

Sabine Seufert

Bildungs- management

Einführung für Studium
und Praxis



eBook

**SCHÄFFER
POESCHEL**

SCHÄFFER
POESCHEL

Sabine Seufert

Bildungsmanagement

Einführung für Studium und Praxis

2013

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Autorin:

Prof. Dr. Sabine Seufert ist Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen, Direktorin des dortigen Instituts für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) sowie Geschäftsführerin des Swiss Centre for Innovations in Learning (scil). In ihren Forschungsgebieten Bildungsmanagement, E-Learning, Knowledge Management und Management Education arbeitet sie eng mit zahlreichen Partnern aus der Praxis zusammen.

Dozenten finden weitere Lehrmaterialien unter
<http://www.sp-dozenten.de/3244>
(Registrierung erforderlich)

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.

E-Book ISBN 978-3-7992-6835-6

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht GmbH
www.schaeffer-poeschel.de
info@schaeffer-poeschel.de

Einbandgestaltung: Melanie Frasch/Jessica Joos (Foto: Shutterstock.com)
Layout: Ingrid Gnoth | GD 90
Satz: Claudia Wild, Konstanz

September 2013

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart
Ein Tochterunternehmen der Verlagsgruppe Handelsblatt

Vorwort

Lebenslanges Lernen als Konzept ist bereits seit den 1970er-Jahren in der Diskussion, um auf permanente Veränderungen vorbereitet zu sein. Berufliche Bildung als lebenslange Entwicklung zu betrachten, birgt jedoch für manchen auch die Assoziation der »lebenslänglichen Plagerei«. Bildungsorganisationen, ob es sich um eine betriebliche Aus- und Weiterbildungseinrichtung, eine Schule oder Hochschule handelt, sind in doppelter Weise von den Entwicklungen »im permanenten Wildwasser« (Vaill, 1998) betroffen. Es gilt kompetent mit den einhergehenden Veränderungen umzugehen: einerseits Lernende auf die Bewältigung von Wildwasserbedingungen vorzubereiten, andererseits unter Wildwasserbedingungen selbst erfolgreich agieren zu können.

Um diesen Herausforderungen bei vermutlich knappen, wenn nicht noch knapper werdenden Ressourcen zu begegnen, ist ein *Bildungsmanagement* gefragt, das diese Veränderungsbereitschaft aufnimmt. Bildungsmanagement, als relativ junges Gestaltungsfeld der Wirtschaftspädagogik, ist dabei als Aufgabe zu verstehen, Lernprozesse auf individueller und organisationaler Ebene zu initiieren, zu implementieren, zu begleiten und zu evaluieren.

Bildung im eigentlichen Sinne kann nicht »gemanagt« werden. Es stehen vielmehr die Bildungsprozesse als Dienstleistungen im »Managementfokus«. Das Gestaltungsfeld schafft somit die Verbindung zwischen Management und Bildung, wobei das Ziel nicht die unreflektierte Übernahme ökonomischer Konzepte ist. Zentrale Herausforderung ist vielmehr, die ökonomischen und pädagogischen Rationalitäten auszubalancieren, Grenzen zu erkennen und nach gangbaren Lösungen zu suchen. Ein *reflexives Bildungsmanagement* nimmt dieses Spannungsfeld bewusst und kritisch auf, um adäquate Gestaltungslösungen innerhalb gegebener Grenzen zu entwickeln. Darüber hinaus wird mit dem vorliegenden Lehrbuch angestrebt, von einem Anpassungs- zu einem Gestaltungsansatz im Bildungsmanagement zu gelangen, der durch ein proaktives Aufgreifen zukünftiger Probleme und den Aufbau von Erfolgspotenzialen für die Zukunft gekennzeichnet ist – ein *proaktives Bildungsmanagement*.

Die Gestaltung von Bildungsprozessen in Organisationen kann folglich als eine komplexe Managementaufgabe in Abstimmung mit zentralen Anspruchsgruppen betrachtet werden. Dem Lehrbuch zugrunde liegt das *St. Galler Management-Modell* (SGMM). Es erlaubt, Bildungsmanagement als proaktive Gestaltung von Bildungsaktivitäten aufzunehmen, welche die Entwicklung der Bildungsorganisation in ihrer Gesamtheit und in der Interaktion mit ihrer Umwelt und entsprechenden Anspruchsgruppen erfasst. Für die Strukturierung der Handlungsfelder sind dabei die folgenden drei Verbindungslinien zentral:

Sinnhorizonte: Von normativen Leitlinien zu strategischen und operativen Handlungen

Ausgehend von normativen Leitlinien führt Bildungsmanagement einerseits zu zentralen strategischen und operativen Umsetzungsfragen von Bildungsprozessen. Das Leitbild der reflexiven Handlungsfähigkeit, welche als umfassende Handlungskom-

petenz verstanden werden kann, ist als Zielsetzung eines Konzeptes von Kompetenzentwicklung in jüngerer Zeit aufgekommen. Um mit permanenten Veränderungen umgehen zu können, ist zudem das Leitbild der lernenden Organisation in allen Kontexten, Schulen, Hochschulen und Betrieben in der Diskussion. Eine Organisation kann dann zu einer lernenden Organisation werden, wenn sie strategische und operative Handlungen nach pädagogischen Leitvorstellungen ausrichtet und das selbst-reflexive Handeln bei den Lernenden fördert.

Gestaltungsebenen: Mehrebenen-Lernen

Die Fragen der Organisation und des Managements von Bildung sowie die Verknüpfung mit Fragestellungen der Organisationsentwicklung und der lernenden Organisation bestimmen ganz erheblich die Möglichkeiten individueller Entwicklung und Förderung. Daher ist zu berücksichtigen, dass sich Gestaltungsfelder auf organisationsweite Bereiche (lernförderliche Rahmenbedingungen, Makro-Ebene), auf die Programm-Ebene (Kompetenzentwicklung auf der Meso-Ebene) bis hin zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und die Ebene des Individuums (Mikro-Ebene) ausrichten können.

Entwicklungsmodi: Balance zwischen Erneuerung und Stabilität

Unter dem Blickwinkel »wie kommt das Neue in die Bildungsprozesse?« ist es darüber hinaus eine zentrale Herausforderung, gezielt Impulse für den organisatorischen Wandel zu setzen, wobei ein Spannungsfeld zwischen Stabilität und Erneuerung zu berücksichtigen ist und damit die Frage »Wie viel Veränderung braucht und verträgt die Bildungsorganisation?« aufgegriffen wird.

Für einen umfassenden Bildungsmanagement-Ansatz eignet sich das St.Galler Management-Modell in besonderer Weise, um die systemischen Zusammenhänge der jeweiligen Handlungsfelder aufzeigen sowie die zukunftsorientierte Weiterentwicklung einer Organisation aufnehmen zu können. Darüber hinaus ist im vorliegenden Modell die Betonung der normativen Ebene – die in anderen Managementansätzen nur geringe Berücksichtigung findet – gerade für Bildungsorganisationen von sehr hoher Bedeutung. Dies sind vermutlich auch die Gründe, warum sich das SGMM bereits in vielen New-Public-Management-Ansätzen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis wiederfindet.

Die einzelnen Themen sind zwar im Sinne der integrierten Managementlehre im Wirkungsgeflecht einer Bildungsorganisation dargestellt, dennoch können Leserinnen und Leser vertiefend mit einem beliebigen Thema einsteigen. In allen Kapiteln veranschaulichen ausgewählte Fallbeispiele einzelne Handlungsfelder des Bildungsmanagements, um die Anwendung in der Praxis zu erleichtern. Ausführliche Fallstudien und Arbeitshilfen sind begleitend dazu im Online-Dozentenservice zu finden und werden laufend aktualisiert sowie ergänzt.

Im Lehrbuch werden soweit möglich geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwendet (z. B. Lehrpersonen, Bildungsverantwortliche, Lernende, etc.), da wo dies nicht oder nur durch Doppelformulierungen möglich ist, wird zur einfachen Lesbarkeit die männliche Form verwendet.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Tanja Fandel-Meyer und Herrn Dr. Christoph Meier aus dem scil Team für die zahlreichen fachlichen Diskussionen. In zwei Kapiteln beziehe ich mich explizit auf gemeinsam entstandene Arbeiten, die ich an dieser Stelle ebenfalls nochmals hervorheben möchte. Daniela Schuchmann danke ich herzlich für die professionelle Erstellung der Grafiken sowie für ihr fachkundiges Korrekturlesen, Nadja Eggmann für das Korrekturlesen aus Sicht einer Studentin und last, but not least Brigitte Lubert für die routinierte Umsetzung der Druckvorlage sowie Verena Tunger für das professionelle Lektorat.

St. Gallen im Juli 2013

Sabine Seufert

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Leserhinweise	XVI

1	Grundlagen des Bildungsmanagements	1
1.1	Bildungsmanagement aus wirtschaftspädagogischer Perspektive ..	1
1.1.1	Bedeutung und disziplinäre Verortung von Bildungsmanagement ..	1
1.1.2	Zum Bildungsverständnis	6
1.1.3	Zum Managementverständnis	11
1.2	Erscheinungsformen von Bildungsmanagement	14
1.3	Herausforderungen für das Bildungsmanagement	19
1.4	Handlungsfelder des Bildungsmanagements nach dem St. Galler Management-Modell (SGMM)	22
1.4.1	Einführung und Überblick	22
1.4.2	Außenwelt einer Bildungsorganisation	24
1.4.3	Innenwelt einer Bildungsorganisation	30
1.4.3.1	Sinnhorizonte des Bildungsmanagements	30
1.4.3.2	Gestaltungsebenen: Makro-, Meso- und Mikro-Ebene	31
1.4.3.3	Entwicklungsmodi	33
1.4.4	Fazit	34
1.5	Zusammenfassung	35
	Weiterführende Literatur	38

2	Sinnhorizonte – normatives, strategisches und operatives Bildungsmanagement	39
2.1	Überblick	39
2.2	Normatives Bildungsmanagement	44
2.2.1	Normative Orientierung: Leitplanken festlegen	44
2.2.2	Normative Orientierung: Zielebene	46
2.2.2.1	Bildungsziele als pädagogische Normen	46
2.2.2.2	Kontext öffentlicher Bildungsauftrag	49
2.2.2.3	Kontext privatwirtschaftlicher Bildungsauftrag	52
2.2.3	Normative Orientierung: Handlungsebene	56
2.2.3.1	Leitbilder als Begründungsbasis für das Handeln in Bildungs- organisationen	56
2.2.3.2	Die lernende Organisation als Leitbild für Bildungsorganisationen	57
2.2.3.3	Programmatische Postulate für Bildungsprogramme	64
2.2.3.4	Leitbilder für Lernende und »Learning Professionals«	66
2.2.4	Von normativen Grundsätzen zur Strategie	69
2.3	Strategisches Bildungsmanagement	70
2.3.1	Strategie: Die richtigen Dinge tun	70
2.3.2	Elemente einer Strategie	72
2.3.2.1	Überblick	72

2.3.2.2	Programm-Portfolio der Bildungsorganisation	74
2.3.2.3	Positionierung der Bildungsorganisation	77
2.3.2.4	Wertschöpfungsprozesse	79
2.3.2.5	Ökonomische Tragfähigkeit/Finanzierung	81
2.3.2.6	Schlussfolgerung	85
2.3.3	Strategisches Programm: Entwicklung von strategischen Handlungsfeldern	86
2.4	Operatives Bildungsmanagement	89
2.4.1	Umsetzung der Bildungsstrategie: Die Dinge richtig tun	89
2.4.2	Operative Kernprozesse zur Umsetzung der Bildungsstrategie	90
2.4.3	Balanced Scorecard (BSC): Ein integrativer Ansatz zur operativen Umsetzung der Strategie	90
2.5	Zusammenfassung	96
2.6	Fallstudie DATEV	98
2.6.1	Einleitung: Das Unternehmen DATEV eG	98
2.6.2	Die innerbetriebliche Bildungsorganisation	99
2.6.3	Der Bildungsauftrag: Abstimmung Personal- und Persönlichkeits- entwicklung	100
2.6.4	Zusammenfassung	102
	Aufgaben	103
	Weiterführende Literatur	104
3	Makro-Ebene – Bildungsorganisationen gestalten	105
3.1	Überblick	105
3.2	Institutionelle Kontexte von Bildungsorganisationen	112
3.3	Erhöhung der Entwicklungsfähigkeit von Bildungsorganisationen	119
3.3.1	Überblick	119
3.3.2	Lernen im Fokus: Organisationales und individuelles Lernen	121
3.3.3	Organisation des Lernens: Managementtheoretische und didaktische Organisation	124
3.3.4	Stufen der Organisationsentwicklung zur Gestaltung von Bildungsorganisationen	131
3.4	Analyse und Gestaltung von Strukturen	133
3.4.1	Überblick und Definition von Strukturen	133
3.4.2	Ansätze zur Erfassung von Strukturen	134
3.4.3	Aufbau- und Ablaufstrukturen	140
3.4.3.1	Überblick	140
3.4.3.2	Aufbaustrukturen	141
3.4.3.3	Ablaufstrukturen	145
3.4.4	Zusammenfassung	147
3.5	Analyse und Gestaltung von Kulturen	148
3.5.1	Überblick und Definition von Kulturen	148
3.5.2	Ansätze zur Erfassung von Kulturen	151
3.5.2.1	Überblick	151
3.5.2.2	Funktionalistische Ansätze	152

3.5.2.3	Symbolistische Ansätze	153
3.5.3	Kulturen auf unterschiedlichen System-Ebenen	156
3.5.3.1	Überblick	156
3.5.3.2	Organisationskulturen	157
3.5.3.3	Führungskulturen	161
3.5.3.4	Team- und Kooperationskulturen	163
3.5.3.5	Lehrkultur: Pädagogische Interaktionen	166
3.5.3.6	Individuelle Lernkulturen	169
3.5.4	Fazit	171
3.6	Zusammenfassung: Strukturen und Kulturen von Bildungs- organisationen gestalten	173
3.7	Fallstudie: Lernkultur-Analyse als Ausgangspunkt für die Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen – Anwendungsbeispiel Telekom	177
3.7.1	Einleitung	177
3.7.2	Lernkulturmodell	178
3.7.3	Vorgehensweise: Lernkultur-Analyse	180
3.7.4	Zusammenfassung	183
	Aufgaben	185
	Weiterführende Literatur	186
4	Meso-Ebene – Bildungsprogramme gestalten	187
4.1	Überblick	187
4.2	Bildungsprogramme in unterschiedlichen Kontexten	194
4.3	Erhöhung der Entwicklungsfähigkeit von Bildungsprogrammen ..	197
4.3.1	Grundlegende Ansätze zur Gestaltung von Bildungsprogrammen ..	197
4.3.2	Fazit	202
4.4	Gestaltung von Bildungsprogrammen auf der Grundlage eines Strukturmodells	203
4.4.1	Überblick	203
4.4.2	Curriculum-Modelle: Produkt- vs. Prozess-Modelle	204
4.4.2.1	Produkt-Modelle für die Entwicklung von Curricula	205
4.4.2.2	Prozess-Modelle für die Entwicklung von Curricula	209
4.4.3	Kompetenzentwicklung in informellen Kontexten: Die »Planung des Zufalls«?	216
4.4.4	Fazit	221
4.5	Gestaltung von Bildungsprogrammen auf der Grundlage eines Prozessmodells	224
4.5.1	Überblick	224
4.5.2	Analyse	226
4.5.3	Design	233
4.5.3.1	Curriculum des Bildungsprogramms bestimmen	233
4.5.3.2	Lernsituationen entwickeln	234
4.5.3.3	Sequenzierung	238

4.5.3.4	Blended Learning Designs: Transferorientierte Gestaltung von Bildungsmaßnahmen	239
4.5.3.5	Designs zur Verbindung von Lernen in formellen und informellen Kontexten	243
4.5.4	Umsetzung	246
4.5.4.1	Maßnahmen entwickeln	246
4.5.4.2	Lernressourcen beschaffen bzw. produzieren	247
4.5.5	Durchführung	249
4.5.6	Evaluation	250
4.5.7	Fazit	254
4.6	Gestaltung von Bildungsprogrammen auf der Grundlage eines Kommunikationsmodells	255
4.6.1	Überblick	255
4.6.2	Kommunikationsmanagement schulischer Bildungsprogramme ..	257
4.6.2.1	Anspruchsgruppengerechte Kommunikation	257
4.6.2.2	Dialogorientierte Kommunikationsformen	260
4.6.3	Kommunikationsmanagement betrieblicher Bildungsprogramme ..	262
4.6.3.1	Anspruchsgruppengerechte Kommunikation	262
4.6.3.2	Dialogorientierte Kommunikation	264
4.6.4	Fazit	265
4.7	Zusammenfassung: Bildungsprogramme gestalten	267
4.8	Fallstudie Hewlett Packard	269
4.8.1	Einleitung	269
4.8.2	Bildungsmaßnahmen in formellen und informellen Kontexten ...	270
4.8.3	Schlussfolgerungen: Veränderte didaktische Wertschöpfungskette und Rollen	272
4.8.4	Zusammenfassung	274
	Aufgaben	275
	Weiterführende Literatur	276
5	Mikro-Ebene – Kompetenzentwicklung von Learning Professionals gestalten	277
5.1	Überblick	277
5.2	Kompetenzentwicklung von Learning Professionals als integraler Bestandteil des Bildungsmanagements in Organisationen	282
5.2.1	Learning Professionals in unterschiedlichen Kontexten	282
5.2.2	Gestiegene Bedeutung der Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Learning Professionals	287
5.2.3	Professionalisierung als kontinuierlicher Entwicklungsprozess ...	288
5.2.4	Fazit	293
5.3	Kompetenzentwicklung des Bildungspersonals i. e. S. (Lehrpersonen)	295
5.3.1	Kompetenzentwicklung des schulischen Bildungspersonals	295
5.3.1.1	Neue Herausforderungen	295
5.3.1.2	Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Kontexten ..	298

5.3.1.3	Gestaltung der Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen	307
5.3.2	Kompetenzentwicklung des betrieblichen Bildungspersonals	309
5.3.2.1	Neue Herausforderungen	309
5.3.2.2	Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Kontexten ..	312
5.3.2.3	Gestaltung der Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung des betrieblichen Bildungspersonals	313
5.3.3	Fazit	314
5.4	Kompetenzentwicklung von Lernunterstützern: Führungskräfte als Lernpromotoren	315
5.4.1	Die Bedeutung von personalen Unterstützungssystemen beim Lernen in formellen und informellen Kontexten	315
5.4.2	Die Rolle von Führungskräften in Bildungsprozessen	316
5.4.2.1	Neue Anforderungen	316
5.4.2.2	Chancen und Grenzen einer kompetenzförderlichen Führungsarbeit	317
5.4.2.3	Handlungsbereiche für Führungskräfte	319
5.4.2.4	Implementationsstrategien für die Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozesse	324
5.4.3	Fazit	327
5.5	Zusammenfassung: Kompetenzentwicklung der Learning Professionals gestalten	329
5.6	Fallstudie IBM: Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozesse	331
5.6.1	Einleitung	331
5.6.2	Verantwortung von Führungskräften für die Mitarbeiter- und Organisationsentwicklung	331
5.6.3	Handlungsbereiche für Führungskräfte	332
5.6.4	Unterstützung der Führungskräfte durch das Bildungsmanagement	336
5.6.5	Kompetenzentwicklung von Führungskräften für ihre Rolle als Lernpromotor	336
5.6.6	Beurteilung der Führungskräfte als personale Unterstützungskomponente	338
	Aufgaben	339
	Weiterführende Literatur	339
6	Entwicklungsmodi – Optimierung und Erneuerung	341
6.1	Überblick	341
6.2	Entwicklungsorientierte Managementaufgaben in Bildungsorganisationen	347
6.2.1	Gestiegene Bedeutung der Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit von Bildungsorganisationen	347
6.2.2	Bestehendes bewerten und weiterentwickeln: Zur Abgrenzung von Qualitätsmanagement, Bildungscontrolling und Evaluation ..	350

6.2.3	Neues implementieren: Zur Abgrenzung von Innovations-, Veränderungs- und Projektmanagement	351
6.2.4	Fazit: Umgang mit dem Spannungsfeld Optimierung vs. Erneuerung	353
6.3	Kontinuierliche Verbesserung der Qualität	354
6.3.1	Ausgangspunkte: Grundfragen für Qualitätsentwicklung und Bildungscontrolling	354
6.3.1.1	Was ist »Qualität«?	354
6.3.1.2	Wer bestimmt die Qualitätsziele?	355
6.3.1.3	Was ist der Gegenstand von Bildungsqualität?	356
6.3.1.4	Wer überprüft das Erreichen von Qualitätszielen und wie geschieht dies?	357
6.3.1.5	Bildungscontrolling: Wer betreibt es mit welchem Ziel?	358
6.3.1.6	Die Schwierigkeit von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen	359
6.3.2	Grundlegende Ansätze für ein Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling	361
6.3.2.1	Ansätze für ein Qualitätsmanagement	361
6.3.2.2	Ansätze für ein Kennzahlen-gestütztes Bildungscontrolling	363
6.3.2.3	Entwicklungsorientierter Ansatz: Bestehendes beurteilen und weiterentwickeln	365
6.3.3	Phasenmodell: Kontinuierliche Verbesserung gestalten	367
6.3.3.1	Überblick	367
6.3.3.2	Planung	368
6.3.3.3	Ermittlung des aktuellen Stands	373
6.3.3.4	Ergebnisse, Konsequenzen und Maßnahmen	379
6.3.4	Fazit: Kontinuierliche Verbesserung gestalten	380
6.3.5	Fallbeispiel: Evaluation von Bildungsmaßnahmen bei der DATEV .. Aufgaben	381 384
6.4	Innovationen bewerten und implementieren	384
6.4.1	Ausgangspunkte: Grundfragen für Innovationsmanagement	384
6.4.1.1	Was sind Bildungsinnovationen?	384
6.4.1.2	Was ist der Gegenstand von Innovationen (objektive Dimension)? ..	385
6.4.1.3	Was bedeutet »neu« (objektive Dimension und Innovationsgrad)?	386
6.4.1.4	Für wen ist die Innovation neu (subjektive Dimension)?	387
6.4.1.5	Ist das Neue erfolgreich (normative Dimension)?	388
6.4.1.6	Wo beginnt, wo endet die Innovation (prozessuale Dimension)? ..	389
6.4.2	Grundlegende Strategien für die Implementierung von Innovationen	390
6.4.3	Phasenmodell: Innovationsprozesse gestalten	391
6.4.3.1	Überblick	391
6.4.3.2	Inventionsphase: Konzeptionelle Ideengenerierung	393
6.4.3.3	Innovations-/Implementationsphase	394
6.4.3.4	Diffusionsphase	394
6.4.4	Fazit: Innovationsprozesse gestalten	399
6.4.5	Fallbeispiel: Innovationsmanagement bei CYP	401

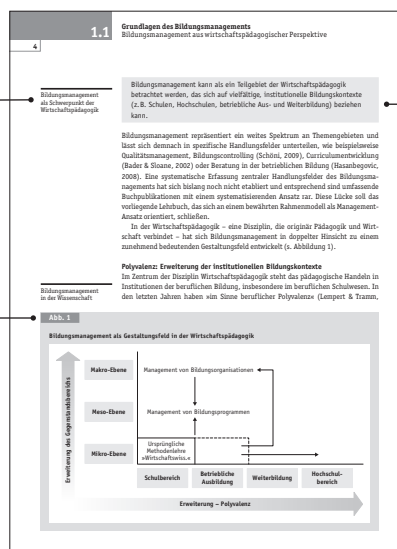
6.4.5.1	Einleitung	401
6.4.5.2	Bildungskonzept Connected Learning	401
6.4.5.3	Innovationsprojekt Future Learning	402
	Aufgaben	406
6.5	Begleitende Veränderungsprozesse gestalten	406
6.5.1	Ausgangspunkte: Grundfragen für ein Veränderungs- management	406
6.5.1.1	Was sind Veränderungen?	406
6.5.1.2	Wer sind die »Betroffenen«?	408
6.5.1.3	Wer sind die Akteure des Wandels?	408
6.5.1.4	Welche Arten und Quellen von Widerständen sind möglich?	412
6.5.2	Grundlegende Ansätze des Veränderungsmanagements	414
6.5.3	Phasenmodell: Veränderungsprozesse begleiten	415
6.5.3.1	Überblick	415
6.5.3.2	Problemdefinition	416
6.5.3.3	Wandelndesign: Strategieentwicklung	416
6.5.3.4	Operative Gestaltung: Diagnose	419
6.5.3.5	Operative Gestaltung: Interventionen als Maßnahmen für begleitende Veränderungen	422
6.5.3.6	Begleitende Prozessreflexion	425
6.5.4	Fazit: Veränderungsprozesse begleiten	425
6.5.5	Fallbeispiel Lufthansa School of Business: Umgang mit Veränderungen	426
	Aufgaben	430
6.6	Zusammenfassung: Kontinuierliche Verbesserungs- und Innovationsprozesse gestalten	431
	Weiterführende Literatur	433
	Leitfragen	435
	Kapitel 1 Grundlagen	435
	Kapitel 2 Sinnhorizonte	435
	Kapitel 3 Makro-Ebene	436
	Kapitel 4 Meso-Ebene	436
	Kapitel 5 Mikro-Ebene	437
	Kapitel 6 Entwicklungsmodi	438
	Literaturverzeichnis	439
	Sachwortregister	463

Leserhinweise

Das leserfreundliche Layout dieses Lehrbuchs verdeutlicht die inhaltliche Struktur des Buches, vermittelt Orientierung und erleichtert das Lernen und Arbeiten mit dem Text in vielfältiger Weise.

Marginalien:

Marginalien direkt neben dem Text führen stichwortartig durch die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Kapitels. Sie dienen der ersten Orientierung, verdeutlichen die Gliederung des Textes und fassen diesen zusammen. Darüber hinaus helfen die Marginalien, bestimmte Schlagworte und Abschnitte rasch aufzufinden. Außerdem finden Sie hier in der Randspalte zusätzlichen Platz für eigene Notizen.



Abbildungen: Die zahlreichen Abbildungen veranschaulichen und ergänzen die im Text beschriebenen Sachverhalte. Im Text wird jeweils auf die Abbildungen Bezug genommen und an gegebener Stelle auf diese verwiesen.

Definitionen: Zentrale Begriffe werden in besonders hervorgehobenen Textkästen erläutert. Sie sind zum gezielten Lernen besonders geeignet.

1 Grundlagen des Bildungsmanagements

Lernziele

Bildungsmanagement bezeichnet ein Gestaltungsfeld, welches das Management von Bildung bzw. Dienstleistung, Bildungsprozesse zu unterstützen, umfasst. Können Sie dieses Kapitel durchgearbeitet haben, werden Sie insbesondere:

- die Bedeutung und Definition von Bildungsmanagement aus wirtschaftspädagogischer Perspektive verstehen können; Was bedeutet Bildungsmanagement grundsätzlich? Welches Bildungs- und Managementverständnis liegt dem vorliegenden Lehrbuch zugrunde?
- Erscheinungsformen des Bildungsmanagements in unterschiedlichen Bildungskontexten beschreiben können; Wo findet Bildungsmanagement statt?
- Herausforderungen für das Bildungsmanagement analysieren und diskutieren können; Warum nimmt Bildungsmanagement an Bedeutung zu?
- Zentrale Handlungsfelder des Bildungsmanagements und deren Zusammenhänge nach dem St. Galler Management-Modell verstehen können; Wo findet Bildungsmanagement statt?

1.1 Bildungsmanagement aus wirtschaftspädagogischer Perspektive

1.1.1 Bedeutung und disziplinäre Verortung von Bildungsmanagement

Vorstellen Sie sich in die folgende Situation: Das Kollegium einer Schule möchte ein neues Lehrfeld entwickeln. An welchen Vorstellungen von Lehren und Lernen will sich das Kollegium orientieren? Oder: Eine Schule hat mit dem Pilotprojekt »Unterstützen mit Notebook-Klassen« gestartet. Welche Veränderungen gehen mit diesem Schulversuch einher und wie können Veränderungsprozesse organisiert werden? Wie sind Rahmenbedingungen, Kulturen und Strukturen zu gestalten, um normativ erwünschte, innovative Lehr-Lernprozesse im Klassenzimmer zu unterstützen? Oder eine Hochschule will ein neu konzipiertes Masterprogramm einführen. Welchen Beitrag leistet das Programm zur Strategie der Hochschule? Wie ist dieses neue Bildungsangebot zu konzipieren und zielgruppengerecht zu positionieren? Wie sind ferner bestehende Studiengänge als Programme strategisch weiter zu entwickeln (Program-Management im Sinne von Programmentwicklung statt Programm-Administration)?

Fragestellungen im Bildungsmanagement: Beispiele aus unterschiedlichen Bildungsbereichen

Lernziele: Jedes Kapitel verfolgt mehrere »Lernziele«, die jeweils zu Beginn des betreffenden Abschnitts aufgeführt sind. Diese Lernziele stimmen inhaltlich auf die nun folgenden Themen ein und verweisen auf die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten.

Exkurse/Beispiele: Aufschlussreiche Fallbeispiele, Anwendungen in der Praxis und Forschungsergebnisse veranschaulichen die Theorie und sind ebenfalls gesondert hervorgehoben.

2.3
Strukturziele – normatives, strategisches und operatives Bildungsmanagement

88

Exkurs

»Inverted Classroom« oder »Flipped Classroom-Modelle«

Das Konzept des »inverted classroom« (engl. *inverted classroom*) ist nicht neu und wurde bereits vor 20 Jahren entwickelt (Lipp, Post & Siegel, 2000, S. 2). Allerdings haben weltweit bekannte Anwendungsfälle wie die Open Academy dieser Ansatz in den letzten Jahren populär gemacht. Diese Design-Ansätze ist es, dass die Phasen des Unterrichts umgekehrt werden: Was die Lernenden in einer traditionellen Settings bislang als Vorlesungen erhalten haben, bekommen sie nun in der Präsenz und nur vorher in der Präsenz parat, um die Lernenden in der Ferntätigkeit oder der Vorlesung eines Professors zu hören. Dabei kann die Selbsttätigkeit anhand von online Lehrvideos oder anderen didaktisch aufbereiteten Materialien zu Hause erfüllt, während die klassische Phase, dass events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa. The use of learning technologies, particularly multimedia, provide new opportunities for students to learn, opportunities that are not possible with other media (Alexander, 1997, 26, in: Lipp, Post & Siegel, 2000, S. 33). Dieses Modell erfährt sich insbesondere im Mathematik- oder Chemiestudium in Schulen sowie seit einigen Jahren auch an Hochschulen einer zunehmenden Beliebtheit. Bei dem Ansatz des Inverted Classroom handelt es sich somit um eine Variante von Blended Learning, um Online- und Präsenzphasen didaktisch sinnvoll aufeinander abzustimmen. Im Vordergrund steht dabei, die Präsenzphasen zu erleichtern und die frei gewordene Zeit vielmehr für aktivierende Lehr-Lernformen wie intensiven Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zu nutzen.

darum, strategisch priorisierte Handlungsfelder, die häufig ein oder mehrere Projekte hinsichtlich, in Abstimmung mit der normativen Orientierung (Outside-in- und Inside-out-Betrachtung) zu definieren und entsprechende Ressourcen sowie ggf. notwendige Anpassungen im »Lehr-Lern-Modell« der Bildungsorganisation vorzunehmen.

Beispiel

»Strategische Dokumentation einer Bildungsstrategie«

+++ Dokumentation einer Bildungsstrategie bzw. eines strategischen Programms einer Bildungsorganisation

1. Ausgangslage und Zielsetzung des Bereichs

2. Grundstrukturüberlegungen des Leitungs der Bildungsorganisation

3. Vision, Leitbild, Leitstrategie

4. Strategische Ziele bis 2020; Entwicklung der Bildungsorganisation in ausgewählten Handlungsfeldern

5. Strategische Handlungsfelder mit den finanziellen Auswirkungen

5.1. Handlungsfeld 1

5.2. Handlungsfeld 2

5.3. ...

Für jedes Handlungsfeld: Ausgangslage, Überlegungen und Zielsetzungen der Leitung, konkrete Umsetzung sowie die finanziellen Auswirkungen

6. Umsetzungsmöglichkeiten Zeitraum 2014-2020

7. Überlegungen der Schulleitung betreffend Priorisierung/Realisierung/zeitliche Staffung

8. Budgetantrag 111

Wie das Beispiel ebenfalls andeutet, werden Bildungsstrategie bzw. die strategische Programms einer Bildungsorganisation häufig in einem Budgetantrag mit Blick auf

Sachwortregister: Das Sachwortregister am Ende des Buches dient zum raschen Auffinden von Begriffen, Instrumenten und Definitionen.

Zusammenfassungen (ohne Abbildung): Am Ende von Kapiteln und Unterkapiteln findet der Leser kompakte Wiederholungen der wichtigsten Inhalte der vorangehenden Abschnitte. Die Zusammenfassungen können auch gut zur Prüfungsvorbereitung oder zum raschen »Aufwärmen« bereits vor längerer Zeit durchgearbeiteter Kapitel genutzt werden.

Literaturverzeichnis: Die Literaturverweise stehen direkt im Text, und zwar unter Nennung der Autoren und des Erscheinungsjahres. Literaturempfehlungen zur Themenvertiefung stehen am Ende jedes Kapitels. Im Literaturverzeichnis im hinteren Teil des Buches sind sämtliche Literatur- und Quellenangaben vollständig aufgeführt.

Leitfragen

339

nennbar mit den Führungskräften Lösungsweg identifiziert. Aus diesem System wird die klar kommunizierte High Performance Culture bei IBM deutlich, welche die besten Mitarbeitenden fördern möchte.

Aufgaben zu Kapitel 5.6

1. Welche neue, erweiterte Rolle nehmen Führungskräfte im Hinblick auf die Kompetenz- und Personalentwicklung ihrer Mitarbeitenden bei IBM ein und welche Rolle kommt entsprechend den Mitarbeitenden selbst zu?
2. Was sind Chancen und Gefahren einer neuen Rolle von Führungskräften als Lernpromotoren? Geben Sie dabei insbesondere darauf ein, welche Spannungsfelder oder Widersprüche aus der Perspektive einer IBM-Führungskraft erkennbar sind.
3. Entwickeln Sie Vorschläge dafür, wie IBM ihre Führungskräfte in ihrer Rolle als Lernpromotoren stärker unterstützen könnte.

Weiterführende Literatur

Bader, R. & Müller, M. (2002). Fachdidaktische Professionalität zur Gestaltung des Lernfeldkonzepts - Anforderungen an die Lehrenden und schulpädagogischen Rahmenbedingungen. In R. Bader & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung* (S. 63-73). Paderborn: Schöningh.

Europäischer Konsortium. (2008). *Betrieblicher Bildungsprozess. Schlüsselstrategie für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa*. Abgerufen von http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eustairmain_en.pdf

Helmke, A. & Schrader, F. W. (2006). *Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität: Das eigene Unterrichtsreflexion und bewährte Schulpraxis*. (2006), S. 1-12.

Leitfragen

Kapitel 1 Grundlagen

Was bedeutet Bildungsmanagement als Gestaltungsfeld der Wirtschaftspädagogik? Welches Bildungswertverständnis liegt dem vorliegenden Leitbuch zugrunde? Welches Managementverständnis liegt dem vorliegenden Leitbuch zugrunde? Wo findet Bildungsmanagement mit welcher Relevanz statt? Warum nimmt Bildungsmanagement an Bedeutung zu? Welche Rolle nimmt das Bildungsmanagement in Organisationen im Umgang mit permanenten Veränderungen in der Umwelt ein?

Leitfragen: Eine Sammlung von Leitfragen am Ende des Bands zu allen Kapiteln erlaubt die Wiederholung des Lernstoffs im Zusammenhang. Die Leitfragen eignen sich besonders zur Prüfungsvorbereitung. Skizzieren Sie die Antworten am besten schriftlich und gleichen Sie sie anschließend mit der Buchdarstellung ab.

Aufgaben: Am Ende jedes Kapitels werden mittels zahlreicher Wiederholungsfragen die zentralen Elemente und Zusammenhänge der vorangegangenen Abschnitte abgefragt und angewendet. Bitte beantworten Sie zuerst selbstständig die Fragen und schauen Sie erst dann im jeweiligen Kapitel nach. Der Lerneffekt ist auf diese Weise umso größer. Sollten Sie auf Wissenslücken oder Unsicherheiten stoßen, wird empfohlen, die entsprechenden Abschnitte nochmals genau durcharbeiten und zu wiederholen.

1

Grundlagen des Bildungsmanagements

Lernziele

Bildungsmanagement bezeichnet ein Gestaltungsfeld, welches das Management von Bildung bzw. die Dienstleistung, Bildungsprozesse zu unterstützen, umfasst. Nachdem Sie dieses Kapitel durchgearbeitet haben, werden Sie insbesondere:

- ▶ die *Bedeutung* und *Definition* von Bildungsmanagement aus wirtschaftspädagogischer Perspektive verstehen können: *Was bedeutet Bildungsmanagement grundsätzlich? Welches Bildungs- und Managementverständnis liegt dem vorliegenden Lehrbuch zugrunde?*
- ▶ *Erscheinungsformen* des Bildungsmanagements in unterschiedlichen Bildungskontexten beschreiben können: *Wo findet Bildungsmanagement statt?*
- ▶ *Herausforderungen* für das Bildungsmanagement analysieren und diskutieren können: *Warum nimmt Bildungsmanagement an Bedeutung zu?*
- ▶ Zentrale *Handlungsfelder* des Bildungsmanagements und deren Zusammenhänge nach dem St. Galler Management-Modell verstehen können: *Wie findet Bildungsmanagement statt?*

1.1 Bildungsmanagement aus wirtschaftspädagogischer Perspektive

1.1.1 Bedeutung und disziplinäre Verortung von Bildungsmanagement

Versetzen Sie sich in die folgende Situation: Das Kollegium einer Schule möchte ein neues Leitbild entwickeln. An welchen Vorstellungen von Lehren und Lernen will sich das Kollegium orientieren? Oder: Eine Schule hat mit dem Pilotprojekt »Unterrichten mit Notebook-Klassen« gestartet. Welche Veränderungen gehen mit diesem Schulversuch einher und wie können Veränderungsprozesse organisiert werden? Wie sind Rahmenbedingungen, Kulturen und Strukturen zu gestalten, um normativ erwünschte, innovative Lehr-Lernprozesse im Klassenzimmer zu unterstützen?

Oder eine Hochschule will ein neu konzipiertes Masterprogramm einführen. Welchen Beitrag leistet das Programm zur Strategie der Hochschule? Wie ist dieses neue Bildungsangebot zu konzipieren und zielgruppengerecht zu positionieren? Wie sind ferner bestehende Studiengänge als Programme strategisch weiter zu entwickeln (Programm-Management im Sinne von Programmentwicklung statt Programm-Administration)?

Fragestellungen im Bildungsmanagement: Beispiele aus unterschiedlichen Bildungsbereichen

Oder stellen Sie sich vor, dass eine Firmenakademie, eine sogenannte Corporate University, ein Qualitätsmanagement entwickelt, um die nachhaltige Wirkung ihrer Bildungsangebote zu erhöhen. Was versteht man unter einer Corporate University? Wie ist Qualität im Bildungsbereich zu definieren? Wie können Bildungsmaßnahmen evaluiert werden? Wie kann die Qualität von Bildungsorganisationen und Bildungsmaßnahmen entwickelt werden? Wie kann der Transfer des Gelernten in Bildungsmaßnahmen unterstützt werden, um die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz zu erhöhen?

Gesellschaftliche und neue technologische Entwicklungen führen auch im Schulalltag zu gewaltigen Veränderungen. Da Jugendliche ihr Privatleben mit einer großen Selbstverständlichkeit immer mehr öffentlich darstellen, wird auch das Klassenzimmer zunehmend öffentlich. Schülerinnen und Schüler tauschen sich auf Facebook aus und wollen sich mit ihren Lehrpersonen vernetzen. Was bedeuten diese Entwicklungen für eine öffentliche Schule in der Kommunikation mit ihren Anspruchsgruppen, wie z. B. Lernende, Eltern, Lehrerverbände, Behörden? Braucht es beispielsweise Verhaltensregeln für Lehrpersonen im Umgang mit Facebook? Lehrbetriebe werben heutzutage immer häufiger auf YouTube um Auszubildende, Weiterbildungsanbieter entwickeln neue Kommunikationsstrategien und Bildungsmarketing-Konzepte via Social Media. Ob und ggf. wie sollte ein Bildungsanbieter in Facebook vertreten sein? Wie kann sich ein Bildungsanbieter im Internet auf dem Bildungsmarkt differenzieren?

Diese Fragenkomplexe konturieren beispielhaft, mit welchen Themen sich Bildungsmanagement beschäftigen kann. Einige davon sind Dauerbrenner (z. B. Qualitätsentwicklung), andere ergeben sich aus aktuellen Entwicklungen heraus (z. B. Umgang mit Social Media). Diese Fragestellungen werden zu Beginn jedes Kapitels als Beispiele wieder aufgenommen, um die Schwerpunkte der Themen im Kapitel zur Bearbeitung der Fragen zu illustrieren.

Bildungsmanagement –
Definition

Bildungsmanagement kennzeichnet zentrale Entwicklungsaufgaben in Bildungsorganisationen, um Bildungsdienstleistungen anspruchsruppengerecht anzubieten und kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Der ökonomische Wert von Bildung ist in den letzten Jahren stetig gestiegen und so sehen wir uns heute einem großen Bildungsmarkt mit äußerst vielfältigen, wettbewerbsorientierten Angeboten und Aktivitäten sowohl öffentlicher wie auch privater Anbieter gegenüber. Firmen etablieren Profit Center, welche die unternehmenseigenen Bildungsaktivitäten koordinieren und vermarkten. Schulen bieten immer neue Dienstleistungen im Bildungsbereich an. Gleichzeitig versuchen weitere Organisationen wie Verbände oder private Bildungsanbieter sich auf dem Markt zu positionieren. Es entstehen Kooperationen in Form von Netzwerken oder Kompetenzzentren (Wilbers, 2004). Bildung wird zu einem Produkt, das auf Kundenbedürfnisse hin ausgerichtet, budgetiert, organisiert und mit Hilfe von Marketingkonzepten vertrieben bzw. auf dem Bildungsmarkt möglichst vorteilhaft gegenüber der Konkurrenz positioniert werden soll. Während ökonomische Denkweisen bei privaten Bildungsanbietern schon immer Berücksichtigung gefunden haben, sind sie nun

auch im öffentlichen Bildungsbereich auf dem Vormarsch. Private Angebote rund um die öffentliche Schule, wie z. B. Schulausbildungen für eine internationale Schülerschaft mit Unterrichtssprache Englisch, sowie der zunehmende Wettbewerbsdruck unter den Hochschulen erhöhen den Legitimationsdruck für die öffentlich finanzierten Bildungsdienstleister. Die Notwendigkeit, sich mit Fragen des Bildungsmanagements auseinanderzusetzen, ist somit heutzutage für alle Bildungsorganisationen im privaten wie auch im öffentlichen Bereich gegeben.

Bildungsmanagement ist noch ein relativ neues Themengebiet, das sich seit den 1990er-Jahren rasant entwickelt hat, wie die zahlreichen Publikationen rund um das Bildungsmanagement sowie auch die Einrichtung entsprechender Masterstudiengänge aufzeigen (Gessler, 2009, S. 14). In der Literatur wird Bildungsmanagement je nach Herkunft der Autoren disziplinär unterschiedlich verankert. Einige Autoren sehen darin eine eigene Disziplin bzw. eine eigenständige Domäne, die einen »abgrenzbaren beruflichen Handlungsbereich« (Gessler, 2009, S. 14) definiert und innerhalb der Domäne in weitere Handlungsfelder präzisiert werden kann (wie z. B. Behrmann, 2006; Gütl, Orthey & Laske, 2006; Gessler, 2009). Im vorliegenden Lehrbuch wird Bildungsmanagement hingegen nicht als eigene Disziplin oder abgegrenzte Domäne, sondern als ein Teilbereich der Wirtschaftspädagogik verstanden.

Die kontextuellen Bezüge können im Bildungsmanagement stark variieren: Während einige Autoren sektorenspezifische Bildungsmanagement-Ansätze verfolgen, wie z. B. Hanft (2009), die sich auf das Bildungsmanagement von Hochschulen fokussiert, wird Bildungsmanagement häufig sektorenübergreifend definiert (Behrmann, 2006; Gessler, 2009). Bildungsmanagement aus Sicht der Wirtschaftspädagogik kann sektorenübergreifende Bezüge herstellen, wie es im vorliegenden Lehrbuch der Fall ist. Auf sektorspezifische Besonderheiten wird jeweils im Rahmen der zahlreichen Fallbeispiele eingegangen, um die Anwendung des generischen Bildungsmanagement-Ansatzes zu erleichtern.

Tab. 1

Verortung des vorliegenden Bildungsmanagement-Lehrbuchs

Sektoren Handlungsfelder	Sektorspezifisch (z.B. nur Schulen, Hochschulen, Unternehmen)	Sektorübergreifend (für alle Bildungsorganisationen)
Systematischer Ansatz aller Handlungsfelder	z.B. Bildungsmanagement in Hochschulen/ Hochschulentwicklung	vorliegendes Lehrbuch, Bildungsmanagement in Bildungsorganisationen: Schule, Hochschule, Betriebe
Fokus auf spezifische Handlungsfelder	z.B. Qualitätsmanagement in Schulen	z.B. Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen

Bildungsmanagement –
Ansätze

Bildungsmanagement
als Schwerpunkt der
Wirtschaftspädagogik

Bildungsmanagement kann als ein Teilgebiet der Wirtschaftspädagogik betrachtet werden, das sich auf vielfältige, institutionelle Bildungskontexte (z. B. Schulen, Hochschulen, betriebliche Aus- und Weiterbildung) beziehen kann.

Bildungsmanagement repräsentiert ein weites Spektrum an Themengebieten und lässt sich demnach in spezifische Handlungsfelder unterteilen, wie beispielsweise Qualitätsmanagement, Bildungscontrolling (Schöni, 2009), Curriculumentwicklung (Bader & Sloane, 2002) oder Beratung in der betrieblichen Bildung (Hasanbegovic, 2008). Eine systematische Erfassung zentraler Handlungsfelder des Bildungsmanagements hat sich bislang noch nicht etabliert und entsprechend sind umfassende Buchpublikationen mit einem systematisierenden Ansatz rar. Diese Lücke soll das vorliegende Lehrbuch, das sich an einem bewährten Rahmenmodell als Management-Ansatz orientiert, schließen.

In der Wirtschaftspädagogik – eine Disziplin, die originär Pädagogik und Wirtschaft verbindet – hat sich Bildungsmanagement in doppelter Hinsicht zu einem zunehmend bedeutenden Gestaltungsfeld entwickelt (s. Abbildung 1).

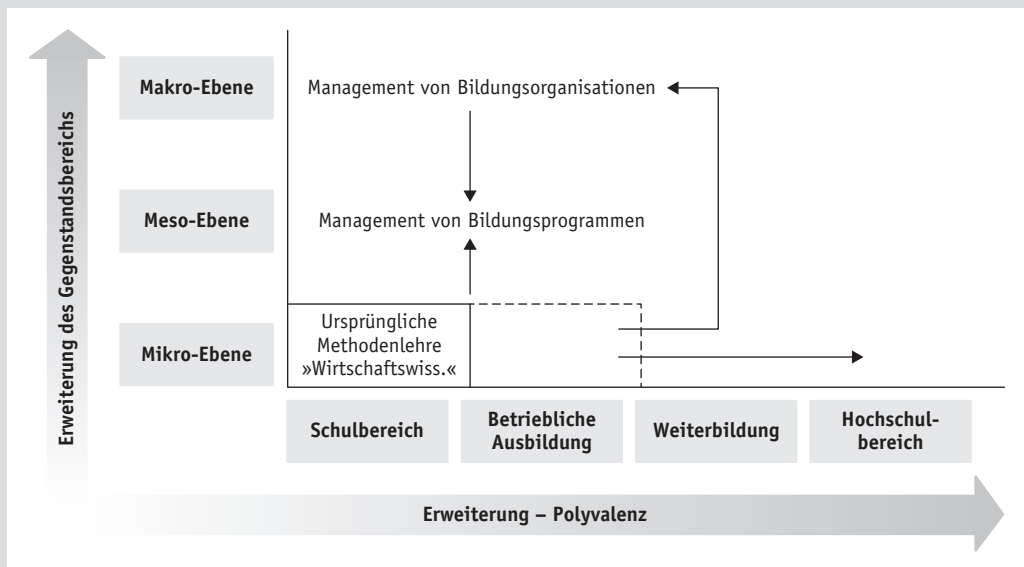
Polyvalenz: Erweiterung der institutionellen Bildungskontexte

Im Zentrum der Disziplin Wirtschaftspädagogik steht das pädagogische Handeln in Institutionen der beruflichen Bildung, insbesondere im beruflichen Schulwesen. In den letzten Jahren haben »im Sinne beruflicher Polyvalenz« (Lempert & Tramm,

Bildungsmanagement
in der Wissenschaft

Abb. 1

Bildungsmanagement als Gestaltungsfeld in der Wirtschaftspädagogik



2010, S. 50) auch Tätigkeiten benachbarter Bereiche wie der betrieblichen Personalentwicklung oder der Kompetenzentwicklung in Hochschulen in der Wirtschaftspädagogik an Bedeutung gewonnen. Entstand die Disziplin ursprünglich als Methodenlehre der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und war später schwerpunktmäßig im Schulbereich verankert, so ist sie heute in allen Bildungskontexten der Kompetenzentwicklung der schulischen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung zugegen (Diettrich & Vonken, 2009).

Mehr als das Klassenzimmer: Erweiterung des Gegenstandsbereichs

Nach wie vor ist das, was im Klassenzimmer geschieht, zentraler Gegenstand von Forschung und Lehre der Wirtschaftspädagogik (Mikro-Ebene). Allerdings hat sich der Fokus zunehmend erweitert: Rahmenbedingungen der Institution zu gestalten, Strukturen und Kulturen zu entwickeln, damit normativ erwünschte Lehr-Lernprozesse stattfinden können, ist das originär entstandene Themenfeld des Bildungsmanagements innerhalb der Wirtschaftspädagogik. Neuerdings gewinnt darüber hinaus die Zwischenstufe der Meso-Ebene zunehmend an Bedeutung. Auf der Meso-Ebene steht die Gestaltung von Bildungsprogrammen, wie z. B. Studiengänge, Qualifizierungsprogramme in Betrieben, im Vordergrund. Die pädagogische Dimension einer Bildungsmaßnahme wird somit im Rahmen eines umfassenden Bildungsmanagements um ökonomische und normative Fragen der Rahmengestaltung für das didaktische Handeln ergänzt (Euler, 2005c).

Bildungsmanagement setzt folglich »Bildung« und »Management« mit ihren unterschiedlichen Rationalitäten miteinander in Bezug, um pädagogische und ökonomische Prinzipien auf die Gestaltung von Bildungsprozessen anzuwenden. Die Ausbalancierung von pädagogischen Zielen (Persönlichkeitsentwicklung) und ökonomischen Zielen (Wirtschaftlichkeit) bildet das fortlaufende Spannungsfeld eines reflexiven Bildungsmanagements. Ein reflexives Bildungsmanagement bedeutet dabei, dieses Spannungsfeld bewusst und reflektiert aufzunehmen, dabei weder eine Konvergenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Prinzipien noch eine unvereinbare Divergenz anzunehmen, sondern vielmehr nach gestaltbaren Bedingungen und deren Grenzen zu suchen (Arnold, 1995; Gessler, 2009).

Bildungsmanagement stellt einen Bezug her zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielrationalitäten sowie Prinzipien in einer Bildungsorganisation. Ein reflexives Bildungsmanagement nimmt das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie bewusst auf, um adäquate Gestaltungslösungen innerhalb gegebener Grenzen zu entwickeln.

Bildungsmanagement im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Pädagogik

Bildungsmanagement benötigt eine doppelte theoretische Fundierung, einerseits in der Pädagogik (Erziehungswissenschaft), andererseits in der Managementwissenschaft. Ein ausdifferenziertes Verständnis von Bildungsmanagement setzt daher die weitere Klärung der beiden Begriffe Bildung und Management voraus.

1.1.2 Zum Bildungsverständnis

Wann ist jemand gebildet? Ist jemand gebildet, der möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat (viel Wissen hat)? Oder wer Goethe und Schiller gelesen hat und an ihnen sittlich gereift ist (wertvolles Wissen besitzt)? Eine derartige Bildungsdis-

Exkurs

Ursprünge des Bildungsbegriffes

Vermutlich geht der Begriff auf den Theologen Eckhart von Hochheim (1260-1328), bekannt als Meister Eckhart, auch Ekehart, zurück. Zur damaligen Zeit wird Bildung religiös gedeutet: Durch Bildung soll der Mensch zum Abbild Gottes werden. Der Einzug des Begriffs in die Pädagogik stellt die subjektive Wende dar (die Hinwendung zum Individuum). Der Mensch soll sich nun nicht mehr zum Abbild Gottes entwickeln, sondern das Ziel ist die menschliche Vervollkommenung. So postulierte Johann Gottlieb Fichte (1808) in seinen Reden, dass eine Person vollkommen sei, wenn eine Harmonie zwischen »Herz, Geist und Hand« nach dem Vorbild von Johann Heinrich Pestalozzi bestehe (Fichte, 1808, zit. in Bollenbeck, 1994, S. 160). Nach dieser sogenannten subjektiven Wende erfuhr der Bildungsbegriff Anfang des 19. Jahrhunderts eine programmatische Wende mit dem Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt, der Bildung für jeden zugänglich machen wollte. Bildung wurde somit zum Programm und ein messbares Gut. Allgemeine Menschenbildung dürfe nie als Mittel zum Zweck gedacht (und benutzt) werden. Humboldts Bildungsziel ist vielmehr die Erziehung zum kritischen und selbstständigen Staats- bzw. Weltbürger. Zum Weltbürger werden heißt seiner Ansicht nach, sich mit den großen Menschheitsfragen auseinanderzusetzen, sich um Frieden, Gerechtigkeit, um den Austausch der Kulturen, um andere Geschlechterverhältnisse oder um eine andere Beziehung zur Natur zu bemühen.

Seit Wilhelm von Humboldt wurde der Bildungsbegriff in der Theorie und der Programmatik erweitert. Dem Wort Bildung kommt seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts das Moment der Selbstständigkeit, also des »Sich-Bildens der Persönlichkeit« zu (Hentig, 2009). Aus dieser Zeit stammt auch die Leitidee, Allgemeinbildung mit dem Bildungskanon gleichzusetzen. Es entwickelt sich ein Bildungsbegriff, welcher den klassischen Inhalten Latein, Griechisch und Deutsch im Vergleich zu Naturwissenschaften und handlungsorientiertem Wissen eine übermäßig hohe Bedeutung zumisst. Somit herrscht die Frage vor, was der richtige Bildungskanon im Sinne einer »materialen Bildung«, der Bildungstheorie des Klassischen im Spannungsfeld zur berufsbezogenen Bildung sei.

Eine Neuauslegung des Bildungsbegriffes nahm Wolfgang Klafki in den 1960er-Jahren mit seiner kategorialen Bil-

dungstheorie vor. Klafki (1973) übernahm den Humboldt'schen Bildungsbegriff (im Sinne von »sich bilden«), jedoch war ihm der bildungstheoretische Enzyklopädismus zu einseitig ausgerichtet. Während rein materiale Bildungstheorien dazu führen würden, dass der Mensch keine Unterscheidung zwischen »wertvollem« und »wertlosem« Wissen treffen könne, liefern rein formale Bildungstheorien keine Anhaltspunkte, durch welche Bildungsinhalte die inneren Kräfte der Menschen gebildet werden sollten: Sie wären inhaltslos und könnten ins Extrem eines reinen Trainings für Fertigkeiten geraten (z. B. Rezepte vermitteln in der Lehrerausbildung, »mechanistisches« Unterrichten nach einem technokratischen Verständnis des Lehrerberufs). Im Unterschied zu diesen einseitigen Perspektiven beruht Klafkis Konzept der »kategorialen Bildung« auf der Annahme, dass Bildung nur möglich wird, wenn beide Momente eingeschlossen sind: Die Objektivität der Welt und die Subjektivität des Individuums. Nach Klafki ist Bildung als Ganzes zu sehen. Sein Modell umfasst sowohl formale als auch materiale Momente, die sich zugleich wechselseitig begrenzen. Klafki (1973) begründet die kategoriale Bildungstheorie in dieser doppelten Sichtweise: »Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit »kategorial« erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbst vollzogenen »kategorialen« Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen hat« (S. 44). Einfacher formuliert bedingen sich damit zwei Perspektiven wechselseitig: Die Wirklichkeit erschließt sich dem Lernenden oder wird ihm erschlossen (die Objektivität der Welt). Der Lernende erschließt sich seinerseits der Wirklichkeit (die Subjektivität des Individuums). Klafki stellt materiale und formale Bildung nicht einfach additiv nebeneinander, sondern möchte diese mit der kategorialen Bildung in Einklang bringen. Bildung in diesem Sinne meint die Fähigkeit, sich einen Sachverhalt zu erschließen bzw. etwas zu erlernen sowie durch erlernte Methoden sich Sachverhalte und Fähigkeiten anzueignen und darüber hinaus, seine eigenen Fähigkeiten zu entdecken. Alle Bestandteile von Bildung anzusprechen gelingt

Fortsetzung auf Folgeseite

Fortsetzung von Vorseite

über sogenannte Bildungskategorien. Im Unterricht sollen repräsentative Themen und Inhalte behandelt werden, die dem Schüler allgemeine bzw. exemplarische Einsichten vermitteln. Die Bearbeitung der Unterrichtsinhalte soll dem Lernenden die Möglichkeit geben, die so gewonnenen Einsichten selbstständig auf andere, ähnliche Fälle zu übertragen. Klafkis Allgemeinbildungskonzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme ist ein Vorläufer für heutige didaktische Ansätze, Kernprobleme unserer Zeit im Kontext des problemorientierten Unterrichts aufzunehmen. Die didaktische Herausforderung besteht dann darin, derartige Bildungskategorien zu finden, die sich nach den drei Kriterien Gegenwarts-, Zukunftsbedeutung und exemplarische Bedeutung begründen lassen (Klafki, 1993, S. 275).

- Klafkis Bildungstheorie kann als Parallele zum später, aus der volkswirtschaftlichen Perspektive des Beschäftigungssystems entstandenen Konzept der Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens (1974) gesehen werden. In der beruflichen Bildung sind seit jeher zwei Perspektiven von zentraler Relevanz:
 - a) Die *ökonomische Perspektive des Beschäftigungssystems* mit der Fragestellung, welche Qualifikationen heute und künftig auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, um die Anforderungen der Betriebe zu bewältigen (Perspektive der Volkswirtschaft, der Betriebe). Die betriebswirtschaftliche Sicht zielt auf die Verwertung der Arbeitskraft unter ökonomischen Gesichtspunkten im Rahmen der Personalentwicklung ab.
 - b) Die *Perspektive des Bildungssystems* mit der pädagogischen Zielsetzung der Persönlichkeitsentwicklung, d. h. Individuen mit solchen Kompetenzen auszustatten, die nicht auf eine eng definierte, arbeits-

marktorientierte Verwendung der Qualifikationen ausgerichtet sind. Die pädagogische Sicht auf den Menschen zielt also auf die Entwicklung seiner Subjektivität ab.

Mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen schaffte Mertens die Grundlage für eine Annäherung zwischen den beiden Perspektiven des Bildungs- und des Beschäftigungssystems: Zum einen wurden neben der Vermittlung von Spezialistenwissen der verstärkte Aufbau von sogenannten Schlüsselqualifikationen vorgeschlagen, um damit den Bedarf von Betrieben und des Arbeitsmarkts flexibel und zukunftsgerichtet zu decken. Zum anderen erfolgte mit der »realistischen Wende« in den Erziehungswissenschaften eine Neubestimmung des Bildungsbegriffes, weg von einer »realitätsfernen Überhöhung eines kulturpädagogischen Bildungsbegriffes« (Euler & Hahn, 2007, S. 204) hin zu einem anwendungsbezogenen Bildungsbegriff. Neben fachlichen Kompetenzen wurden somit fachübergreifende bzw. überfachliche Kompetenzen bedeutsam. In diesem Ansatz werden Schlüsselqualifikationen als Erweiterung zu fachlichen Kompetenzen (nicht als isolierte Zielkomponenten) konzipiert. Schlüsselqualifikationen als »Meta-Wissen im Umgang mit Fachwissen« (Euler & Hahn, 2007, S. 209) werden in Bezug auf bestimmte Inhalte und notwendigerweise innerhalb bestimmter Situationskontexte erworben und angewendet. Es ist maßgeblich das Verdienst von Mertens, mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen aufzuzeigen. Die Ähnlichkeiten der formalen, methodischen Bildung zum Konzept der Schlüsselqualifikationen und der überfachlichen Kompetenzen, insbesondere den Selbst(lern)kompetenzen werden dadurch nochmals deutlich.

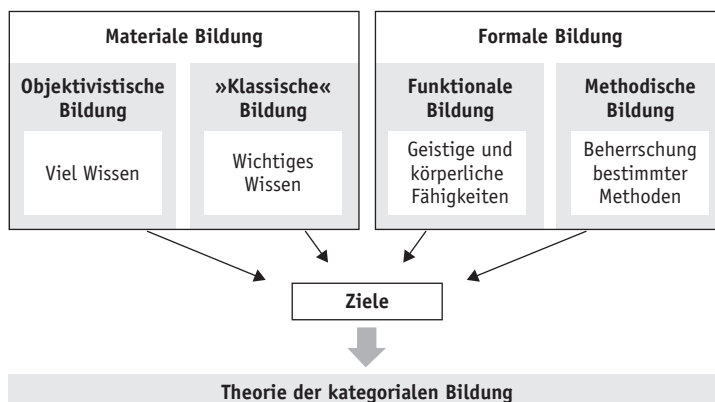


Abb. 2:
Elemente von Bildung

Quelle: in Anlehnung an Klafki, 1973

Wachsende Bedeutung
des Kompetenzbegriffes

kussion ist allgegenwärtig in unserer Gesellschaft und zeigt sich u. a. auch in den häufig als konkurrierende Kulturen verstandenen Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits sowie den Naturwissenschaften andererseits. So stellt beispielsweise der Literaturwissenschaftler Schwanitz in seinem Buch »Bildung. Alles was man wissen muss« das Verfügen über einen Kanon relevanten Wissens zu griechischer Mythologie, europäischer Literatur, Kunst, Musik, Philosophie und politischen Weltbildern in den Vordergrund (Schwanitz, 2002). An Schwanitz' These, dass naturwissenschaftliche Kenntnisse nicht zum Bildungskanon gehören, entzündet sich der Ärger des Wissenschaftsgeschichtlers Fischer, der mit seinem Buch »Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte« dagegen hält (Fischer, 2003). Manifestiert sich die Bedeutung des Begriffes Bildung in der Frage nach dem »richtigen« Bildungskanon? Im Exkurs (s. Exkurs S. 6) soll der Bildungsbegriff kurz in seiner historischen Entwicklung beleuchtet werden.

Seit den 1990er-Jahren scheint nun der Kompetenzbegriff eine lauffeuerartige Verbreitung zu finden und den Bildungsbegriff sogar zunehmend zu verdrängen. Auf allen Bildungsstufen sowie in Forschung und Praxis hat der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, egal, ob man den Blick auf die Schulbildung und die PISA-Debatte lenkt oder auf die Erwachsenenbildung. Insbesondere der Blick auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung zeigt, dass sich die wissenschaftliche Diskussion nun stärker auf die Anwendung erworbener Kompetenzen fokussiert und weniger auf zertifizierbare Qualifikationen.

Aber auch in Schulen und Hochschulen wird mit der Kompetenzdiskussion ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung zum Ausdruck gebracht. Indem sogenannte »Learning Outcomes« beschreiben, »what a learner is expected to know, understand and be able to do after successful completion of a process of learning« (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)), zielen sie auf Kompetenzen ab, die wissensbasiertes Handeln ermöglichen und die Lernerfolge ins Zentrum rücken. Kompetenzen erwerben statt »träges Wissen« schulen (Renkl, 1994, S. 1). Wissen ist wichtig, aber alleine reicht es nicht, um eine Aufgabe kompetent zu bewältigen. Der Schritt vom Wissen zum Tun erfordert weitere Bemühungen. Benötigt werden nicht nur eingeschliffene Routinen, sondern Flexibilität im Denken und Handeln – neben Know-how auch Know-why. Kompetenz und Kompetenzentwicklung stellen somit maßgebliche Grundpfeiler einer Wissens- und Risikogesellschaft dar (Beck, 1986), mit Unsicherheiten und ständigem Wandel potenzialreich umgehen zu können, denn Kompetenzen sind nach Erpenbeck (2007) »Handlungsfähigkeiten, selbstorganisiert, in offenen Problemsituationen, unter ungenauen oder noch gar nicht vorhandenen, selbst zu entwickelnden Zielvorgaben kreativ zu handeln« (Erpenbeck, 2007, S. 35).

An der Oberfläche betrachtet, scheint der Trend zur Kompetenzorientierung und damit einhergehend die Anforderung, die Bildungsinhalte und -ziele viel konsequenter aus der Lernendenperspektive zu beschreiben, auf allen Bildungsstufen ein einheitliches Kompetenzverständnis zu suggerieren. Differenzierter betrachtet, liegen allerdings unterschiedliche Ansätze des Kompetenzbegriffes zugrunde. In Schulen herrscht beispielsweise das Verständnis eines kognitionspsychologischen Kompetenzbegriffes vor. Danach verbindet der Begriff Kompetenz die Wissens- und Kön-

Unterschiedliches
Kompetenzverständnis
in Bildungsfragen

nensebene, um zu verdeutlichen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lernenden in Bildungsprozessen erwerben sollen (Weinert, 2001). Hinzu kommt somit die Ebene der Bewusstheit, die durch die kognitive Auseinandersetzung mit dem Erreichten oder dem zu Erreichenden gewonnen werden soll. In der beruflichen Bildung liegt hingegen ein handlungstheoretisches Kompetenzverständnis vor. Dieser Kompetenzbegriff definiert sich vom Anwendungsbereich her und versteht Kompetenz als Fähigkeiten und Bereitschaft, welche Menschen benötigen, um komplexe Anforderungen in beruflichen und alltäglichen Situationen zu erfüllen. Somit werden häufig berufliche Handlungskompetenzen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse herangezogen.

Ein zentraler Unterschied zwischen den Begriffen Kompetenz und Bildung soll an dieser Stelle hervorgehoben werden. Nach Euler und Hahn (2007) soll nur dann von Bildung gesprochen werden, »wenn die erworbenen oder zu erwerbenden Kompetenzen eine normativ gewünschte Qualität« (S. 84) im Hinblick auf eigen- und sozialverantwortliches Handeln besitzen.

Kompetenzverständnis im Schulbereich

Im Schulbereich verdeutlicht das folgende Fallbeispiel, wie zwar Kompetenzen erreicht werden können, aber die normative Zielkategorie der Bildung nicht adressiert wird: Ziel einer Unterrichtseinheit über Rechtsextremismus ist es, eine moralische Ablehnung und Auflehnung in Hinblick auf rechtsextreme politische Aktivitäten aufzubauen. Würde nun stattdessen Faszination gefördert, dann wären zwar Handlungskompetenzen entwickelt worden, nicht aber Bildung im Sinne der Zielsetzung, eigen- und sozialverantwortlich zu handeln, insbesondere das eigene Handeln an universellen Grundsätzen und Menschenrechten auszurichten (Euler & Hahn, 2007, S. 84).

Fallbeispiel Schule

Kompetenzverständnis im Weiterbildungsbereich

Für den Bereich der Weiterbildung verdeutlicht das nachfolgende Beispiel der Autoren Euler und Hahn (2007, S. 132–133) ebenfalls die Zusammenhänge zwischen Bildung und Kompetenz: Ein Unternehmen fordert seine Mitarbeitenden dazu auf, sich in Verkauf und Beratung stets nur umsatzorientiert zu verhalten, egal ob dies dem Kunden nützt oder ihn schädigt. Als Begründung für diese Strategie wird die Sicherung der Arbeitsplätze angeführt. Da die genannte Forderung klar gegen das Prinzip Sozialverantwortung verstößt, muss sie aufgrund des von Euler und Hahn (2007) postulierten Bildungsverständnisses verworfen werden. In diesem Bildungskontext müsste das Handeln des Lehrenden darauf ausgerichtet sein, die Urteilsfähigkeit der Mitarbeitenden in Bezug auf solche Fragestellungen aufzubauen. Ziel wäre die Fähigkeit der Mitarbeitenden, Zielkonflikte im Dreieck Betrieb-Kunde-Mitarbeiter kritisch zu hinterfragen.

Fallbeispiel Weiterbildung

Durch das zugrundeliegende Bildungsverständnis werden folglich die normativen Vorgaben sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen für die Kompetenzentwicklung bestimmt (Bildung als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für Bildungsmaßnahmen).

Bildung und Kompetenz:
Definitionen aus der
Wirtschaftsdidaktik

Bildung kann als übergreifende Zielkategorie (oberstes Leitziel) didaktischen Handelns verstanden werden. Bildung wird dabei definiert als »Fähigkeit und Bereitschaft (Kompetenz) des Individuums zur eigen- und sozialverantwortlichen Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen« (Euler & Hahn, 2007, S. 132). Bildung bezieht sich somit auf Kompetenzen, die auf eine normativ erwünschte Qualität ausgerichtet sind, d. h. die pädagogisch als erstrebenswert beurteilt werden.

Die Wirtschaftsdidaktik als Teilgebiet der Wirtschaftspädagogik liefert didaktische Lehr-Lerntheorien und -konzepte zur »bildenden Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen« (Euler & Hahn, 2007, S. 74). Damit wird ein Verständnis geschaffen, wie Schüler und Auszubildende in wirtschaftswissenschaftlichen Fächern zu unterrichten sind. Als sozio-ökonomische Lebenssituationen sind dabei solche Situationen zu verstehen, »in denen Menschen mit Aufgaben konfrontiert sind, die in ihrem Kern als ökonomisch gelten« (Euler & Hahn, 2007, S. 75), wie z. B. Konsumententscheidungen oder Erwerb und Verwendung von Einkommen. Die Ergänzung »sozio-« verdeutlicht, dass ökonomische Herausforderungen immer in einem zu berücksichtigenden, sozialen Kontext stattfinden (a. a. O.).

Eigen- und sozial-
verantwortliches Handeln

Während sich *eigenverantwortliches Handeln* auf die eigene Person ausrichtet, eigene Interessensfelder und Lebenspläne aufzubauen und das eigene Urteilsvermögen (einschließlich Selbstkritik) zu entwickeln, umfasst *das sozialverantwortliche Handeln* Verantwortung gegenüber den Mitmenschen einer Gesellschaft zu übernehmen. Kompetent eigen- und sozialverantwortlich Lebenssituationen zu bewältigen, bedeutet nicht regelausführendes, sondern interpretierendes Handeln, derart, dass der Mensch Gegebenheiten, Ereignisse und Erfahrungen seiner Lebenswelt (anhand seiner Deutungsmuster und Wertmaßstäbe) interpretiert und danach reflexiv handelt. Reflexives Lernen bzw. Selbstreflexion ist die Fähigkeit, die Bedingungen und Folgen des eigenen Denkens und Handelns zu durchschauen, sich des Sinns und der Legitimation der eigenen Tätigkeit zu vergewissern und sie zu verantworten. Nach Klafkis kategorialer Bildungstheorie, gehört einerseits dazu, sich auf gesellschaftliche, technologische, ökonomische und ökologische Entwicklungen flexibel einzustellen, andererseits aber auch die Bereitschaft, sich mit Werten kritisch auseinanderzusetzen, diese zu internalisieren und wertekonform Verantwortung zu übernehmen.

Bildung als Dienstleistung

Aufgrund der gestiegenen ökonomischen Bedeutung von Bildung wird seit einigen Jahren Bildung zunehmend als eine spezialisierte Dienstleistung definiert. Wie andere Dienstleistungen auch werden Bildungsangebote budgetiert, auf Kundenbedürfnisse hin entwickelt, organisiert und vermarktet bzw. auf dem jeweiligen Bildungsmarkt positioniert. Dabei werden häufig Begriffe sehr weit gefasst interpretiert. Bei Bildungsprodukten kann es sich beispielsweise um Lehrmittel oder eine DVD mit Lerninhalten oder um eine Dienstleistung in Form eines Weiterbildungsprogramms handeln.

Bildung als Persönlich-
keitsentwicklung

Zusammenfassend lässt sich an der Geschichte des Bildungsbegriffs verfolgen, dass dieser im Laufe der Zeit nicht nur eine, sondern zahlreiche Konnotationen erhalten hat, angefangen bei der religiösen Bedeutung über die Persönlichkeitsentwicklung

bis hin zur Ware Bildung. In heutigen gesellschaftlichen Debatten wird der Bildungsbegriff mit all diesen Konnotationen zugleich oder in Teilen verwendet. Verallgemeinernd kann eigentlich nur gesagt werden, dass die meisten Definitionen auf die Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere den Mündigkeitsaspekt des Begriffs »Bildung« hinweisen. Der pädagogische Begriff von Mündigkeit, also eigen- und sozialverantwortlich zu handeln, beschränkt sich dabei nicht nur auf die Übernahme von Verantwortung im Erwachsenenleben oder das Erreichen juristischer Volljährigkeit. Er meint darüber hinaus die Vorstellung vom freien und autonomen Menschen, der sich selbst und seine Umwelt reflektiert, sein Leben aktiv gestaltet und sozioökonomische Lebenssituationen eigen- und sozialverantwortlich bewältigen kann.

Bis heute mündet jede Debatte um den Bildungsbegriff in einer erneuten Humboldtinterpretation, aus der sich die unterschiedlichsten Bildungskonzepte ableiten lassen. Doch immer stellt sich Bildung als »Vermittlungsarbeit« dar zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den sozialen Anforderungen der Gesellschaft, zwischen beruflicher Qualifizierung und Bildung, die auf berufliche Mündigkeit abzielt (Greb, 2009, S. 4).

Auf diese Vermittlungsarbeit, die Abstimmung zwischen individuellen Zielen der Persönlichkeitsentwicklung und den öffentlichen, gesellschaftlichen Zielen bzw. den betrieblichen Zielen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung, wird in Kapitel 2 **»Sinnhorizonte – normatives, strategisches und operatives Bildungsmanagement«** nochmals näher und differenzierter eingegangen. Diese normative Grundlegung ist nicht nur für das öffentliche Bildungswesen relevant, sondern auch – wenn gleich etwas anders gewichtet – generell für die betriebliche Bildungsarbeit. Denn auch unternehmerisches Handeln steht im Fokus von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Wert- und Interessenskonflikten und muss jeweils rational nachvollziehbar und ethisch begründet werden (Ulrich, 2004).

Bildungsmanagement
als Vermittlungsarbeit

1.1.3 Zum Managementverständnis

Kann man Bildung »managen«? Um dieser Frage nachzugehen, soll zunächst ein Grundverständnis von Management beschrieben werden. Unter Management soll nach Ulrich (1984) ein System von Aufgaben verstanden werden, die sich als Gestalten, Lenken und Weiterentwickeln zweckorientierter, soziotechnischer Organisationen zusammenfassen lassen. Der Begriff Organisation ist dabei explizit weiter gefasst als Unternehmung und bezieht sich auch auf andere Institutionen, z. B. öffentliche Schulen, Verwaltungen, Vereine. In der Managementlehre sind dabei zwei unterschiedliche Managementbegriffe zu unterscheiden:

Bildung managen?

- a) *Institutioneller Managementbegriff*: Auf der Ebene der Institution umfasst das Management alle Personen, die in einer Organisation leitende Aufgaben erfüllen. Dazu gehören »Bildungsmanager«, welche die Organisation insgesamt führen, wie z. B. Leiter Akademie, Schulleiter oder Personen, die Teilbereiche leiten, wie beispielsweise Programmverantwortliche für Führungskräfteentwicklung, Programmleiter von Masterprogrammen.

Managementbegriffe