltigkeitsberichterstattung?

Der GRI-Leitfaden zur Nachhaltigkeitsberichterstattung ist in mehrere Abschnitte unterteilt. Einige dieser Abschnitte erklären, wie Unternehmen ihre Geschäftstätigkeit beschreiben sollten, andere befassen sich damit, wie die Kontrollorgane des Unternehmens darzustellen sind. Ferner gibt es Abschnitte, die sich auf die Beschreibung des Berichterstattungsprozesses selbst beziehen und diverse Prinzipien der Berichterstattung enthalten, die die Qualität des Prozesses und des fertigen Berichts gewährleisten sollen. Zudem werden den Nutzern Anleitungen an die

Hand gegeben, wie sie ihre ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Leistung messen und nachverfolgen können.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Informationen, die der Leitfaden enthält, in mehrere Schritte zu unterteilen und diese bei der Erstellung des GRI-Berichterstattungsprozesses zu befolgen. Der Prozess der GRI-Berichterstattung lässt sich in 5 Phasen unterteilen⁵:

- *Vorbereiten*
Dies ist die Phase, in der die Berichtersteller den Berichterstattungsprozess planen. In dieser Phase sollten sie sich einen Überblick über die möglichen Inhalte des fertigen Berichts und die hierzu notwendigen Prozesse verschaffen und Möglichkeiten eruieren, wie diese Prozesse auf Unternehmensebene zu durchlaufen sind.
- *Kontakt aufnehmen*
dieser Phase sollten sie ihre wichtigsten internen und externen Stakeholder ermitteln und den Dialog mit diesen aufnehmen, um zu entscheiden, was Gegenstand des Berichts sein soll.
- *Definieren*
In dieser Phase sollten sie auf der Grundlage des Inputs der Stakeholder, einer Auswertung der Grundprinzipien des GRI-Leitfadens und einer Analyse der aktuellen Verpflichtungen und Kapazitäten des Unternehmens den Inhalt des Berichts festlegen. Dies ist auch die Phase, in der entschieden werden muss, welche GRI-Leistungsindikatoren in den Bericht aufgenommen werden sollen.
- *Überwachen*
In dieser Phase werden die Informationen überprüft und erfasst, die für eine Berichterstattung zu den ausgewählten Indikatoren erforderlich sind.
- *Berichten*
Dies ist die Endphase des Berichterstattungsprozesses, in der der Bericht letztendlich erstellt wird. Hier kommt es darauf an, das richtige Format auszuwählen und sicherzustellen, dass der Vorstand oder das höchste Beschlussorgan des Unternehmens den Bericht freigeben.

5 Weitere Informationen zu diesem Thema finden Sie in der Veröffentlichung „Der Kreislauf der GRI-Nachhaltigkeitsberichterstattung: Ein Handbuch für kleine und nicht so kleine Organisationen“, 2007 GRI.

5 Warum verwenden Unternehmen das Instrument der Berichterstattung?

Auch wenn jedes Unternehmen einen anderen Grund für die Veröffentlichung eines Nachhaltigkeitsberichts hat, so scheint es dennoch ein gemeinsames Motiv zu geben. Die Unternehmen glauben daran, dass sie davon auf die eine oder andere Weise profitieren werden. Die Motivation kann interner oder externer, materieller oder immaterieller, finanzieller oder moralischer Art sein und sie kann sich auch über die Zeit verändern.

Als die GRI-Berichtersteller nach ihrer ursprünglichen *Motivation* befragt wurden, nannten sie die folgenden Gründe:

- *Zeigen von Bereitschaft zu Engagement und Transparenz*
Die Veröffentlichung eines Nachhaltigkeitsberichts stellt für Unternehmen eine gute Möglichkeit dar, auf die steigende Nachfrage nach Informationen über die Wahrnehmung ihrer unternehmerischen Verantwortung zu reagieren.
- *Zeigen der Fähigkeit in stark umkämpften Märkten zu bestehen*
Das Bewusstsein der Wechselwirkung, die zwischen der Geschäftstätigkeit des Unternehmens und Nachhaltigkeit besteht, wird als Stärke wahrgenommen. Auf diese Weise können Unternehmen ihre Managementkompetenzen demonstrieren. Dies stärkt wiederum ihre Wettbewerbsstellung gegenüber ihren Wettbewerbern.
- *Planung von Aktivitäten, mehr Nachhaltigkeit und bessere Positionierung des Unternehmens*
Unternehmen können den Berichtsprozess nutzen, um ihren Beitrag zur Lösung der aktuellen Nachhaltigkeitsprobleme besser zu verstehen.
- *Gesetzeskonformes Handeln*
In den meisten Ländern ist Nachhaltigkeitsberichterstattung noch freiwillig, in anderen jedoch bereits gesetzlich vorgeschrieben. Manche Unternehmen erstatten Bericht, um sich schon jetzt auf die Einhaltung zukünftiger gesetzlicher Vorgaben einzustellen.

Nach Abschluss eines Berichtsprozesses konnten die Unternehmen den Nutzen, den sie aus diesem Prozess gezogen hatten, besser beschreiben⁶.

6 Weitere Informationen zu den Erfahrungsberichten von 64 Unternehmen finden Sie unter "GRI Sustainability Reporting: How valuable is the journey?", 2008 GRI.

Als wichtigste *interne* Vorteile wurden die folgenden genannt:

- *Aufbau einer Vision und Strategie*
Oft wissen Unternehmen nicht, wo sie diesbezüglich ansetzen sollen. Der GRI-Berichtsrahmen hilft Unternehmen hierbei, indem er ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigsten Themen lenkt.
- *Verbesserung der Management-Systeme und der internen Prozesse, Definieren von Zielvorgaben*
Während sie Informationen für den Bericht sammeln, stellen Unternehmen manchmal fest, dass kein Spielraum für eine Verbesserung ihrer Management-Systeme vorhanden ist oder dass sie nicht einmal über ein solches System verfügen.
- *Ermitteln von Stärken und Schwächen*
Manchmal kann das mit einem bestimmten Indikator gemessene Ergebnis der Unternehmensleistung eine Überraschung sein – im positiven oder negativen Sinn.
- *Gewinnen und Halten von Mitarbeitern*
Untersuchungen haben ergeben, dass es Mitarbeiter als sehr motivierend empfinden, wenn sich ihr Unternehmen um die Verbesserung seiner Nachhaltigkeitsleistung bemüht. Es gibt sogar Studien, die besagen, dass junge Berufstätige heutzutage lieber für Unternehmen arbeiten, die eine klare Nachhaltigkeitspolitik verfolgen.
- *Verbesserung der abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit und Steigerung der Innovationsfähigkeit*
Während des gesamten Berichterstattungsprozesses müssen die verschiedenen Abteilungen des Unternehmens auf unterschiedliche Weise zusammenarbeiten, etwa bei der Datenerfassung. Dies wird als positiv wahrgenommen, da die abteilungsübergreifende Zusammenarbeit zunimmt und die Mitarbeiter besseren Einblick in die Tätigkeiten ihrer Kollegen erhalten.
- *Einbindung des Vorstands*
Der Vorstand wird besser in das Alltagsgeschäft des Unternehmens eingebunden, da er sich während des gesamten Berichterstattungsprozesses mit diesem Thema befassen muss.
- *Erzielen von Wettbewerbsvorteilen und Vorbildfunktion*
Einige Berichtersteller haben festgestellt, dass ihre Unternehmen als Pioniere wahrgenommen wurden, nachdem sie als erste ihrer Branche oder Region einen Nachhaltigkeitsbericht veröffentlicht hatten und dass andere Unternehmen ihrem Vorbild folgten. Andere stellten fest, dass ihnen die Tatsache, dass sie gegenüber ihren Kunden einen Nachhaltigkeitsbericht vorweisen konnten, einen direkten Wettbewerbsvorteil verschafft hat.

- *Anlocken von Investoren*

Investoren stellen heute an Unternehmen sehr viel höhere Anforderungen als früher. Der Aufbau spezieller Nachhaltigkeitsaktienmärkte belegt dies. Offensichtlich investieren viele Anleger lieber in Unternehmen, die belegen können, dass sie bewusst nachhaltig denken und entsprechend handeln.

Als wichtigste *externe* Vorteile wurden die folgenden genannt:

- *Verbesserung des Rufs, Aufbau von Vertrauen und Respekt*

Ein ausgewogener Nachhaltigkeitsbericht, der sowohl positive als auch negative Aspekte beleuchtet, kann Vertrauen und Respekt schaffen. Dritte, wie etwa Anleger, geben Unternehmen eher dann einen Vertrauensvorschuss, wenn sie davon überzeugt sind, dass diese ehrlich und offen über ihre Leistung sprechen und weniger positive Aspekte nicht unter den Tisch fallen lassen.

- *Transparenz und Dialog mit Stakeholdern*

Der Berichterstattungsprozess gibt Unternehmen die Möglichkeit, den Dialog mit ihren Stakeholdern aufzunehmen, ihnen zuzuhören und deren Meinung über die Unternehmensleistung einzuholen.

- *Demonstrieren von Engagement für mehr Nachhaltigkeit*

Der Berichterstattungsprozess gibt Unternehmen die Möglichkeit zu zeigen, dass und wie sie einen echten Beitrag zur Lösung der aktuellen Nachhaltigkeitsprobleme leisten wollen.

- *Bessere Vergleichbarkeit und besseres Benchmarking*

Dies ist eines der Hauptanliegen des GRI-Leitfadens: Schaffung einer gemeinsamen Sprache und einheitlicher Systeme zum Messen der Nachhaltigkeitsleistung. Nur so ist es möglich, die Vergleichbarkeit von Nachhaltigkeitspraktiken, -kenntnissen und -erfahrungen herzustellen und Unternehmen weltweit an diesen teilhaben zu lassen.

Alle diese Punkte zeigen deutlich, dass Nachhaltigkeit einen moralischen Wert darstellt, der wesentlich auch zur finanziellen Wertschöpfung beiträgt.

6 Was müssen Führungskräfte und sonstige Berufstätige lernen?

Die Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung und eine eng vernetzte Gesellschaft haben die Wirtschaftswelt für immer verändert. Diese Veränderung führt dazu, dass von Führungskräften und sonstigen Berufstätigen andere Fähigkeiten verlangt werden als früher. Die Tatsache, dass gesellschaftliche Änderungen die Wirtschaft verändern und Berufstätige neue Fähigkeiten erlernen müssen, ist nicht unbedingt neu. Was an der heutigen Situation jedoch wirklich neu und ernst ist,

ist die Tatsache, dass die erforderlichen Fähigkeiten nicht an den heutigen Fachhochschulen und Universitäten vermittelt werden.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen würde der Erwerb neuer Fähigkeiten bedeuten, dass in einem bestimmten Bereich tätige Führungskräfte oder sonstige Berufstätige in die Lage versetzt würden, neue Projekte ressourcenschonend oder unter maximaler Verbesserung der Qualität aktueller Ressourcen zu entwickeln. Sie müssten wissen, welche Entscheidungen aus gesellschaftlicher bzw. sozialer Sicht ideal wären und sie sollten auch wissen, wie man dies misst. Führungskräfte aus der Wirtschaft sollten in der Lage sein zu berechnen, wie viele natürliche Ressourcen für das von ihnen angestrebte Unternehmenswachstum notwendig sind und wie man diese Ressourcen wieder herstellen kann.

Es liegt auf der Hand, dass diese Themen nicht Gegenstand der aktuellen Lehrpläne unserer Fachhochschulen und Universitäten sind. Wie können also Führungskräfte und sonstige Berufstätige den Umgang mit diesen Themen erlernen?

Der Nachhaltigkeitsberichterstattungsprozess ist die ideale Gelegenheit hierzu. Die verschiedenen Schritte, die für die Erstellung eines Nachhaltigkeitsberichts erforderlich sind, machen allen, die in diesen Prozess involviert sind – von der obersten bis zur untersten Unternehmensebene – die Wechselwirkung, die zwischen den täglichen Entscheidungsfindungsprozessen und deren Folgen für die Gesellschaft besteht, auf sehr praktische Weise bewusst.

Der Berichterstattungsprozess zwingt die Unternehmen zudem dazu, Stakeholder anzuhören und ihre Probleme und Empfehlungen zu berücksichtigen.

So erhalten Manager die Möglichkeit, die Schwächen und Stärken des Unternehmens besser zu verstehen – eine Information, die für das Management von unschätzbarem Wert ist, wenn es um die Lösung unvermeidbarer Probleme geht. Diverse Artikel und Organisationen haben darauf hingewiesen, wie wichtig dieser Ansatz für die Wirtschaft ist.⁷

Die Tatsache, dass das gesamte Nachhaltigkeitskonzept in messbare und nachvollziehbare Indikatoren übersetzt werden kann, bricht diese Diskussion auf eine kon-

7 Die folgenden Links verweisen auf verschiedene Veröffentlichungen zur Vertiefung dieses Themas: http://www.sustainability-index.com/djsi_pdf/publications/; Zur kontinuierlich besseren Performance von Aktien „nachhaltiger“ Unternehmen und der besseren Performance in der letzten Finanzkrise. http://www.sustainability-index.com/djsi_pdf/publications/Presentations/SAM_Presentation_080904_Review08.pdf/; das Interesse für Unternehmen am Thema Nachhaltigkeit von der Wirtschaftsberatung KPMG zusammengefasst <http://www.kpmg.ca/en/industries/enr/energy/sustainabilityBusinessCase.html>; für einen allgemeinen Ansatz zu diesem Thema sehen Sie bitte http://www.sustainability.com/researchandadvocacy/reports_article.asp?id=142; http://www.mckinseyquarterly.com/When_sustainability_means_more_than_green_2404; http://www.imd.ch/research/centers/csm/business_case_for_sustainability.cfm.

krete Ebene herunter. Unternehmen erhalten die Möglichkeit, Zielvorgaben zu entwickeln und Entscheidungen im Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Nachhaltigkeitsleistung zu treffen. Diese Entscheidungen werden die Gegenwart und Zukunft unserer Gesellschaften formen.

Dabei ist zu bedenken, dass für diesen Prozess nicht nur technische Fähigkeiten zu lernen sind, sondern dass es darum geht, auf eine neue Art und Weise *Werte* zu berechnen.

Parallel dazu muss die Zivilgesellschaft in die Lage versetzt werden, diese Informationen zu verstehen und anzuwenden. Das ist jedoch ein anderes Kapitel.

Literatur

Davies, J. B./ Sandström, S./ Shorrocks, A./ Wolff, E. N. (2008): The World Distribution of Household Wealth. Discussion Paper Nr. 2008/03. UNU Wider, Helsinki, Finnland, S. 7.

Denman, K.L./ Brasseur, G./ Chidthaisong, A./ Ciais, P./ Cox, P.M./ Dickinson, R.E./ Hauglustaine, D./ Heinze, C./ Holland, E./ Jacob, D./ Lohmann, U./ Ramachandran, S./ da Silva Dias, P.L./ Wofsy, S.C./ Zhang, X. (2007): Couplings Between Changes in the Climate System and Biogeochemistry. In: Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. S. Solomon/ D. Qin/ M. Manning/ Z. Chen/ M. Marquis/ K.B. Avery/ M. Tignor und H.L. Miller (Hrsg.). Cambridge. Großbritannien und New York, NY, USA, Seite 514. http://ipcc-wg1.ucar.edu/wg1/Report/AR4WG1_Print_Ch07.pdf.

Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (UNHCR) (2007): Protecting refugees: The Role of UNHCR. Genf, Schweiz, S. 30–31. <http://www.unhcr.org/basics/BASICS/4034b6a34.pdf>.

FAO, Abteilung für Fischerei und Aquakultur (2006): Part 1 – Fisheries resources: trends in production, utilization and trade. In: World Review Of Fisheries And Aquaculture-2006. Communication Division, Welternährungsorganisation (FAO), Rom, Italien. <http://www.fao.org/docrep/009/A0699e/A0699E04.htm>.

FAO, Abteilung für Fischerei und Aquakultur (2006): The Status of Fishery Resources. In: World Review Of Fisheries And Aquaculture-2006. Communication Division, Welternährungsorganisation (FAO), Rom, Italien. <http://www.fao.org/docrep/009/A0699e/A0699E05.htm#5.1.1>.

- Freedom House** (2008): Freedom in the World 2008: Selected Data From Freedom House's Annual Global Survey Of Political Rights And Civil Liberties. Washington, D.C./New York, NY, USA.
<http://www.freedomhouse.org/uploads/fiw08launch/FIW08Tables.pdf>.
- Forster, P./ Ramaswamy, V./ Artaxo, P./ Bernsten, T./ Betts, R./ Fahey, D.W./ Haywood, J./ Lean, J./ Lowe, D.C./ Myhre, G./ Nganga, J./ Prinn, R./ Raga G./ Schulz, M./ Van Dorland, R.** (2007): Changes in Atmospheric Constituents and in Radiative Forcing. In: Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, S. Solomon/ D. Qin/ M. Manning/ Z. Chen/ M. Marquis/ K.B. Avery/ M. Tignor/ H.L. Miller (Hrsg.). Cambridge, Großbritannien und New York, NY, USA, S. 137.
http://ipcc-wg1.ucar.edu/wg1/Report/AR4WG1_Print_Ch02.pdf.
- Global Environmental Outlook Yearbook** (2007) Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP), S. 48.
http://www.unep.org/geo/yearbook/yb2007/PDF/5_Overview72dpi.pdf.
- Gutro R.** (2006): 2005 Warmest Year in Over a Century, National Aeronautics and Space Administration (NASA).
http://www.nasa.gov/vision/earth/environment/2005_warmest.html.
- Internationale Arbeitsorganisation (ILO)** (2005): A Global Alliance Against Forced Labour: Global Report under the Follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work 2005, Internationale Arbeitsorganisation, Genf, Schweiz. S. 10.
http://www.ilo.org/dyn/declaris/DECLARATIONWEB.DOWNLOAD_BLOB?Var_DocumentID=5059.
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN)** (2006): 2006 Red List of Threatened Species: Portraits in Red: taking a closer look at the species under threat. In: 2006 IUCN Red List of Threatened Species.
http://www.iucn.org/themes/ssc/redlist2006/threatened_species_facts.htm.
- International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN)** (2007): Table 1: Numbers of threatened species by major groups of organisms (1996–2007). 2007 IUCN Red List of Threatened Species.
http://www.iucnredlist.org/info/2007RL_Stats_Table_1.pdf.
- Kinderfonds der Vereinten Nationen (UNICEF)** (2005): Female Genital Mutilation/ Cutting: A Statistical Exploration 2005, UNICEF: New York, NY, USA. S. 1.
http://www.unicef.org/publications/files/FGM-C_final_10_October.pdf.

- Loftas, T./ Lean, G./ Hinrichsen, D./ Lean, M./ Graves, C./ Lowrey, P./ Lyons, J./ de Mattos-Shipley, H./ Greenland, F./ Holgate, J./ Sanchez, A. (Hrsg.) (1995): Biological Diversity. Dimensions of Need: Atlas of Food and Agriculture. Welternährungsorganisation (FAO), Rom, Italien.
<http://www.fao.org/docrep/u8480e/U8480E0k.htm>.
- Nellemann, C./ Hain, S./ Alder, J. (Hrsg.) (2008): In Dead Water – Merging of climate change with pollution, over-harvest, and infestations in the world's fishing grounds. UNEP, GRID-Arendal, Norwegen.
http://www.unep.org/pdf/InDeadWater_LR.pdf.
- Peterson Zwane, A./ Kremer M. (2007): What Works in Fighting Diarrheal Diseases in Developing Countries? A Critical Review. The World Bank Research Observer. Band 22 Nr. 1, S.1–24.
<http://wbro.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/22/1/1>.
- Pimm, et al. (1995): The Future of Biodiversity. In: Science, 21. Juli 1995. Band 269. Nr. 5222, S. 347–350.
- Secretariat of the Convention on Biological Diversity (2006): Global Biodiversity Outlook 2. Secretariat of the Convention on Biological Diversity, Montreal, Quebec, Kanada, S. 25.
<http://www.cbd.int/doc/gbo2/cbd-gbo2-en.pdf>.
- Themelis, N. J. (2003): An overview of the global waste-to-energy industry. In: 2003–2004 Review. Waste Management World, S. 40–47.
- Themelis, N. J. (2007): Thermal Treatment Review. White Papers. Waste Management World.
http://www.waste-managementworld.com/articles/article_display.cfm?ARTICLE_ID=304395&p=123.
- UNEP (2006): Chapter 5: Coastal and Freshwater Ecosystems. In: Water, a shared responsibility. The United Nations World Water Development Report 2. United Nations World Water Assessment Program, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO), Paris, Frankreich und Berghahn Books, New York, NY, USA, S. 161.
http://www.unesco.org/water/wwap/wwdr2/pdf/wwdr2_ch_5.pdf.
- UN Millennium Projekt 2005, Task Force on Education and Gender Equality (Grown C., Rao Gupta G. und Kes A.) (2005): Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women, Earthscan, London, GB, S. 114. <http://www.unmillenniumproject.org/documents/Gender-complete.pdf>.
- Vereinte Nationen (2006): Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children, Item A/61/299, General Assembly, S. 10.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/61/299&Lang=E.

- Vereinte Nationen** (2007): The Millennium Development Goals Report 2007, Vereinte Nationen, New York. S. 27.
<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/mdg2007.pdf>.
- Welternährungsorganisation (FAO) und Internationaler Fonds für landwirtschaftliche Entwicklung (IFAD)** (2006): Chapter 7: Water for Food, Agriculture and Rural Livelihoods. In: Water, a shared responsibility. The United Nations World Water Development Report 2, UNESCO Publishing, Barcelona, Spanien und Berghahn Books, New York, NY, USA, S. 245.
- Weltgesundheitsorganisation** (2007): The world health report 2007: a safer future: global public health security in the 21st century, Weltgesundheitsorganisation, S. 41–43.
http://www.who.int/whr/2007/07_chap3_en.pdf. UNEP (2007).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) und Kinderfonds der Vereinten Nationen (UNICEF)** (2003): Chapter 5: Basic Needs and the right to Health (2003). The United Nations World Water Development Report: Water for People, Water for Life UNESCO Publishing: Barcelona, Spanien und Berghahn Books: New York, NY, USA, S. 123.
- Weltorganisation für Meteorologie (WMO) und das Inter-Agency Secretariat, United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UN–ISDR)** (2006): Chapter 10: Managing Risks: Securing the Gains of Development. In: Water, a shared responsibility. The United Nations World Water Development Report 2, UNESCO Publishing, Barcelona, Spanien und Berghahn Books, New York, NY, USA, S. 343.
- Weltwasserrat** (2008): Water Crisis: Facts and Figures, Weltwasserrat.
<http://www.worldwatercouncil.org/index.php?id=25>.
- World Institute for Development Economics Research of the United Nations University** (2006): The World Distribution of Household Wealth – Pioneering Study Shows Richest Two Percent Own Half World Wealth. Pressemitteilung, 5. Dezember 2006.
<http://www.mindfully.org/WTO/2006/Household-Wealth-Gap5dec06.htm>.
- Worm, B./ Barbier, E. B./ Beaumont, N./ Duffy, J.E./ Folke, C./ Halpern, B.S./ Jackson, J.B.C./ Lotze, H.K./ Micheli, F./ Palumbi, S.R./ Sala, E./ Selkoe K.A./ Stachowicz, J.J./ Watson, R.** (2006): Impacts of Biodiversity Loss on Ocean Ecosystem Services. In: Science, Band 314. Nr. 5800, S. 787.

Yohe, G.W./ Lasco, R.D./ Ahmad, Q.K./ Arnell, N.W./ Cohen, S.J./ Hope, C./ Janetos A.C./ Perez R.T. (2007): Perspectives on climate change and sustainability. In: Climate Change 2007: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. M.L. Parry/ O.F. Canziani/ J.P. Palutikof/ P.J. van der Linden/ C.E. Hanson (Hrsg.). Cambridge, GB, 811–841. S. 813.
<http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/wg2/ar4-wg2-chapter20.pdf>.

Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für die betriebliche Führungskräfte- und Personalentwicklung?

ULRICH MÜLLER

CSR – HR = PR.

If employees are not engaged, Corporate Social Responsibility becomes an exercise in public relations. The credibility of an organization will become damaged when it becomes evident that a company is not 'walking the talk'.

ADINE MEES AND JAMIE BUNHAM,

CANADIAN BUSINESS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY¹

Abstract

Nachhaltige Entwicklung steht für die Balance von Ökonomie, Ökologie und Sozialem und ist ein zentrales Leitbild der gesellschaftlichen Entwicklung – weltweit. Auch im Unternehmenskontext ist Nachhaltigkeit inzwischen zu einem zentralen Wert der strategischen Unternehmensentwicklung avanciert. Immer mehr Unternehmen orientieren sich an diesem Leitbild, formulieren entsprechende Kennzahlen und dokumentieren in Nachhaltigkeitsberichten ihre Erfolge. Ohne die Überzeugung von Unternehmensleitung, Führungskräften und Mitarbeitern und ohne die nötigen Kompetenzen bleibt Nachhaltigkeit in Unternehmen jedoch eine Leerformel.

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern das betriebliche Bildungsmanagement die strategische Ausrichtung der Unternehmensentwicklung im Hinblick auf den Leitwert *Nachhaltigkeit* wirkungsvoll unterstützen kann.

¹ Zit. nach World Business Council for Sustainable Development 2007, S. 3.

1 Nachhaltigkeit als gesellschaftlicher und unternehmerischer Leitwert

Der Begriff der *nachhaltigen Entwicklung* (Sustainable Development) geht in seiner heutigen Bedeutung zurück auf die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. In ihrem Abschlussbericht, dem sog. Brundtland-Report, definiert die Kommission eine Entwicklung als nachhaltig, wenn sie den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen (vgl. Weltkommission 1987). Auf dem Erdgipfel von Rio de Janeiro haben sich die Regierungsverantwortlichen von mehr als 170 Ländern 1992 auf das Leitbild *Sustainable Development* verständigt. In verschiedenen Folgekonferenzen wurde und wird um die Umsetzung des Leitbildes in konkrete Schritte gerungen. Auch Deutschland hat sich nachhaltige Entwicklung zum Leitbild für die gesellschaftliche Entwicklung gesetzt und eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie entwickelt, die regelmäßig fortgeschrieben wird (vgl. Bundesregierung 2008).

Auch für die Volkswirtschaft als Ganzes und für die einzelnen Unternehmen spielen Nachhaltigkeitsfragen eine entscheidende Rolle. Die *Megatrends der Nachhaltigkeit* (Klimawandel, Ressourcenverknappung, globaler Süßwassermangel, Biodiversitätsverlust, Entwaldung und Wüstenbildung, demografischer Wandel, weltweites Bevölkerungswachstum, Zunahme von Armut (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 2008a), werden unser Leben in den nächsten Jahrzehnten dramatisch beeinflussen. Bereits heute künden beispielsweise die zunehmenden Extremwetterlagen oder steigende Rohstoffpreise diese Trends an. Für Unternehmen bedeuten diese Entwicklungen erhebliche Risiken, aber auch große Chancen. Mit neuen, innovativen Produkten und Dienstleistungen, die helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen, eröffnen sich neue Geschäftsfelder und neue Chancen für wirtschaftlichen Erfolg. Unternehmen, die sich unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten engagieren, positionieren sich erfolgreich im Wettbewerb, rüsten sich für die Zukunft und nehmen gleichzeitig ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr.

Nachhaltigkeit ist also nicht nur eine Notwendigkeit und ein Gebot der Verantwortung, um künftigen Generationen ein Leben auf dem Planeten möglich zu machen. Sie ist bereits heute ein zentraler Faktor für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen. Trotz der erheblichen methodischen Schwierigkeiten bei der Messung der ökonomischen Effekte eines nachhaltigen Managements (vgl. Salzmann u. a. 2005, S. 3 ff.), gibt es inzwischen vielfältige Hinweise dafür, dass sich nachhaltiges Wirtschaften bereits heute auch ökonomisch rechnet, so z. B. die bessere

Entwicklung von Aktienindizes, die sich an der Nachhaltigkeit orientieren (vgl. Dow Jones Sustainability Indices 2009).

Die Nachhaltige Entwicklung eines Unternehmens darf jedoch nicht nur als eine Angelegenheit der Nachhaltigkeitsabteilung oder der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit/Unternehmenskommunikation verstanden werden. Die Ausrichtung eines Unternehmens auf den Leitwert Nachhaltigkeit bedarf einer Verankerung in der Unternehmensstrategie sowie der Umsetzung in allen Unternehmensbereichen und -funktionen. Nachhaltigkeit muss konsequent in die Managementsysteme, -prozesse und die Kultur des Unternehmens integriert werden.

Ein wichtiger Schritt für die Ausrichtung eines Unternehmens auf Nachhaltigkeit besteht in der Sammlung und Dokumentation von Informationen über den Einfluss der eigenen Unternehmenstätigkeit auf die Umwelt. Die Global Reporting Initiative (GRI) des Umweltprogramms der Vereinten Nationen hat dazu einen differenzierten und vielfach erprobten Ansatz entwickelt (vgl. Arbox 2010 in diesem Band). Die Initiative bietet einen Rahmen für Nachhaltigkeitsberichte, der Organisationen hilft, ihre Nachhaltigkeitsleistungen hinsichtlich definierter ökonomischer, ökologischer und gesellschaftlicher/sozialer Kriterien zu erfassen und darzustellen (vgl. Global Reporting Initiative 2007, 2008). Möglichkeiten zur Verknüpfung der Nachhaltigkeitsberichterstattung mit der Unternehmenssteuerung bietet die Balanced Scorecard. Nachhaltigkeitsziele können in bestehende BSCs integriert werden oder in einer Sustainability-Balanced Scorecard ausgewiesen werden (vgl. Geminder u. a. 2002; Schaltegger/Dylick 2002). Die Erfahrungen zeigen allerdings, dass es in vielen Unternehmen nicht gelingt, die Lücke zwischen Strategie und Umsetzung zu schließen. Das liegt wohl zum Teil daran, dass Leitsätze, Strategien und Visionen zu unspezifisch formuliert sind. Bisweilen erfolgt auch in den Bereichen eine nachträgliche Verknüpfung bereits vorhandener Ziele mit der Nachhaltigkeitsstrategie, um den Ansprüchen der Unternehmensleitung zu genügen (vgl. Geminder u. a. 2002, S. 27). Ich vermute, dass ein weiterer Grund für Umsetzungsschwierigkeiten darin liegt, dass die Personalentwicklung zu wenig als *strategischer Partner der Unternehmensentwicklung für Nachhaltigkeit* verstanden und genutzt wird.

Nachhaltigkeit in Unternehmen umzusetzen bedarf erheblicher Anstrengungen. Häufig sind weitreichende Umstrukturierungen notwendig. Nachhaltigkeitsmanager müssen als *Agenten des Wandels* tätig sein. Ihre Aufgabe ist es, Strukturen, Systeme und Prozesse zu entwickeln, welche die Entwicklungsziele des Unternehmens hinsichtlich Nachhaltigkeit unterstützen. Der gesamte Prozess beruht letztlich auch auf einer Veränderung von Werten. Deswegen müssen Nachhaltigkeitsmanager *mit den Menschen* im Unternehmen arbeiten, sie ermutigen und für den

Wandel begeistern. Nachhaltigkeit als Unternehmensstrategie braucht die volle Unterstützung der Menschen, die in den Unternehmen arbeiten.

2 Nachhaltigkeit als Führungsaufgabe

Ohne die Überzeugung von Unternehmensleitung, Führungskräften und Mitarbeitern und ohne die nötigen Kompetenzen bleibt Nachhaltigkeit in Unternehmen eine reine Marketingveranstaltung und wird keinen wirklichen Erfolg bringen. Georg Winter, einer der Pioniere umweltorientierter Unternehmensführung, formulierte bereits in den 1980er Jahren: *„In den Mitarbeitern liegt die entscheidende Kraft des Unternehmens. [...] Soll ein Unternehmen mit eingefahrenen Organisationsformen und Abläufen auf den Kurs umweltorientierter Unternehmensführung gebracht werden, so bedeuten dessen Mitarbeiter das größte Risiko, aber auch die größte Chance. Können die Mitarbeiter nicht überzeugt werden, so scheitert das Projekt trotz bester sachlicher Vorbereitung. Sind jedoch die Mitarbeiter erst einmal für den Gedanken umweltorientierter Unternehmensführung gewonnen, so wird das Projekt sich annähernd selbst einführen“* (Winter 1987, S.102).

Den Führungskräften kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Ihre Aufgabe ist es, die strategische Ausrichtung des Unternehmens aufzugreifen und ihre Umsetzung in der täglichen Arbeit sicher zu stellen. Sie sind für die Zielerreichung in Abteilungen und Teams zuständig. Führungskräfte bewegen Menschen. Sie müssen im täglichen Kontakt mit ihren Mitarbeitenden die Unternehmenswerte glaubhaft vertreten.

Um die dargestellten Aufgaben sach- und menschengemäß erfüllen zu können, ist es unabdingbar, dass die Führungskräfte selbst motiviert und von der Notwendigkeit einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung überzeugt sind. Sie müssen, um ihrer Führungsaufgabe gerecht zu werden, von einer tragfähigen Vorstellung von der Zukunft ihres Unternehmens geleitet werden und bedürfen einer *Vision* für dessen weitere Entwicklung. Sie brauchen Ideen und Konzepte, um von dieser Vision zu konkreten und operationalisierbaren Zielen für den betrieblichen Alltag zu gelangen.

Niemand kann heute en detail wissen und sagen, wie eine zukunftsfähige Gesellschaft, wie ein zukunftsfähiger Betrieb aussieht. Daher ist die Umsetzung des Leitbildes Nachhaltigkeit in konkrete Einzeloperationen ein gemeinschaftlicher Such- und Entwicklungsprozess. Es ist notwendig, so viele Mitarbeitende wie möglich zu begeistern, an dem gemeinsamen Umbau in Richtung Nachhaltigkeit mitzuwirken. Nachhaltigkeit als Führungsaufgabe bedeutet, im Unternehmen einen sozia-

len Prozess auszulösen, der in die Suche nach dauerhaft tragfähigen Lösungen für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Arbeitsweise mündet. Diese Suche kann zu einer sinnstiftenden Aufgabe werden, der sich Menschen ernsthaft und langfristig zuwenden. Dadurch kann bei vielen Mitarbeitenden auch eine neue und langfristige Identifikation mit dem Unternehmen entstehen.

Die Ausrichtung eines Unternehmens auf Nachhaltigkeit muss von der Unternehmensleitung angestoßen werden und in allen Führungsebenen verankert sein. Um die Mitarbeiter in den Prozess einzubeziehen, bedarf diese *Top-down-Strategie* jedoch einer Ergänzung durch eine *Bottom-up-Strategie*: Es gilt, das Problemlösungsverhalten und die Kreativität der betroffenen Mitarbeitenden zu unterstützen und den Menschen Raum zu geben, selbst Vorschläge und Konzepte für eine nachhaltige, unter finanzieller, ökologischer und sozialer Perspektive langfristig tragfähige Gestaltung von Arbeitsprozessen zu entwickeln.

3 Nachhaltigkeit als Aufgabe der Personal- und Führungskräfteentwicklung

Wenn ein Unternehmen Nachhaltigkeit zu einem zentralen Bestandteil seiner Unternehmensstrategie gemacht hat, dann ist es unabdingbar, diese Ausrichtung auch in einer korrespondierenden Strategie der Personalarbeit und des Bildungsmanagements aufzugreifen. Die Personalstrategie des Unternehmens muss systematisch mit der Nachhaltigkeitsstrategie verknüpft werden und die Personalentwicklung muss die auf Nachhaltigkeit ausgerichteten strategischen Zielsetzungen in den anderen Bereichen aufgreifen. Wenn sich ein Unternehmen z. B. im Bereich Produktverantwortung Ziele setzt wie CO₂-Reduktion, innovative Technologien für weniger Verbrauch und integrierten Klimaschutz (vgl. BMW Group 2007), dann müssen diese Ziele durch eine entsprechende Personalentwicklung unterstützt werden.

Wissenschaftler und Verantwortliche in der Personalentwicklung scheinen sich inzwischen erhebliche Gedanken über die *Nachhaltigkeit der Personalentwicklung* zu machen (vgl. z. B. Priebe 2007; Schüßler 2007; Zaugg 2006). Doch die Frage nach einer *Personalentwicklung für Nachhaltigkeit*, also nach dem systematischen Beitrag der Personalentwicklung zur *Umsetzung der Nachhaltigkeit des Unternehmens*, scheint kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und betrieblicher Überlegungen zu sein. Vielleicht herrscht bisweilen auch die Vorstellung vor, gute Personalentwicklung decke den sozialen Aspekt von Nachhaltigkeit ab – und darin erschöpfe sich ihr Beitrag. Doch Nachhaltigkeit ist ein Dreiklang von Sozialem,

Ökonomie und Ökologie. Auch und gerade die ökonomischen und ökologischen Aspekte gilt es in der Personalentwicklung aufzugreifen.

Das World Business Council for Sustainable Development hat eine Informationsschrift für Human Resource Manager herausgegeben, in dem Anregungen für die Umsetzung einer an Nachhaltigkeit orientierten Personalarbeit und –entwicklung dargestellt werden. Mit dieser Schrift will der Rat Ansatzpunkte benennen, um über Schlüsselaufgaben in den Unternehmen nachzudenken. Es werden drei kritische Herausforderungen für das Human Resource Management identifiziert:

1. Hochqualifiziertes und engagiertes Personal rekrutieren und es langfristig an das Unternehmen binden,
2. Anreize schaffen für außergewöhnliche Leistungen,
3. Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit entwickeln

(vgl. WBCSD 2007, S. 3).

Zu 1., Hochqualifiziertes und engagiertes Personal rekrutieren und es langfristig an das Unternehmen binden

Unternehmen können heute im Wettbewerb nur bestehen, wenn sie Fach- und Führungskräfte finden, die sich den Herausforderungen der Zukunft offen stellen und ihnen mit Kompetenz begegnen können. Solche Mitarbeiter sind in der Lage, Herausforderungen und Schwierigkeiten als Chancen zu verstehen und sie mit Hilfe kreativer Lösungen in Wettbewerbsvorteile zu verwandeln. Dies gelingt nur Menschen, die bereit sind, kontinuierlich zu lernen – von Kollegen, von Kunden, von Zulieferern, von Wettbewerbern – kurz, von jedem, der ihnen im geschäftlichen und privaten Alltag begegnet.

Eine wachsende Zahl junger Menschen bewertet potenzielle Arbeitgeber heute nach ihrem Ansehen hinsichtlich sozialer, ethischer und ökologischer Gesichtspunkte. Um die fähigsten und kompetentesten Mitarbeiter gewinnen zu können, muss ein Unternehmen heute auch auf diesen Gebieten glaubhaft agieren und seine Leistungen überzeugend kommunizieren.

Nachhaltigkeit kann weiterhin als ein Kriterium bei der Personalauswahl dienen: Sensibilität für Umweltprobleme, Aufgeschlossenheit für soziale Problemlagen und gesellschaftliches Engagement sind geeignete Indikatoren für Motivation und Einsatzbereitschaft von Bewerbern.

Zu 2., Anreize schaffen für außergewöhnliche Leistungen

Nachhaltigkeit kann auch zu einem wichtigen Faktor für die Motivation von Mitarbeitern werden. Das Bemühen eines Unternehmens, ethisch verantwortlich zu

handeln und ein glaubhaftes Engagement für Gesundheit und Arbeitssicherheit der eigenen Mitarbeiter, wird von diesen gewürdigt und trägt zu einem verstärkten Engagement bei.

Die Unternehmensziele hinsichtlich Nachhaltigkeit müssen auch in den Bewertungs- und Entlohnungssystemen berücksichtigt werden. Die Beiträge von Mitarbeitern zu den sozialen und umweltbezogenen Zielen gilt es hier in gleicher Weise zu berücksichtigen wie das Erreichen kurzfristiger finanzieller Ziele.

Zu 3., Schlüsselkompetenzen entwickeln

Unternehmen stehen vor der Aufgabe, jene Schlüsselkompetenzen zu identifizieren, die nötig sind, um die Unternehmensstrategie umzusetzen und den Anforderungen des Wettbewerbs zu genügen. Zu diesen Schlüsselkompetenzen gehören heute Kompetenzen für Nachhaltigkeit unabdingbar dazu.

Dieses Bündel an Wissen, Können und Haltungen sollte so breit wie möglich im Unternehmen und bei so vielen Führungskräften und Mitarbeitenden wie möglich verankert sein. Dazu bedarf es einer langfristigen Strategie. Um die notwendigen Kompetenzen zu entwickeln muss das Bildungsmanagement die ganze Bandbreite an Lernformen nutzen, die zur Verfügung stehen. Dies reicht von formalen Trainingsprogrammen über Mentoring und Coaching, Lernen am Arbeitsplatz bis hin zu Lernformen, in denen Mitarbeiter gemeinsam mit anderen Menschen reale Probleme außerhalb des Unternehmens erkunden und zu lösen versuchen (Action Learning, Community Learning).

Um Nachhaltigkeit im Unternehmensalltag umzusetzen, bedarf es eines spezifischen Wissens und Könnens. Mindestens genauso wichtig sind jedoch entsprechende Haltungen. Wer sich mit vollem Einsatz für Nachhaltigkeit in einem Unternehmen engagieren soll, muss Nachhaltigkeit als Wert internalisiert haben.

Was bedeutet es für die Personalarbeit eines Automobilunternehmens, wenn dieses energieeffiziente Fahrzeuge in einem ressourcenschonenden Produktionsprozess entwickeln, herstellen und verkaufen will? Es reicht dann eben nicht mehr, sehr gute Ingenieure zu haben. Das Unternehmen braucht Ingenieure, die ein spezifisches Wissen über sparsame Motoren und alternative Antriebsformen haben, das nötig ist, um dieselben zu entwickeln. Und – vielleicht am wichtigsten – diese Ingenieure brauchen Leidenschaft für sparsame, energieeffiziente Motoren.

Jenseits dieser jeweils spezifischen Kompetenzen ist es notwendig, ein übergreifendes, gemeinsames Verständnis von Nachhaltigkeit zu entwickeln. Dazu bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen für Nachhaltig-

keit, dem Bildungsmanagement und den Führungskräften aller Unternehmensbereiche und -funktionen.

Das World Business Council for Sustainable Development nennt in seiner Handreichung einige Aufgabenbereiche, mit denen Unternehmen beginnen können, ihre Personalentwicklung auf die Nachhaltigkeitsstrategie auszurichten².

Personalgewinnung

- Integration von Nachhaltigkeitsfragen in die Personalauswahl
- Monitoring der langfristig für den Unternehmenserfolg erforderlichen Kompetenzen
- Information neuer Mitarbeiter über das Engagement des Unternehmens für Nachhaltigkeit und seine Nachhaltigkeitspolitik
- Nutzung von Personalauswahlverfahren, die Diskriminierung vermeiden und Gleichstellung sicherstellen
- Mitarbeitermotivation
- Integration von ökologischen und sozialen Kriterien in das Performancemanagement und in das System der Personalbeurteilung und -entlohnung des Unternehmens
- Unterstützung einer angemessenen Work-Life Balance
- Unterstützung von Mitarbeitern, die sich in sozialen Initiativen engagieren
- Kompetenzentwicklung
- Integration von ökologischen und sozialen Themen und Problemstellungen in Trainings- und Entwicklungsprogrammen – auf allen Fach- und Führungsebenen und in allen Unternehmensbereichen
- Sicherstellen, dass alle Bildungsprogramme die Risiken und Chancen nachhaltiger Entwicklung berücksichtigen
- Identifizierung von Bildungsmethoden, mit Hilfe derer am wirkungsvollsten die Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften und Arbeiten entwickelt werden können – für unterschiedliche Funktionen und auf allen Ebenen

(vgl. WBCSD 2007, S.17, Übersetzung: U.M.).

Unternehmen auf dem Weg zur Nachhaltigkeit sind unabdingbar auf die Unterstützung ihrer Mitarbeiter angewiesen. Führungskräfte auf allen Ebenen sowie das betriebliche Bildungsmanagement sind wichtige Partner bei der Entwicklung und Umsetzung einer Nachhaltigkeitsstrategie. Nachhaltigkeitsbeauftragte sollten den Kontakt zur Personalentwicklung suchen – und umgekehrt.

2 Diese Aufgaben werden jeweils mit einer Reihe weiterer Unterpunkte und Leitfragen konkretisiert, die im Folgenden jedoch aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden können.

Literatur

- Arbex, N.** (2010): Nachhaltigkeitsberichterstattung – Unternehmen lernen ihre wirtschaftlichen, sozialen und umweltrelevanten Beiträge für unsere Gegenwart und Zukunft messen und Zielvorgaben definieren. (In diesem Band).
- BMW Group** (2007): Sustainable Value Report 2007/2008. München.
- Bundesregierung** (2008): Für ein nachhaltiges Deutschland. Fortschrittsbericht 2008 zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/Bestellservice/_Anlagen/2008-11-17-fortschrittsbericht-2008,property=publicationFile.pdf, Abruf am 12.08.2009.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit** (2007): Nachhaltigkeitsmanagement in Unternehmen. Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit** (2008a): Megatrends der Nachhaltigkeit. Unternehmensstrategie neu denken. Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit** (2008b): Nachhaltigkeitsberichterstattung: Empfehlungen für eine gute Unternehmenspraxis. Berlin.
- Dow Jones Sustainability Indices** (2009): Fact Sheets, August 2009, http://www.sustainability-index.com/djsi_pdf/publications/Factsheets/SAM_IndexesMonthly_DJSIWorld.pdf, Abruf am 14.09.2009.
- Geminder, C. U./ Bieker, T./ Hahn, T./ Wagner, M.** (2002): Nachhaltig managen mit der Balanced Scorecard. In: Ökologisches Wirtschaften 6/2002, S. 27–28.
- Global Reporting Initiative** (2007): GRI: Der Kreislauf der Nachhaltigkeitsberichterstattung. Ein Handbuch für kleine und nicht so kleine Organisationen. Amsterdam (www.globalreporting.org).
- Global Reporting Initiative** (2008): GRI Sustainability Reporting: A common language for a common future. Amsterdam (www.globalreporting.org).
- Linten, M./ Prüstel, S.** (2008): Auswahlbibliografie „Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung“. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.
- Memo AG** (2009): Nachhaltigkeitsbericht 2009/2010. Greußenheim.
- Müller, U.** (1993): Ökologie als Führungsaufgabe. Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung, 39. Jg., H. 3, S. 123 – 127.
- Priebe, A.** (2007): Nachhaltige Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen. Versuch einer Annäherung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Diss., Univ. Bielefeld.

- Salzmann, O./ Steger, U./ Ionescu-Somers, A.** (2005): Quantifying economic effects of corporate sustainability initiatives – Activities and drivers. IMD – International Institute for Management Development: Lausanne, [http://www.imd.ch/research/centers/csm/upload/Quantifying Economic Effects BCS WP 2005–28 .pdf](http://www.imd.ch/research/centers/csm/upload/Quantifying_Economic_Effects_BCS_WP_2005-28.pdf), Abruf am 14.09.2009.
- Schaltegger S./ Dylick T.** (Hrsg.) (2002): Nachhaltig managen mit der Balanced Scorecard, Wiesbaden.
- Schüßler, I.** (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Hohengehren.
- SustainableBusiness.com** (2009): Sustainability-Minded Companies Outperform in Crisis – Report: <http://www.sustainablebusiness.com/index.cfm/go/news.display/id/17658>, Abruf am 26.07.2009.
- University of Cambridge**, Programme for sustainability leadership, <http://www.cpi.cam.ac.uk>, Abruf am 24.07.2009.
- Weltkommission für Umwelt und Entwicklung** (1987): Our Common Future, <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>, Abruf am 12.08.2009.
- World Business Council for Sustainable Development** (2007): Driving Success. Human resources and sustainable development, <http://www.wbcsd.org/web/publications/hr.pdf>, Abruf am 24.07.2009.
- Winter, G.** (1987): Das umweltbewusste Unternehmen. Ein Handbuch der Betriebsökologie mit 22 Checklisten für die Praxis. München.
- Zaugg, R. J.** (2006): Nachhaltiges Personalmanagement. Eine neue Perspektive und Empirische Exploration des Human Resource Managements. Wiesbaden, http://www.sustainability-index.com/djsi_pdf/publications/Presentations/SAM_Presentation_080904_Review08.pdf, Abruf am 14.09.2009.

Autorenprofile

Thomas Adam, M.A.

Thomas Adam studierte Theologie in Freiburg und Münster, war mehrere Jahre als Studienrat an beruflichen Schulen in Heidelberg und als Schuldekan in der kirchlichen Schulaufsicht für die Erzdiözese Freiburg tätig. Seit Absolvierung des Studiengangs Bildungsmanagement ist er als Akademischer Oberrat am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig und ist dort neben der Lehrausbildung für die Module „Führungs- und Personalmanagement“ sowie „Projektmanagement“ im Masterstudiengang Bildungsmanagement verantwortlich.

Dr. Nelmara Arbex

Nelmara Arbex begann im Juli 2006 als „Director for Learning Services“ bei der Global Reporting Initiative in den Niederlanden. Unter ihrer Verantwortung stehen folgende Programme: „GRI Learning Publications Program“, „GRI Certified Training Program“ und das „SME's and Supply Chain Program“. 1997 promovierte Dr. Arbex an der Philipps Universität Marburg in theoretischer Physik. Seither arbeitete sie für große Unternehmen und non-profit Organisationen in Brasilien und Europa: McKinsey & Co, Natura Cosmetics, Ethos Institute und jetzt für die Global Reporting Initiative.

Dr. Dominik Enste

Nach seiner Ausbildung zum Bankkaufmann studierte Dominik Enste Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Wirtschaftspsychologie in Köln, Dublin und Fairfax (Virginia). 2001 promovierte er an der Universität Köln und war von 2001 bis 2003 als Vorstandsassistent im Versicherungskonzern Gerling tätig. Seit April 2003 ist Dr. Enste Referats- und Projektleiter im Institut für deutsche Wirtschaft in Köln sowie Dozent an der Universität Köln und Fachhochschule Köln.

Prof. Dr. John Erpenbeck

John Erpenbeck studierte Physik und promovierte 1968 zum Dr. rer. nat. Von 1970 bis 1990 arbeitete er am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Nach seiner Habilitation zum Dr. sc. phil. wurde er 1984 zum Professor ernannt. Von 1990 bis 2007 war Prof. Erpenbeck in der Kompetenzforschung tätig. Von 1995 bis 1998 war er Professor an der Universität Potsdam, ab 1998 Senior Consultant, ab 2000 Bereichsleiter im Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung (ABWF/QUEM). Seit Mai 2007 ist er Professor an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) in Herrenberg. Er begleitet das MBA Projekt-Kompetenzstudium durch Kompetenzmessung und -zertifizierung sowie Forschungsarbeiten zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzmanagement.

Prof. Dr. Dieter Euler

Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik in Trier, Köln und London, promovierte 1988 und habilitierte 1994 an der Universität Köln. Er war Lehrstuhlinhaber an den Universitäten Potsdam, Erlangen, Nürnberg und seit 2000 in St. Gallen. Neben zahlreichen Funktionen in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Organisationen übt er derzeit das Amt des Dekans an der betriebswirtschaftlichen Fakultät in St. Gallen aus.

Céline Feige

Céline Feige studierte Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen. Parallel zur Berufstätigkeit absolviert Céline Feige ein Promotionsstudium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seit 2008 ist sie Lehrbeauftragte an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen im Masterstudiengang „Unternehmensführung“ mit dem Schwerpunkt „Quantitative Methoden – Computergestützte Datenanalyse mit SPSS“

Simon Frank, M.A.

Simon Frank studierte Literaturwissenschaft, Philosophie und Ethnologie sowie angewandte Informatik und war von 2002 bis 2004 Mitarbeiter am IT-Zentrum Geisteswissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit Juli 2006 ist er akademischer Mitarbeiter am Institut für Kulturmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Friedhelm Großmann

Friedhelm Großmann studierte Betriebswirtschaft, Pädagogik und Psychologie an den Universitäten Erlangen/Nürnberg und Frankfurt/Main. Er war als Oberstudienrat an der Berufsoberschule für Wirtschaft München, als Projektleiter bei der MIK Konstanz für Management- Informationssysteme sowie als Controller bei der Deutz Service GmbH in Köln tätig. Heute ist er geschäftsführender Gesellschafter der 4Value Management Consulting GmbH, Dozent der St. Galler Management-schulen SMP, SGMI, Boston Business School und Lehrbeauftragter der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Ulrich Iberer

Ulrich Iberer studierte bis 2002 Erziehungswissenschaften in Eichstätt. Von 2001 bis 2002 war er Mitarbeiter bei Siemens Qualification and Training, Solution Consulting für elektronische Lernlösungen. Seit 2003 ist er wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Friedemann John, M.A.

Friedemann John studierte Betriebswirtschaftslehre an der Berufsakademie sowie Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und ist als Leiter Personalentwicklung & Ausbildung bei der Flughafen Stuttgart GmbH tätig.

Michael Krüger, M.A.

Michael Krüger studierte Erziehungswissenschaften und Bildungsmanagement und arbeitete von 2001 bis 2007 beim Deutschen Roten Kreuz in der verbandlichen Bildungsarbeit. Derzeit ist er verantwortlich für die Hochschulkommunikation der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Marc Milling, M.A.

Marc Milling studierte Deutsch, Politik und Wirtschaftswissenschaft an der PH Heidelberg. Danach war er als Realschullehrer in Pforzheim und Esslingen tätig. Neben seiner Lehramtstätigkeit wirkte er an verschiedenen Projekten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg sowie an der Lehrerfortbildung mit. Seit seiner Absolvierung des Studiengangs Bildungsmanagement im Jahre 2009 ist er als Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig.

Prof. Dr. Ulrich Müller

Ulrich Müller studierte Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Musikerziehung und Didaktik der Biologie in Augsburg und Eichstätt. Er war wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Eichstätt, wo er 1993 promovierte und sich 1998 habilitierte. 1999 machte er sich mit der Werkstatt für Neue Lernkultur selbstständig. Seit 2003 ist er Professor für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und leitete von 2003 bis 2007 das neu gegründete Institut für Bildungsmanagement. In dieser Zeit baute er mit Gerd Schweizer den Masterstudiengang Bildungsmanagement sowie das Zertifikatsstudium Bildungsmanagement auf.

Astrid Ohi-Loff

Astrid Ohi-Loff studierte Wirtschaftspädagogik in Göttingen. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin an verschiedenen kaufmännischen Schulen führte Frau Ohi-Loff Lehrerfortbildungen durch und war für die Betreuung von Referendaren zuständig. 2006 wurde sie zur Oberstudienrätin ernannt und war Beauftragte für Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung. Seit 2008 ist Frau Ohi-Loff als Akademische Oberärztin am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule tätig.

Dr. Margret Ruep

In Erstausbildung Lehrerin für Deutsch und Geschichte studierte Magret Ruep Pädagogik, Philosophie, Verwaltungswissenschaften und Personalmanagement. Nach Stationen als Lehrerin und stellvertretende Schulleiterin war sie im Kultusministerium für die Lehrerausbildung zuständig und später als Oberschulamtpräsidentin in Tübingen und Stuttgart tätig. Anfang 2009 wurde sie zur Rektorin der pädagogischen Hochschule in Weingarten ernannt.

Robert Schrembs

Robert Schrembs war drei Jahre im Marketing eines Großhandelsunternehmens und vier Jahre als Lehrer an verschiedenen Berufsbildungseinrichtungen tätig. Von 1999 bis 2007 arbeitete er zudem als Projektmanager und Langzeitberater in der Berufsbildung in Ghana, Kuwait, Kenia und Ägypten. Seit 2008 ist er Lehrer am Berufsbildungszentrum Augsburg und Consultant im Bereich beruflicher Bildung bei der Firma 4-CON training consultants.

Prof. Dr. Gerd Schweizer

Gerd Schweizer studierte Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg und promovierte an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt zum Dr. phil. Seit 1998 Professor für Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Von 2002–2004 Dekan der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften. Von 2006 bis 2009 Gründungsvorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement. Derzeit Leiter des Instituts für Bildungsmanagement. Seine aktuellen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Strategisches Management und Organisationsentwicklung in Bildungsorganisationen, ganzheitliches Controlling und Interkulturelles Bildungsmanagement in der arabischen Region.

Jun. Prof. Dr. Christian Spannagel

Christian Spannagel ist seit April 2008 Juniorprofessor am Institut für Mathematik und Informatik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und hat außerdem im April 2009 eine Professurvertretung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg übernommen.

Dr. Sven Wippermann

Sven Wippermann studierte Erziehungswissenschaften und arbeitet seit 2001 als akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, seit 2003 am Institut für Bildungsmanagement. Dort beschäftigt er sich schwerpunktmäßig sowohl mit der Konzeption digital unterstützender Lehr-Lern-Arrangements als auch mit der Erstellung digitaler Medien für den Einsatz im Bildungskontext. 2008 promovierte er mit einer Arbeit über Didaktische Design Patterns.

Bildungs- management

Berufsbegleitender Studiengang mit interdisziplinärem Ansatz

Im neuen Master-Studiengang „Bildungsmanagement“ geht es darum, Führung professionell zu gestalten, Bildungsprozesse wirksam zu steuern, Visionen zu entwickeln und damit berufliche Handlungskompetenz für Führungsaufgaben zu vermitteln. Ein sehr wichtiger Baustein ist neben Fallstudien und Planspielen das E-Learning. Die Teilnehmer arbeiten in Präsenz-, Praxis-, sowie Selbstlern- und Transferphasen zusammen. Die Auswahl der Teilnehmer wird aus den Bereichen Schule, Erwachsenenbildung und Wirtschaft getroffen. Durch diese Mischung entsteht „Lernen am Unterschied“.



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

Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten

Dokumentation zum Master-
studiengang Bildungsmanage-
ment der Landesstiftung
Baden-Württemberg

2008, 307 S.,
34,90 € (D)/57,00 SFr
ISBN 978-3-7639-3664-9
Best.-Nr. 6001921

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

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



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

