

Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell

ULRICH MÜLLER

Entnommen aus:

Schweizer, Gerd; Iberer, Ulrich; Keller, Helmut (Hg.; 2007):
Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten,
Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann.

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

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

1. Bildungsmanagement: „Navigieren im permanenten Wildwasser“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Was ist Bildungsmanagement?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der Terminus ‚Management‘ geht zurück auf den lateinischen Ausdruck ‚manum agere‘: „an der Hand führen“. Im Italienischen wird daraus das Wort ‚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.

Die Autoren des Neuen St. Galler Management-Modells, auf das wir uns im Folgenden noch beziehen werden, verstehen Management als „ein System von Aufgaben, die sich ... als *Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Ein orientierendes Rahmenmodell

3.1 Bildungsmanagement als didaktisches Handeln

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

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

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

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

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

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

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

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

-
- 9 Wo die Grenzen zwischen diesen Ebenen liegen, ist nicht einfach zu bestimmen. Flechsig/Haller (1975) unterscheiden selbst zunächst fünf Ebenen, Flechsig (1989) in einem späteren, speziell auf die Weiterbildung bezogenen Beitrag sechs. Weinberg (1989) adaptiert das Modell, reduziert es jedoch auf vier Ebenen. Je nach Fragestellung ist es vermutlich notwendig, die Systemgrenzen bzw. die Trennlinien zwischen den Ebenen jeweils unterschiedlich zu ziehen. Ich beziehe mich im Folgenden auf die von Weinberg gewählten vier Ebenen, die jedoch von dem engeren Blickwinkel auf Erwachsenenbildung wieder geweitet und zusätzlich kürzer und etwas abweichend bezeichnet werden.
- 10 Im betrieblichen Bereich ist die Zuordnung auf den ersten Blick etwas problematisch, da hier unklar ist, ob der gesamte Betrieb oder nur die Bildungsabteilung als „Institution“ verstanden werden soll und je nachdem nicht nur der Leiter des Bildungswesens, sondern auch – auf einer unterschiedlichen hierarchischen Ebene – die Unternehmensleitung aktiv ist. Wir werden dies weiter unten noch einmal etwas differenzierter betrachten.

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

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

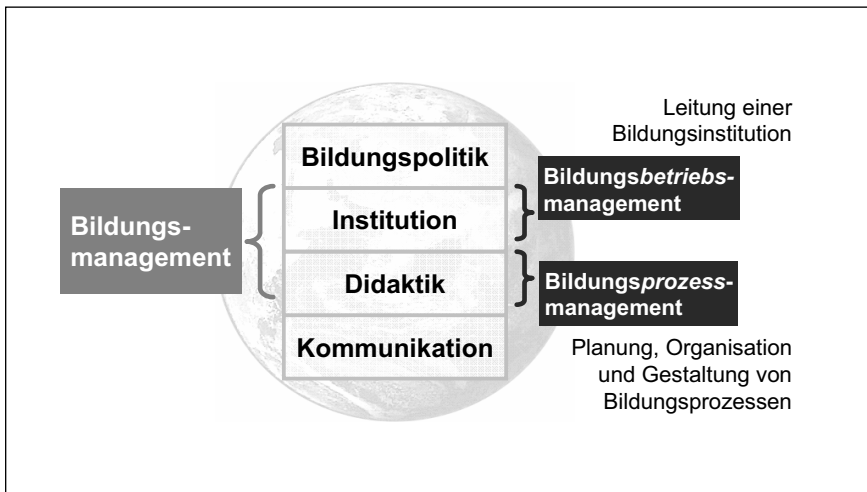


Abb. 1: Bildungsmanagement als didaktisches Handeln.

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

3.2 Bildungsbetriebsmanagement

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

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

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

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

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

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

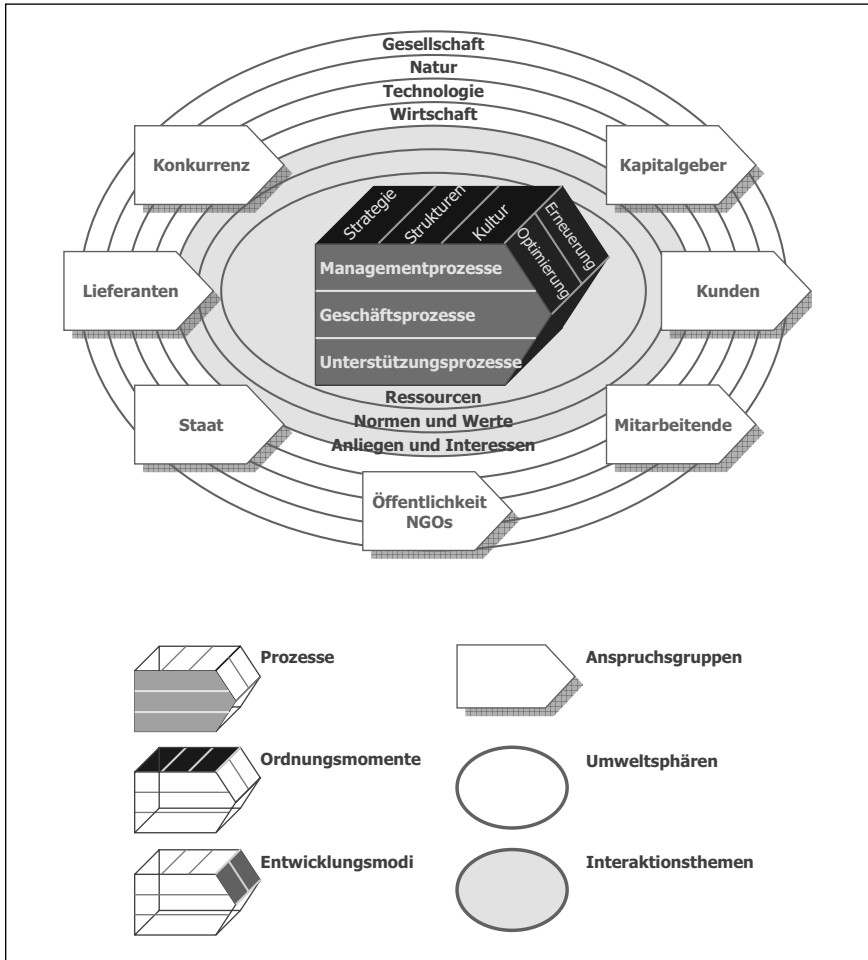


Abb. 2: Das neue St. Galler Management-Modell (vgl. Rüegg-Stürm 2004, S. 22).

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Bildungsprozessmanagement

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

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

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

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

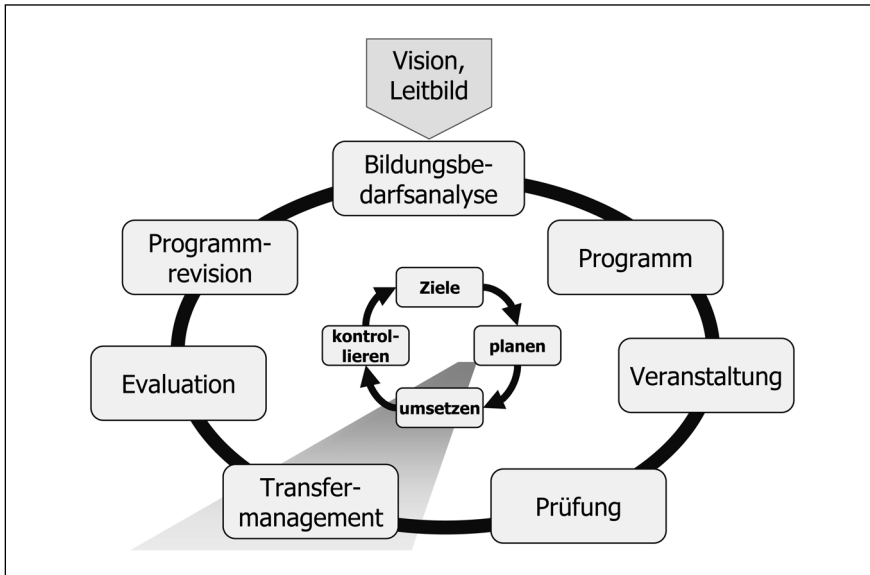


Abb. 3: Bildungsprozessmanagement.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Eine erste Skizze

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

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

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

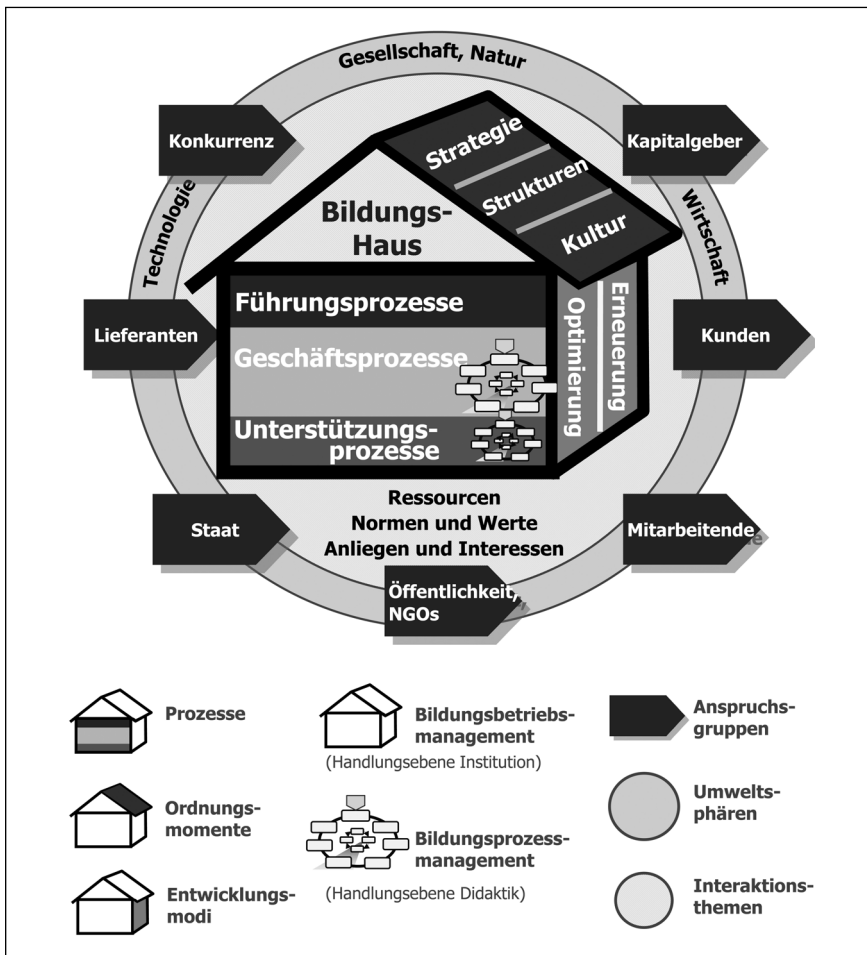


Abb. 4: Bildungsmanagement – ein orientierendes Rahmenmodell.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

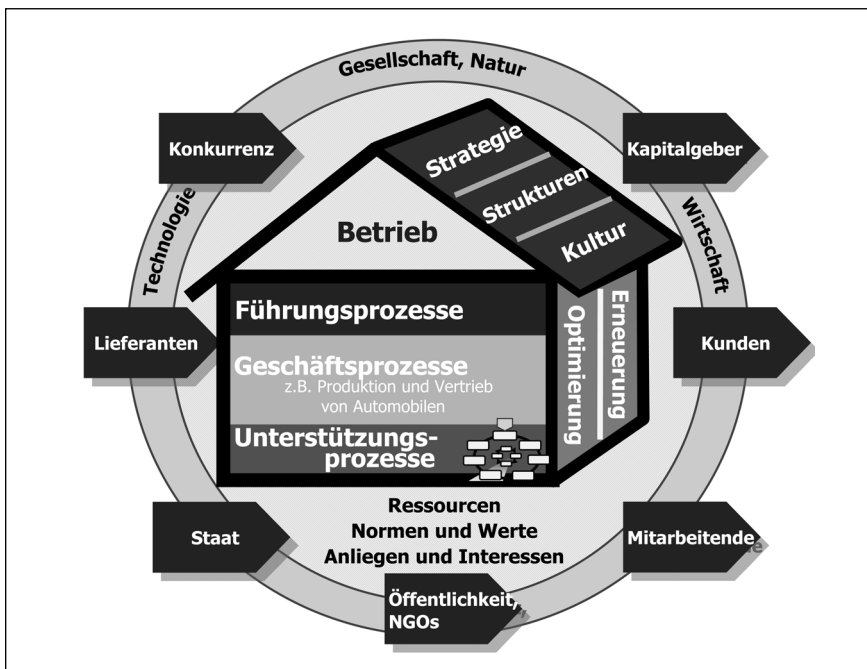


Abb. 5: Bildungsmanagement als Unterstützungsprozess.

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

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

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

4. Ausblick

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

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

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

Literatur

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

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