

Bildungsmanagement als Management-Handwerk

*Was ist wirksames Bildungsmanagement?
Eine Fallstudie*

Eingereicht im Rahmen des wba-Diploms
der Weiterbildungsakademie Österreich

für den Schwerpunkt B i l d u n g s m a n a g e m e n t

von Mag. (FH) Michael GREILINGER

wba-Matrikelnummer: 3362

Oberlaaer Straße 45, 1100 Wien
+43 680 213 95 15
michael.greilinger@posteo.de

Wien, am 28. Jänner 2019

Verwertungshinweis

Die vorliegende Arbeit enthält unter Umständen wettbewerbsrelevante Informationen des beschriebenen Unternehmens. Die Arbeit dient zur Vorlage im Rahmen der Prüfungsordnung des Zertifizierungsprogramms zum „diplomierten Erwachsenenbildner mit Schwerpunkt Bildungsmanagement“ der Weiterbildungsakademie Österreich. Eine Einsichtnahme ist nur befugten Mitgliedern des Zertifizierungsprogrammes (GutachterInnen, Prüfungskomitee, WBA-BetreuerInnen) gestattet. Eine darüber hinausgehende Verwertung dieser Arbeit, insbesondere eine teilweise oder vollständige Veröffentlichung oder Vervielfältigung, ist ohne vorherige ausdrückliche Genehmigung des Autors untersagt.

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form in keinem Prüfungs- oder Beurteilungsverfahren eingereicht oder anderweitig veröffentlicht.

Wien, am 28.01.2019

Michael Greilinger e.h.

Danksagung

Meiner WBA-Beraterin, **Frau Dr.ⁱⁿ Giselheid Wagner**, möchte ich für die äußerst charmante, humorvolle und professionelle Begleitung während meines gesamten WBA-Prozesses danken. Ihre prompten Reaktionen auf jegliche Frage, ihr authentisches Angebot, als Sparringspartnerin im Zertifizierungsprozess zur Verfügung zu stehen, und ihre fundierte Kenntnis des österreichischen Weiterbildungsmarktes werden mit Sicherheit auch noch weiteren WBA-KandidatInnen eine angenehme WBA-Karriere bescheren.

Zudem möchte ich **Frau Mag.^a Elisabeth Feigl** vom Verband Österreichischer Volkshochschulen für die Begleitung meiner WBA-Diplomarbeit meinen Dank aussprechen. Im Besonderen hervorheben möchte ich ihren breiten erwachsenenbildnerischen Zugang, mit dem sie mir vielerlei hilfreiche Inputs und Ideen zur vorliegenden Arbeit beisteuern konnte.

Zu guter Letzt soll das WBA-Team der Zertifizierungswerksatt im März 2017, allen voran **Mag. Roland Hutyra**, meinerseits dankend erwähnt werden. Ihm und seinen Kollegen (es war in diesem Fall tatsächlich keine Kollegin dabei) ist die Gestaltung von drei unglaublich intensiven, lehrreichen und abwechslungsreichen Seminar-Tagen gelungen; ich werde diese Zertifizierungswerkstatt als eine der besten Weiterbildungsveranstaltungen, die ich bis dato besucht habe, in Erinnerung behalten.

Michael Greilingner, im Jänner 2019

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	II
1. EINLEITUNG	1
2. BEGRIFFSDEFINITION	3
2.1. Definition Bildungsbegriff per se	4
2.2. Bildungsmanagement	5
2.3. Management	10
2.4. Strategie	14
2.5. Organisation	15
2.6. Exkurs: Spannungsfeld Bildung versus Management	16
3. FALLBESCHREIBUNG	18
3.1. Institutioneller Kontext	18
3.2. Projektbeschreibung	20
3.3. Projektablauf	22
3.4. Projektergebnis	24
4. THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUM FALL	28
5. SELBSTREFLEXION	34
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	IV

Vorwort

*Dass richtiges Management „Gefühlssache“ sei,
wie oft zu hören war (und noch ist),
verweist auf eine Ratlosigkeit, auf ein Ungefähr.
(Heintel P./Krainz E., 2001, S. 10)*

Zugegebener Maßen verfolge ich mit vorliegender Arbeit zweierlei Ziele: einerseits soll sie natürlich zur Erlangung des WBA-Diploms im Schwerpunkt Bildungsmanagement reichen, andererseits aber, und das ist möglicherweise sogar der für mich gewichtigere Punkt, erhoffe ich mir von dieser Arbeit einen gewissen *kathartischen Effekt*. Ich habe für diese Arbeit das Format einer Fallstudie gewählt, welches es mir erlaubt, meine konkreten, negativen Erfahrungen in einem beruflichen Projekt noch einmal, vor mir selbst aber auch vor einschlägiger wissenschaftlicher Literatur, zu reflektieren.

Den Fall zu dieser Fallstudie habe ich denn auch nicht zufällig gewählt, sondern habe mich bewusst für einen Ausschnitt aus meinem eigenen Berufs(er)leben entschieden, den ich als unmissverständliches und *definitives Scheitern* bezeichnen muss. Leider aber gab es für den konkreten Fall in der Realität (noch) keine zweite Chance, (noch) keine Möglichkeit das erstmalige Scheitern als einen Lerneffekt zu verbuchen und gegebenenfalls sogar später in einen Erfolg zu überführen. Die hier von mir verfasste Arbeit bietet mir insofern also die Möglichkeit das reale Scheitern in einem virtuellen Labor nachzustellen, und damit die Hoffnung, durch die Dekonstruktion des Falles jene essentiellen, womöglich universellen, auf jeden Fall aber kritischen Momente, Handlungen und Zugänge zu identifizieren um es in Zukunft, bei ähnlich gelagerten Voraussetzungen, besser zu machen. Nicht um nie wieder zu scheitern, aber um nie wieder *auf diese Art* zu scheitern.

Ich bin Realist genug, um zu wissen, dass Scheitern an sich keinesfalls immer vermeidbar sein kann, noch immer als negativer Moment aufgefasst werden muss. Zu einer Katharsis muss ich im vorliegenden Fall nicht aufgrund des von mir erlebten Scheiterns *per se* finden, im Gegenteil. Wäre das Scheitern eingetreten, trotz handwerklich richtigen Vorgehens, richtiger Planung und denkendem Handeln¹, so wäre das Ergebnis zwar nicht erfreulich, dennoch aber *akzeptabel* gewesen. Warum mich dieser Fall nachhaltig persönlich beschäftigt ist die Tatsache, dass dieses Scheitern *a priori*

¹ Vgl. dazu Heintel/Krainz: „Das „mythologische Zeitalter“ der Organisation ist vorbei; aufgrund der Einsicht in die Notwendigkeit, **Probleme nicht mehr anders als durch bewusste Eingriffe, „eingreifendes Denken“ lösen zu können**, ist die Aufklärung des Menschen bei ihm selbst und seinen Organisationen angelangt.“ (Heintel P./Krainz E., 2001, S. 12, Hervorhebung M.G.)

erkennbar war, ja sogar herbeigeführt wurde – durch den falschen Einsatz entsprechenden Handwerkszeugs bzw. den generellen Verzicht darauf.

Fredmund Malik hat einmal treffend formuliert, dass es keinen Mangel an Ideen, sondern nur einen Mangel an *realisierten* Ideen gibt. Der hier betrachtete Fall ist ein Scheitern von Ideen aufgrund der *mangelhaften Realisierung* derselben. Ich hoffe daher, dass meine Ausführungen nicht nur mir, sondern auch anderen, geneigten LeserInnen in Zukunft dabei helfen können Ideen zu realisieren.

1. Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, was *wirksames* Bildungsmanagement ausmacht, zu einem Großteil angelehnt an die Überlegungen Fredmund Maliks hinsichtlich einer *idealen* versus einer *wirksamen* Führungskraft (vgl. Malik, 2001, S. 18f). Dies legt natürlich eine gewisse Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten, Ideen und Modellen nahe, jedoch soll diese Arbeit bewusst keine reine akademische Abhandlung konkurrierender Modelle einschlägiger Literatur darstellen noch eine unreflektierte Nabelschau des beruflichen Wirkens des Autors. Eine Gesamtschau aller theoretischen Zugänge zur Thematik des Bildungsmanagements wird hier genauso wenig angestrebt, wie die rein anekdotische Dekonstruktion bestimmter berufspraktischer Handlungen und Vorgangsweisen.

Vielmehr ist es das Ziel dieser Arbeit die Essenz dessen, was wirksames Bildungsmanagement in der Praxis ausmacht (und was dieses ggf. behindert), mittels einer Symbiose aus berufspraktischen Überlegungen und Beobachtungen sowie theoretischen Blickwinkeln zu identifizieren. Die vorliegende Arbeit ist daher als Fallstudie konzipiert, ein Format, das es ermöglicht, einen konkreten Fall aus der Praxis, sowie die Handlungen und Vorgehensweisen der beteiligten Personen, einerseits darzulegen und diesen, in einem weiteren Schritt, mit einschlägigen theoretischen Konzepten zu kontrastieren. Der Frage „Wie wurde gehandelt und verfahren?“ (Praxis) kann somit jeweils auch die Frage „Wie hätte gehandelt oder verfahren werden sollen?“ (Theorie), bzw. die entsprechende Antwort, gegenübergestellt werden.

Da es sich insbesondere bei Fragen des Bildungsmanagements um geisteswissenschaftliche Überlegungen handelt (vgl. Drucker, 2005, S. 30)² ist der Einbezug theoretischer Konzepte kaum im Sinne eines Kochrezeptes, eines allgemeingültigen Vademecums, möglich; vielmehr soll der präsentierte Fall aus der Praxis aus mehreren theoretischen Blickwinkeln quasi diskursiv beleuchtet werden, in der Hoffnung, dabei zumindest auf jene Elemente wirksamen Bildungsmanagements zu stoßen, die, ungeachtet der jeweiligen situationsspezifisch erforderlichen Anpassungen an Handlungsweisen, auf jeden Fall erforderlich sind um handwerklich richtiges (Bildungs-) Management zu betreiben.

² Drucker bringt es (wie so oft) auf den Punkt: „Damit wird das Management zu einer jener Disziplinen, die traditionell als Geisteswissenschaften bezeichnet werden. Es ist eine Geisteswissenschaft, weil es sich mit den Grundlagen des Wissens, der Selbsterkenntnis, der Weisheit und der Führung befasst. Zugleich handelt es sich beim Management um eine „angewandte Kunst“, weil es auch die praktische Anwendung beinhaltet.“ (Drucker P., 2005, S. 30)

Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung der für diese Arbeit hauptsächlich relevanten Begriffe. Die Bedeutung von Begriffen wie *Bildungsmanagement*, *Management* oder *Organisation* muss bestimmt sein, insbesondere bei einer Arbeit wie der vorliegenden, die letztendlich versucht Empfehlungen für künftige Handlungsweisen herausarbeiten zu können. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dem Bildungsbegriff an sich in dieser Arbeit kein nennenswerter Raum eingeräumt wird – dies würde den Umfang der Arbeit deutlich sprengen und stellt für deren Zielsetzung auch keinen bedeutsamen Bezugsrahmen dar. Dem schon im Begriff *Bildungsmanagement* implizierten Spannungsfeld zwischen *Bildung* und *Management* wird allerdings ein eigener Abschnitt innerhalb der Begriffsbestimmung gewidmet, da dies aus Sicht des Autors verdeutlichen kann, warum gerade auf jene theoretischen Zugänge, die sich in dieser Arbeit finden, zurückgegriffen wird.

Auf die Definition der relevantesten Begriffe, welche der Arbeit und insbesondere ihren Ergebnissen einen Bedeutungsrahmen bieten soll, folgt eine Beschreibung des gewählten Falles aus der Praxis unter Berücksichtigung des spezifischen institutionellen Rahmens.

Im Anschluss an die Fallbeschreibung sollen die Schilderungen der Praxis mit theoretischen Zugängen gegenübergestellt werden. Hierbei werden Konzepte aus mehreren Disziplinen herangezogen, die von der Managementwissenschaft betriebswirtschaftlicher Provenienz und Projektmanagement über sozialwissenschaftliche Zugänge des systemischen Managements und der Organisationstheorie bis hin zu pädagogisch- bzw. bildungswissenschaftlich-orientierten Bildungsmanagement-Ansätzen reichen.

Die Bearbeitung dieses Praxisfalles schließt mit einer Selbstreflexion des Autors, bei der sein eigenes Wirken im untersuchten Fall im Zentrum steht, im Sinne einer kritischen Rückschau als handelnder Akteur. Auch hier sollen Querbezüge zur Theorie hergestellt werden.

2. Begriffsdefinition

*Geht man vom Sinnbegriff aus, ist als erstes klar,
dass Kommunikation immer selektives Geschehen ist.*

Sinn lässt keine andere Wahl als zu wählen.

(Luhmann N., 1984, S. 194 zit. n Simon F., 2007, S. 20)

Den oben genannten Worten Luhmanns folgend soll mit Hilfe dieses Abschnitts ein Bedeutungsrahmen für die nachfolgenden Ausführungen und Analysen (die Kommunikation dieser Arbeit) geschaffen, ein Referenzpunkt gesetzt werden, für die zentralen Begriffe und Konzepte, auf die nachfolgend Bezug genommen wird. Es sind aus Sicht des Autors v.a. fünf Begriffe, die einer mehr oder weniger eingehenden Definition im Rahmen dieser Arbeit bedürfen.

Die vorliegende Arbeit hat nicht zum Ziel eine tiefgehende oder gar neue Definition für den *Bildungsbegriff* anzubieten noch gängige Definitionen und Interpretationen desselben zu vergleichen und zu bewerten. Überhaupt ist der Bildungsbegriff für die Zwecke dieser Arbeit nachrangig, und nur insofern von Belang als Bildungsmanagement bzw. Bildungsangebote eben innerhalb der Sphäre *Bildung* existieren, wie auch immer diese definiert ist. Da aber selbstverständlich auch der Autor vorliegender Arbeit einen Zugang zum Bildungsbegriff aufweist, der auch die Betrachtung der geschilderten Sachverhalte in spezifischer Weise fokussiert, soll eine kurze Definition von *Bildung*, wie sie jener des Autors entspricht, angeführt werden.

Die beiden für diese Arbeit wesentlichsten Begriffe *Bildungsmanagement* sowie *Management* werden jeweils einer ausführlichen Definition unterzogen, da sich im Grunde alle Ausführungen auf diese zwei Begriffe bzw. ihr Verhältnis zueinander beziehen. Insofern wird auch dem *Spannungsfeld* zwischen *Bildung und Management*, wie dies vielerorts in der Literatur zu finden ist³, ein eigener Exkurs gewidmet. Die Entscheidung diesbzgl. Überlegungen in einem Exkurs abzuhandeln liegt darin begründet, dass jenes Spannungsfeld nicht notwendigerweise im Fokus dieser Fallstudie steht, aber mitunter als Phänomen in der Dekonstruktion des Praxisfalles sichtbar wird und damit auch Einfluss auf die Interpretationen des Autors hat.

Zu guter Letzt finden sich auch noch kurze Definitionen der Begriffe *Organisation* und *Strategie*, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden werden wollen.

³ Vgl. bspw. Dehnbostel P., 2006, S. 6, bzw. Gessler M., 2009, S. 34 bzw. Hasanbegovic J., 2008, S. 30

2.1. Definition Bildungsbegriff per se

Kaum ein Begriff ist v.a. aufgrund seines Alltagsgebrauchs so verwaschen, wie der Begriff der Bildung. Die Bedeutungsnuancen die diesem einen Begriff, je nach Kontext, zugeschrieben werden sind unzählig, und mögen insgesamt nicht falsch, selten aber alleinig zutreffend sein.

Die Bildung ist wieder in aller Munde und in allen Medien, sie muss als politischer wie gesellschaftlicher Sündenbock herhalten, ist Lösung und Ursache aller Probleme. Bildung ist alles und nichts, ist Ausbildung, Wissen, Kompetenz, Fähigkeit und Überheblichkeit, all das zusammen und nichts davon. Kurz gesagt: Das zu beschreiben, was Bildung ist, verdient keine kurze Antwort.

Die hier vorgestellte Begriffsdefinition möchte sich denn auch nicht anmaßen einen generellen Beitrag zur Definition von Bildung leisten zu können, noch gängige Definitionen zu bewerten. Hier soll nur der Zugang des Autors zum Begriff, wie er ihn v.a. im Kontext seiner eigenen Professionalität sowie hinsichtlich der Ziele dieser Arbeit versteht, verdeutlicht werden.

Für den Autor ist klar, dass Bildung per se nicht als fertiges, abgeschlossenes Produkt begriffen werden kann. Bildung ist ein Prozess, mitunter sogar eine Lebenshaltung⁴. Wie weiter unten hinsichtlich der Begriffsbestimmung von Bildungsmanagement noch ausgeführt wird, ist also Bildung an sich eine höchst persönliche Angelegenheit, nichts das ohne die Beteiligung des Individuums stattfinden kann. Für die vorliegende Arbeit soll daher folgende Definition von Bildung nach Müller zugrunde gelegt werden:

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“.

(Müller U., 2007, S. 103).

Da sich Bildung aber nicht nur als Begriff an sich differenzieren lässt, sondern allgemein hin verschiedene *Bildungsbereiche* (Schulbildung, Erwachsenenbildung, berufliche Bildung, betriebliche Bildung etc.) existieren, soll an dieser Stelle auch dargelegt werden, welchem Bildungsbereich sich

⁴ Vgl. dazu die, aus Sicht des Autors, äußerst lesenswerten Ausführungen in Hartmut von Hentigs Essay „Bildung“ (Hentig, H. v., 2009, S. 13ff)

der betrachtete Fall bzw. die Überlegungen dieser Arbeit widmen. Der Fall an sich speist sich aus Erfahrungen aus der beruflichen Praxis des Autors im Bereich der Beruflichen Rehabilitation (sic!). Die Berufliche Rehabilitation umfasst als ein Systemangebot der öffentlichen Hand (Arbeitsmarktpolitik, Sozialversicherung, Pensionsversicherung u.a. Träger), als ein Prozess, der arbeitslosen Menschen mit (physischen, seelischen, psychischen) Einschränkungen den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen soll, mehr als nur Bildungsangebote oder – Produkte; etwa psychologische Stabilisierungsmaßnahmen oder Gesundheitsangebote. In dieser Arbeit steht aber alleinig der entsprechende Bereich, der Ausbildungsangebote für Lehrberufe in den Sparten kaufmännische Administration, Informations- und Telekommunikationstechnik sowie Bautechnik anbietet, zur Disposition. Somit soll für die vorliegende Arbeit als betrachteter *Bildungsbereich* eine sehr spezifische Form beruflicher (Aus-) Bildung festgelegt werden; spezifisch insofern, als die angebotenen (Aus-) Bildungsangebote von den jeweiligen TeilnehmerInnen nicht eigenständig gebucht bzw. ausgewählt werden. Die Auswahl des jeweiligen (Aus-) Bildungsproduktes erfolgt zwar in Abstimmung mit den TeilnehmerInnen, folgt aber einem standardisierten Zuweisungsprozess zwischen Kostenträgern der öffentlichen Hand (s. o.) und ExpertInnen der Beruflichen Reha. Da es sich bei den betrachteten Produkten zwar nicht ausschließlich, aber überwiegend, um Produkte (berufsspezifischer) *Ausbildung* handelt sollen die hier gemachten Überlegungen zum *Bildungsbegriff an sich* auch für den hier zugrunde gelegten Ausbildungsbegriff gelten.

Ebenso ist im Falle von Institutionen der Erwachsenenbildung kaum Bildung an sich das Produkt, Angebot oder die Dienstleistung, sondern eher die begleitende Gestaltung und infrastrukturelle Ausstattung jenes Prozesses (vgl. Müller U., 2007, Seite 105). Demgemäß folgt der Autor der vorliegenden Arbeit bei der Frage, was eine Bildungsorganisation (in der Erwachsenenbildung) zur Aufgabe hat, wenn diese sich Bildung an sich eben nicht zur Aufgabe machen kann, der Auffassung von Hasanbegovic, die wie folgt definiert:

Die Aufgabe der Bildungsorganisation als organisierte und institutionalisierte Bemühung ist es daher, den Erwachsenen in seinem Selbstbildungsprozess zu begleiten und zu unterstützen.
(Hasanbegovic J., 2008, S. 27)

2.2. Bildungsmanagement

Auch der Begriff Bildungsmanagement ist nicht notwendigerweise eindeutig und braucht in den allermeisten Fällen zumindest etwas zusätzlichen Kontext um richtig eingeordnet werden zu können.

Möglicherweise ist diese definitorische Behäbigkeit dem Umstand geschuldet, dass sich „Bildungsmanagement“ aus zwei schon für sich genommen sehr komplexen Begriffen zusammensetzt, die ihrerseits nicht mit Bedeutungsnuancen geizen (vgl. Bünger L., 2009, S. 24).

Grundsätzlich sind hinsichtlich Bildungsmanagement zwei Bedeutungsstränge auszumachen: Auf der einen Seite meint der Begriff das Management von (Aus-) Bildungsbestrebungen oder –vorhaben *innerhalb* eines Betriebs, also die laufende Ausstattung des Personals einer Unternehmung, einer Organisation mit neuem Wissen, neuen Fähigkeiten etc., damit diese ihren beruflichen, betrieblichen Aufgaben entsprechend besser nachkommen können (vgl. Bünger L., 2009, S. 14f). Diese Seite, das *betriebliche* Bildungsmanagement, wird für die vorliegende Arbeit außer Acht gelassen⁵. Dennoch sei an dieser Stelle, im Hinblick auf den nachfolgenden Exkurs zum Spannungsfeld zwischen Bildung und Management, darauf hingewiesen, dass sich jenes auch in der Sphäre des betrieblichen Bildungsmanagements finden lässt (vgl. Dehnbostel P., 2014, S. 6 bzw. Hasanbegovic J., 2008, S. 41).

Andererseits steht die Bedeutung von Bildungsmanagement als das Management von Organisationen die „Bildung anbieten“. Selbstverständlich ist diese triviale Definition denkbar ungeeignet, da sie in krassem Widerspruch zu folgender Kernthese steht:

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.

(Müller U., 2007, S. 105)

In der einschlägigen Literatur, und damit der pädagogisch- bzw. erziehungswissenschaftlichen, lassen sich nun mehrere tiefergehende Definitionen, für den zuvor trivial postulierten Umstand, identifizieren. An oberster Stelle und damit allgemeinster Form wird Bildungsmanagement auf die Steuerung sozialer Systeme bezogen, für deren Zweck wiederum das „Anbieten von Bildung“⁶

⁵:Bünger geht in der Definition des betrieblichen Bildungsmanagements sogar noch einen Schritt weiter und führt sowohl einen Kulturbegriff wie auch eine Differenz zwischen Organisation und Individuum ein: „Dabei geht es im Kern um die Frage, wie die individuellen Handlungskompetenzen von Menschen mit den Strategien, Strukturen und Kulturen einer Organisation in Einklang gebracht werden.“ (Bünger L., 2009, S. 14f).

⁶ Da ja, wie gezeigt, Bildung per se nicht zur Disposition (eines Managements, einer Organisation) steht, bezieht sich „das Anbieten von Bildung“ immer auf Leistungen von Organisationen, welche marktwirtschaftlich gesehen als Dienstleistungen ebenso Produkte darstellen. Für die vorliegende Arbeit wird für „Bildungsprodukte“ daher die Definition von Gessler herangezogen: „Die Objektkategorie „Bildungsprodukt“ umfasst das Leistungsspektrum einer Bildungsorganisation mit Blick auf die Teilnehmer/innen. Die

angenommen wird. Diese relativ breite Definition, abgesehen von der Einschränkung auf Bildungsprodukte, die ihrerseits ebenfalls nur eine sehr grobe (zB Branchen-) Fokussierung darstellt, vermag es aber bereits besser herauszuarbeiten, worauf sich denn das Management im Bildungsmanagement bezieht, gerade wenn Bildung per se eben nicht gemanagt werden kann. So formuliert bspw. Müller

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.

(Müller U., 2007, S.106)

Und ebenso findet sich bei Dehnbostel, in Anlehnung an Müller, eine Betonung derjenigen Aspekte, auf die sich das Management im Bildungsmanagement bezieht, nämlich nicht auf den Bildungsbegriff, sondern auf das (soziale) Umfeld in dem Bildung oder Angebote zur Bildung stattfinden können:

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

(Dehnbostel P., 2014, S. 18f)

Wie im nachfolgenden Abschnitt zur Definition von Management bzw. im Exkurs zum Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Management noch vertiefend gezeigt wird, ist diese eher breitere Definition von Bildungsmanagement von Seiten der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft mehr als kompatibel bzw. kongruent mit Management-Definitionen von betriebswirtschaftlicher Seite, die Management ebenfalls bisweilen als das Steuern von sozialen Systemen beschreiben (vgl. Diesner I., 2008, S. 38 zit. n. Linn K., 2013, S. 35)⁷.

Das für diese Arbeit herangezogene Grundverständnis von Bildungsmanagement lässt sich zusammenfassend mit Dehnbostel beschreiben:

Objektkategorie „Bildungsorganisation“ umfasst schließlich die Leistungsbedingungen einer Bildungsorganisation. (Gessler M., 2009, S. 20)

⁷ Genauer wird hier Management als das Gestalten und Lenken von zweckorientierten sozialen Systemen beschrieben (Hervorhebung des Autors).

[...] Bildung selbst [...] [kann] nicht direkt gemanagt werden. Doch die Organisationen, innerhalb derer Bildung sich entfalten soll, und die Prozesse, die Bildung unterstützten [...] benötigen eine zielorientierte Leitung und die Bewirtschaftung knapper Ressourcen. Das ist die Aufgabe des Bildungsmanagements.

(Dehnbostel P., 2014, S. 18f)

Insbesondere die Aufnahme von Zielorientierung und Ressourcenknappheit in diese Definition ist ein beachtenswerter Punkt, der sowohl für die noch folgenden Abschnitte als auch für die Kernaussagen der vorliegenden Fall-Diskussion von großer Relevanz ist.

Für die Dekonstruktion der Handlungen im untersuchten Praxisfall allerdings ist der Rückgriff auf ein reines Grundverständnis, eine grobe Definition von Bildungsmanagement noch zu kurz gegriffen. Ausgehend von den bisherigen Überlegungen soll dieser noch um einige detailliertere definitorische Betrachtungen erweitert werden, um weiter unten zwischen den Beobachtungen der Praxis und den Überlegungen von theoretischer Seite auch sinnvolle Querverbindungen herstellen zu können.

Die bisherige Definition von Bildungsmanagement beschränkt sich im Grund genommen noch auf eine Außensicht. Ein Unternehmen, eine Organisation ist ein soziales System und wenn dieses soziale System Leistungen erbringt die als Bildungsprodukte (vgl. Gessler M., 2009, S. 20) angesehen werden können, dann ist die Steuerung dieses sozialen Systems als Bildungsmanagement zu deklarieren. Vor allem hinsichtlich dem in der Literatur häufig angesprochenen (vermeintlichen?) Spannungsfeld zwischen Bildung und Management, also dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Rationalitäten, ist es erforderlich den bisherigen Definitionen eine Erweiterung im Sinne einer Innensicht beizustellen. Denn innerhalb von Bildungsorganisationen, seien es marktwirtschaftliche Unternehmen oder auch nicht-profitorientierte Institutionen etwa der öffentlichen Hand, muss die Lenkung und Steuerung des sozialen Systems meist innerhalb zweier Bereiche betrachtet werden: eines inhaltlichen Bereichs, welcher die Substanz der Bildungsprodukte, sowie eines rationellen, wirtschaftlichen Bereichs, welcher die Substanz der Unternehmung oder der Organisation an sich betrifft.

Dass es für ein *wirksames* Bildungsmanagement von immenser Bedeutung ist, eine ganzheitliche Sicht auf das zu steuernde System zu haben, wie später noch gezeigt wird, heißt aber eben gerade, dass die Dualität innerhalb von Bildungsorganisationen ebenso berücksichtigt und in das gewählte Management(system) einbezogen werden muss. Für die vorliegende Arbeit wird demgemäß als

Definition von Bildungsmanagement die Konzeption des *didaktischen Handelns* von Flechsig und Haller zugrunde gelegt, welche jenem zwei Handlungsebenen attestiert⁸.

Mittels dieses Konzeptes ist es möglich, wie später noch weiter ausgeführt werden wird, Bildungsmanagement bewusst nicht nur auf betriebswirtschaftliche oder institutionelle Fragestellungen zu beziehen, sondern auch die Substanz der Bildungsprodukte, das Bildungsangebot einer Bildungsorganisation, in entsprechende Steuerungs- und Leitungshandlungen miteinzubeziehen⁹:

„Nach diesem Verständnis ist nicht nur die Tätigkeit des Lehrers oder Ausbilders didaktisches Handeln.“

(Müller U., 2007, S. 106)

Dieser erweiterten Definition folgend hat Bildungsmanagement also immer zwei Blickrichtungen – die Leitung der Organisation, des Unternehmens oder der Institution auf der einen Seite und die Steuerung jener Prozesse die zur Erbringung der Dienstleistungen (der Bildungsprodukte) erforderlich sind. Müller führt in Anlehnung an das von Flechsig und Haller vorgestellte Modell didaktischen Handelns daher eine innere Unterscheidung des Bildungsmanagements in Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement ein:

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.

(Müller U., 2007, S. 109)

⁸: „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.“ (Flechsig K./Haller H., 1975, S. 10ff zit. n. Müller U., 2007, S. 106)

⁹ Vgl. Müller: „Ausgehend von diesem Modell, wollen wir im Folgenden Bildungsmanagement als didaktisches Handeln verstehen, das vorwiegend auf den beiden Handlungsebenen Institution und Didaktik vollzogen wird.“ (Müller U., 2007, S. 107 ff)

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.

(Müller U, 2007, S. 112)

Für die vorliegende Arbeit soll also festgehalten werden, dass Bildungsmanagement im hier vorgestellten Sinn, weder die didaktische noch die institutionelle Sicht auf die zu bewältigenden Aufgaben ausblenden darf.

2.3. Management

Für diese Arbeit ist die Definition des Managementbegriffs, wie er vom Autor vertreten und verstanden wird, von besonderer Bedeutung. Wie weiter oben bereits stellenweise angemerkt und weiter unten noch detaillierter ausgeführt, trägt der Begriff Bildungsmanagement ein (vermeintliches?) Spannungsverhältnis in sich, das sich aus den unterschiedlichen professionellen Bedeutungssphären der Begriffe *Bildung* sowie *Management* speist. Interessant aber ist, wie sich in diesem Abschnitt zeigen wird, dass hinsichtlich des Begriffs *Management* an sich bei betriebswirtschaftlicher als auch bildungsprofessioneller bzw. –wissenschaftlicher Betrachtung Einigkeit besteht. Dies ist insbesondere für die leitende Frage, was wirksames Bildungsmanagement ausmacht, entscheidend.

Ziel dieses Abschnitts ist es nicht eine Gesamtschau möglicher Definitionen für den Begriff anzubieten, sondern vielmehr herauszuarbeiten, welche theoretischen Positionen zum Begriff, sowohl von betriebswirtschaftlicher als auch bildungsprofessioneller Seite, dem eigenen Zugang des Autors entsprechen und diesen treffend umreißen.

Bereits in den entsprechenden Einträgen in Duden bzw. Langenscheidts Englisch-Deutsch-Wörterbuch findet sich ein, aus Sicht des Autors, oft übersehener, aber entscheidender Bedeutungsaspekt von *managen*: etwas bewältigen, etwas fertigbringen.

Es geht um die Lösung eines Problems, einer Aufgabe. So banal dies auch klingen mag – es ist daher wichtig, die Aufgabe genau zu kennen, was keineswegs immer der Fall ist.

(Heintel P./Krainz E., 2001, S. 57)

Dieser Bedeutungsaspekt ist für die Überlegungen dieser Arbeit weit wesentlicher, als die üblicherweise hergeleiteten Aspekte der Bedeutung von Management bzw. „zu managen“, die natürlich je nach Kontext ebenfalls ihre Berechtigung haben mögen (vgl. Müller U, 2007, S. 104 bzw. Müller U., 2010, S. 17 zit. n. Linn K, 2013, S. 37 bzw. Hasanbegovic J., 2008, S. 33).

Denn schon in dieser sehr allgemein-sprachlichen Definition zeigt sich worum es „beim Managen“ geht: um das *zu Ende bringen* eines Vorhabens, um das Erreichen eines Zustandes der als *fertig, abgeschlossen* bezeichnet werden kann; natürlich immer mit der mitgedachten Option, dass dieser fertige, abgeschlossene Zustand nachfolgend wieder neu definiert und angestrebt werden muss.

Bereits hier zeigt sich aus Sicht des Autors der eigentlich Sinn von *Management*: Das Abgrenzen eines Vorhabens gegenüber anderen Vorhaben, das Skizzieren des gewünschten, erforderlichen oder geforderten *Zustands nach Fertigstellung* des Vorhabens und die implizierte stetige Kontrolle, ob denn dieser End-Zustand bereits eingetreten ist. Der erforderliche Referenzpunkt für das Erfordernis von Management, vielleicht sogar die Bedingung der Möglichkeit von (wirksamem!) Management, ist also die Bestimmung eines angestrebten Zustands bei Fertigstellung, allgemein hin als *Ziel* (eines Vorhabens) bezeichnet.

Darüber, dass also die Orientierung an einem bestimmten Ziel Management sowohl einerseits erforderlich macht und andererseits aber für die Ausführung von Management selbst unerlässlich ist, besteht aus keiner theoretischen Blickrichtung Zweifel:

*Die grundlegende Funktion des Managements bleibt unverändert: Menschen durch gemeinsame Werte, **Ziele** und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage zu versetzen, eine **gemeinsame Leistung zu vollbringen** und auf Veränderungen zu reagieren.*

(Drucker P, 2005, S. 19, Hervorhebungen M. G.)

*Generell versteht man unter Management im Allgemeinen „**zielorientiertes** Gestaltungs- und Lenkushandeln in Betrieben als organisierten, kontinuierlich zweckgerichteten menschlichen Handlungsgemeinschaften.“*

(Jung R./Bruck J./Quarg S., 2011, S. 6 zit. n. Linn K., 2013, S. 37, Hervorhebungen M. G.)

*Danach ist „Management = Gestalten und Lenken von **zweckorientierten** sozialen Systemen“.*
(Diesner I., 2008, S. 38, zit. n. Linn K., 2013, S. 37, Hervorhebungen M. G.)

*[...] Der Begriff Management ist demnach der gegenüber den anderen Begrifflichkeiten umfassendere. Er schafft einen organisationalen Ordnungsrahmen, in dem **Ziele, Mittel und Verfahren** so zusammenwirken, dass **Handlungen geplant, organisiert, durchgesetzt und kontrolliert** werden.*

(Hasanbegovic J., 2008, S. 33, Hervorhebungen M. G.)

Was hieraus deutlich wird ist, dass Management a priori überhaupt nichts mit Unternehmen oder wirtschaftlichen Belangen zu tun hat¹⁰; es ist nicht von Belang von welcher Motivation ein Vorhaben getrieben ist, ob es sich das Erwirtschaften von Gewinn, das Konstruieren eines Prototypen oder die Veranstaltung eines Kindergeburtstages handelt. Ein Punkt den es v.a. für den nachfolgenden Abschnitt hinsichtlich des Spannungsfeldes zwischen *Bildung* und *Management* noch zu beachten gilt.

Management ist nichts typisch „Wirtschaftliches“. [...] Organisationen sind längst schon gemanagt worden, bevor es so etwas wie Wirtschaftsunternehmen überhaupt gab. [...]

(Malik F., 2001, S. 37)

Im Grunde gibt es keinen gesellschaftlichen Bereich mehr, der ohne Organisation und daher ohne Management auskäme.

(Malik F., 2001, S. 51)

In der hier vorliegenden Arbeit wird also unter *Management* eine strukturierte Methode zum Erreichen von Zielen verstanden; liegen keine Ziele vor, kann keine auch noch so ausgeklügelte Vorgehensweise als Management bezeichnet werden. Liegen allerdings Ziele vor die nicht mittels Management verfolgt werden ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass keine Resultate erzielt werden können:

¹⁰ In diesem Punkt gibt es natürlich auch Gegenstimmen, die nicht unerwähnt bleiben sollen, bspw. merken Petersen und Lehnhoff an „Management spiegelt somit ein **primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten** **unterliegendes** arbeitsteiliges Denken und Handeln wider [...]“ (Petersen J./Lehnhoff A., 2005, S. 221, Hervorhebung M. G.). Diese Position wird vom Autor dezidiert nicht vertreten. S.a. Exkurs.

Es kommt – im Management – nur auf die Resultate an. ... Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens oder Resultate-Erwirkens. Der Prüfstein ist das Erreichen von Zielen und die Erfüllung von Aufgaben.

(Malik F., 2001, S. 73)

Um es zu verdeutlichen: Ohne die Festlegung von Zielen kann es kein Management geben, aber die Anwendung von Management verlangt für sich bereits ebendiese Festlegung. Dies ist auch mit der o.a. *strukturierten Methode* gemeint; die Anwendung von Management folgt immer dem gleichen Kreislauf von Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle, wobei eben dem Abschnitt der Planung die wichtige Aufgabe zukommt für die Definition von Zielen (des jeweiligen Vorhabens) zu sorgen^{11,12}

*[Management] schafft einen organisationalen Ordnungsrahmen, in dem **Ziele, Mittel und Verfahren** so zusammenwirken, dass Handlungen **geplant, organisiert, durchgesetzt und kontrolliert** werden.*

(Behrmann D., 2006, S. 83 zit. n. Hasanbegovic J., 2008, S. 33, Hervorhebungen M. G.)

Mit Hinblick auf die weiter oben gemachten Überlegungen zum Bildungsmanagement, die aufgezeigt haben, dass sich Bildung per se nicht managen lässt, auf diese keinerlei Zugriff durch wie immer geartetes Management besteht (vgl. Müller U., 2007, S. 105), sollen die hier gemachten Ausführungen eines strukturierten Managements immer mit Bezug auf die Rahmenbedingungen bzw. Angebote, innerhalb derer Bildung stattfinden kann (!), gelesen werden. Das Schaffen dieser Rahmenbedingungen erfordert entsprechende Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle.

Gemanagt, d. h. gestaltet, organisiert und geplant werden, können die „Räume“, die einen Bildungsprozess unterstützen, und in denen sich ein Bildungsprozess entfalten kann. Für diese Tätigkeit braucht es Bildungsmanagement.

(Linn K., 2013, S. 42)

¹¹ „Fehlen die richtigen Pläne, so können ManagerInnen alles richtig machen, und sie tun dennoch das Falsche.“ (Kana R./Gucher J., 2006, S. 35)

¹² Vgl. dazu auch: „Planung, Organisation, Personaleinsatz, Führung und Kontrolle [werden] als zentrale Managementfunktionen beschrieben.“ (Koontz, H./ O'Donnell, C., 1955, zit. n. Hasanbegovic J., 2008, S. 35)

2.4. Strategie

Bei der Auseinandersetzung mit Management in institutionellen, unternehmerischen Kontexten ist es nahezu unvermeidlich auch das Thema *Strategie* anzuschneiden. Insofern soll auch das Verständnis des Autors zum Strategiebegriff kurz skizziert werden.

Anders als noch beim Management selbst aufgezeigt, bezieht sich Strategie kaum auf generelle Vorhaben des Alltags. Anders als beim Management, das als strukturierte Methode zur Erreichung bestimmter Zielzustände auf alle Sphären des Lebens, seien diese unternehmerischer oder sozialer, institutioneller oder individueller Natur, umgelegt werden kann, ist die Strategie eindeutig mit Institutionen, Organisationen, Unternehmen und der Lenkung derselben hinsichtlich ihrer langfristigen Daseinsberechtigung verbunden (vgl. auch Müller U., 2007, S. 111)

Das was beim Management noch die Planung, das Skizzieren des zu erreichenden End-Zustands ist, ist bei der Strategie auf höherer Ebene, also von einzelnen Vorhaben abstrahiert und die Summe der Vorhaben, die Gesamtheit der Organisation bzw. des Unternehmens in den Blick nehmend, die Beantwortung der Frage „Warum oder wofür gibt es dieses Unternehmen, diese Institution, diese Organisation?“¹³

Im Kontext eines Unternehmens lassen sich dann, idealtypisch formuliert, für die einzelnen Vorhaben, die es zu managen gilt, Ziele ggf. aus der generellen Strategie ableiten bzw. die gewählten Ziel-Zustände für das eigene Vorhaben mit dem skizzierten Ziel-Zustands des gesamten Unternehmens abgleichen. Dies gilt natürlich auch und besonders für Unternehmen und Organisationen in Bereichen der Bildung (vgl. auch Nagel R./Wimmer R., 2004, S. 23 und S. 97).

Pointiert ausgedrückt, muss eine Strategie folgende Frage beantworten können: Wohin will ein Unternehmen im Wettbewerb gehen und wodurch will es dies tun? Die Strategie ist somit ein Plan, eine Richtungsanweisung für die laufenden Handlungen des Unternehmens in der Zukunft.

(Bünger L., 20009, S. 42)

¹³ Vgl. dazu Nagel: „Auch wenn diese Praxis nicht immer „Strategie“ genannt wird, erfüllt die Auseinandersetzung mit den Fragen: „Wozu ist man da?“ und „Wie soll es in Zukunft mit dem Unternehmen weitergehen?“ dennoch die Funktion einer strategischen Orientierung.“ (Nagel R./Wimmer R., 2004, S. 31)

2.5. Organisation

[Organisation meint ein] System von bewusst koordinierten Verhaltensweisen oder Kräften von zwei oder mehr Personen.

(Barnard C., 1938, S. 73, zit. n. Simon F., 2007, S. 13)

Auch in der vorliegenden Arbeit wird bisweilen, zur Unterscheidung zwischen Individuen und größeren sozialen Systemen, Zusammenschlüssen mehrerer Individuen, Organisation als Begriff neben Unternehmen oder Institution gebraucht. Gemeint ist mit der in diesem Abschnitt präsentierten Definition aber jener als Synonym gebrauchte Organisationsbegriff, sondern jener der als Teil des Management-Prozesses (Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle) in Erscheinung tritt.

Wie eingangs zu diesem Abschnitt bereits festgehalten bedeutet somit Organisation grds. Arbeitsteilung. Überhaupt ist Möglichkeit eine Organisation zu bilden Grundvoraussetzung dafür, dass in einem Managementprozess das angestrebte Ziel nicht nur erreicht wird, sondern auch noch in einer Weise, die mit den eingesetzten Mitteln (Zeit, Geld, Personal, Werkzeuge...) haushaltet, im Idealfall sogar optimal¹⁴ umgeht.¹⁵

Die für die vorliegende Arbeit zentrale Idee beim Organisationsbegriff ist jene, dass diese nicht einfach nur ein weiterer Schritt im Managementprozess ist, sondern insofern eine besondere Rolle einnimmt, weil die Frage nach der richtigen Organisation für das Vorhaben aus dem zu erreichenden Ziel-Zustand abzuleiten ist. Das heißt die Frage nach der zu etablierenden Organisation ist eng verwoben mit der primären Aufgabe des Managements (s.o.) einen erwünschten Ziel-Zustand zu formulieren.

Man kann also nicht irgendeine Organisationsform hernehmen und dieser dann das Problem „unterwerfen“. Das Problem ist organisationskonstitutiv; nur eine adäquate Organisation wird der gestellten Aufgabe gerecht.

(Heintel P./Krainz E., 2001, S. 58)

¹⁴ Was allerdings eine generelle optimale Mittelverwendung darstellt ist Teil weiterer hitziger (v.a. betriebswirtschaftlicher) Diskussionen und soll hier nicht näher betrachtet werden, da die Diskussion um optimale Mittelverwendung immer einen ideologischen Standpunkt als Basis einnehmen muss, was hier zu weit führen würde.

¹⁵ Vgl. Simon: *Diese Entkopplung von Person und Handlung und die Bildung arbeitsteiliger Handlungsmuster, an denen eine Vielzahl von Akteuren mit ihren unterschiedlichen Aktionen beteiligt ist, stellt den evolutionären Gewinn der Organisationsbildung dar.* (Simon F., 2007, S. 14)

2.6. Exkurs: Spannungsfeld Bildung versus Management

Dieser Exkurs soll den Zugang des Autors zu Bildungsmanagement verdeutlichen und versucht nachvollziehbar zu machen, warum gerade in dieser Arbeit die theoretischen Bezüge hauptsächlich aus der Betriebswirtschaft stammen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass in der Literatur zum Bildungsmanagement häufig auf ein vermeintliches, vermutetes oder beobachtetes Spannungsfeld referenziert wird¹⁶. Dies legt bisweilen nahe, dass sich Bildung und Management nicht gut vereinbaren lassen, und dass die jeweiligen Professionen am besten getrennt ihre Funktionen erfüllen (sollen). Der Autor der vorliegenden Arbeit ist explizit nicht dieser Meinung und diese Arbeit soll in gewisser Weise auch den stellenweise schlechten Ruf des betriebswirtschaftlich fundierten Managements innerhalb des Bildungssektors rehabilitieren.

Wie bspw. bei Hasanbegovic zu finden legt der Begriff Spannungsfeld meist einen Widerspruch, zwei (oder mehr) unvereinbare Positionen, nahe. Richtigerweise ist jenes aber als ein Spektrum oder Kontinuum zu begreifen, an dessen jeweiligen Enden sich bestimmte Rationalitäten, Perspektiven oder Zugänge finden. (Vgl. Hasanbegovic J., 2008, S. 30) Stellvertretend für diverse Fundstellen in der Literatur des Bildungsmanagement seien hier die, oft für unvereinbar gehaltenen, möglichen Enden dieses Kontinuums angeführt¹⁷.

Vor allem von erziehungswissenschaftlicher oder bildungstheoretischer Seite wird häufig Kritik am Managementbegriff geübt:

*Management spiegelt somit ein **primär ökonomischen Gesetzmäßigkeiten unterliegendes arbeitsteiliges Denken und Handeln wider und zielt nicht von vornherein auf Autonomie und Selbstbestimmung** der beteiligten Menschen und Gruppierungen ab.*

(Petersen J./Lehnhoff A., 2005, S. 221, Hervorhebungen M.G.)

Von Seiten der (überwiegend betriebswirtschaftlich geprägten) Managementtheorie wird hingegen eingewendet, dass richtig angewandtes Management, v.a. in der modernen Wissensgesellschaft,

¹⁶ Vgl. dazu etwa Pigisch U., 2010, S. 16

¹⁷ Ein guter Überblick über die diversen Sichtweisen zur Ökonomie im Bildungsbereich findet sich bspw. bei Pigisch U., 2010, S. 29ff

nicht nur auf autonome, selbstbestimmte Subjekte setzt¹⁸, sondern diese fördern, hervorbringen muss, wenn es effektiv sein will:

Statt auf Freude am Arbeiten sollte man auf Freude an der Wirksamkeit achten [...]

(Malik F., 2001, S. 86)

Ziele definieren überhaupt erst, wann Arbeit zu Leistung wird. ... Ziele geben menschlicher Anstrengung Richtung und Sinn.

(Malik F., 2001, S. 189)

Und Sinn liegt [...] nur selten in einer Tätigkeit als solcher. Sinn liegt in den Ergebnissen einer Tätigkeit und in der Wirksamkeit ihrer Ausführung [...]

(Malik F., 2001, S. 87)

Es geht also, und dies ist auch das eigentlich Verständnis des Autors hinsichtlich der Frage, was Management in der Bildung zu suchen hat, im Management weder grundsätzlich um ökonomische Fragen der Gewinnmaximierung o. dgl., es geht um das effektive, effiziente Lösen von Problemen oder Bewältigen von Aufgaben – und zwar egal in welchem Bereich.^{19,20} Und natürlich ist, wie bereits weiter oben geklärt, Bildung per se nicht zu managen²¹, sehr wohl aber sind es jene Bestrebungen, die *im Hinblick* auf Bildung unternommen werden:

Die Aufgabe der Bildungsorganisation als organisierte und institutionalisierte Bemühung ist es daher, den Erwachsenen in seinem Selbstbildungsprozess zu begleiten und zu unterstützen.

(Hasanbegovic J., 2008, S. 27)

Und dafür braucht es, insbesondere je höher die Ansprüche an Bildung selbst sind, richtiges, wirksames Management.^{22,23}

¹⁸ Vgl. dazu Peter Drucker: „*In the knowledge economy everybody is a volunteer.*“ (Drucker P., 1998, zit. n. Trillitzsch, 2004, S. 48)

¹⁹ „*Im Grunde gibt es keinen gesellschaftlichen Bereich mehr, der ohne Organisation und daher ohne Management auskäme.*“ (Malik F., 2001, S. 51)

²⁰ „*In Zukunft werden Managementmängel aber von der Gesellschaft kaum noch toleriert werden können. Ohne professionelles, vor allem präzises Management wird sie in allen ihren Bereichen weitgehend funktionsunfähig sein.*“ (Malik F., 2001, S. 47)

²¹ „*Dennoch lautet meine erste Antwort: Bildung kann man nicht managen. Bildung bezeichnet den Prozess der Weltaneignung durch lernende Subjekte. Dieser Prozess ist uns nicht verfügbar.*“ (Müller U., 2010, S. 14)

²² Vgl. dazu auch Müller U., 2010, S. 24

²³ „*[...] die (ursprüngliche) Aufgabe des Bildungsmanagements ist, erwachsenenbildnerische mit betriebswirtschaftlichen Denk- und Sichtweisen so zusammenzuführen, damit sie einander strategisch ergänzen*“ (Pigisch U., 2010, S. 19)

3. Fallbeschreibung

*Die Ursache des Scheiterns
ist ja nicht das Fehlen von Anstrengung und Einsatz,
sondern die Zersplitterung der Kräfte.*
(Malik F., 2001, S. 113)

In diesem Abschnitt soll der hier betrachtete „Fall“, wie in der Einleitung beschrieben, dargelegt werden. Der Autor, und gleichzeitig *handelnder Akteur* im beschriebenen Fall, ist bemüht hier eine möglichst „neutrale“ Schilderung der später analysierten bzw. reflektierten Handlungen aus der Praxis zu geben; wo dies nicht überall gelungen ist, werden geneigte LeserInnen gebeten dies bereits als möglichen, eigenen *blinden Fleck* des Autors zu werten.

3.1. Institutioneller Kontext

Der untersuchte Fall entspringt einem spezifischen institutionellen Rahmen, der hier kurz offengelegt werden soll. Alle Überlegungen des Autors sowie Literaturbezüge müssen als in diesen Kontext eingebunden gelesen werden.

Die vorliegende Fallstudie bezieht sich auf Gegebenheiten des Geschäftsfeldes Qualifizierungen der BBRZ Reha GmbH am Standort Wien^{24,25}, einer Institution der BBRZ Gruppe. Die BBRZ Gruppe besteht aus insgesamt zehn juristischen Personen (Firmen) mit einem sehr breiten Angebot an Bildungs- und Sozialdienstleistungen. Diese sind in drei Strategischen Geschäftsbereichen (SGB) gebündelt: Die drei SGB sowie deren Firmen werden durch die BBRZ Gruppe als Holding strategisch geführt.

Das Berufliche Bildungs- und Rehabilitationszentrum (BBRZ) ist der größte österreichische Anbieter von Beruflicher Rehabilitation²⁶ (sic!). Damit steht für das BBRZ, als Systempartner der öffentlichen Hand, die nachhaltige Wiedereingliederung von Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Ziel der Beruflichen Rehabilitation ist die Vermeidung von Invalidität und Berufsunfähigkeit, durch Schaffen einer neuen beruflichen Perspektive für Menschen

²⁴ Für nähere Informationen über das BBRZ siehe auch www.bbrz.at.

²⁵ Wenn in weiterer Folge der vorliegenden Arbeit von „dem BBRZ“ gesprochen wird ist selbstverständlich immer die Teilorganisation am o.a. Standort gemeint und v.a. Fallbeschreibung bzw. Analysen und Überlegungen sind nicht notwendigerweise 1:1 auf die Gesamtorganisation zu übertragen.

²⁶ Nachfolgend auch nur als „Reha“ bezeichnet, gemeint ist stets die *berufliche* Rehabilitation.

nach Unfall oder Krankheit und die Begleitung zurück in das Berufsleben. Die Aufgabe des BBRZ ist es, Menschen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erleichtern, (wieder) zu eröffnen und für den Erfolg im Beruf zu befähigen. Im Geschäftsfeld „Qualifizierungen“ werden diverse Ausbildungen angeboten, die von Standardausbildungen auf Lehrabschlussniveau (bspw. Bürokaufmann/-frau, Technische ZeichnerIn, InformatikerIn...) bis hin zu individuell abgestimmten „Maßgeschneiderten Arbeitsplatznahen Ausbildungen“ reichen. Das Geschäftsfeld Qualifizierungen ist dem strategischen Geschäftsbereich „Berufliche Rehabilitation“ zuzuordnen, wobei die oben genannten Ausbildungen innerhalb des Bereichs in Abteilungen gegliedert sind. Der Bereich umfasst sechs Abteilungen mit insgesamt etwa 70 MitarbeiterInnen sowie etwa 200 weiteren freien DienstnehmerInnen, wobei Letztere für den Großteil des eigentlichen Unterrichtsbetriebes verantwortlich zeichnen.

Für die vorliegende Arbeit wäre grundsätzlich eine überblicksartige Darstellung bzw. Bezugnahme auf ein dezidiertes Unternehmensleitbild von Vorteil, insbesondere hinsichtlich der später folgenden Kontrastierung der gelebten Praxis mit einschlägigen theoretischen „Vorgaben“. Für den Zeitraum des hier betrachteten Falles war ein solches aber weder für die BBRZ Gruppe noch für die BBRZ Reha GmbH im Speziellen verfügbar. Für die vorliegende Arbeit wird daher auf ein internes Positionspapier zurückgegriffen, das die strategische Ausrichtung der gesamten Gruppe sowie seiner Teilbereiche (hier den Teilbereich „Berufliche Rehabilitation“) beschreibt. Aus dem Positionspapier lassen sich jedenfalls eine Mission sowie daraus abgeleitete Ziele entnehmen:

*[...] Unsere **Mission** ermöglicht ein auf die Anforderungen des Marktes angepasstes Angebot
[...] Das **Zusammenspiel** unserer Teilbetriebe und das daraus resultierende Spektrum an
Know-how machen uns zu einer ökonomisch starken, gesellschaftlich relevanten und
innovativ bedeutenden Unternehmensgruppe im Bildungs- und Sozialbereich. [...]*

*In der Umsetzung orientieren wir uns an den Anforderungen der Wirtschaftlichkeit,
Effektivität und Effizienz, Nachhaltigkeit und nach sozialer Kompetenz.*

*Maximale Individualisierung bei gleichzeitig maximaler **innerer Standardisierung**. Unsere
MitarbeiterInnen kennen die Standards, die Produkte, die wesentlichen Ansprechpartner.*

***Optimale Ablaufprozesse** im Hinblick auf eine bestmögliche Nutzbarkeit durch die
Auftraggeber. Unsere Prozesse und Abläufe werden regelmäßig dahingehend überprüft, dass
bürokratischer Ballast wegfällt [...]*

3.2. Projektbeschreibung

Die unterschiedlichsten ([Aus-]Bildungs-) Bereiche der Beruflichen Rehabilitation sehen sich in den letzten Jahren immer mehr mit der Herausforderung konfrontiert, sich mit innovativer Methodik und Didaktik auseinanderzusetzen. Dies hat seinen Ursprung einerseits in einem weitreichenden Paradigmenwechsel innerhalb der europäischen Bildungslandschaft – genannt seien hier u.a. die Themen Lernergebnisorientierung, Bildung 4.0 oder die generell voranschreitende Digitalisierung - andererseits signalisieren auch Rückmeldungen der Arbeitgeberseite, dass v.a. im Bereich der Medien- und EDV-Kompetenz von TeilnehmerInnen neue didaktisch-methodische Konzepte gefragt sind (Stichwort: *Industrie 4.0*).

Darüber hinaus werden, angesichts aktueller Veränderungen im Bereich der Beruflichen Rehabilitation, die Themen Modularisierung sowie größere Individualisierung von Ausbildungs- bzw. (beruflichen) Rehabilitations-Prozessen immer wichtiger.

Von der Bereichsleitung der Qualifizierungen wurde Ende 2016 die Idee geboren, ein Projekt zu initiieren, dass es ermöglichen sollte, spezifische eLearning-Ansätze und Initiativen innerhalb der Beruflichen Rehabilitation (d.h. in den Ausbildungsbereichen) zu identifizieren, zu bewerten und zu erproben sowie daraus Standards, Prozesse, „Best-Practice“ etc. abzuleiten und ggf. im operativen Bereich zu etablieren. Die Vorstellung war es, partikulare Teilprojekte unter einer prozessualen, strukturellen, methodischen und Reha-spezifischen Gesamtperspektive zusammenzuführen. Das bedeutet, dass grundsätzlich angedacht wurde sämtliche eventuelle, bisherige Aktivitäten, die etwa einzelne Lehrkräfte oder MitarbeiterInnen aus eigenem Antrieb oder aus Erfordernissen des operativen Geschäftes heraus starteten (etwa das Entwickeln digitaler Lehrunterlagen, kleinere Automatisierungen von Prüfungen/Tests etc.), mit künftigen Aktivitäten unter eine gemeinsame Koordination zu stellen. Das Projekt sollte somit auch das Bewusstsein für digitale Lernformen fördern, Bedarfe für Instrumente und Umsetzungen analysieren und letztendlich einen „Experimentier“-Raum bereitstellen, wie sich der Prozess der Beruflichen Rehabilitation optimal mit digitalen Möglichkeiten unterstützen lässt

Quasi parallel zu diesen Vor-Projekt-Überlegungen wurde von Seiten der hausinternen IT-Abteilung bereits die Infrastruktur für ein Lernmanagementsystem, zu diesem Zeitpunkt *Moodle*, geschaffen. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass dies bedeutete, dass eine grds. *technisch Funktionalität* (Moodle-Instanz auf Server) bestand, dazu allerdings weder strukturelle (Zugriffsrechte, Verwaltungsregeln...), organisatorische (Wer verwendet das System wie? Wer hat welche *Systemrolle*

inne? etc.) noch didaktische (Vor-) Überlegungen angestellt noch entsprechende Entscheidungen getroffen wurden. Selbst die Motivation für die Anschaffung der Software *Moodle* an sich ist bis heute (für den Autor) nicht nachvollziehbar.

Vor diesem Hintergrund wurde im April 2017 das Projekt „Digitales Lern- und Medienlabor“ ins Leben gerufen. Die Laufzeit für das Projekt wurde von April 2017 bis Dezember 2018 festgelegt und der Autor der vorliegenden Arbeit als Projektleiter bestimmt. In einem ersten pro forma Projektauftrag wurden der Projektleiter, die Projektlaufzeit sowie die o.a. ursprüngliche Projektidee festgehalten; als Projektauftraggeber wurde die Regionalleitung sowie die Geschäftsbereichsleitung bestimmt – die Idee war hier, dem Projekt damit mehr Gewicht zu verleihen. Bereits die Zusammenstellung eines Projektteams wurde nur mehr vage formuliert, teilweise problematische Konstellationen – im Kernteam sollten tlw. Personen aus höheren Hierarchieebenen unter die Projektleitung des Autors gestellt werden – wurden nicht thematisiert²⁷. Die Definition eines budgetären Rahmens sowie einer klaren Abgrenzung von Projekt-Zielen und –Nicht-Zielen unterblieb vollständig.

Innerhalb der ersten beiden Quartale 2017 wurde der Projektauftrag, die bis dahin einzig maßgebliche, rahmengebende Vereinbarung, mehrfach gemäß Vorgaben der Geschäftsbereichsleitung adaptiert. So die Einrichtung eines budgetären Rahmens sowie die Definition konkreter Projektziele in allen Versionen weiterhin ausblieb, so wich auch die oben beschriebene ursprüngliche Projektidee immer mehr einem gänzlich anderen Fokus, der die nunmehr vorhandene Moodle-Infrastruktur in den Mittelpunkt rückte:

Das BBRZ Region Ost verfügt über ein modernes e-Learning System („Moodle“), das bisher nur im Rahmen von Piloten und vereinzelt Initiativen zum Einsatz kam. Zukünftig sollen die Möglichkeiten dieses Systems mehr als zuletzt ausgenutzt werden, um den SchulungsteilnehmerInnen ein noch besseres Lernumfeld zu bieten.

Auf dieser Basis sollte das Projekt intern durch ein, im Juni 2017 durchgeführten, Eröffnungsworkshop sichtbar werden. Dieser Workshop war ursprünglich als Möglichkeit für MitarbeiterInnen und freie DienstnehmerInnen der Ausbildungsbereiche geplant, um sich über Ziele, Aufgaben und Rahmenbedingungen des Projekts zu informieren sowie ggf. mit ersten Ideen am

²⁷ Personell war das Projekt de facto nur mit einer Person, dem Projektleiter, ausgestattet. Angesichts der Personalsituation im operativen Bereich konnte auf die Arbeitsleistungen des „erweiterten Teams“ kein realistischer Zugriff erfolgen, selbst wenn dafür Personen im Projektauftrag genannt wurden.

Projekt beteiligen zu können. Dieses ursprünglich für den Workshop geplante Vorhaben konnte aber, mangels entsprechender Zieldefinition und Klärung von Projekt-Rahmenbedingungen, in dieser Form nicht durchgeführt werden, und wurde somit als kleinere Einführung in die Thematik eLearning sowie die damit zusammenhängenden Herausforderungen vom Projektleiter bestritten.

Das offizielle Projektende im Dezember 2018 wurde nicht erreicht; das Projekt endete de facto im Mai 2018. Im nächsten Abschnitt soll der Verlauf des Projektes bis dahin beleuchtet werden.

3.3. Projektablauf

Nach dem o.a. Eröffnungsworkshop befand sich die Projektarbeit in einem schwer zu bearbeitenden Vakuum. Einerseits war völlig unklar woran konkret gearbeitet werden sollte, andererseits wurden von verschiedensten Seiten (Ausbildungsabteilungen, Lehrpersonal...) Erwartungen formuliert, worum sich das Projekt denn künftighin kümmern sollte.

Dieser Zustand entsprach also insofern einem Vakuum, und keinem völligen Stillstand, als der Projektleiter fortwährend produktiv (i.e.S.) war: es wurden Präsentationen angefertigt, Stellungnahmen erstellt, Berichte geschrieben und Konzepte formuliert, immer vor dem zügellosen Hintergrund eines (ziel-) offenen Projektauftrags. Die produzierten Dokumente enthielten immer einen Grundton des „Wenn nur X dann könnte Y“. Gleichsam richteten sich die allermeisten dieser Dokumente an die Projektauftraggeber, insbesondere jene, die versuchten die fehlende Projekt-Rahmensetzung aus Sicht des Projektleiters zu thematisieren; die Erwartungshaltungen anderer Anspruchsgruppen, wie weiter oben erwähnt, wurden damit aber weder bearbeitet, noch diese über die laufenden Vorgänge in Kenntnis gesetzt. Von Seiten der Projektauftraggeber blieben allerdings nahezu sämtliche Rufe des Projektleiters nach stringenteren Projektvorgaben (und –Ressourcen!) unbeantwortet.

Es muss also noch einmal deutlich betont werden: Mit der vielen Arbeit im Projekt wurde bis hierhin nichts *erreicht*, obwohl viel *produziert* wurde.

Parallel zur Projektarbeit in diesem Zustand wurden jene Stellen im Unternehmen, die sich unabhängig von diesem Projekt mit ähnlichen Thematiken beschäftigten, stetig mehr. Beschäftigte sich eine Mitarbeiterin etwa mit der Neukonzeption eines EDV-Curriculums, um die Lehrinhalte später leichter in digitaler Form aufbereiten zu können, so startete ein anderer Mitarbeiter seine ersten Gehversuche in Moodle, um etwa einen Test oder eine Prüfung in digitaler Form anbieten zu

können. Hier muss betont werden, dass es sich bei den allermeisten dieser Aktivitäten (Ausnahmen existieren natürlich) tatsächlich um erste Annäherungen an den großen Themenkomplex e-Learning handelte; wie noch in der ursprünglichen Projektidee zu finden, war das Know-How um Digitalisierung, digitales Lehren/Lernen etc. im Haus noch nicht (breitflächig) vorhanden; ebenso wird sichtbar, dass die ursprünglich angedachte zentrale Koordinierung partikularer Einzelaktivitäten unter den gegebenen Projektbedingungen nicht stattfinden konnte (war bspw. dem Projektleiter tlw. nicht einmal bewusst welche KollegInnen überhaupt an entsprechenden Themen arbeiteten).

Gegen Ende 2017 wurde von Seiten der Geschäftsbereichsleitung immer häufiger die stärkere Nutzung der vorhandenen Moodle-Installation eingefordert (!), allerdings auch hier ohne die Formulierung einer klaren Vorstellung, wie diese stärkere Nutzung konkret aussehen könnte. Auch aufgrund dieses Umstands und vermutlich aufgrund entsprechender Anweisungen der Regionalleitung (die dem Autor aber nicht en detail bekannt waren) wurde mit Beginn 2018 die Eingliederung des Projekts maßgeblich verändert. Als dem Projektleiter direkt vorgesetzte Stelle fungierte fortan nicht mehr die Geschäftsbereichsleitung sondern die, eine hierarchische Ebene darunter angesiedelte, Fachbereichsleitung. Die wesentliche Neuerung, aus Sicht des Projekts, war, dass das Projekt nun näher an das operative Tagesgeschäft angegliedert werden sollte.

Mit Wechsel in den Fachbereich änderte sich somit zwar die Wahrnehmung für das Projekt, die entscheidenden Projektrahmenbedingungen blieben aber nach wie vor ungeklärt (Ziele, Nicht-Ziele, Budget, Personal, Zeit).

Einzig eine vage *Vision* einer Nutzung des bestehenden Moodle-Systems wurde, zwar in expliziterer, aber noch nicht zielorientierter (messbarer), Form in den adaptierten Projektauftrag übernommen:

Hinsichtlich der vielfältigen anderen Projekte bzw. projektmäßig bearbeiteten Veränderungen im Ausbildungsbereich (Modularisierungen etc.), soll die für den Ausbildungsbereich zur Verfügung stehende Moodle-Instanz (= LMS) mittelfristig immer stärker eingebunden werden und als Instrument die jeweiligen Veränderungen unterstützen.

Auf weitere Stellungnahmen und Berichte des Projektleiters, die weiterhin die Erfordernis der Formulierung konkreter Projektrahmenbedingungen aufzuzeigen versuchten, folgte folgende Festlegung von Seiten der Fachbereichsleitung:

Aufgrund der hohen Komplexität der Thematik [e-Learning, Anm. M.G.] einerseits, und der ebenso hohen technischen Komplexität wird zunächst beschlossen die (unterstützenden) Möglichkeiten des LMS [Lernmanagementsystem, Anm. M. G.] schrittweise zu erkunden und nach und nach in konkreten Anwendungen zu erproben. Prinzipiell soll das LMS zunächst v.a. als Medium zur Informationsbereitstellung genutzt werden.

Diese Festlegung löste das Vakuum auf, in dem sich das Projekt wie o.a. nahezu seit seinem Beginn befand, insofern sämtliche Tätigkeiten des Projektleiters nun nicht mehr, wenn auch nur konzeptionell, um strategische Optionen und langfristige Perspektiven in der Thematik sondern um die „Mühen der Ebene“ kreisten – etwa sollten Kursbereiche in Moodle eingerichtet werden und somit die bisher gelebte Präsenzkurs-Struktur im Lernmanagementsystem umgesetzt werden.

Zu weitreichenden Umsetzungen dieser Vorstellungen in Moodle bzw. einer Nutzung als Informationssystem (für KursteilnehmerInnen oder MitarbeiterInnen) kam es nicht mehr, da mit Mai 2018, einer Entscheidung der Regionalleitung folgend, eine neue Abteilung geschaffen wurde (Linienorganisation, nicht in projektform!), welche sich fortan mit den Themenkomplexen Digitalisierung, Modularisierung des Ausbildungsangebots, Kompetenzorientierung sowie E-Learning für den gesamten Ausbildungsbereich auseinandersetzen sollte. Der Projektleiter wurde nun als Mitarbeiter dem neuen Bereich zugeordnet, eine offizielle Beendigung des Projektes erfolgte nicht.

Ein Bericht über die bisherigen Entwicklungen in der Arbeit der neu geschaffenen Abteilung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, daher wird im nächsten Abschnitt kurz auf die Ergebnisse des hier betrachteten Projekts Bezug genommen.

3.4. Projektergebnis

Kurz gesagt: das hier betrachtete Projekt war *ergebnislos*. Das heißt nicht, dass nichts *produziert* wurde, wie auch weiter oben schon beschrieben. Aber um ein Ergebnis vorlegen zu können müsste ein Referenzrahmen vorliegen, demgemäß man bspw. über Erfolg oder Scheitern entscheiden könnte, bzw. demzufolge zu bestimmen ist, ob das gestellte Problem, die zu bewältigende Aufgabe, in der gewünschten Form gelöst bzw. bearbeitet wurde.

Aus den vielen Konzepten, Präsentationen, Berichten und Stellungnahmen können aber folgende Überlegungen als Projektergebnis angesehen werden. Die nachfolgenden Ausführungen wurden in

ähnlicher Form mit Projektende (s.o.) auch der Regionalleitung übermittelt und blieben bis heute unbeantwortet:

Aus Sicht des Projektverlaufs lässt sich feststellen, dass die gesamte Thematik „E-Learning“, egal ob auf Moodle fokussiert oder breiter angelegt, die Organisation überfordert. Wenngleich die Ressourcenausstattung des Projekts selbst nicht optimal ausfiel, so fällt noch mehr ins Gewicht, dass es insgesamt an einer klaren Strategie und Zieldefinition fehlte, welchen Stellenwert die Thematik künftig einnehmen soll. Technisch besteht ein Grundstock an Infrastruktur, der aber v.a. aufgrund fehlenden Know-Hows und struktureller Mängel nicht optimal genutzt werden kann.

Im Projekt wurde als grundlegende Herangehensweise das TPACK-Framework²⁸ an mehreren Stellen vorgeschlagen. Dieses zeigt auf, dass alle erfolgreichen E-Learning-Bestrebungen stets aus einem Zusammenspiel von Technik, Pädagogik (oder auch Andragogik, grds. aber Didaktik) und (Fach-) Inhalten bestehen.

Bezogen auf unseren Betrieb ist allerdings auch noch eine strukturelle Komponente mitzudenken; Wer trifft Entscheidungen (Nutzungsrechte, Zukauf von E-Learning-Angeboten, Beauftragung von Honorarkräften...)? Wer kümmert sich um die Inhalte (Fachbereich direkt, übergeordnete Stelle, „pädagogisch“ VerantwortlicheR), wer um die Didaktik? Welche Rolle nehmen Fachbereiche in der Diskussion ein? Welche Software entspricht der Firmen-Linie, welche nicht (Nur Open-Source-Software oder auch proprietäre Systeme, Open Educational Resources etc.)? Wie ist mit rechtlichen Themen umzugehen (Datenschutz, Verwertungsrechte, Creative Commons...)?

Klar ist aktuell, dass wir bisher bzw. in naher Zukunft die Komponenten Struktur, Technik, Pädagogik und Inhalte selten bis nie im gleichen Ausmaß abdecken können; es mangelt an Know-How, aber, in Bezug auf klare strategische Vorgaben, auch am Know-What.

Strukturell überfordert dieses Thema die Organisation auch im Hinblick auf die Personalpolitik. Viele Honorarkräfte, vielleicht mitunter auch MitarbeiterInnen, sehen in den aktuellen Entwicklungen hinsichtlich E-Learning auch die Gefahr, obsolet zu werden. Wenngleich aus Projektsicht dies keine Gefahr darstellt, da sich Funktionen und Aufgaben bei Ausbau von E-Learning lediglich verschieben, das Arbeitsvolumen insgesamt aber nicht weniger wird, kann darauf nicht konkret eingegangen

²⁸ Siehe dazu auch <http://www.tpack.org/>

werden; auch hier fehlte die Möglichkeit auf konkrete Zukunftsvisionen oder strategische Ziele hinzuweisen.

Insgesamt kann das Projekt maximal als „Meta-Projekt“ oder „Vor-Projekt“ angesehen werden, indem jene Fragestellungen, Probleme und Hindernisse aufgedeckt wurden, die es zukünftig (v.a. strategisch) zu beantworten gilt, damit eine konkrete Umsetzung von E-Learning in der Organisation langfristig gelingen kann.

Die Breite der Thematik verdeutlicht, dass das Thema unglaubliches Potential hat, nicht nur ein Randthema in der Organisation zu sein, dass auf Mikroebene in kleinen Partikularprojekten Lösungen anbietet, sondern auch auf Makroebene maßgeblich zur Formulierung einer veränderten Vision, Mission und Strategie des Gesamtunternehmens beitragen kann. Dazu wäre aber in vielerlei Hinsicht ein Know-How-Level erforderlich, das aktuell entweder nicht vorhanden, oder im Unternehmen nur implizit vorhanden ist, sodass entsprechende Wissensressourcen (= MitarbeiterInnen!) erst entdeckt werden müssen.

Aus Sicht des Autors ist das Projekt *gescheitert*. Die ursprüngliche Idee hatte das Potential konkrete Probleme zu identifizieren und diese in der Projektarbeit einer Lösung zuzuführen. Es sprach von Beginn an auch nichts dagegen Probleme kleinteilig zu bearbeiten; auch könnten mehrere Projekte geschaffen, längere Projektzeiträume eingerichtet und generell längerfristig geplant werden. Entscheidend ist, dass hier sprichwörtlich „für die Rundablage“ gearbeitet wurde.

Vielleicht, und dies ist eine Annahme des Autors die sich aus der Retrospektive ergibt, wurde auch nur aus den Augen verloren, dass die Aufgabe eines Projektes nicht das Projekt selbst ist, nicht ein Berg von Präsentationen und Konzepten ein Projekt legitimiert, sondern letztendlich nur eine Tatsache: wurden Probleme des Betriebes, effektiv und möglichst effizient, gelöst oder nicht? Oder in Bezug auf den oben besprochenen Exkurs, wurden Probleme des Bildungsangebotes gelöst oder dieses insgesamt *verbessert* oder nicht.

Die Klärung der Frage, ob ein *ergebnisloses* Projekt bereits ein *gescheitertes* Projekt darstellt, könnte vermutlich ganze Bände füllen, und soll hier nicht weiter erörtert werden. Es soll nur festgehalten werden, dass die Tatsache, dass dieses Projekt in der gegebenen Form keine Ergebnisse produzieren hätte können, sowohl aus theoretischer, als auch praktischer Perspektive *zu erwarten* gewesen wäre. Dennoch wurde das Projekt über einen nicht unerheblichen Zeitraum weitergeführt, dennoch

wurden keine adäquaten Rahmenbedingungen geschaffen, dennoch wurde erwartet, dass das Projekt (unbekannte) Probleme wie von Zauberhand lösen würde; und damit ist, aus der Sicht des Autors, das eigentliche Scheitern identifiziert; es handelt sich um ein handwerkliches Versagen der handelnden Akteure. Kurz: Gescheitertes Management.²⁹

An welchen theoretischen Perspektiven der Autor dieses handwerkliche Versagen festmacht soll im nächsten Abschnitt erörtert werden.

²⁹ Vgl. Müller: „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.“ (Müller U., 2007, S. 101, Hervorhebungen M. G.)

4. Theoretische Überlegungen zum Fall

Management resultiert aus einer zusätzlichen Betrachtungsebene, auf welcher das Management sich beobachtend von der Arbeit distanziert und beginnt, reflexiv mit der Arbeit umzugehen.

(Orthey F., 2005, S. 157 zit. n. Hasanbegovic J., 2008, S. 34).

Wie bisher erörtert geht der Autor dieser Arbeit davon aus, dass der betrachtete Fall einem *Scheitern* entspricht, aufgrund *mangelhaften* Managements, d.h. hier konkret *mangelhaften Bildungsmanagements*. Um die bisherigen und v.a. die nachfolgenden Überlegungen aber vollständig nachvollziehen zu können, ist es an dieser Stelle noch erforderlich zu klären, was aus Sicht des Autors handwerklich richtiges, wirksames Bildungsmanagement darstellen würde.

Die Antwort ist im Grunde banal: Wenn, wie bereits dargelegt, die Aufgabe der Bildungsinstitution, wie sie in diesem Fall vorliegt, das Anbieten von Bildungsprodukten ist, dann liegt es ebenso in der Verantwortung der Bildungsinstitution diese Produkte in der bestmöglichen Qualität anzubieten. Und all dies unter Einbeziehung des jeweiligen Biotops an Rahmenbedingungen der Leistungserbringung, seien es politische, ökonomische oder pädagogische. Wenn Anstrengungen unternommen werden, die an der Adaptierung und Verbesserung der angebotenen Bildungsprodukte vorbei agieren, oder diese aus dem Blickfeld nehmen, dann muss gelten, dass nicht nur ökonomisch irrational, sondern eben auch pädagogisch irrational, und damit *unwirksam* und *falsch*, gehandelt wird.

*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.*

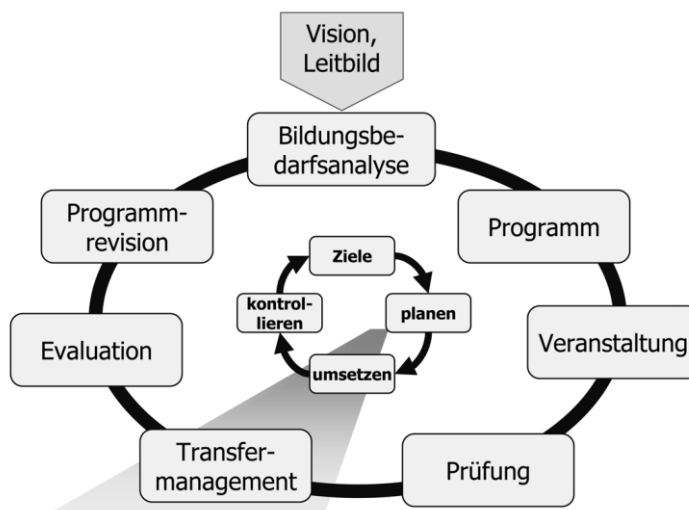
(Müller U., 2007, S100, Hervorhebungen M. G.)

Im hier vorliegenden Fall wurden zwar viele Artefakte (Dokumente, Präsentationen, Konzepte...) produziert – einem *Lerngewinn* für die EmpfängerInnen der Bildungsprodukte war aber davon nichts zuträglich. Und dieser Umstand war zu erwarten, war im Grunde vorhersehbar ab der ersten Version eines Projektauftrages, der keine Zieldefinition enthält:

Es kommt – im Management – nur auf die Resultate an. [...] Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens oder Resultate-Erwirkens. Der Prüfstein ist das Erreichen von Zielen und die Erfüllung von Aufgaben.

(Malik F., 2001, S. 73)

Nach Ansicht des Autors muss dies auch, und besonders, im Bildungsmanagement gelten. Denn selbst unter Zugrundelegung des Gedankens, dass die Qualität von Bildungsprodukte nicht nur einseitig sichergestellt werden kann, da sich diese durch je neue Interaktionen von Subjekten neu definieren³⁰, muss aber dennoch eine Richtschnur, ein Prüfstein für das Erreichen von den eigenen (Bildungs-)Zielen in irgendeiner Form existieren. Die Konzeption oder Gestaltung von Bildungsprodukten ohne eine entsprechende Richtschnur muss v.a. als pädagogisch irrational bezeichnet werden, wie es sich in Anlehnung an Müller verdeutlicht:



*Der innere Kreis der Grafik ... bildet er auch die **Basis jedes systematischen pädagogischen Denkens und Handelns.***

(Müller U., 2007, S. 113ff, Grafik ebd., Hervorhebungen M. G.)

Der handwerkliche Fehler im betrachteten Fall liegt, aus Sicht des Autors, in der Tatsache, dass die Definition des erwünschten, zukünftigen Zustands, jenem Zeitpunkt der sich vom Gegenwärtigen unterscheiden soll, weder ökonomisch noch pädagogisch vorgenommen wurde:

³⁰ Vgl. dazu die vielfältigen Überlegungen zum Qualitätsmanagement im Bildungsbereich bei Hartz, S./Meisel, K. 2011

Woran wollen wir am Ende der nächsten Periode feststellen und beurteilen können, ob wir dem Ziel näher gekommen sind oder nicht? – das muss die Leitfrage sein.

(Malik F., 2001, S. 182)

Unterbleibt die Beantwortung dieser Leitfrage, wie im konkreten Fall, dann ist es im Grunde unerheblich wieviel gearbeitet, produziert oder konzipiert wird; ein größerer Lerngewinn ist nicht zu erwarten. Schlimmer noch: Eine Veränderung des Lerngewinns kann nicht einmal festgestellt werden, weil das Referenzraster, wie ist es jetzt und wie soll es sein, fehlt. Jegliche investierte Mühe und Arbeit ist damit letztendlich *zwecklos*; und zwecklose Unternehmen erwirtschaften keine Gewinne, zwecklose Bildungsprodukte fördern und ermöglichen keine Bildung.³¹

Und ein weiterer Aspekt zeigt sich: Ohne die Formulierung von Zielen, ohne die Setzung dieses Referenzrahmens, wird die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe nicht reduziert, was das Setzen von Prioritäten erschwert bzw. unmöglich macht. Und wo es keine Prioritätensetzung gibt, kann auch nicht entschieden werden, und wo keine Entscheidungen getroffen werden, liegt keine Organisation vor – es wird quasi orientierungslos produziert, wie es sich an der wahrgenommenen „Projektarbeit im Vakuum“ zeigt.^{32,33}

Gerade aber im vorliegenden Fall wäre eine entsprechende Organisation bzw. Organisationsform dringend nötig gewesen um Resultate zu erzielen. War es noch Teil der ursprünglichen Projektidee partikulare Bestrebungen unter ein koordinierendes Dach zu stellen, verlor sich dieser Anspruch mit jeder Iteration des Projektauftrages. Ob all diejenigen MitarbeiterInnen, die unabhängig vom betrachteten Projekt einheitliche Zielsetzungen (sofern überhaupt vorhanden) verfolgten, muss stark bezweifelt werden; wie sollten sie auch?³⁴ Denn auch hier zeigt sich wieder unwirksames Management - in diesem Aspekt aber ein voraussehbarer Folgefehler aus der unterlassenen Zieldefinition – denn es wurde organisatorisch im Projekt überhaupt kein Bezug auf etwaige andere Personen, die sich mit ähnlichen Dingen beschäftigen, genommen. Die wenigen Kräfte die als Projektteam definiert wurden entsprachen nicht denjenigen Personen, die eben an ähnlichen Thematiken arbeiteten. Überhaupt wurden, wie aus dem Fall ersichtlich ist, vielerlei problematische

³¹ Vgl. Kana R./Gucher, J. 2006, S. 209

³² „Eine Organisation existiert erst durch Entscheidungen.“ (Luhmann N, 1981, S. 339, zit. n. Kana R./Gucher J., 2006, S. 212)

³³ „Der Witz der Organisation ist also, dass logisch unentscheidbare Dauerkonflikte geschaffen werden. Aus der strukturell vorgegebenen Unentscheidbarkeit resultiert die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen.“ (Simon F., 2007, S. 121)

³⁴ „Um koordiniertes Handeln zu ermöglichen, bedarf es koordinierter Entscheidungsprämissen.“ (Simon F., 2007, S. 92)

Konstellationen, die sich v.a. aus der ziellosen Zusammenstellung von Personen unterschiedlicher Hierarchiestufen ergaben, einfach ausgeblendet. Eine Konsolidierung von Zielvorstellungen, insofern es jene überhaupt irgendwo gab, ist so unmöglich, die Management-Verpflichtung zur Organisation wurde verfehlt.

Es muss organisatorisch darauf Bedacht genommen werden, dass tatsächlich alle am selben Ziel arbeiten und nicht nur vermeintlich.

(Kana R./Gucher J., 2006, S. 91)

Insbesondere die Fragestellung, wie die Erreichung bestimmter Ziele von Statten gehen soll, ist für den Autor gerade auch aus einem pädagogischen Blickwinkel gewichtig; es kann nicht im Interesse des eigenen, wie auch immer gearteten, Bildungsanspruchs liegen Bildungsprodukte einfach zufällig entstehen zu lassen, oder die *Zweckmäßigkeit* von Bildungsprodukten zu erhoffen:

Dieses Konzept bedeutet nicht notwendigerweise, dass organisatorisches Handeln logisch oder vernünftig ist, sondern eher, dass es auf ein Ziel hin erdacht, gemeint, geplant, kalkuliert oder entworfen ist. Der Nachdruck liegt auf dem Gedanken, dass, was in einer Organisation geschieht, zu irgendeinem Zeitpunkt erwartet oder geplant worden ist.

(Weick K., 1979, S. 36 zit. n. Simon F., 2007, S. 29)

Die Versäumnis eine geeignete Organisation zu etablieren zeigt sich am konkreten Fall auch noch in einer höheren Managementebene, und zwar in der Entscheidung dieses Projekt überhaupt und in dieser Form (Ressourcenausstattung) zu initiieren. Die kaum bis nicht vorhandene Kommunikation mit der Ebene des strategischen Managements (Regionalleitung bzw. tlw. auch Bereichsleitung), welche die Bedingung der Möglichkeit darstellt, sich über konkrete Rahmensetzungen des Projekts zu einigen, zeigt ebenso eine Überforderung mit Komplexität, und lässt vermuten, dass auch auf anderer Ebene ähnliche Management-Mängel begangen wurden, wie hier im konkreten Projekt. Die Vermutung liegt nahe, dass auch hier Probleme, die in der hierarchischen Organisation nicht gelöst oder verdrängt werden, plötzlich in Projekten ausgebadet werden sollen (vgl. Heintel P./Krainz E, 2001, S. 5)

Und auch dieser Umstand war, zumindest aus Sicht des Projektmanagements, vorhersehbar:

In alte Unternehmensstrukturen eingeführt, kann es [das Projektmanagement] gar nicht funktionieren, wenn man sich nicht über den Bedingungsrahmen im Klaren ist.

(Heintel P./Krainz E, 2001, S. 13, Hervorhebungen M. G.)

Es zeigt sich auch hier, dass das schlussendlich wahrgenommene Vakuum, innerhalb dessen sich die Projektarbeit befand, nur eine vorhersehbare Folge von mangelhaftem Management bzw. mangelhaftem Projektmanagement war:

[Projektmanagement] muss über eigene, gesicherte Organisationselemente und –Strukturen verfügen, die ihren Ort und ihre Zeit haben, und über deren Charakter und Eigenständigkeit man sowohl im Projektmanagement wie in der umgebenden Organisation Bescheid wissen muss.

(Heintel P./Krainz E, 2001, S. 28)

Das betrachtete Projekte konnte, ungeachtet fehlender Zielsetzungen, aber auch schon aufgrund seiner Eingliederung in die Linienorganisation sowie die fehlende Ressourcenausstattung und den diffusen Zeithorizont niemals in die Lage versetzt werden als eigenständige Organisation innerhalb der Gesamtorganisation erkannt zu werden und entsprechend organisationalen Charakter zu entwickeln.

Die Parallelen des im konkreten Fall angewandten Projektmanagements zu den von Heintel und Krainz postulierten Fehlern bei der Einführung von Projektmanagement zeigen sich deutlich:

Fehler bei der Einführung von Projektmanagement:

- *Man schafft zwar Projekte, nimmt ihnen aber von vornherein die „Luft“, indem man ihnen kaum Zeit, Raum und Geld zur Verfügung stellt*
- *Man versucht, die eingesetzten Projekte möglichst bruchlos in die bisherige Organisation einzupassen, und unterdrückt alle organisatorischen Eigeninitiativen*
- *Man setzt Projektgruppen ein, weil es „modern“ ist, und übergibt ihnen Aufgaben, die ohne weiteres von der bisherigen Linienorganisation zu bewältigen wären*

(Heintel P./Krainz E, 2001, S. 33)

Der wesentliche Punkt aus den gewählten theoretischen Positionen ist der Folgende: Das betrachtete Projekt blieb *ergebnislos*, weil es *zwecklos* eingerichtet wurde. Dies ist die Folge von falschem, unwirksamem Bildungsmanagement. Das eigentliche Scheitern also, liegt nicht notwendigerweise in der Ergebnislosigkeit, sondern in der Tatsache, dass richtiges, wirksames Bildungsmanagement a priori erkennen müsste, dass es bei den gegebenen Bedingungen zu keinen Ergebnissen kommen kann. Damit ist dieses Scheitern aber, um auf den weiter oben genannten Focus wirksamen Bildungsmanagements, der Sicherstellung größtmöglichen Lerngewinns, zurückzukommen, sowohl ein ökonomisches als auch ein pädagogisches.

5. Selbstreflexion

*Entscheidungen zu treffen bedeutet, sich zu exponieren,
man wird als Person deutlich, greifbar und auch kritisierbar.*

(Heintel P./Krainz E., 2001, S. 19)

Wenn in dieser Arbeit von Mängeln, Fehlern und Scheitern gesprochen wird, so drängt sich damit, wenn auch implizit, eine gewisse Schuldfrage auf; wer ist für jenes Scheitern verantwortlich? Wer hat Fehler begangen? Wer hat mangelhaft gehandelt? Diese Fragen nach dem Wer zu beantworten ist erklärtermaßen nicht Ziel der vorliegenden Arbeit. Mit der Benennung eines Schuldigen oder deren mehrerer wäre kein nennenswerter Erkenntnisgewinn verbunden. Deshalb wurde mit den bisherigen Ausführungen eher versucht zu klären, *warum* das untersuchte Handeln mangelhaft war und zu einem Scheitern führte. Und vorliegenden Fall, in dem der Autor gleichsam handelnder Akteur in der betrachteten Praxis war, stellt sich bei einer Selbstreflexion natürlich die interessantere Frage, wie sein eigenes Handeln in der Praxis zu bewerten ist, und welche Handlung er hätte setzen können um das wahrgenommene Scheitern zu verhindern.

Vielleicht liegt der vordringlichste Grund dafür, dass der Autor im beschriebenen Projekt ein Scheitern sieht, darin, dass seine eigenen Vorstellungen und Ideen, die im und für das Projekt durchaus formuliert wurden, nie in eine tatsächliche Umsetzung gelangen (konnten). Damit war nicht nur das Management ineffektiv, auch der Autor als Wissensarbeiter in der Projektarbeit selbst. Peter Drucker meinte, dass die Aufgabe der Wissensarbeiter bestünde darin effektiv zu sein (vgl. Drucker P., 2005, S. 229). Aus Sicht des Autors geht es in der Praxis aber noch um etwas mehr als nur die Aufgabe, es geht um die Zufriedenheit der WissensarbeiterInnen bei der Bearbeitung der Aufgabe selbst, jene beflügelnde Motivation die dazu antreibt eine Aufgabe überhaupt effektiv bearbeiten zu *wollen*.

*Das Interessante an der Effektivität ist in der Tat, dass sie selbst zu einer Quelle der Freude
und damit der Motivation werden kann.*

(Malik F., 2001, S. 86)

Dieses Element fehlte zwar nicht von Anbeginn der Projektarbeit, verflüchtigte sich beim Autor aber mit Fortschreiten der Projektarbeit. Nun könnte man natürlich ins Rennen führen, dass es für die persönliche Effektivität des Autors, in seiner Rolle als Projektmanager, keinerlei Möglichkeiten gab

sich in den gebotenen Rahmenbedingungen zu entfalten. Man könnte der Meinung sein, dass bei aller Freude, welche persönliche Effektivität zu erzeugen vermag, dies die Fehlleistungen des Managements niemals aufwiegen kann oder irrelevant machen kann. Und dennoch soll abermals an Peter Drucker erinnert werden, wenn er in Richtung der WissensarbeiterInnen sagt:

In the knowledge economy everybody is a volunteer.

(Drucker P., 1998, zit. n. Trillitzsch U., 2004, S. 48)

Ja, auch und gerade der Einsatz des Produktionsmittels des Autors als Wissensarbeiter, nämlich Wissen, basiert großteils auf Freiwilligkeit. Die Anwendung des je eigenen Wissensschatzes kann kaum erzwungen, muss freiwillig erfolgen. Genauso aber basiert auch eine etwaige Resignation, Wissen zu effektiven Anwendung zu bringen, auf Freiwilligkeit. Auf dieser Überlegung basierend kann also auch konstatiert werden, dass eine Veränderung der Projektrahmenbedingungen auch und gerade vom Projektleiter hätte angestoßen werden müssen, und zwar solange, bis auch tatsächlich jene Umstände eintreten unter denen eine effektive Anwendung seines Produktionsmittels, Wissen, möglich ist.

Diesem Gedanken folgend ist also das mangelhafte Management nur ein Aspekt warum es zu einem Scheitern kam. Von der Warte der Wissensarbeit aus betrachtet muss angeführt werden, dass der Projektleiter möglicherweise seiner eigenen Freiwilligkeit, möglichst effektiv die eigenen Ideen realisieren zu können, nicht genug gefolgt ist. Es läge möglicherweise durchaus in der Macht aber auch Verantwortung des Projektleiters, wenn er selbst die Freude der persönlichen Effektivität erfahren will, das mangelhafte Management gar nicht erst zur Anwendung kommen zu lassen.

Dies bedeutet auch, dass WissensarbeiterInnen offenlegen müssen, was eine adäquate Aufgabe sein könnte, wo ihre Initiative auch tatsächlich verlangt ist, wie viel und in welchem Rahmen sie Eigenverantwortung übernehmen können und wollen [...]

(Kana R./Gucher J., 2006, S. 61)

Natürlich kann eingewendet werden, dass immer dann, wenn vom Projektleiter beim Management auf höherer Ebene gewisse Rahmenbedingungen, individuelle Produktivitätsbedingungen, eingefordert wurden, diese nicht gehört wurden oder unbeantwortet blieben. Auch dies wäre, nach Kana und Gucher, als Managementfehler auszulegen:

Management, das diese individuellen Voraussetzungen missachtet, organisiert an den Produktionsmitteln vorbei.

(Kana R./Gucher J., 2006, S. 61)

Genauso aber kann das Weiterarbeiten des Projektleiters in für seine Wissensarbeit inadäquaten Bedingungen als Missachtung der eigenen Produktionsmittel, gewissermaßen als eine Art fehlerhaftes *Selbstmanagement*, begriffen werden. Womit wieder der Kreis zur Freiwilligkeit in der Wissensarbeit geschlossen wird. Ein Weiterarbeiten in inadäquaten Produktionsbedingungen erfolgt durch den Wissensarbeiter, hier durch den Projektleiter, freiwillig – und in gewisser Weise ist kann auch hier, bezogen auf das Gefühl der Freude bei persönlicher Effektivität, ähnlich wie bei der Ergebnislosigkeit durch das mangelhafte (Bildungs-) Management, a priori mit einem Scheitern gerechnet werden.

Dennoch wurde vom Autor in unzähligen Berichten, Stellungnahmen und Konzepten darauf hingewiesen, dass die Projektbedingungen nicht adäquat, nicht zweckmäßig sind. Die ursprünglichen Konzepte und Ideen des Projektleiters, die im Wesentlichen versuchten die ursprüngliche Projektidee so umzusetzen, dass dies in der Gesamtorganisation bearbeitbar wird, lagen vor, wurden formuliert und nicht zurückgehalten. Allerdings wurden vom Projektleiter auch keine Versuche unternommen diesbzgl. Entscheidungen von den erforderlichen Stellen tatsächlich einzufordern. Der Projektleiter war der Annahme, dass die immer gleichen Ideen, die in je verschiedener (schriftlicher, grafischer) Form festgehalten wurden, so einleuchtend waren, dass sie entsprechenden Entscheidungen quasi automatisch nach sich ziehen müssten. Dem war nicht so und für künftige Projektarbeit kann daher als Erkenntnis eine Anleihe aus dem Wissensmanagement genommen werden:

Die Textproduktion wird zum Sekundärziel der Bemühungen um die Vermehrung des Wissens. Dabei hilft die Fiktion, dass der Text selbst schon Wissen ist.

(Luhmann N. zit. n. Romhardt K., 2001, S. 5)

Hier geht es natürlich nicht um die Vermehrung von Wissen, sondern um die Verbesserung von Produktionsbedingungen (evtl. einer Vermehrung von individuellem Produktivitäts-Spielraum in der Wissensarbeit). Aber die These ist zutreffend: Mit fortschreitender Projektarbeit, einem anwachsendem Volumen an verschriftlichten Konzepten, Ideen und Projekterfordernissen, wurde das individuelle Ziel des effektiven Arbeitens, des konkreten Umsetzens der eigenen Vorstellungen, aus dem Fokus gedrängt und wich einer immer routinemäßigeren Produktion von Text, welche für

sich genommen ebenso immer uneffektiver wurde, im Bestreben die mangelhaften Bedingungen aufzuzeigen.

Jeder (Bildungs-) Manager muss wissen was er zu leisten hat, woran seine Leistung gemessen wird (vgl. Drucker P., 2005, S. 144). Dass diese Festlegung unterblieben ist wurde hinreichend aufgezeigt, die Frage die sich in der individuellen Retrospektive ergibt ist, ob die Sicherstellung dieser Festlegung nicht eben genau in der Verantwortung des Projektleiters, des einzelnen Wissensarbeiters liegt.

Wenn Malik festhält, dass *persönliche* Ziele auch wirksame Ziele sind (Malik, 2001, S. 183) dann kann, um ähnliches Scheitern in Zukunft eher zu vermeiden, angemerkt werden, dass der Projektleiter mehr Vertrauen in seine eigenen, persönlichen Ziele (und dazugehörigen Ideen) setzen muss um die Entstehung dafür zuträglicher Produktionsbedingungen mit Nachdruck zu erwirken. Dies aber setzt freilich voraus, dass an unwirksamen, ineffektiven Kommunikationsversuchen (Berichte, Stellungnahmen...) nicht unreflektiert festgehalten werden darf, das Ziel ist die Herstellung von Kommunikation um zu einem gemeinsamen (Managementebene, Projektleiter, Beteiligte...) Verständnis der Verhältnisse zu gelangen.³⁵

Und so zeigt sich in der individuellen Retrospektive noch mehr als in einer theoretischen Betrachtung, dass Bildung und Management (zumindest bezogen auf Bildungsinstitutionen) eben nicht als getrennte Sphären zu betrachten sind, im Gegenteil sich sogar gegenseitig bedingen können:

[...] es geht vielmehr um tatsächliche Mitgestaltung von Entscheidungsprozessen im und des Unternehmens durch gebildete bzw. „reflexiv-eigenständige“ Menschen.

(Petersen, J./Lehnhoff, A., 2003, Seite 222)

³⁵ „Menschen können nur dann miteinander kommunizieren, wenn sie einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit teilen.“ (Simon F., 2007, S. 114)

In Bezug auf das diesen Abschnitt einleitende Zitat ist für den Autor klar ersichtlich, dass ein zukünftiges Handeln nach den hier diskutierten Prämissen natürlich ein Scheitern keinesfalls verhindern kann.

Wirklichkeit lässt sich nicht zwingen; sie verhält sich immer wieder ungeplant und stört die besten aus- und vorgedachten Pläne, Konzepte und Modelle.

(Heintel P./Krainz E., 2001, S. 1)

Damit kann auch nicht verhindert werden, dass die Verantwortung dafür vom Wissensarbeiter (dem Autor in einer zukünftigen Situation) getragen werden muss – er macht sich und seine Entscheidungen kritisierbar, das muss man aushalten können, aushalten wollen (die oben erwähnte Freiwilligkeit der Wissensarbeit). Aber das ist, im Rückblick, besser als die Alternative.

*[...] an die Stelle erratischer Aktivitäten [tritt, Anmerkung M. G.]
eine definierte Vorgehensweise im Rahmen einer klaren Zielsetzung.*

(Schneider U. zit. in Kana R./Gucher J., 2006, Seite 8f)

Literatur- und Quellenverzeichnis

Bünger, Laetitia A. V. (2009): Strategisches Bildungsmanagement – Entstehung von Bildungsstrategien in Unternehmen. Wirtschaftswissenschaftliche Dissertation an der Universität St. Gallen, unter [https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3611/\\$FILE/dis3611.pdf](https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3611/$FILE/dis3611.pdf) (zuletzt am 08.01.2018)

Dehnbostel, Peter (2014): Betriebliches Bildungsmanagement. 5. Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Center für lebenslanges Lernen, unter http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/leseproben/bildungsmanagement_-_studienmaterial_leseprobe_betriebliches_bildungsmanagement_dehnbostel.pdf (zuletzt am 08.01.2018)

Drucker, Peter F. (2005): Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren. 4. Auflage. Berlin: Econ.

Gessler, Michael (2009): Strukturmodell der Handlungsfelder. In: Gessler, Michael (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch. Münster/New York: Waxmann, unter https://www.researchgate.net/publication/275769076_Strukturmodell_der_Handlungsfelder (zuletzt am 08.01.2018)

Hasanbegovic, Jasmina (2008): Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement. Analyse und Gestaltung eines Situationstypen. Wirtschaftswissenschaftliche Dissertation an der Universität St. Gallen, unter [https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3507/\\$FILE/dis3507.pdf](https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/3507/$FILE/dis3507.pdf) (zuletzt am 08.01.2017)

Hartz Stefanie, Meisel Klaus (2011): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Hrsg.) 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, W. Bertelsmann Verlags-GmbH & Co KG, Bielefeld

Heintel, Peter/Krainz, Ewald E. (2001): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrisis? 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Hentig, Hartmut von (2009): Bildung. Ein Essay. 8. aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Iberer, Ulrich/Frank, Simon A./Spannagel, Christian (2010): Bildungsmanagement 2.0: Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen. In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann, unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8072/pdf/IbererFrankSpannagel_2010_Bildungsmanagement_2null.pdf (zuletzt am 11.01.2018)

Kana, Robert/Gucher, Jeanny (2006): The Pentagon Challenge. Das Management des Ausnahmestands. Wien: Manz.

Linn, Kerstin (2013): Ein Kompetenzprofil für Bildungsmanager/innen in privatwirtschaftlichen Unternehmen. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, unter https://wba.or.at/pdfs/2013.09.09_MagisterarbeitKerstinLinn.pdf (zuletzt am 08.01.2018)

Malik, Fredmund (2001): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. 12. Auflage. München: Heyne.

Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben. Bielefeld: Bertelsmann, unter <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1f-bima-t-01/bima/dokumente/Publikationen/mueller/rahmenmodell-bildungsmanagement.pdf> (zuletzt am 08.01.2018)

Müller, Ulrich (2010): Kann man Bildung managen? In: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann, unter http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3067/pdf/Mueller_2010_Kann_man_Bildung_managen_D_A.pdf (zuletzt am 11.01.2018)

Nagel, Reinhart/Wimmer, Rudolf (2004): Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Petersen, Jendrik/Lehnhoff, Andre (2005): Neue Trends im Bildungsmanagement, unter <https://www.die-bonn.de/doks/petersen0501.pdf> (zuletzt am 08.01.2018)

Pigisch, Ulrike (2010): Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung“. Diplomarbeit der Studienrichtung Pädagogik, Universität Wien, unter www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Ulrike_Pigisch_2010-02-01_0304715.pdf (zuletzt am 28.12.2018 09:25)

Romhardt, Kai (2001): Die Organisation aus der Wissensperspektive – Möglichkeiten und Grenzen der Intervention. Dissertation, Université de Genève, Im Original erschienen bei Gabler, nbf 245, Wiesbaden, 1998, http://www.romhardt.com/tl_files/romhardt/Artikel%20und%20Ressourcen/Diss_KRomhardt.pdf (zuletzt am 03.06.2015 09:14)

Simon, Fritz B. (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg: Carl-Auer

Trillitzsch, Uwe (2004): Die Einführung von Wissensmanagement. Untersuchung aus der Perspektive der internen Wissensmanagement-Verantwortlichen am Fallbeispiel einer Konzern-Vertriebsorganisation. Dissertation, Universität St. Gallen, Verlag Werner Schweikert, Flein, [http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/2896/\\$FILE/dis2896.pdf](http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/2896/$FILE/dis2896.pdf) (zuletzt am 03.06.2015 08:53)