

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Gernot Graeßner
Martin Hendrik Kurz (Hrsg.)

Einführung in das Bildungs- und Kulturmanagement



Gernot Graeßner
Martin Hendrik Kurz (Hrsg.)

Einführung in das
Bildungs- und Kulturmanagement

Gesa Birnkraut, Lisa Breyer, Samantha-Angela Cutmore-Beinlich,
Sebastian Grab, Gernot Graeßner, Svend Hollensen, Werner Holub,
Martin Hendrik Kurz, Stefan Müller, Eberhard Niggemann, Katja Petersen,
Ewa Przybylska, Barbara Rademacher, Markus Rempe, Marcus Rübbe,
Isabel Schaller, Michael Schemmann, Katja Schmidt, Christof Schreckenberg,
Anna Stania, Heidrun Strikker, Frank Strikker, Christine Zeuner



Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich

ISBN 978-3-944 708-88-1

Sie finden uns im Internet unter

www.ziel-verlag.de

Die Reihe Grundlagen der Weiterbildung bietet Raum für

- Theorien, die das berufliche Handeln anregen und vertiefen,
- praktische Grundlagen und Tools,
- Ausarbeitungen, die konkurrierende Theorien, Praxen, Modelle und Ansätze gedanklich und empirisch weiterführen.

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autoren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Printed in Germany

ISBN 978-3-944 708-87-4 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2018

Grafik und Layoutgestaltung: Stefanie Huber, Friends Media Group GmbH
Zeuggasse 7, 86150 Augsburg

Gesamtherstellung: Friends Media Group GmbH
www.friends-media-group.de

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Gernot Graeßner und Martin Hendrik Kurz

Einführung

7

1. Wirtschaft und Management

11

1.1 *Martin Hendrik Kurz*

Steuerung von Bildung und Kultur durch Unternehmensführung

13

1.2 *Svend Hollensen*

Marketing-Strategie und Marketing-Mix

31

1.3 *Stefan Müller*

Controlling

45

1.4 *Isabel Schaller*

Projektmanagement in Bildungs- und Kulturprojekten

61

2. Ressourcen und Planung

77

2.1 *Gernot Graeßner*

Institutionen und ihre Kontexte

79

2.2 *Gernot Graeßner*

Programmplanung

103

2.3 *Sebastian Grab und Marcus Rübbe*

Bildungsunternehmen

129

2.4 *Markus Rempe*

Die Entwicklung des kommunalen Bildungsmanagements

141

2.5 *Samantha-Angela Cutmore-Beinlich und Eberhard Niggemann*

Zukunftsfähigkeit durch Bildung

159

3. Lebenslanges Lernen/Bildung	175
3.1 <i>Lisa Breyer und Michael Schemmann</i> Konzepte der Lerngesellschaft und des Lebenslangen Lernens als bildungspolitische Fluchtpunkte	177
3.2 <i>Katja Petersen, Katja Schmidt und Christine Zeuner</i> Der Mensch und seine Biographie zwischen Individualisierung und Ökonomisierung	191
4. Spezielle Aspekte des Kulturmanagements	209
4.1 <i>Armin Klein</i> Öffentlicher und privater Kulturbetrieb in Deutschland	211
4.2 <i>Werner Holub</i> Organisation, Vision und Commitment	223
4.3 <i>Ewa Przybylska</i> Daheim in Kultur(en) und Gesellschaft	241
4.4 <i>Christof Schreckenberg</i> Kultur- und Kreativwirtschaft	253
5. Methodische Ansätze der Bildungsvermittlung	271
5.1 <i>Frank Strikker und Heidrun Strikker</i> Architektur und Design bei Changeprozessen im Bildungsmanagement	273
5.2 <i>Sebastian Grab und Anna Stania</i> Veranstaltungen gestalten	291
5.3 <i>Gernot Graeßner</i> Whatness – der neue sokratische Dialog	317

6. Professionalität	333
6.1 <i>Barbara Rademacher</i> Strategisches Personalmanagement in Organisationen	335
6.2 <i>Gesa Birnkraut</i> Professionalisierung im Kulturmanagement	351
6.3 <i>Gernot Graeßner</i> Professionelles Handeln in Bildungseinrichtungen	363
 Ausblick	
<i>Gernot Graeßner und Martin Hendrik Kurz</i> Betriebswirtschaft, Bildung und Kultur: Theorie und Praxis	389
 Die Autoren	399

Einführung

Professionalitätsziel: Management in Bildung und Kultur

Gernot Graefner, Martin Hendrik Kurz

Bildungs- und Kulturmanagement sind heute in privaten Unternehmen, Verbänden, Bildungsunternehmen und öffentlichen Bildungseinrichtungen, öffentlichen und privaten Kulturbetrieben mit verantwortungsvollen Leitungspositionen im Management verbunden. Dabei spielen nicht nur die mit diesen Tätigkeiten verbundenen fachspezifischen Kompetenzen (z.B. Erwachsenenbildung, Bildungswissenschaft, Kulturwissenschaft etc.) eine Rolle, sondern immer mehr betriebswirtschaftliches Verständnis und Management-Skills. Dies erfordert beispielsweise für traditionelle Einrichtungen wie Volkshochschulen oder Museen ein Umdenken: Während üblicherweise ein Fachstudium auch zu Leitungsfunktionen und verantwortlichen planerischstrategischen Positionen (etwa: Fachbereichsleiter, Referenten) führte (und andere Positionen die wirtschaftliche Seite von Angeboten und Programmen zu eigen hatten), wird heute in integrierter Weise bei allen planerischen Schritten ebenso wie in der Umsetzung von Programmen wirtschaftliches Denken auf allen entscheidenden Ebenen erwartet. Für Unternehmen (etwa hinsichtlich von Trainings, Schulungen, Personalförderprogrammen) und Bildungsunternehmen (z.B. bei der Konzipierung und Umsetzung von Schulungen und Trainings) gilt dies ebenso wie bei kleineren und größeren Kulturinstitutionen und Projekten und nicht zuletzt auch in kulturbezogenen Bereichen der Kreativwirtschaft.

Bildungs- und Kulturmanagement verlangt heute eine Qualifizierung auf akademischem Niveau. Der Zugang zu entsprechenden Positionen hat sehr gute Chancen, wenn sich grundlegende betriebswirtschaftliche Kompetenzen und Management-Kompetenzen „kreuzen“ mit einem in die Tiefe gehenden theoretischen Verständnis von Bildung und Kultur. Da der institutionelle Bereich von Bildung und Kultur ausgesprochen differenziert ist, sollten Bildungs- und Kulturmanager sowohl theoretisch fundiert sein als auch einen guten Überblick über die Erfordernisse der Praxis mitbringen. Dazu gehören auch Einblicke in die Möglichkeiten methodisch-didaktischer Gestaltung: Manager sollten wissen, welche Programme und Veranstaltungen sie warum, mit welchen Alternativen und mit welchen ökonomischen Zielen sie dem Markt im Rahmen eines institutionellen Profils präsentieren.

Der Markt der Bildung und Kultur ist äußerst breit, höchstinteressant, in seiner gesellschaftlichen Funktion unerlässlich und unersetzbare – letzten Endes stellen Bildung und Kultur unabhängig von ihre spezifischen Form in ihrer ganzen Vielfalt den Kitt und zugleich auch den Motor der Gesellschaft dar. Daher soll dieser Band in einer kompakten Weise einen Einblick in das Denken und Handeln des Managements von Bildung und Kultur exemplarisch und doch in seiner Breite geben. Der Band orientiert sich an den hauptsächlichen Tätigkeitsfeldern von Bildungs- und Kulturmanagern.

Bildungs- und Kulturmanagement hat mit drei Gruppen von Tätigkeiten zu tun:

- Erstens: Manager ermöglichen Bildung und Kultur – dies ist der Part der Erschließung von Ressourcen.
- Zweitens: Manager planen konkrete Angebote von Bildungs- und Kulturveranstaltungen und führen diese durch – dies ist Part der Prozesssteuerung.
- Drittens: Manager vermitteln spezifische Leistungen (Ideen, Themen, Inhalte) an die Adressaten von Bildung und Kultur – dies ist der Part der Didaktik und der Methoden.

Insofern ergibt sich ein Kreis von deutlich unterscheidbaren, aber ineinander greifenden Kompetenzen (Abbildung 1):



Abb. 1: Der Kompetenzkreis im Bildungs- und Kulturmanagement

Betriebswirtschaftliche Kompetenzen, Management-Kompetenzen und die Einschätzung von Ressourcen sind grundlegende Voraussetzungen dafür, dass Bildung und Kultur mit den angemessenen Methoden erfolgreich auf dem Markt platziert werden können. Umgekehrt: Inspirationen, Ideen und Visionen, innovative Methoden fordern zu phantasievollm und zukunftsorientiertem ökonomischen Handeln heraus. Ökonomie und Bildung/Kultur sind also keineswegs unüberbrückbare, widerstrebende Gegensätze, vielmehr gilt: Erfolgreich ist besonders, wenn ökonomisches Denken und vorausschauendes planerisches Denken in Bildung und Kultur einander ergänzen und aufeinander bezogen sind.

Der Band ist in sechs Abschnitte mit je 2–5 Beiträgen aufgeteilt.

Der erste Abschnitt widmet sich mit den Themen, Unternehmensführung, Marketing, Controlling und Projektmanagement heute unabdingbar wichtigen ökonomischen Fragen.

Der zweite Abschnitt knüpft daran an, indem institutionelle Einblicke in den Bildungsbereich sowie in die Grundsätze der Programmplanung gegeben werden. Darauf anschließend wird in Form von Case Studies gezeigt, wie Bildungsunternehmen, das Bildungsmanagement eines Landkreises und das Bildungsmanagement eines zukunftsorientierten Technologieunternehmens arbeiten.

Bildung richtet sich immer an Personen, ob direkt oder vermittelt über Institutionen: Heutebettet sich Bildung in das Konzept des Lebenslangen Lernens ein und ist stets eingebunden in die biografische Entwicklung ihrer Adressaten. Diesen beiden grundlegenden Aspekten wendet sich der Abschnitt 3 zu.

Abschnitt 4 wiederum zeigt wesentliche Zugänge zum Kulturmanagement. Nach der Unterscheidung von öffentlichen und privaten Kulturbetrieben wird der Blick auf heute für Institutionen und Unternehmen (über-)lebenswichtige Aspekte gelenkt: die Fähigkeit zu Visionen und Commitment im Zusammenhang mit der Entwicklung von Organisationen. Dieses ist nicht ohne Rückversicherung der orientierenden Kulturtheorie (n) möglich. Schließlich wird der Blick geweitet: Kultur und Kreativwirtschaft werden miteinander verzahnt.

Die Formen von Programmen, Veranstaltungen und Projekten in Bildung und Kultur sind so vielfältig, dass der Versuch ihrer Darstellung in einer kompakten Einführung scheitern müsste. Deswegen stellt der Abschnitt fünf methodische Ansätze der Vermittlung dar. Denn wenn ein Bildungs- und Kulturmanager diese Thematik ausspart, wird er nicht sicher die Anliegen von Kunden und des Marktes treffen. Methodisch kommt er dem indes nahe, wenn er sich der Architektur und des Designs seiner Programme und Veranstaltungen sicher ist. Denn diese Kompetenz verknüpft Themen mit dem institutionellen Profil des Unternehmens und der Einrichtungen. Somit gewinnen Kultur- und Bildungsmanager auch eine grundlegende Kompetenz für eine

systematische und pädagogisch fundierte Methodik der Gestaltung von Veranstaltungen. Eine Veranstaltungsart wird in diesem Abschnitt hervorgehoben: Das neue sokratische Gespräch. Dies hat den Grund, dass nicht nur Adressaten, sondern auch Bildungsinstitutionen selbst von Zeit zu Zeit den Wunsch verspüren, sich grundlegenden und auch für die Zukunftsgestaltung wichtigen Themen zuzuwenden. Der sokratische Dialog ist dazu hervorragend geeignet, denn er geht bei aller Komplexität von Sachlagen davon aus, dass das Wesentliche einfach ist und im Diskurs erarbeitet werden kann. Dieser Ansatz ist besonders wertvoll bei Themenkreisen, in den es sich um die Verständigung auf Werte oder um wichtige und grundlagende Reflexionen der Zukunftsorientierung geht.

Der Band schließt im Abschnitt sechs mit drei Beiträgen zur Professionalität ab: Zunächst geht es um strategisches Denken, vor allem im Personalmanagement, sodann wird der Band abgerundet mit Beiträgen zum Stand und den Erfordernissen professionellen Handelns in Kultur und Bildung.

Die in diesem Band versammelten Beiträge stammen durchweg aus den Studienmaterialien des Bachelor-Studiengangs „Betriebliches Bildungs- und Kulturmanagement“ der Euro-FH, Hamburg. Es handelt sich um Zusammenfassung oder auch einzelne Aspekte der in diesem Fernstudium enthaltenen Materialien. Dieses Fernstudium umfasst 27 Module mit jeweils ca. 5–6 Studienheften, welche auf die Übernahme verantwortungsvoller (Leitungs-) Aufgaben im weiten Feld der Bildung und der Kultur vorbereiten. Der Euro-FH ist zu danken, dass die Autoren dieses Bandes auf Teile der Studienmaterialien zurückgreifen konnten.

Dieses Buch will somit in kompakter Weise einen Einblick in das hochinteressante und spannende Tätigkeitsfeld von Bildungs- und Kulturmanagern geben.

1. Wirtschaft und Management

1. Wirtschaft und Management

1.1	<i>Martin Hendrik Kurz</i> Steuerung von Bildung und Kultur durch Unternehmensführung	13
1.2	<i>Svend Hollensen</i> Marketing-Strategie und Marketing-Mix	31
1.3	<i>Stefan Müller</i> Controlling	45
1.4	<i>Isabel Schaller</i> Projektmanagement in Bildungs- und Kulturprojekten	61

1.1 Steuerung von Bildung und Kultur durch Unternehmensführung

Martin Hendrik Kurz

Bildung und Kultur sind keine Branchen wie andere Wirtschaftsbereiche, etwa die Automobilindustrie oder Banken und Versicherungen, nein Bildung und Kultur nehmen für sich in Anspruch, ihren Kunden und Teilnehmenden gesellschaftliche Teilhabe an wesentlichen Willenbildungs- und -äußerungsprozessen zu ermöglichen und auf diese Weise einen fundamentalen Beitrag zum Zusammenwirken unserer Gesellschaft zu leisten.

Allein aus diesem Grund sind viele Akteure in Bildung und Kultur der Ansicht, dass sie die etablierten Konzepte und Methoden unternehmerischen Handelns nicht beherzigen müssen. Doch dies ist ein Trugschluss, zumindest für all diejenigen, die mit ihrem Handeln bestimmte Ziele verfolgen und nicht über unbegrenzte Ressourcen verfügen. Diese Akteure nämlich müssen wie alle anderen Marktteilnehmer auch wirtschaftlich agieren, um mit ihrer Institution langfristig bestehen und erfolgreich sein zu können.

Dieses Ziel der Wirtschaftlichkeit, in den Wirtschaftswissenschaften auch als ökonomisches Prinzip bekannt, formuliert den Anspruch, ein vorgegebenes Ziel mit dem geringstmöglichen Einsatz an Ressourcen zu erreichen, oder aber mit einem definierten Bestand an Ressourcen das bestmögliche Ergebnis zu erzielen (Wöhe, S. 25).

Gleiches gilt für Bildung und Kultur, z.B. für einen Seminaranbieter, der eine bestimmte Zahl an Teilnehmern erreichen und die hierfür einzusetzenden Mittel minimieren will, um hierdurch Überschüsse für die Entwicklung neuer Angebote zu erwirtschaften. Oder aber ein Museum, das von seinem Träger ein festes Budget zugewiesen bekommt und mit diesen begrenzten Mitteln, die Anzahl an Ausstellungen maximieren will, um hierdurch die Besucherzahl zu steigern und in Zukunft, zusätzliche Mittel bewilligt zu bekommen.

Die Kernkompetenz einer Organisation, um in ihrem jeweiligen Markt bestehen zu können, liegt also in einer erfolgreichen Unternehmensführung.

Sinn und Zweck von Unternehmensführung

Der Begriff Unternehmensführung impliziert, dass Unternehmen geführt werden müssen, um erfolgreich zu sein. Diese Notwendigkeit mag im Prinzip jedem schnell einleuchten, über die konkrete Ausgestaltung dieser Führung gibt es aber sehr unterschiedliche Auffassungen. Dies beginnt bei der Frage, wer ein Unternehmen führt, geht weiter zur Frage wie es geführt wird und endet in der Frage wohin das Unternehmen geführt werden soll, d.h. welche Ziele es konkret verfolgt.

So vielfältig die Fragen, je nach Perspektive des Betrachters und konkreter Situation eines Unternehmens sind, so vielfältig sind auch die Antworten und damit die Möglichkeiten, die Organisation und Führung eines Unternehmens zu gestalten.

Was sich als Kerngedanke von Unternehmensführung herausgebildet hat, ist die Frage, auf welche Ziele ein Unternehmen ausgerichtet werden soll und wie es hierfür zu entwickeln und zu steuern ist (Deckert, S. 33).

Dabei verfolgt Unternehmensführung zwei sehr grundsätzliche Ziele: zum einen Effektivität – also die richtigen Dinge tun – zum anderen Effizienz – also die Dinge richtig tun.

Je nach Perspektive bezieht sich eine Beschreibung von Unternehmensführung auf eine Institution wie z.B. Führungskräfte auf verschiedenen Managementebenen (von Abteilungen über Bereiche bis zum Gesamtunternehmen) oder auf eine Funktion wie planen, steuern und entwickeln.

Aus funktionaler Sicht umfasst Unternehmensführung alle Aufgaben und Handlungen zur zielorientierten Gestaltung, Lenkung und Entwicklung eines Unternehmens.

Unternehmensführung als Institution meint hingegen alle Entscheidungsträger, die „das Handeln aller Menschen im Unternehmen auf ein gemeinsames Ziel (nämlich den Erfolg des Unternehmens) ausrichten und darauf hinwirken, dass die hierfür notwendigen Aufgaben effizient erfüllt werden“ (Hungenberg & Wulf, S. 20f).

Damit eine Organisation ihre Ziele erreichen kann, ist eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben zu erfüllen. Diese sogenannten Managementfunktionen werden dabei als Querschnittsfunktionen zu den originären betrieblichen (Sach-)Funktionen wie Einkauf, Finanzierung, Produktion und Verkauf gesehen.

Das Management als Querschnittsfunktion steuert dabei den Einsatz der Ressourcen und das Zusammenwirken der Sachfunktionen. Managementfunktionen fallen demzufolge in allen Bereichen und auf fast allen Hierarchiestufen eines Unternehmens an, wenn auch nicht immer gleich in Art und Umfang. So kann jeder Mitarbeiter für sich selbst prüfen, zu welchem Anteil seiner Arbeitszeit er koordiniert, was andere tun und zu welchem Anteil er Fachaufgaben erledigt und anderen Ergebnisse zuliefert.

2. Ressourcen und Planung

2. Ressourcen und Planung

2.1 <i>Gernot Graeßner</i>	
Institutionen und ihre Kontexte	79
2.2 <i>Gernot Graeßner</i>	
Programmplanung	103
2.3 <i>Sebastian Grab und Marcus Rübbe</i>	
Bildungsunternehmen	129
2.4 <i>Markus Rempe</i>	
Die Entwicklung des kommunalen Bildungsmanagements	141
2.5 <i>Samantha-Angela Cutmore-Beinlich und Eberhard Niggemann</i>	
Zukunftsfähigkeit durch Bildung	159

2.1 Institutionen und ihre Kontexte

Gernot Graeßner

Einleitung

Weiterbildung ist ein Part des Lebenslangen Lernens, welcher an die schulische Bildung und die Hochschulbildung anknüpft und insofern als der „quartäre Sektor“ des Bildungswesens bezeichnet wird. Die Weiterbildungslandschaft stellt für Bildungsmanagement ein professionelles Feld dar, in dem z.B. Leiter von Einrichtungen, pädagogische Mitarbeiter, Trainer, Personalentwickler und andere mehr als Planer, zum Teil auch in Veranstaltungen selbst, tätig sind.

Anders als das Bildungswesen in Schule und Hochschule, welches einer weitgehend festgelegten institutionellen Struktur folgt, ist die Landschaft der Weiterbildungsinstitutionen ausgesprochen zerklüftet. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die Aufgaben, die auf Personen im Management zukommen. Wie eine Institution im Einzelnen „funktioniert“, also ihre Aufgaben definiert und wahrnimmt, hängt von ihrem spezifischen Zweck und von ihrem Platz im quartären Sektor der Bildung ab. Dieser ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass es Institutionen gibt, welche vorwiegend auf der Basis gesetzlicher Regelungen agieren, und demgegenüber Institutionen, die vorwiegend privatrechtlich und marktorientiert verankert sind. Das Selbstverständnis der Weiterbildungsinstitutionen ist auch eng verknüpft mit geschichtlicher Tradition, mit ihren Zielgruppen und auch mit dem, was sie als ihr inhaltliches Profil definieren. Dass Weiterbildung einem ständigen Wandel unterworfen ist, versteht sich fast von selbst: Hier spielen unter anderem die Technologie, die Demografie und auch die Bildungsinteressen von potenziellen Teilnehmern eine große Rolle, denn durch einen unterscheidet sich die Weiterbildung grundsätzlich von der schulischen Bildung: Es gibt kein Recht auf und nur ansatzweise in wenigen Bereichen eine Pflicht zur Weiterbildung. Mit anderen Worten: Adressaten können zu jedem Angebot im Grunde „Nein“ sagen, sie wollen also beworben werden. Selbst dort, wo sich eine „quasi Pflicht“ zeigt (wenn es darum geht, durch die Annahme von Weiterbildungsangeboten Nachteile zu vermeiden), ist dieses Anbieter-Kunden-Verhältnis nicht aufgehoben. Unter institutionellen Gesichtspunkten stellt sich Weiterbildung also immer als Dienstleistung einer Institution an einem gedachten Kunden dar – und dies in sehr differenzierter Weise. Die Strukturen und die Differenzierung der Institutionen der Weiterbildung sind Gegenstand dieses Beitrages. Sie zu kennen, ist eine Voraussetzung dafür, dass Bildungs-

manager sich in den jeweiligen Institutionen sicher bewegen können und sich mit ihrem individuellen Engagement in die Kultur dieser Organisationen einfinden können.

Der Deutsche Bildungsrat, der als eine Kommission von Bund und Ländern der Bildungsplanung in Deutschland eine fachliche Grundlage gab und ein wichtiges Instrument der Steuerung von Bildung in dieser Zeit darstellte, definierte den Begriff der Weiterbildung in einer Weise, die bis heute Bestand hat:

Definition:

Weiterbildung

Als Weiterbildung werden „organisierte Lernprozesse, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen“ definiert (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197).

Mit dieser Definition kennzeichnete der Bildungsrat die damalige Landschaft der Weiterbildung in einem umfassenden Sinne: Er machte erstens deutlich, dass es sich bei Weiterbildung um „organisierte Lernprozesse“ handeln solle, was vor allem meinte, dass Lernprozesse in dafür geeigneten Institutionen vorzuhalten waren. Zweitens zeigte er durch diesen Begriff auf, dass Weiterbildung nicht voraussetzungslos ansetzt, sondern an vorherige Bildungsgänge anschließt. Drittens machte die Definition die Funktion von Weiterbildung deutlich, indem auf die Anschlüsse (Vertiefung, Erweiterung, Erneuerung) abgehoben und auf die Zielsetzung (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) hingewiesen wurde, die heute mit dem aktuellen Verständnis von Kompetenzerwerb umfasst wird.

Die Zielsetzung dieses Beitrages liegt darin, die Landschaft der Weiterbildung kennenzulernen, die „organisierte Lernprozesse“ vorhält. Nach der Lektüre dieses Heftes können Sie die Konturen der Weiterbildungslandschaft erkennen und sich ein differenzierteres Bild von den institutionellen Trägern der Weiterbildung mit ihren jeweiligen Profilen machen. Sie können danach einschätzen, welche Bedeutungen die unterschiedlichen Träger in der Weiterbildungslandschaft innehaben und mit welchen Traditionen, Aufgaben, Zielgruppen und thematischen Schwerpunkten sie ihre Aufgaben wahrnehmen und gestalten.

2.1.1 Die Landschaft der Weiterbildung

2.1.1.1 Weiterbildungsanbieter: Definitionen

Wenn von Weiterbildungsanbietern die Rede ist, werden Sie vermutlich diejenigen Institutionen assoziieren, die Ihnen durch Ihr eigenes Bildungs- und Weiterbildungsverhalten bekannt sind. Die Landschaft der Weiterbildung in Deutschland ist jedoch ausgesprochen differenziert. Um hier eine erste Ordnung zu schaffen, kann folgende Definition gelten:

Definition

Weiterbildungsanbieter

„Als Weiterbildungsanbieter werden alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter verstanden, die Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Weiterbildung umfasst dabei alle organisierten Bildungsangebote, die sich an ausgebildete oder erfahrene Erwachsene richten. Zielen diese darauf ab, beruflich verwertet zu werden, sind sie als berufliche, andernfalls als allgemeine Weiterbildung einzuordnen. Als allgemeine Erwachsenenbildung werden auch kulturelle und politische Erwachsenenbildung begriffen; der beruflichen Weiterbildung werden Fortbildung, Meister-/Techniker-/Betriebsassistentenausbildung (die einen Berufsabschluss voraussetzen), Umschulung und berufliche Rehabilitation sowie wissenschaftliche Weiterbildung zugeordnet. Ausgeschlossen sind solche Anbieter, die ausschließlich in einem oder mehreren der folgenden Felder tätig sind: Sport- oder Hobbykurse, Berufsvorbereitung oder Berufsausbildung, Angebote für Kinder und Jugendliche (Hausaufgabenhilfe), Tätigkeit als Trainer(-in)/Dozent(-in)/Honorarkraft in Weiterbildungseinrichtungen. Verfolgt wird ein Betriebsstättenkonzept, wonach regionale Niederlassungen/Zweigstellen als eigene Anbieter behandelt werden“ (Nuisl & Brandt, 2009, S. 28).

Eine andere Definition hebt auf die rechtliche und wirtschaftliche Verantwortung ab, aber auch auf die hinter dieser Verantwortung stehenden allgemeineren Interessen:

Definition

Träger

„Als Träger lassen sich mithin die Institutionen oder Gruppen von Institutionen definieren, die die rechtliche und wirtschaftliche Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtung tragen und somit die Voraussetzung für die Weiterbildungsarbeit (Konzipieren und Durchführen von Veranstaltungen, Teilnehmerberatung, Gewinnen und Betreuen von Kursleitenden etc.) schaffen (...). Mit dieser Definition wird die rechtliche und wirtschaftliche Funktion des Trägers in den Vordergrund gerückt. Der Träger einer Weiterbildungseinrichtung hat im Regelfall aber auch inhaltliche Interessen, er will, dass Bildungsarbeit organisiert und durchgeführt wird, die seinen Zielsetzungen (z. B. religiösen, gewerkschaftlichen, politischen) entspricht bzw. seine primäre Arbeit unterstützt bzw. flankiert“ (Bilger, Gnabs, Hartmann & Kuper, 2013, S. 110).

Mit diesen Definitionen lassen sich die Grenzen und Konturen der Weiterbildungslandschaft abstecken, es werden aber bereits auch erste wichtige Differenzierungen vorgenommen. Als Weiterbildungsanbieter werden also nicht nur eigens dafür geschaffene Institutionen aufgefasst, sondern auch die betriebliche Weiterbildung, die innerhalb eines Betriebes an ganz unterschiedlichen Orten organisiert sein kann. Es wird betont, dass Institutionen der Weiterbildung ihre Angebote kontinuierlich (regelmäßig, wiederkehrend) anbieten. Dabei werden auch die Zugänge sehr offen definiert: Zwar wird deutlich, dass als Regelfall eine vorherige Ausbildung (oder schulische Bildung) gesehen wird, es wird jedoch genauso eingeschlossen, dass für die Teilnahme an beruflicher oder auch allgemeiner Weiterbildung informell erworbene Kompetenzen (Erfahrungen) einen Zugang eröffnen. Hervorzuheben ist, dass mit der Weiterbildungslandschaft sowohl die öffentliche Anbieterstruktur als auch die durch Unternehmen vor ihren sehr unterschiedlichen Hintergründen betriebene Weiterbildung gemeint ist. Ein Problem in dieser Definition: Es wird von „offener“ Zugänglichkeit gesprochen. Damit ist im Prinzip aber lediglich gemeint, dass die Weiterbildung in Form von Programmen offeriert werden sollte, wenn von einem institutionellen Angebot die Rede ist. Nicht hingegen ist damit gemeint, dass jedliches Angebot für jeden öffentlich zugänglich sein muss. So würde sich z. B. für die betriebliche Weiterbildung ein öffentlicher Zugang per se ausschließen. Mit ihrer Definition versuchen Nuissl und Brandt klare Grenzen zu ziehen, was eine Weiterbildungsinstitution ausmacht und wie Weiterbildung von anderen auf Bildung bezogenen Aktivitäten abzugrenzen ist. Gleichwohl kann angenommen werden, dass trotz dieses Bemühens Unschärfen sichtbar werden, wenn eine Detailbetrachtung z. B. in Grenzbereichen zu Kulturbetrieben vorgenommen wird: Kann beispielsweise ein Museum in diesem Sinne auch als Weiterbildungsinstitution gelten, wenn es den Bildungsauftrag in den Vordergrund stellt? Oder wo grenzt sich betriebliche Bildung

ab gegen Changemanagement oder Coaching? Daher ist es hilfreich, den Begriff der Institution in einer allgemeinen Weise heranzuziehen, um einen analytischen Zugang zur Zuordnung von Weiterbildungsinstitutionen zu finden. Die Definition von Bilger et al. (2013) weist insbesondere auf die gesellschaftlichen und ökonomischen Interessenlagen hin, welche die Träger auszeichnen und sie, sofern sie nicht ausschließlich öffentliche Verantwortung tragen, als Tendenzbetriebe ausweisen, welche im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland das Recht haben, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anbindungen ihr Programm zu gestalten. Damit haben sie die Möglichkeit, Themen und Methoden ihres Handelns auf ihre partikulare Sicht auszurichten und insofern ihre Programme exklusiv zu gestalten. Das heißt konkret, dass z. B. gewerkschaftliche Bildung ausschließlich solche Thematiken behandeln kann, die sich an gewerkschaftliche Grundlagen und Grundsätze halten. Ebenso gilt dies z. B. für die konfessionell ausgerichtete Weiterbildung.

Institution

„Allgemein wird der Begriff „Institution“ verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. Institutionen sind demgemäß ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine „verfasste“ Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch

- rechtliche Regelungen,
- organisatorische Strukturen,
- wertbegründete Normen,
- Kommunikationsstrukturen.

Ein solcher Begriff von Institutionen kann es ermöglichen, die konkreten Prozesse der Erwachsenenbildungsentwicklung zu begreifen und zu interpretieren. Er umfasst sowohl die traditionellen Erwachsenenbildungsträger als auch die betrieblichen Personal- und Bildungsabteilungen, sowie die (...) Weiterbildungsunternehmen“ (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 205).

2.1.1.2 Ausmaß der Weiterbildungslandschaft

Wie kann man sich das Ausmaß der Institutionen vorstellen, die die Weiterbildungslandschaft ausmachen?

„Bereits die staatlich (von Bund und Ländern) anerkannten und öffentlich geförderten Einrichtungen liegen bei weit über 2 000, davon knapp 1 000 Volkshochschulen. Eine ähnliche Größenordnung haben die Weiterbildungsinstitutionen von Unternehmen, Betrieben, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern. Hinzu kommen schließlich zahlreiche private und kommerziell betriebene Einrichtungen – alleine in manchen Großstädten wie Hamburg, Berlin, Leipzig und Frankfurt a. M. sind dies zwischen 300 und 600“ (Nuissl & Brandt, 2009, S. 27).

Insgesamt kann man von mehreren 10 000 Anbietern sprechen. Hinzu kommen noch Anbieter wie z. B. Trainings- und Beratungsunternehmen, welche als Dienstleister sowohl für öffentliche als auch für private Anbieter in eigenständiger Weise, zum Teil in größeren Kooperationen, Verbünden oder Netzwerken, agieren.

Anbietergruppe/ Weiterbildungssegment	Betriebliche Weiterbildung	Individuelle berufs- bezogene Weiterbildung	Nicht-berufs- bezogene Weiterbildung	Weiterbildung insgesamt
Arbeitgeber	39	3	0	27
Andere Firma	21	14	4	17
Weiterbildungseinrichtung	26	40	41	31
Kammern, Berufsverband	1	0	0	1
Gewerkschaften, Genossenschaften	1	1	0	1
Gemeinnützige Verbände etc.	2	2	4	2
Sonstige Verbände, Vereine	1	3	5	2
Einzelperson	4	11	25	9
Hochschule	1	11	5	3
Schule	0	1	0	0
Andere öffentliche Einrichtung	2	4	4	2
Sonstige	2	5	4	3
Weiß nicht/keine Angabe	1	4	7	3
Summe^a	100	100	100	100
Basis: Weiterbildungsaktivitäten	3.550	706	960	5.216
Anteilswerte in %				
^a Die Abweichung der Summe der Prozentwerte von 100% ist auf Rundungseffekte zurückzuführen.				

Tabelle 1: Anbietergruppen der Weiterbildungsaktivitäten nach Weiterbildungssegmenten (Quelle: Bilger et al., 2013, S. 117)

3.2 Der Mensch und seine Biographie zwischen Individualisierung und Ökonomisierung – Überlegungen zur Bedeutung von Biographien und ihrer Erforschung in der Erwachsenenbildung

Katja Petersen, Katja Schmidt und Christine Zeuner

Einleitung

Die Frage nach der Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft erscheint aktueller denn je. Sie gewinnt in Zeiten von Individualisierung, Ökonomisierung und Globalisierung sogar noch an Bedeutung. Neben Stichworten wie „Ökonomisierung der Bildung“ (Pongratz, 2000; vgl. auch z.B. Faulstich & Zeuner, 2015; Höhne, 2015) und „das unternehmerische Selbst“ (Bröckling, 2000) rückt zunehmend auch die „Ökonomisierung der Biographie“ (Hardering, 2011) in den bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Blickwinkel. Außerdem gehören die Begriffe Biographie und Bildung zum alltäglichen Sprachgebrauch. Jedoch zeigt erst die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen vermeintlichen Allgemeinplätzen des Alltagswissens ihre Komplexität sowie ihre Verstrickungen in Lebens- und Lernprozesse. In Biographien wird nicht nur über die Geschichte eines Menschen, sondern auch über das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu anderen Personen und zur Gesellschaft berichtet. Sie verdeutlichen das spannungsgeladene Ringen zwischen Individuum und Welt: Der Mensch als Konstrukteur seiner Biographie reflektiert sein Leben und über diesen „reflexiven Modus des In-der-Welt-Seins“ (Marotzki, 2006, S. 60) bildet er sich.

Zu den Aufgaben von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung gehört es, sich mit den Folgen politischer, gesellschaftlicher, sozialer und medialer Veränderungen auseinanderzusetzen. Die Aufforderung, lebenslang zu lernen, wurde bereits in den 1960er Jahren international diskutiert und als Ziel Aufgabe von Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren formuliert (vgl. Kallen, 1996). Neu ist seit den 1980er Jahren aber der Anspruch, Lebenslanges Lernen vor allem als eine Investition in das sogenannte Humankapital zu verstehen. Betont wird in dem Diskurs eine ökonomische Zielsetzung, die dafür sorgt, dass damit verbundene Lernprozesse auf berufsbezogene Qualifikationserweiterungen und auf ihre gesellschaftliche Verwertbarkeit bezogen werden (vgl. Pongratz, 2000). Als Reaktion auf diese „Qualifizierungsoffensive“ stellt Karlheinz Geißler Anfang der 1990er Jahre fest:

„Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben.“ (Geißler, 1991, S. 732)

Der Verlust der biographischen Heimat wirft den Menschen paradoxerweise zurück auf sich selbst und seine eigene Biographie. Es ist an ihm, sich in der Individualisierung aufgrund der Ökonomisierung der Lebensbereiche seine Heimat zu schaffen. Auf der wandernden Baustelle kann sich der Mensch den bildungspolitischen Aufforderungen zu lebenslangen Lernprozessen im Neoliberalismus kaum entziehen. Verbunden damit sind subjektive Anpassungsleistungen an gesellschaftliche Prozesse bei gleichzeitiger Forderung, die Gesellschaft gemeinsam mit anderen nach eigenen Vorstellungen zu gestalten. In den Bildungs- und Arbeitswelten zeigen sich die Auswirkungen der Ökonomisierung auf die Biographie des Subjektes in vielen Facetten. Gefordert wird selbstgesteuertes Lernen, Unternehmen werden zu lernenden Organisationen, Reflexionen über die subjektive Lernbiographie in Form von Portfolio oder Lerntagebüchern dienen der Selbstorganisation von Bildungs- und Lernprozessen, deren Kontrolle unter dem Stichwort „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold, 1996; Arnold & Gómez Tutor, 2007) nun vorgeblich in die Hände des lernenden Subjektes gegeben wird. Entscheidend für eine ‚Erfolgsbiographie‘ sind nach den „Schlüsselqualifikationen“ nun die „Kompetenzen“. Sie „sollen ‚im Dschungel globalisierter Märkte‘“ (Erpenbeck, 2001, S. 206) die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen sicherstellen. Selbstgesteuert aber sei das Lernen dann, wenn „die Lernziele und die zu ihnen führenden Operationen und Strategien vom lernenden System selbst bestimmt werden“ (ebd., S. 204). Die subtile Transformation von Selbststeuerung in Selbstbestimmung kaschiert jedoch lediglich die sozio-technische Instrumentierung von Lernprozessen, die der Kompetenzdiskurs mittransportiert. Denn Selbststeuerung zielt nur auf ein Segment dessen, was einmal mit Selbstbestimmung gemeint war: auf funktionsgerechtes Verhalten“ (Pongratz, 2005, S. 37).

Mehr den je ist es daher erforderlich, sich aus Sicht der Erwachsenenbildung mit den Folgen der Ökonomisierung sowohl im Hinblick auf die Gestaltung von Biographie als auch hinsichtlich der subjektiven Verarbeitung biographischen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Notwendig ist es auch, an einem Bildungsbegriff festzuhalten, der über eine reine Funktionalität im Sinne von Anpassung und Qualifizierung hinausgeht:

„Denn der Sinn von Bildung erschließt sich eben nicht aus permanenten Anpassungsleistungen an eine sich immer rascher verändernde Welt, sondern im Rückbezug aufs Subjekt, das zur Vernunft kommen soll. Dazu aber ist es wichtig, Wissenserwerb und Sinnreflexion, berufliche und politische Bildung, Rationalität und Emotionalität in ein differenziertes Verhältnis zu setzen.“ (Pongratz, 2003, S. 19)

Um diesem kritischen Verständnis von Bildung gerecht zu werden, sollte innerhalb der erwachsenenbildnerischen Biographieforschung ein Weg beschritten werden, der Biographien nicht auf die Sichtbarmachung von „Typisierungen“, „Subjektkonfigurationen und Prozessstrukturen“ reduziert, sondern als „exemplarische Erzählung von Geschichten“ begreift, die „der Erschließung von übergreifenden Zusammenhängen“ dienlich sein können (Schulze, 2015, S. 108).

Die folgenden Kapitel geben zunächst einen Einblick in die Zusammenhänge von Biographie, Subjekt, Identität und Erwachsenenbildung. Anschließend werden Grundlegungen und Implikationen biographischer Forschungen in der Erwachsenenbildung skizziert.

Biographien, Subjekt und (Erwachsenen-)Bildung

Das Subjekt ist Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Bemühungen wissenschaftlicher Beforschungen. Es kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden. Begriffsgeschichtlich hat es seinen Ursprung im Lateinischen: *subiectum* und bedeutet das „Zugrundeliegende“, das „Unterworfene“. In der Antike und bis Ende des 16. Jahrhunderts wird Subjekt in erster Linie als Gegenstand der Erkenntnis, als die zugrunde liegende Substanz begriffen. Erst mit der Aufklärung wird das zuvor „vom Erkennen unabhängig Sciende“ (Oehler, 1962, Spalte 449) an den Menschen angebunden, zum Beispiel durch René Descartes (1596–1650), der die Fähigkeit des Subjekts zu denken in dem Mittelpunkt stellt.

Subjektforschung geschieht letztlich über interdisziplinäre Zugänge. Es stehen vielfältige Subjektdeutungen nebeneinander, zum Beispiel kulturgeschichtliche, soziopsychologische, pädagogische oder kultur- und sozialgeschichtliche Ansätze. Sie finden ihre theoretischen Grundlegungen in den Überlegungen der Philosophen wie zum Beispiel Friedrich W. Nietzsche (1844–1900), Sigmund Freud (1856–1939), Martin Heidegger (1889–1976), Jacques Lacan (1901–1981) oder Roland Barthes (1915–1980). Subjekttheoretiker versuchen, das Subjekt zwischen den Polen „Gesellschaft“ und „Individuum“, welche sie als konstitutiv ansehen, zu fassen. Sie fragen unter anderem, wie sich das Subjekt zu diesen Polen ins Verhältnis setzt und sich dabei entwickelt. Man kann von Prozessen der Subjektivation sprechen (vgl. dazu u. a. Reckwitz, 2008). Es sind dazu unterschiedliche innere Bedingungen sowie äußere Instanzen notwendig.

Erhard Meueler, der sich eingängig mit dem Subjekt in der Erwachsenenbildung auseinandersetzt, fasst die vielfältigen Subjektdeutungen zusammen:

„Subjekte sind zum Guten wie zum Schlechten bereit. Sie scheinen immer unterworfen, aber auch zuweilen frei sein zu können [...]. Es scheint so zu sein, daß die einzelnen immer fremdbestimmt, aber auch zuweilen eigenbestimmt handeln, immer unbewußt, aber auch zuweilen bewußt oder sogar selbstbewußt. Schließlich verfügen sie über eine Fähigkeit, die nur der menschlichen Gattung zu eigen ist, sich nämlich zu sich selbst verhalten zu können, Bewußtsein von dem zu haben, was sie sagen und was sie tun.“ (Meueler, 1993, S. 82). Dementsprechend definiert er einen Bildungsbegriff, der über Funktionalität hinausgeht und am Subjekt festhält: „Bildung zum Subjekt erfolgt dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen. Welches Wissen und welche Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, hängt u.a. davon ab, welche Aufgaben und Probleme jeweils in historisch konkreten Situationen zu lösen sind.“ (Meueler, 1993, S. 157)

„Subjektivitätsfördernde Erwachsenenbildung“ nimmt sich dem Menschen mit seiner Biographie an, „stellt sich quer zu marktgängigen Instrumentalisierungs- und Vernutzungsstrategien. Ihr zentraler Terminus lautet nicht ‚Optimierung‘ oder ‚Effizienz‘, sondern Bildung. Mit ihm schließt sie an die Aufklärungstradition der Moderne an“ (Pongratz, 2003, S. 22).

Sowohl das aufgeklärte als auch das neuhumanistisch motivierte Streben nach Wissen und Bildung bezieht sich auf viele Bereiche und bringt neue soziale Gebilde, wie etwa das neuhumanistische Gymnasium, hervor. Bildung wird zu einem gesellschaftlichen Hauptthema und dabei zugleich zum Distinktionsmerkmal. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Aufklärung, Bildung und Humanität ist zentraler Bezugspunkt der Philosophie und gipfelt angesichts der Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges und nationalsozialistischer Herrschaft in der Feststellung: „Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Doch die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (Adorno/Horkheimer 1997, S. 19). Das 20. und 21. Jahrhundert ist deshalb zunehmend von Verunsicherungen hinsichtlich der Umsetzung des neuhumanistischen Bildungsideals geprägt. Trotz der hohen Wertschätzung der klassischen Bildungsidee bleibt die Frage bestehen, ob der Mensch sich wirklich zum moralischen, mitführenden und toleranten Individuum „für die Fortschritte des Menschengeschlechts“ (Humboldt, 1980, S. 64) bilden kann. Der idealistische Bildungsbegriff kann angesichts der Grausamkeiten unter der nationalsozialistischen Diktatur nicht bestehen. „Vor diesem Einbruch des Grauens in der deutschen Geschichte verstummt die Bildung“, schreibt Aleida Assmann (1993, S. 111). Im Vordergrund von Bildung stehe vielmehr „der

Auftrag zum eigenen Entwurf, zur autonomen Selbstgestaltung“ (Assmann, 1993, S. 30). Ihr Fundament habe die humanistische Bildung in einer Anthropologie der Selbstbildung (Assmann, 1993, S. 18). Diese Selbstbildung als menschliches Grundbedürfnis im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen ist auch ein aktuelles Problem der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildung: Gesellschafts- und Menschenbilder unterliegen stetigen Veränderungen und sich immer wieder wandelnden Ansprüchen an Flexibilität und Kenntnisstände.

Fragen nach biographischen Fragmentierungen und den Bemühungen um biographische Kohärenz werden auch schon in früheren Jahrhunderten gestellt. Vor allem im Medium der Literatur werden damit verbundene Diskurse geführt. So resümiert zum Beispiel Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) hinsichtlich seiner Bemühungen um die eigene biographische Reflexion: „[...] denn dies scheint die Hauptaufgabe der Biographie zu sein, den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet, und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abgespiegelt“ (Goethe, 1993, S. 7).

Goethes Sichtweise auf einen möglichen Bildungsgang umschreibt zugleich Aufgabenfelder und Themenbereiche, wie sie auch in der Erwachsenenbildung aufgenommen werden. Wenn man Erwachsenenbildung nicht nur als pragmatische Wissensangehnungsform versteht, sondern als Begleiterin und Unterstützerin des Individuums, das in der „Bemühung lebt sich selbst und die Welt zu verstehen“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964, S. 20.), dabei Reibungen und Widersprüche in Kauf genommen und diese selbstdenkend und eigenverantwortlich bearbeitet werden, erweitert dies die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von Erwachsenenbildung in ganz entscheidender Weise. Meueler sieht für die Erwachsenenbildung in diesem Prozess eine bedeutende Unterstützerfunktion vor: „Erwachsenenbildung gewinnt dabei häufig die Funktion einer begleitenden Reflexion der alltäglichen Lebenspraxis, einer unentbehrlichen Unterstützung bei der Beantwortung brennender Sinnfragen im Hinblick auf den einzelnen, seine Umwelt und seine soziale Orientierung und Anerkennung“ (Meueler, 1982, S. 43).

Nur das Individuum selbst kann rückblickend darüber entscheiden, ob Sinnfragen zufriedenstellend bearbeitet wurden oder nicht. Sind individuell empfundene Ungeheimnisse der Anlass, sich weiterzubilden oder sich neues alltagstaugliches Wissen anzueignen, gewinnen Erwachsenenbildungsangebote, die sich selbstverständlich auch außerhalb von Volkshochschulangeboten abspielen können, an Bedeutung. Rolf Arnold spricht einer so verstandenen Aufgabe von Erwachsenenbildung sogar sozialpsychologische Funktionen und Zusammenhänge zu, nämlich dann, wenn das Lernen Erwachsener nicht nur auf den „pragmatischen Erwerb von zweckrationalem Wissen und Handlungskompetenzen beschränkt“ bleibt (Arnold, 1985, S. 11).

An dieser Stelle wird wieder der biographische Bezug relevant. Erwachsenenbildung erweitert ihr Tätigkeitsfeld. Sie kann Reflexionen der alltäglichen Lebenspraxis fördern. Die von Arnold angesprochene sozialpsychologische Implikation von Erwachsenenbildung ist jedoch keinesfalls gleichzusetzen mit einer therapeutischen Aufgabenstellung.

Die Bedeutung der Verbindung zwischen Biographie und Bildung ist nicht zu unterschätzen, da die bereits erwähnte klassische Auffassung von Bildung außerhalb von gesellschaftlich gesetzten Verwertungsansprüchen von Wissen, Fähigkeiten oder Fachkompetenzen steht. Sie betont auch die Fähigkeit zu reflektieren. Diese Reflexivität, die eigene Biographie im Hier und Jetzt zu bedenken, dabei Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges mit einzubeziehen, ist der einzige (konsequent bildungstheoretisch) verstandene Anspruch: „Die Besinnung des Menschen über sich selbst bleibt Richtpunkt und Grundlage“ (Dilthey, 1979, S. 32). Für die Erwachsenenbildung ergeben sich daraus zwei relevante Fragenkomplexe:

1. Auf welche Weise kann die Erwachsenenbildung biographiebezogene Lernprozesse unterstützen, sodass die Individuen sie in Bildungsprozesse transformieren?
2. Woher nehmen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung die Gewissheit, dass die Biographie eines Menschen ein Anlass für aktiv zu gestaltende Lern- und Bildungsprozesse sein kann?

Die biographische Entwicklung eines Menschen findet nicht isoliert statt, sondern entfaltet sich vor dem Hintergrund und in Wechselwirkung mit seiner Umwelt. Ein Mensch wird in eine bestimmte Lebenssituation hineingeboren und seine Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten sind zunächst gering. Erst im Laufe seines Lebens und seiner Entwicklung lernt er, eigene Vorstellungen zu entwickeln, zu formulieren und entsprechend umzusetzen. Inwiefern sie konform sind mit bestehenden gesellschaftlichen Erwartungen, Werten und Normen oder ob sie diesen entgegenstehen, ist individuell und gesellschaftlich verschieden.

Biographien und Identität

Der Soziologe Martin Kohli entwickelt 1985 die These vom „Lebenslauf als Institution“ (Kohli, 1985). Kohli geht davon aus, dass der Lebenslauf eine Abfolge von Ereignissen in einer bestimmten zeitlichen Reihenfolge ist und dabei in erster Linie gesellschaftlich gesetzte, institutionalisierte Vorgaben berücksichtigt (Kohli, 1985). Im Verlauf der Moderne kommt es zu einer immer stärker werdenden Institutionalisierung des Lebenslaufes, deren Ursache von Kohli und anderen mit den Stichworten Rationalisierung, soziale Kontrolle, im Sinne von Überprüfbarkeit der Inhalte des Lebenslaufs sowie gesellschaftliche Integration beschrieben werden. Eng gekoppelt an den institutionalisierten Lebenslauf ist die Vorstellung von „Normalbiographien“,

4.3 Daheim in Kultur(en) und Gesellschaft

Ewa Przybylska

Vom Kulturbegriff zur Gesellschaft

So grundlegend Kultur für unser Leben ist, so ist sie in der Wahrnehmung und Realität nicht so ganz einfach. Nicht nur, dass unzählige Definitionen des Kulturbegriffes vorliegen, er ist auch in ständiger Wandlung begriffen. „Er kann und wird als eine Art Container-Begriff gebraucht und missbraucht, in dem alles gefasst wird von der Jugend- und Alterskultur, Hoch- und Massenkultur, Arbeiter- und Beamtenkultur, der kollektivistischen asiatischen und individualistischen europäischen Kultur, der Esskultur, der Freikörperkultur bis hin zur Kultur des Besitz- und des Bildungsbürgertums. Diese beliebig fortsetzbare Auflistung durchaus spannender Einzelthemen zeigt, wie hybride der Begriff ‚Kulturen‘ sein kann, wie schwierig, wenn nicht unmöglich es ist, alles Relevante zu bearbeiten (...)“ (Tippelt, 2009, S. 18). Zur Kultur gehören schließlich Gegenstände des täglichen Gebrauchs, Werkzeuge, Monamente, Kunstwerke, die Sprache und die Technologie. Schon in dieser sehr allgemeinen Form beginnen die Probleme der Definition von Kultur; dem Gegensatzpaar Kultur/Natur mag man noch leicht folgen, doch bei einer Gegenüberstellung von Kultur und Gesellschaft kommen bereits Zweifel auf: Lässt sich das als Gegensatz überhaupt definieren? Die folgende Metapher bietet Einblicke in die Beziehung zwischen den Menschen als Teil der Gesellschaft und der Kultur: „Ein Fisch fühlt sich im Wasser nicht wohl, er ist dort zuhause“ (Saheb, 2001).

„Der zwischenmenschliche Raum“

Bei all der Komplexität und Verschwommenheit des Kulturbegriffs scheint unbestreitbar nur zu sein, dass er den Menschen betrifft (Baldwin u.a., 2007, S. 27-28). Nun aber, was ist die sog. Natur des Menschen? „Das leitende Credo ist, dass man ernstens den Menschen weder auf Natur noch Kultur reduzieren kann und das weitesten Kultur nicht auf Geistiges begrenzt werden kann, sondern etwas inhärent Soziales ist“ (Antweiler, 2012, S. 11).

Piotr Sztompka fasst den Menschen als soziales Wesen in vier Thesen zusammen (2016): Erstens sind Menschen von der Geburt bis zum Tod unter Menschen; sie leben mit oder neben ihnen. Immer sind sie mit anderen Leuten über irgendwelche – wirklichen, imaginierten, virtuellen – Beziehungen verbunden. Sie leben in Zusammenarbeit, Konkurrenz, Konflikt, Liebe, Solidarität oder Hass, und identifizieren sich dabei mit den einen und grenzen sich von anderen ab. Zweitens verlässt der Bezug auf andere Personen den Menschen auch dann nicht, wenn er isoliert von anderen Menschen lebt. Darüber hinaus erlebt er nicht einmal auf einer unbewohnten Insel vollständige Einsamkeit. Andere bleiben für immer Teil seines Lebens, weil er ihnen seine Erfahrungen, Wissen und Überzeugungen verdankt und mit ihnen ein inneres Gespräch führt. Drittens befinden sich zwischenmenschliche Beziehungen in einer ständigen Dynamik. Im Beziehungsnetzwerk von Einzelpersonen wie auch Gruppen erscheinen ständig neue Menschen, andere verlassen es. Viertens haben soziale Artefakte, wie etwa Institutionen und Organisationen, eine Gesellschaft oder ein Staat, nur solange Bestand, wie ihre Mitglieder wichtige Beziehungen und gegenseitige Referenzen teilen. Sztompka kommt zu dem Schluss, dass das menschliche Individuum „nichts anderes ist als der Bewohner einer einzigartigen Stelle im zwischenmenschlichen Raum, ein eigenartiger Knoten im Netzwerk zwischenmenschlicher Beziehungen. Alles, was in uns menschlich ist, ist das Ergebnis dieser Beziehung zu anderen und wird durch die Beziehungen mit anderen verwirklicht“ (2016, S. 29–30). Allerdings ist Sztompka weit von einem Determinismus entfernt, der die aktive Rolle des Individuums in der sozialen Welt negiert. Der Mensch begegnet nicht nur zufällig anderen Personen, die ihm Wissen, Werte und soziale Normen vermitteln; er besitzt Autonomie, die es ihm erlaubt, in Bezug auf jene Menschen Entscheidungen zu treffen, mit denen er zusammen sein und von denen er lernen will. Irgendwann einmal wird auch er dann die Rolle des Schülers mit der eines Lehrers wechseln und mit anderen seine Überzeugungen und Prinzipien teilen (2016, S. 30–31).

„Gesellschaft ist alles das, was zwischen Menschen geschieht. Oder anders gesagt: die Gesellschaft umfasst das Feld der zwischenmenschlichen Beziehungen in einem ständigen Prozess des Werdens. (...) Sie ist die Summe der im zwischenmenschlichen Raum stattfindenden Ereignisse“ (Sztompka, 2012, S. 36–37).

Die Wechselbeziehung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft steht im Mittelpunkt der soziologischen Kulturanalyse. Aus dieser Perspektive beschäftigen sich Kulturtheorien vor allem mit dem Verhältnis zwischen Kultur und Sozialstruktur, dem System von miteinander verbundenen Elementen der Gesellschaft, wie etwa Herkunft, soziale Lage, Lebensstil, Bildung, Beruf, Einkommen, Medienkompetenz.

Elemente der Kultur

Ein universelles Merkmal aller Gesellschaften ist es, dass eine jede von ihnen über ihr eigenes Wertesystem verfügt, das den in ihr herrschenden Beziehungen und sozialen Normen zugrunde liegt. Dieses Segment der Kultur, das die gesellschaftlich zulässigen und kulturell bedingten Verhaltensweisen definiert, wird als normative Kultur bezeichnet (vgl. Burszta, 1998, S. 50). Die normative Kultur produziert normative Muster, die kulturspezifische Normen an einzelne Gesellschaftsmitglieder stellen. Ein weiteres Segment der Kultur, die Kultur des Idealen, die auch als symbolische Kultur bezeichnet wird (vgl. Burszta, 1998, S. 51 ff.) enthält jene Überzeugungen, Ideen und Glaubenssätze, die einer entsprechenden Denkweise zugrunde liegen, und definiert Bedeutungen, Sinn und Phänomene. Die Kultur des Idealen schafft Werte, die zusammen mit den Normen das Denken und Verhalten von Individuen, die zu einer bestimmten Kultur gehören, prägen. In diesem Sinne bezeichnet Kultur alle Elemente des gemeinschaftlichen Lebens, die allen Mitgliedern der Gesellschaft gemein sind. Zum soziologischen Kulturbegriff gehören sowohl immaterielle Aspekte, also kulturelle Inhalte (wie Mythen, Ideen, Werte und Normen), als auch materielle Aspekte, die diese kulturellen Inhalte repräsentieren, z.B. Häuser oder Straßen genauso wie Werkzeuge, Institutionen oder verarbeitete Naturobjekte (wie regulierte Flüsse).

Karl Emert (2009) fasst zusammen: „Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft. (...) Mit Kultur im engeren Sinne werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen“.

Wie werden Menschen zum Teil der Kultur?

Der Mensch wird zum Teil Kultur im Prozess des Lernens. Die Wissenschaft bedient sich zweier hauptsächlicher Konzepte hinsichtlich der Einführung des Individuums in die Welt der Kultur (Kron, 2012, S. 40 ff.). Erstens die Enkulturation – ein lebenslanges Lernen, das dem Einzelnen das Erlangen kultureller Kompetenzen und ein kulturell angemessenes Handeln ermöglicht. Dies ist ein Lernprozess, in dem die Gesamtheit kultureller Inhalte angeeignet wird. Der zweite Begriff ist die Sozialisation, d.h. das Erlernen von kulturellen Inhalten, die eine bestimmte Kategorie von Werten und sozialen Normen, also der in einer Gesellschaft vorherrschenden Regeln

der moralischen Ordnung, bilden. Friedrich W. Kron führt zur Unterscheidung zwischen diesen beiden Prozessen ein Beispiel aus dem Bereich des Sprachenlernens an: Im Prozess der Enkulturation lernt der Mensch die Klänge seiner Muttersprache, später formt er Worte, um dann schließlich ganze Sätze zu bilden. Er besaß diese Fähigkeit, weil er implizit die Prinzipien der Flexion, Morphologie und Syntax kennengelernt hatte. Im Gegensatz dazu lernt der Mensch im Prozess der Sozialisation das Sprechen in Übereinstimmung mit sozialen Normen, also dem „moralischen“ Gebrauch von Sprache. Er lernt, wann er seine Stimme nicht erheben oder gar schreien darf, wie er sich an seine Altersgenossen oder eine ältere Person wendet, und welche Worte unanständig sind und in bestimmten Kontexten nicht auftauchen sollten.

Peter L. Berger und Thomas Luckmann unterscheiden zwei Phasen der Sozialisation: „Die primäre Sozialisation ist die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird. Sekundäre Sozialisation ist jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist“ (2004, S. 141). Sie umfasst Jugendliche und Erwachsene und erstreckt sich über das ganze Leben.

Wie Miroslawa Marody (2015, S. 170 ff.) bemerkt, geht die gegenwärtige Forschung zu Prozessen der Sozialisation von Individuen über die traditionelle Sozialisierungsinstanzen wie Familie oder Schule hinaus und richtet ihren Blick auf die Merkmale des sich rasant verändernden sozialen Umfelds. Im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen nun Kommunikationsprozesse des Individuums mit der sozialen Umwelt und damit die Frage, mit wem, wie oft und auf welche Weise es kommuniziert. Kommunikation dient nicht nur der Lenkung von Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte der Realität, sondern vor allem auf die Zuweisung von Bedeutungen an eben jene Realität und damit die Bestimmung des Verlaufs von menschlichen Interaktionen. Eine allgemein zu beobachtende Tendenz ist die Verarmung des Kontakts von Kindern mit dem unmittelbaren sozialen Umfeld; sie führt sowohl aus der Verbreitung von Frauenarbeit, der Atomisierung der Familie und der Entwicklung neuer, zur sozialen Isolierung des Kindes führender Technologien sowie der Sozialisation auf Objekte anstelle der Sozialisation auf die Gemeinschaft als auch aus der drastischen Verengung der intergenerationalen Übertragung von Normen und Werten wie auch der Kommunikation mit Erwachsenen mit Bezug auf kognitiv-symbolische Aspekte von Aktivitäten her. In der Konsequenz stattet der „soziale Charakter“ der Gegenwartsgesellschaft das Individuum – so Marody – mit drei Merkmalen aus: Egoismus, Emotionalität und ontologische Angst. Der zunehmende Egoismus der Gefühle und Handlungen von Einzelpersonen ist das Ergebnis eines Mangels an Situationen, die der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten für das Funktionieren in größeren Gemeinschaften förderlich sind, des Wachstums an auf Objekte gerichteten oder mediatisierten Interaktionen sowie von allgemeinen Merkmalen von Gesellschaften, die zu einer Verkürzung der Dauer jener beständigen Beziehungen beitragen, die

dem Einzelnen über seine eigenen Ziele und Bestrebungen hinausgehende Pflichten auferlegen. Die Emotionalität ist nach Marody das Ergebnis der Abkehr von Rationalismus und objektiviertem Wissen zugunsten individueller, subjektiver Gefühle und emotionaler Erfahrungen. Dieser Übergang ist auf die zunehmende Emotionalität der Beziehungen in den Primärgruppen sowie die Dominanz von Massenmedien zurückzuführen, die Wissen auf der Grundlage eines emotionalen Realismus vermitteln. Schließlich ist die „ontologische Ungewissheit“ die Folge der Vielzahl von akzeptierten Lebensmustern, unter denen das Individuum mit dem Risiko seines (individuellen) Versagens wählen kann (Marody, 2015, S. 214).

Der Mensch und seine Identität

Die Wissenschaft hat das Bestreben nach einem geschlossenem und verbindlichem Menschenbild aufgegeben. „Als positive Bestimmung lässt sich lediglich festhalten, dass jedes Wesen Mensch ist, das, auf welche Weise auch immer, gezeugt, von Menschen abstammt und dementsprechend dem Lebenszyklus bis zum Tod in seiner Entwicklung unterworfen ist“ (Liebau, 2012, S. 29–35).

Traditionsgemäß zielten Sozialisationsprozesse darauf ab, den Individuen die seit Generationen in der Familie geltenden Normen und Werte zu vermitteln, also sie gemäß den Bedingungen und der Gestalt der Gesellschaft anzupassen. Dabei ging es darum ihm zu suggerieren, vom vollständigen Ausdruck des eigenen Selbst Abstand zu nehmen und Verhaltensweisen zu entwickeln, die konfliktfreie Beziehungen mit dem sozialen Umfeld erlauben (Sennett, 2012). In der Vergangenheit dominierten nationale Identitäten, die sich historisch geformt hatten und aus dem Gefühl der Kontinuität des Schaffens vorausgegangener Generationen, von Tradition und gemeinsamer Erinnerung erwuchsen. Gegenwärtig werden andere Akzente betont: „Identität wird gemeinhin als strukturelle Voraussetzung des subjektiven Handlungspotenzials und insbesondere der Autonomie des Handlungsobjekts betrachtet, welches sein Leben selbstbestimmt zu führen imstande ist“ (Straub, 2011, S. 288).

Die zeitgemäßen kulturellen Wandlungsprozesse führen zu Identitätsdilemmata, vor allem unter Jugendlichen. „Die Massenmedien der Globalkultur nutzen Repräsentationen bestimmter Kulturen und Nationen, fügen effekthascherische Gewürze hinzu (ein wenig ‚Pop‘ hier, ein bisschen Marketing da, eine kleine Sensation, viel Exotik und Konsumpoesie können hier auch nicht schaden) und verarbeiten sie in ihre eigene Darstellung. Anschließend werden diese Darstellungen miteinander vermischt und in weiteren Täuschungsprozessen verarbeitet“ (Melosik, 2010, S. 141). Soziale Normen und Werte, Sinnhaftigkeiten und Bedeutungen, die einst als Wegweiser dienten, haben ihre Glaubwürdigkeit wegen der Bloßstellung ihrer Unterwürfigkeit gegenüber politischer, wirtschaftlicher und symbolischer Macht eingebüßt (Bourdieu, 1991;

Foucault, 1994). Kirchen und Familien verloren als Kontrollinstanzen an Bedeutung. Der moderne Mensch begehrst Freiheit und uneingeschränkte Wahlmöglichkeiten. Nachdem er sich von den durch die traditionelle Gesellschaft auferlegten Beschränkungen befreit hat, entwickelt er seinen persönlichen Lebensentwurf und verlangt das Recht auf die Verwirklichung seiner eigenen Idee vom Leben. „Container randvoll mit zu ergreifenden oder verpassten Gelegenheiten. Es gibt – schmerhaft – viele Alternativen, deren Menge den Rahmen eines individuellen Lebens sprengt. Den Raum (...) füllt heute die Unendlichkeit ungenutzter Möglichkeiten aus“ (Bauman, 2003, S. 76). In einem offenen, unaufhörlichen Dialog verhandelt das Individuum sein Recht auf Freiheit. Die Verhandlungspartner treffen gegenseitig geltende Vereinbarungen. Konsens ist nicht von Dauer. „Heutzutage scheint alles sich gegen ferne Ziele, lebenslange Entwürfe, dauerhafte Bindungen, ewige Bündnisse, unwandelbare Identitäten zu verschwören. Ich kann nicht langfristig auf meinen Arbeitsplatz, auf meinen Beruf, ja nicht einmal auf meine eignen Fähigkeiten bauen“ (Bauman, 1998, S. 296).

Die sich verändernde Wirklichkeit erzwingt weitere Neuverhandlungen von Bedeutungen, der Sinnhaftigkeiten des Konstruierens und Dekonstruierens der symbolischen Welt und der eigenen Identität. Alles, was kulturell ist, ist im Fluss, instabil, inkohärent, dialogisch, momentan, fragmentarisch und auf individueller Wahl basierend. Die ständige Wandelhaftigkeit ist in der pluralistischen und dynamischen Welt zu einem Lebensstil geworden. Identität, ihrer Historizität beraubt, ist ständig im Bau; im Prozess der dynamischen Interaktion zwischen Partnern stellt sie kein „Sein“, sondern ein „Werden“ dar, sozusagen das „Identifizieren“ in diesen Beziehungen, das Verhandeln von Bedeutung und gegenseitigen Bildern sowie des gemeinsamen Schicksals. Zygmunt Bauman resümiert: „Man denkt an Identität, wenn man nicht sicher ist, wohin man gehört. (...) ‚Identität‘ ist ein Name für den gesuchten Fluchtweg aus dieser Unsicherheit“ (1997)¹.

Heutige Reflexionen über die Identität machen Kultur als System von Zeichen und Symbolen für die Kommunikation anschaulich, die auf dem Austausch von Informationen basiert. Der Informationsaustausch ist die Grundlage für Kultur und Gesellschaft. Alle Kulturprodukte (Aussagen, Text, Körpersprache, Architektur, Kunst, Rituale, Kleidung) werden als Informationsträger behandelt und müssen im sozialen Kontext erfasst werden, damit die darin enthaltene Information (Anweisung) gelesen werden kann. „Kultur hat so die zentrale Funktion, für den wertorientierten Zusammenhalt der Kommunikationsformen zu sorgen, d.h. der Medien, Diskursbereiche und Themen, die einer Gruppe jeweils zur Verfügung stehen, durch die sie

1 Baumans Kritik richtet sich vor allem gegen die kapitalistische Gesellschaft und die durch Globalisierung bedingten strukturellen Probleme (Arbeitslosigkeit), Angst und Unsicherheit über die Zukunft der Arbeit, die ökonomische und technologische Entwicklung, ökologische Ressourcen, usw.

ihre Prozesse abwickelt und über die sie sich selbst definiert. D.h. Kultur umfasst und begrenzt alles das, was die jeweils gültige Weltordnung zulässt. Kulturen sind im Rahmen der Grundunterscheidung von Sinn und Unsinn verschiedene Formen der Kommunikation von Bedeutung und Orientierung“ (Treichel & Krieger, 2011, S. 85).

Kulturelle Globalisierung

Der Mensch lebt in einer Gesellschaft, in einer soziokulturellen Ordnung und ist an einen soziokulturellen Code gebunden. Wie dieser gestaltet ist, ist jedoch in höchstem Maße unterschiedlich. Der Staat und die Nation stellen lediglich eine Variante der Gesellschaft dar. Die Gesellschaft wird sowohl durch kleinere soziale Gruppen wie die Familie, Verwandte, lokale Gemeinschaften, ethnische Minderheiten oder Vereine und politische Parteien gebildet als auch zugleich durch größere Gemeinschaften, z.B. regionale Verbundsysteme, internationale Konzerne, Kirchen und schließlich die Weltgesellschaft. Im Zuge der Globalisierung kommt es zu signifikanten Veränderungen in allen Bereichen des menschlichen Zusammenlebens und Intensivierung der Kontakte zwischen bis jetzt weit voneinander entfernten Kulturen. Jürgen Habermas zufolge sind Menschen „in ihrer kulturellen Formation zunehmend durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt, sind kulturelle Mischlinge“ (Habermas, 2011, S. 151). Einerseits kommt es zur einer kulturellen Vereinheitlichung der Welt, wie etwa in Bereichen der Kunst, der Musik, des Konsums, der Lebensstile, andererseits gewinnen die einzelnen Gesellschaften an Vielfalt, Lokalkolorit und Lebendigkeit. Tyler Cowen konstatiert: „Man stelle sich eine Welt mit vielen separaten Kulturen vor, die sich jeweils auf die Produktion eines einzigen kulturellen Artefaktes spezialisieren. Jede Kultur ist in sich homogen, wobei sie sich stark von den anderen unterscheidet. Diese Art Vielfalt ist wenig oder nichts wert. Jedes Individuum lebt in einer monolithischen Kultur und hat keine Wahlfreiheit. Als Alternative stelle man sich vor, alle Gesellschaften seien unglaublich vielfältig, doch auf ähnliche Art. In dieser hypothetischen Welt können wir uns überall javanisches Puppentheater oder Bilder der französischen Impressionisten anschauen, Sushi essen und afrokaribische Musik anhören – alles von hoher Qualität. Die Vielfalt zwischen den Gesellschaften ist diesem attraktiven Szenario sehr gering, die Vielfalt innerhalb jeder Gesellschaft jedoch sehr groß“ (2004). Cowen sieht in der kulturellen Vielfalt eine große Chance für die menschliche Freiheit, schon deswegen, weil sie ihn von der „Tyrannei des Ortes“ befreit, indem sie die Beziehung zwischen physischem und sozialem Raum abschafft. Dennoch stellt auch die Globalisierung enorme Herausforderungen an Einzelpersonen und Gesellschaften. Es geht dabei darum, die universellen, auf die Sorge um den Menschen, seine Würde und freie Entwicklung im Gesellschafts- und Ökosystem gerichteten humanistischen Werte nicht aus den Augen zu verlieren. Thomas S. Eliot schreibt in seinen „Beiträgen zum Begriff der Kultur“:

„.... ich wünschte, daß jeder, ehe er das Wort gebraucht, wenigstens prüfend erwägt, was es für ihn bedeutet – allgemein und in jedem besonderen Zusammenhang. Wenn dieses bescheidene Ziel erreicht würde, so ergäben sich vielleicht schon daraus Folgen für Gehalt und Gestalt unserer ‚kulturellen‘ Unternehmungen (Eliot, 1949, S. 146). Ein gut gemeinter Ratschlag, dennoch gar nicht so leicht umzusetzen. Selbst der Autor sieht ein, dass Kultur vorwiegend unbewusst und umfassender ist als wir es uns vorstellen können und sich weder planen noch lenken lässt (1949, S. 125). Mit anderen Worten: Kultur stellt weder eine messbare noch eine in ihrer Komplexität erfassbare Größe dar. „Kultur ist immer eine Sache der Wahrnehmung von Menschen in einer Gemeinschaft. Und menschliche Wahrnehmung ist kein Abbild der Welt (als objektiv gegebene Realität), sondern Selektion, Interpretation und Konstruktion von Wirklichkeit, die den Wahrnehmenden bedeutungs- und sinnvoll erscheint“ (Treichel, 2011, S. 24).

Kulturelle Bildung

Die Erkenntnis der Unbestimbarkeit des Kulturbegriffes befreit weder von der Sorge um Kultur noch um den Menschen. Reflexion über die Kultur gilt als fundamentale Leitlinie, die das gesellschaftliche Leben und das, was wir als Natur empfinden als Ganzheit aufrechterhält (Zybertowicz, 1995, S. 99). Die Teilnahme des Menschen an der Kultur, seine Teilhabe an der künstlerischen und kulturellen Tätigkeit der Gesellschaft, die weise und verantwortungsbewusste Nutzung von kulturellen Erzeugnissen, die Unterscheidung zwischen ihren zerstörerischen und konstruktiven Elementen erfordert pädagogische Unterstützung.

„Der Begriff der ‚Kulturellen Bildung‘ führt mit ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zwei der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache zusammen. (...) ‚Kultur‘ kann als die Art und Weise verstanden werden, wie der Mensch die Welt zu seiner gemacht hat und macht; ‚Bildung‘ kann demgegenüber als die Art und Weise verstanden werden, wie der Mensch sich selbst in der Welt gemacht hat und macht“ (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28).

Die kulturelle Bildung entstand im 19. Jahrhundert auf der Grundlage von Philosophie und Kulturpädagogik deutscher Humanisten, u.a. von Wilhelm Dilthey, Edward Springer, Max Scheler und Heinrich Rickert. Sie glaubten, dass der Mensch nicht als Natur behandelt werden darf oder die Erkenntnis der Welt auf die Erkenntnis der Vernunft beschränkt werden sollte, da das vollkommenste Element des menschlichen Wesens die Spiritualität sei. Philosophische Überlegungen zur Kultur, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts durchgeführt wurden, haben der kulturellen Bildung die Aufgabe gestellt, es dem Individuum zu ermöglichen, in den Sinn der Kultur einzudringen, sie zu erleben und zeitlose Werte wie Schönheit und Gutes zu verstehen. Seither

5.1 Architektur und Design bei Changeprozessen im Bildungsmanagement

Frank Strikker und Heidrun Strikker

Change Prozesse oder Veränderungsprozesse sind vielfältiger Natur und nur selten kopierbar oder wiederholbar. Die Rahmenbedingungen von Markt, Kundenwünschen, Wertvorstellungen der Menschen oder der Technologie verändern sich so schnell, dass einmal erfolgreiches Change Management kaum auf nachfolgende Prozesse übertragen werden kann. Im Bereich von Bildungs- und Kultureinrichtungen entstehen Change-Erfordernisse z.B. im Zusammenhang mit Restrukturierungen (z.B. Fusionen, regionale Kooperationen), bei dem Erfordernis von Profiländerungen (z.B. von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung oder von Präsenzangeboten zu digital organisiertem Lernen), bei Änderung der Zielgruppen etwa im Zusammenhang mit sozialstrukturellen Entwicklungen, bei Änderungen der Finanzierungsquellen (gesetzliche Änderungen, Förderpolitik der EU, Fusionen infolge regionaler Politik, Unternehmensentscheidungen hinsichtlich der Vergabe von Weiterbildungsmaßnahmen, kulturpolitische Fördermaßnahmen u.a.m.). Dabei stellen sich immer wieder die Fragen nach den Erfolgsfaktoren bekannter Prozesse und nach den Erfahrungen mit Steuerung oder Führung. Einige zentrale Gemeinsamkeiten lassen sich bei verschiedenen Change Prozessen beobachten und herausfiltern. Andererseits fallen auch Dinge auf, die bei gescheiterten Change Prozessen unterlassen worden sind.

In diesem Beitrag werden Sie erfahren, wie ein Change Prozess aufgebaut sein kann, welche Aspekte besonders berücksichtigt werden sollen und wie sich der Verlauf eines Prozesses übersichtlich abbilden lässt. Diese Punkte werden in einer Architektur beschrieben, als Überblick gestaltet und visuell erfasst. Wenn Sie mehr ins Detail eines Change Prozesses einsteigen wollen, dann hilft das Design einer Maßnahme. Mit dem Design werden die Einzelheiten einer Maßnahme und ihre verschiedenen Dimensionen beschrieben. Derartige Maßnahmen können sein z.B. Workshops, Interviews, Befragungen oder Großgruppenkonferenzen. Anhand dieser Unterteilung erkennen Sie, auf welcher Ebene Sie einen Change Prozess betrachten, auf der übergeordneten Ebene der Architektur oder auf der detaillierten Ebene eines Designs. Beides zusammen vermittelt Ihnen einen Eindruck von der Gestaltung der intendierten Veränderung.

Intervention, Architektur und Design im Change

Die Begriffe Architektur und Design sowie die damit verbundenen Anliegen im Rahmen eines Change Prozesses haben eine große Bedeutung für die gesamte Gestaltung. Beide Begriffe haben ihren Ursprung in anderen Arbeitsfeldern wie der Planung von Gebäuden oder der Kunst- und Modewelt. Auch in der Informations-technologie oder dem Projektmanagement ist der Begriff Architektur durchaus gebräuchlich. Vor einigen Jahren wurden die Begriffe Architektur und Design in die Gestaltung von Change Prozessen übertragen und haben sich als wichtige Steuerungs- und Gestaltungselemente etabliert (vgl. Claßen 2013; Königswieser/Exner 1998; Königswieser u.a. 2013; Vahs/Weiand 2010). Zum grundlegenden Verständnis kann folgende Definition beitragen:

„Während mit der Architektur die Gesamtplanung eines Veränderungsprozesses gemeint ist, konzentriert sich das Design auf die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Elemente.“ (Strikker, F. 2014, S. 124)

Die Analogie zum Bau eines großen Gebäudes lässt sich gut übertragen auf die Gestaltung eines Change Prozesses. Während der Architekt unterschiedliche Interessen, die verschiedenen Gewerke, und finanziellen Ressourcen miteinander abstimmen muss, sie in einen zeitlichen Plan einfügen, Störungen bedenken und Zwischenergebnisse fixieren muss, wird er zugleich die Gesamtidee des Gebäudes vor seinem (inneren) Auge haben und ein Modell der Zielerreichung als Motivation für die Beteiligten präsentieren. Langfristige Planungen und kurzfristige Entscheidungen wechseln beständig mit einander ab. Störungen und Risiken sind ebenfalls zu bedenken. Das Design bei einem Change Prozess betrifft das Innere des Gebäudes (die Innen-Architektur). Jedes Zimmer hat seine eigene Bedeutung, Funktionalität und Besonderheit. Das Wohnzimmer ist anders gestaltet als die Küche, ein Arbeitszimmer oder ein Kellerraum. Größe, Lage der Fenster, Raumatmosphäre, Farbe der Wände, Bilder etc. werden unterschiedlich arrangiert.

Architektur und Design eines Change Prozesses müssen abgestimmt sein, sie greifen Hand in Hand und verfolgen dieselbe Zielsetzung. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Reflexionsphasen integrieren. Change Manager erarbeiten als erstes die Architektur und in der Folge sukzessiv das Design für einzelne Maßnahmen. Die Ergebnisse einer Maßnahme dienen als Rückkopplungsschleife für die Architektur, die von Zeit zu Zeit an den Verlauf des Change Prozesses angepasst werden muss. Eine zu Beginn eines Change Prozesses präsentierte Architektur wird sich oft während des Change Prozesses verändern (und dementsprechend wird das Design anzupassen sein). Die Beteiligten benötigen daher die Offenheit, ihre einmal gefällten Entscheidungen permanent zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

Die grundlegenden Gedanken von (Interventions-) Architektur und (Interventions-) Design werden treffend wie folgt charakterisiert:

„In der **Architektur** wird beschrieben, „**was**“ aus externer und interner Sicht im Change-Prozess geschehen soll. Ein darauf basierendes **Interventionsdesign** überführt dann diese konzeptionellen Überlegungen in konkrete Maßnahmen und beantwortet Fragen danach, „**wie**“ die Architektur operativ umgesetzt wird.“ (Strikker F. 2014, S. 124; Herv. F. Strikker)

In einigen Fachveröffentlichungen wird der Begriff Intervention als Zusatz für Architektur und Design verwendet, um zu verdeutlichen, dass im Prozess eine Eingreifen oder Einfügen stattfinden wird (vgl. Königswieser/Exner 2008). Für die Erarbeitung einer Architektur und eines Designs ist das Verständnis von Intervention in einem Change Prozess notwendig. Interventionen werden je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich verstanden, z.B. als kommunikative Akte, als einzelne Maßnahme, als eine spezifische Handlung (vgl. Vahs/Weiand 2010, S. 216).

Intervention kann beschrieben werden als eine beabsichtigte und zielgerichtete Aktivität, die in einer Organisation von mindestens einer Person zum Erreichen der Veränderungsziele ausgeübt wird.

Eine Intervention hat einen Anfang und ein Ende und soll einen Wendepunkt im bisherigen Verlauf des Prozesses darstellen. Interventionen können von externen oder internen Change Managern ausgeübt werden. Ob eine Intervention allerdings als erfolgreich bezeichnet werden kann, entscheiden die Beteiligten im Change Prozess (im Sinne der Systemtheorie das Klientensystem) selbst. Es gilt der Grundsatz, dass Interventionen in sozialen Systemen (z.B. Unternehmen, Öffentlicher Verwaltung etc.) kontingent, d.h. ergebnisoffen sind.

Architektur

Definition, Hintergründe

Im Change Management wird zunehmend die Fähigkeit zur Abstimmung auf jeder Managementebene gefordert. Cross-divisionale Kommunikation und schnelle Information ermöglichen ein effizientes Reagieren auf Unvorhergesehenes und haben sich zu einer unternehmerischen Notwendigkeit für die Führung und Steuerung von Change Management entwickelt. Diese „Querschnittskompetenzen“ kommen in einer professionellen Change-Architektur von Veränderungsprozessen zum Ausdruck. „Die Veränderung von Unternehmen ist zu einer Angelegenheit geworden, die sowohl die strategische Ausrichtung des Unternehmens als auch seine Organisation,

seine gelebte Kultur und die eingesetzten Systeme und Technologien gleichermaßen betrifft. Sie ist damit zu einer Daueraufgabe geworden, der sich alle Organisationsmitglieder stellen müssen.“ (Vahs/Weiand, 2010, S. 1, Hrv. Im Original).

Mit Hilfe ausgewählter Interventionselemente sollen verbindliche Anstöße zur Freisetzung interner Selbstlösungskompetenz gegeben und mobilisierende Kräfte zur Veränderung rigider Verhaltensweisen angeregt werden.

Nach Königswieser/Exner erhalten Architekturen einen ideellen, werteorientierten Rahmen, der sich – je nach Haltung der Beteiligten – von Organisation zu Organisation deutlich unterschiedlich gestalten kann.

Mit der Gestaltung der Architektur wird die Haltung der Verantwortlichen für den Change Prozess deutlich. Daher ist es notwendig, die Entwicklung der Architektur in einem dialogischen Prozess zu erarbeiten.

In Change Managementprozessen geht es um gravierende Veränderungen, die viele unterschiedliche Interessen, zeitliche Restriktionen und ein erhebliches Maß an Organisation und Kommunikation im Vorfeld erfordern und gesamthaft mit eingeplant werden müssen. „Wie Architekten bei der Planung eines Hausbaus müssen Führungskräfte in Veränderungsprojekten frühzeitig entscheiden, wie sie die Wünsche und Ziele der Beteiligten strategisch zusammenbringen können und wie sie die voneinander abhängigen und aufeinander folgenden Maßnahmen koordinieren wollen. Sie müssen von Anfang an mitbedenken, wann sie Zwischenergebnisse prüfen und wie sie bei Störungen oder gegenüber Risiken rechtzeitig intervenieren können, um das Ziel der Veränderung zu erreichen.“ (Strikker, H. 2014, S. 112) Ein Hilfsmittel bei der Planung und Steuerung solcher großen Veränderungsprojekte ist die sog. Interventions-Architektur. „Diese Architektur ist wie ein umfassender Handlungsrahmen, der die wesentlichen Planungs- und Prozessschritte eines Veränderungsprojektes aufzeigt, die personelle Verantwortung klar benennt und die zeitlichen und organisatorischen Maßnahmen in einer matrixähnlichen Struktur zusammenfasst.“ (Strikker, H. 2014, S. 111) Change-Architekturen großer Unternehmen werden in der Regel vor Beginn von Veränderungsprojekten von den Verantwortlichen in den Organisationen gemeinsam mit externen Beratern entwickelt, um ein frühzeitiges gesamthaftes Bild der Zielsetzung, der notwendigen Anforderungen, Kosten, Konsequenzen, Zeithorizonte und Mitwirkung der Beteiligten zu entwerfen. Dabei kann es anfangs um einen kleineren Kreis von Verantwortlichen und beteiligten Externen gehen – sog. Steuerungsgruppen oder Boards – der sukzessive erweitert wird. Aber wenn es darum geht, möglichst frühzeitig viele Beteiligte einzubeziehen, können auch von Beginn an Mitarbeitende und Schlüsselpersonen bzw. Fachkräfte in einen solchen Prozess bspw. durch Großgruppenmoderation integriert werden.

6.1 Strategisches Personalmanagement in Organisationen

Barbara Rademacher

In Zeiten von stetigem Wandel, Digitalisierung und Globalisierung hört man immer wieder den Ruf nach moderner Bildungs- und Personalarbeit in Organisationen.

Doch was bedeutet das? Was kommt auf Personalmanager zu, besonders wenn sie Bildung und Unternehmenskultur in ihrem Unternehmen mitbedenken?

Welche Voraussetzungen müssen sie mitbringen, um Personalmanagement in diesem weiten Verständnis in Organisationen zu gestalten?

Agiles Management, Design Thinking, Strengths Based Development sind nur wenige Beispiele dafür, wie man versucht Organisationen und deren Kulturen in immer komplexeren Umfeldern zu entwickeln und zu steuern.

Doch ohne eine theoretisch-methodische Basis werden neue Trends als „Spielzeuge der Personalabteilungen“ ohne nennenswerten Mehrwert gesehen.

In diesem Beitrag wird umrissen, welches Verständnis von ihrer Rolle und ihren Aufgaben Personalverantwortliche mitbringen, um ihre Methoden sinnvoll, zielführend und effektiv einzusetzen.

Bildungsbiologische Kontinuität und pädagogisches Handeln

Ein Personalverantwortlicher stellt sich auf seine Aufgaben methodisch, reflexiv und immer wieder flexibel ein. Es bedarf professioneller Handlungsorientierung, bei der es darum geht aus einer bestimmten Haltung heraus und mithilfe von Methoden und spezifischen Tools Organisationen zu gestalten.

Wenn ein Personalverantwortlicher tätig wird, münden seine bildungsbiografische Kontinuität und seine beruflichen Erfahrungen in eine methodisch angeleitete, professionelle Handlungsorientierung. Dabei bietet es sich beispielsweise an, die bildungsbiografische Kontinuität in humanistisch orientierten Wissenschaften wie der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft zu suchen.

Zudem ziehen Personalverantwortliche möglichst alle eine Organisation beinflussen- den Faktoren in Betracht und können diese deuten. Sie verstehen die strategischen Ziele einer Organisation zu erfassen und für ihre Vorhaben in einzelne Maßnahmen zu übersetzen. Vorausgesetzt, eine Strategie ist vorhanden und erkennbar. Andernfalls setzen sie bereits an dieser Stelle konkret an und helfen der Organisation dabei, den Bedarf für eine Strategie zu erkennen und eine solche zu entwickeln und zu formulieren.

Bereits in dieser „Übersetzungsarbeit“ deutet er verschiedene Zeichen innerhalb und außerhalb der Organisation, um daraus die richtigen Handlungsschritte abzuleiten. Aus Deuten wird Handeln.

Dieser grundlegende Ansatz kann im Theoretischen an die Standards professionellen pädagogischen Handelns angebunden werden.

Nieke z.B. differenzierte Grundformen pädagogischen Handelns in drei Handlungselemente, die in jeder pädagogischen Tätigkeit und Handlungsform herausgearbeitet werden können.

Daran wollen wir uns in diesem Beitrag orientieren, denn es sind einige Parallelen zur Arbeit eines Personalverantwortlichen zu erkennen:

1. Direkte Interaktion.

Dabei ist die Fähigkeit gemeint jemandem Hilfe, Stütze, Orientierung etc. geben zu können, aber auch in bestimmten Situationen zu lenken und zu intervenieren.

2. Vermittlung von Inhalten.

Hier geht es um allgemein didaktische und um fachdidaktische Komponenten und somit auch um Kompetenzen zur Vermittlung von Inhalten.

3. Handeln in Organisationen.

An dieser Stelle geht es um den Umgang mit den organisatorisch-institutionellen und den politischen Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln. (vgl. Nieke 2002, S. 24)

Der letzte- Punkt ist besonders wichtig, denn als Teil eines Systems agiert ein Personalverantwortlicher oft aus der „Mitte des Systems“ heraus. Er analysiert Machtver- hältnisse und die damit einhergehenden unterschiedlichen Interessen. Er muss eben- so Netzwerke in der Organisation erkennen können, gestaltet eigene Netzwerke und bewahrt dabei seine professionelle Haltung, die er stets reflektiert.

Nieke's Strukturschema zum professionellen pädagogischen Handeln, welches er 2002 vorgestellt hat, kann auch heute noch sehr gut auf Personalverantwortliche und deren Aufgaben übertragen werden. Dabei spielen vier Komponenten eine wichtige Rolle:

1. Gesellschaftsanalyse (A)
2. Situationsdiagnose (B)
3. Selbstreflexion (C)
4. Professionelles Handeln (D)



Abb. 1: Strukturmodell pädagogischer Kompetenz. (Entnommen und modifiziert aus Nieke 2002, S. 23)

Theorien und Methoden

Neben der Ausbildung der professionellen Handlungsorientierung empfiehlt es sich, dass ein Personalmanager ein breites Spektrum an Methoden und Tools mitbringen, mit denen in einem komplexen Spannungsfeld Veränderungen und Prozesse gestaltet und die Organisation auf dem Weg zum gemeinsam definierten Ziel unterstützend begleitet wird.

Auch an dieser Stelle kann durchaus auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Theorien und Menschenbildern sowie auf die methodische Ausbildung etwa in einem erziehungswissenschaftlichen Studium hingewiesen werden.

Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit den Zusammenhängen menschlichen Lernens, somit auch mit dem Begriff der „Lernenden Organisation“. Dabei bedient sie sich als Anwendungswissenschaft wichtiger Theorien, u.a. der Systemtheorie und des Konstruktivismus, die wiederum Methoden zum Transfer von Wissen in die Umsetzung liefern. Dazu gehört z.B. die Moderationsmethode, die eine „theoriegeleitete und methodisch ausgewiesene professionelle Begleitung, Unterstützung und Leitung von Gruppen ist, mit dem Ziel bestmögliche Ergebnisse zu bewirken.“ (vgl. Graßner, 2013, S.17).

Um diesen Gedanken deutlich zu machen, seien wichtige wissenschaftliche Ansätze kurz skizziert, die dabei helfen die Arbeit mit Menschen und Organisationen zu systematisieren.

Der systemtheoretische Ansatz

Eckard König leitet z.B. seine Überlegungen zur „personalen Systemtheorie“ folgendermaßen ein:

„Das Ursache-Wirkungs-Denken ist unser klassisches Erklärungsmodell im Alltag: Wenn es Probleme mit einem Mitarbeiter gibt, fragen wir nach den Ursachen: Liegt es an der Persönlichkeit des Mitarbeiters? [...] Hat er eine falsche Aufgabe? Wenn Teilnehmer in einem Training unzufrieden sind: Liegt es an den Teilnehmern, am Thema, am Vorgehen des Trainers? Mit solchen Fragen setzen wir ein bestimmtes Denkmodell voraus, nämlich das Ursache-Wirkungs-Denken: Die Einstellung des Mitarbeiters, seine Aufgabe oder ein bestimmtes Verhalten anderer wären dann Ursache für bestimmte Wirkungen.“ (König, 2005, S. 11).

Seit Langem sind Zweifel an diesem Denken deutlich: „Offenbar lässt sich in komplexen Situationen nicht die Ursache definieren, es wirken verschiedene Faktoren aufeinander ein“ (ebd.).

Dies wird deutlich, wenn man einen Blick auf die Mehrebenensystemtheorie wirft.

Systemisches Denken: Mehrebenensystemtheorie

Ein Unternehmen als Organisationen und die im Unternehmen arbeitenden Individuen lassen sich nicht getrennt voneinander denken. Mit der Mehrebenensystemtheorie beschreiben Greif, Runde und Seeberg vier Systemebenen: (Graeßner, Rademacher, Rübbeck, 2017, S. 8).

1. Gesellschaft und Wirtschaftssystem
2. Organisation
3. Gruppe
4. Individuum (Greif, Runde & Seeberg, 2004, S. 119).

Die Mehrebenensystemtheorie arbeitet heraus, dass die beteiligten Personen, Gruppen und Organisationen zielorientiert, geplant und effizient handeln können. Für diesen Vorgang bilden sie vier Strukturformen:

1. Aufgabenstruktur, die eine Untergliederung der gesamten Aufgaben in Teilaufgaben beschreibt und damit sowohl eine Strukturierung als auch eine Reihenfolge induziert,
2. Kommunikationsstruktur, die den Ablauf der Informationsprozesse beschreibt und ermittelt, wie auszuführende Aufgaben oder Aufträge kommuniziert werden,
3. hierarchische Struktur, die sich auf die formellen wie informellen hierarchischen Anordnungen der Personen bezieht und damit ihre über- und untergeordnete Entscheidungsverantwortung und Weisungsbefugnis beschreibt,
4. Ausführungsstruktur, die die sichtbaren Handlungen in ihrem beobachteten Ablauf wiedergibt. (Greif et al., 2004, S. 122)

Wenn auf den drei Ebenen Person – Gruppe – Organisation das Zusammenspiel der vier Strukturen genutzt wird, kann ein optimales zielorientiertes Handeln erreicht werden.

Erschwerend hinzu kommt die Tatsache, dass wir in Organisationssystemen mit einer Vielzahl von Individuen zu tun haben und deren Wahrnehmungen, Interpretationen und Bedürfnisse gleichermaßen Beachtung finden müssen.

Wo Menschen miteinander arbeiten, bedarf es vieler Steuerungs- und Strukturelemente.

Konstruktivismus und System

Nicht nur die Organisation als System muss gesteuert und geleitet werden; dazu gehört auch, dass jedes Individuum in der Organisation beachtet wird.

Dabei sollte ein Personalmanager nie außer Acht lassen, welche Heuristiken und Wahrnehmungsschemata ihm begegnen könnten.

Konstruktivistisches Denken folgt drei grundlegenden Annahmen:

„Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit! [...]“

Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit! [...]“

Es könnte auch anders sein! Wir sind die Enttarner unserer Wirklichkeit!“

(Reich, 2010, S. 119 ff.)

Für Führung relevante, aus dem Konstruktivismus und der Systemtheorie gewon-
nene Thesen formulieren Blessin und Wick folgendermaßen:

Es gibt keine unerschütterlichen harten Fakten, nur Beobachtungen und Konstrukte.
Die Wirklichkeit ist nicht da, sie wird hergestellt. Man kann nicht herausfinden, was
ist, sondern nur, was geht.

Es gibt nicht die Wirklichkeit, sondern nur die Wirklichkeit des Beobachtenden. Sie
ist nicht, sie wird gesehen. Alles hängt von den Beobachterperspektiven und Unter-
scheidungen ab. Die Bilder der Wirklichkeit regulieren den Zugang zu ihr und be-
gründen jenen aus-Schnitt [sic] aus der unendlichen Fülle der Möglichkeiten, die
behandelbar sind. [...]

Niemand weiß alles und kennt ‚das Ganze‘. Akteure nehmen lediglich Bruchteile und
Ausschnitte wahr, und nur deshalb können sie handeln. Wer alles wüsste und bedäch-
te, könnte nicht mehr handeln. Die Voraussetzung für Handeln ist Ignoranz.

Das der Zentrale verfügbare Wissen ist nur ein sehr kleiner Teil des im System ver-
teilten Wissens.

Eine Führungskraft soll sich nicht einbilden, sie allein würde führen und wäre ver-
antwortlich für das, was (nicht) geschieht. Geführte handeln eigenständig nach ihren
Funktionsprinzipien; eine Führungskraft ist nur eine der vielen Kontextfaktoren, die
auf die Geführten wirken und nach ihren angeborenen oder erlernten Programmen
verarbeitet werden.

Das basale Element, das soziale Systeme selbst erzeugen, ist Kommunikation. Sie ist
das einzige angeschlossfähige, wenngleich störungsanfällige Mittel der Einflussnah-
me. Kommunikation ist dreifach prekär (Information, Mitteilung, Verstehen). Wegen
dieser Kontingenz wird sie für Steuerungsabsichten mehrfach abgesichert (generalisi-
ert, formalisiert, reflexiv überwacht etc.). Nicht einzelne Kommunikationen zäh-
len, sondern Muster, Formen, ‚Spiele‘. (Blessin & Wick, 2014, S. 224 ff.; Hervorhe-
bungen im Original)

Genau darum geht es in einem System und seinen Konstruktionen, sei es in den organisatorischen Strukturen, sei es in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Dies ziehen Personalverantwortliche immer wieder in Betracht, und zwar am allermeisten, weil Unternehmen oder Organisationen viel zu viel mit fachlichen Fragen beschäftigt sind. Aber auch viel zu wenig, wenn „mal etwas nach hinten losgeht“: Woran hat es gehapert? Häufig werden erst dann Kommunikationsfehler festgestellt: Missverständnisse, einfache Sender-Empfänger-Fehler, die immer wieder auftauchen, die plötzlich zu enormen Konsequenzen in einer Organisation führen können. Dementsprechend ergänzt die kommunikative Perspektive in systematischer Weise die fachliche Perspektive. Daraus ergeben sich Konsequenzen.

Methoden folgen der Haltung

Kommunikationswissenschaft, Konstruktivismus und die systemische Sichtweise stellen also bei der Arbeit in und mit Organisationen Leitplanken dar.

Methoden für sich betrachtet stellen das Handwerkszeug eines Kulturmanagers dar und folgen immer der professionellen Haltung und sich aus dieser ergeben.

Die Wahl von Techniken und der Einsatz von Methoden und Materialien werden abgewogen vor dem Hintergrund der Faktoren, die die Organisation und die Situation beeinflussen. Für welche Methode sich der Kulturmanager entscheidet, hängt maßgeblich von dem zu erreichenden Ziel ab – curriculares Vorgehen.

Moderation beispielsweise gestaltet Kommunikationsprozesse. Die Gestaltung dieser Prozesse findet in Räumen statt. Die Moderation nutzt gegebene Räume. Moderation bezieht die Architektur, in der sie stattfindet, in die konzeptionellen Überlegungen ein. (Graeßner, 2013, S. 66)

Für Personalverantwortliche kommt es bereits in der Ausbildung darauf an, sich zahlreiche Methoden anzueignen und Erfahrungen mit diesen zu machen.

Moderation z.B. lebt davon, dass die Moderatoren einen „unsichtbaren Rucksack“ mit sich führen, der es ihnen erlaubt, in der jeweiligen Phase einer Gruppe die angemessene Methode zu finden. Es kommt sehr häufig vor, dass – trotz einer sorgfältigen Planung – der Einsatz von Methoden umdisponiert werden muss. Dann greift der Moderator in seinen „unsichtbaren Rucksack“ und sucht nach einer anderen Methode, die der jeweiligen Situation entspricht. Die professionell geforderte Flexibilität von Moderatoren besteht nicht zuletzt in dieser Bereitschaft und Fähigkeit, Methoden flexibel einzusetzen.“ (ebd., S. 92)

Für den Einsatz derartiger Werkzeuge gibt es kein Patentrezept; jedoch geht ein ein Personalverantwortlicher mit systemischem Blick in seine Organisation und fragt:

- Wo befindet sich gerade das System?
- Was bietet die Organisation mir an?
- Was nehme ich davon auf?
- Was mache ich daraus, um zum nächsten Schritt zu kommen?

Von seinen konkreten Antworten auf diese Fragen hängt der Einsatz von Werkzeugen ab:

Personalverantwortliche entwickeln einen holistischen Blick . Sie sehen sich oft mit komplexen Situationen und Kontexten konfrontiert. Dann ist es ihre Aufgabe, Komplexität so zu reduzieren, dass wesentliche Faktoren erkannt werden können, und dabei keine wichtigen Sachverhalte übersehen werden.

Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, soll im Folgenden ein Modell vorgestellt werden, welches hilfreich sein kann, eben diesen holistischen Ansatz strukturierbar und umsetzbar zu machen.

Ein Modell zur holistischen Vorgehensweise in Organisationen – Die Tempelgrafik

Das im Folgenden beschriebene Modell darf als Orientierung für strategisches Handeln verstanden werden. Die einzelnen Elemente der Grafik werden erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Es hat folgenden Anwendungscharakter;

- Es hilft dabei, die wichtigsten Leitfragen in einem Veränderungsprozess zu beantworten und im Anschluss die wichtigsten Projekt-Milestones zu definieren.
- Es beginnt mit der Frage nach der Zielsetzung eines Veränderungsprozesses – einer Strategie/Vision: Was will die Organisation erreichen und warum?
- Aus der Beantwortung dieser Frage ergeben sich anschließend Folgeschritte, um den Veränderungsprozess/das Projekt zu realisieren.
- Dieses Modell kann beliebig auf alle Aufgabenstellungen im Rahmen einer Organisationsentwicklung übertragen werden.

Die Grafik legt dar, welche Fragen ein Personalverantwortlicher gemeinsam mit dem Management einer Organisation zu welchem Zeitpunkt dringend beantworten muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen

Sie passt gleichermaßen auf Vorhaben wie;

- eine Organisation zu entwickeln,
- im Wachstum zu begleiten,
- umzustrukturen,
- zu integrieren,
- auszugründen,
- Transferprozesse zu steuern.
- u.v.m.



Abb. 2: Handlungsfelder der Organisationsentwicklung (eigene Darstellung)

Wie erwähnt, gibt es kein Patentrezept für Veränderungsprozesse.

Mit Blick auf die Organisation stellen sich dementsprechend Fragen wie;

Wo befindet sich gerade die Organisation als System?

Was bietet die Organisation mir an, mit dem ich in den Veränderungsprozess starten kann?

Was davon nehme ich auf?

Was mache ich draus, um zum nächsten Schritt zu kommen?

Personalmanagement hat immer Milestones eines Projektes im Blick.

Wie diese erarbeitet und definiert werden können, zeigt die Grafik. Die Pfeile symbolisieren den Weg von A nach B, den ein Personalverantwortlicher mit verschiedenen Methoden gestaltet und unterstützt – Coaching, Moderation, Kommunikation (siehe oben).

Grundsätzlich jedoch, sollte ein Veränderungsprozess bzw. sein Ziel, immer im Vorfeld definiert werden. Diese Definition wird zu Beginn in einer Vision und einem strategischen Ziel dargestellt und formuliert:

Strategiearbeit ist Visionsarbeit!

Es ist wichtig, dass ein strategisches Ziel und eine Vision emotionalisieren.

Deswegen empfiehlt es sich mit kreativen Methoden und Bildern zu arbeiten, in erster Linie mit kreativen Moderationsmethoden.

Zahlen, ergeben sich immer aus der Visions- und Strategiearbeit und folgen erst im zweiten Schritt.

Eine Vision muss einen emotionalisierenden Faktor haben. Das ist wichtig, weil Projekte Emotionen dringend benötigen, um die Menschen „mitzunehmen“, um etwas in Bewegung zu bringen. Sie schwebt über allen Maßnahmen und Prozessschritten und vereint diese unter einem „Dach“.

Der tragende Balken in unserer Grafik ist die Strategie, die als Roadmap verstanden werden kann. Eine Landkarte mit Milestones, die notwendig sind, um im Prozessverlauf überprüfen zu können, ob die Organisation auf „Kurs“ ist.

Die Strategie darf nicht mit dem strategischen Ziel = Vision verwechselt werden.

Strategie wird hier im Sinne von Gillenkirch & Müller-Stevens verstanden, nämlich als „die grundsätzliche, langfristige Verhaltensweise (Maßnahmenkombination) der Unternehmung und relevanten Teilbereiche gegenüber ihrer Umwelt zur Verwirklichung der langfristigen Ziele“ (vgl. Gillenkirch & Müller-Stevens, o.J.).

Das Pendant zum tragenden Balken – der Strategie – ist das Fundament in unserer Grafik. Dieses ergibt sich aus der Kommunikation, die während des gesamten Prozesses einem Storyboard folgt. Das Storyboard wird gemeinsam mit dem Management der Organisation aus der Vision/dem strategischen Ziel abgeleitet und erarbeitet. Der Personalmanager hilft das Storyboard mittels Kommunikationsmethoden zu transportieren – intern und extern der Organisation.

Dabei wird darauf geachtet, dass über die Beantwortung der Fragen „Wo kommen wir als Organisation her und wo wollen wir hin?“ auch die Frage nach dem „Warum?“ geklärt wird. Das „Warum?“ transportiert den Sinn und die Sinnhaftigkeit der Veränderung wie es z.B. die von Kotter beschriebenen Stufen der Veränderung zeigen;

Die Autoren

Prof. Dr. Gesa Birnkraut

Studium Betriebswirtschaftslehre, Kulturmanagement; Promotion zum „Ehrenamt in kulturellen Institutionen im Vergleich USA und Deutschland“. Professur für strategisches Management im Non Profit Bereich an der Hochschule Osnabrück; Geschäftsführende Gesellschafterin der Kulturmanagementberatung BIRNKRAUT|PARTNER sowie Vorstandsvorsitzende des Institut für Kulturkonzepte Hamburg e.V. Stellvertretende Vorsitzende des Beirats des Kompetenzzentrums Kultur- und Kreativwirtschaft der Initiative der Bundesregierung und des Stiftungsrates der Stiftung Kulturpalast Hamburg. Mitglied im Beirat des Fröbel Vereins und im Ausschuß für Kultur und Wirtschaft an der Handelskammer Hamburg.

Lisa Breyer, M.A.

Lisa Breyer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln und Redakteurin des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“. Ihre Forschung befasst sich schwerpunktmäßig mit Lebenslangem Lernen, europäischer Bildungspolitik und dem Verhältnis von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung.

Samantha-Angela Cutmore-Beinlich (Jg. 1986)

Studium der Soziologie (B.A.) in Bielefeld und Business Coaching und Change Management (M.A.) an der Europäischen Fernhochschule Hamburg. Seit 2009 tätig als freiberufliche Trainerin und Moderatorin im Bereich Erlebnispädagogik, Teamtraining und Persönlichkeitsentwicklung und seit 2013 tätig in der Fortbildung von Erlebnispädagogen und Teamtrainern. Seit 2013 in der Funktion der Human Resources Development Managerin international bei der Weidmüller Interface GmbH. Schwerpunkte der Tätigkeit liegen in der strategischen Personalentwicklung.

Sebastian Grab (Jg. 1977)

Diplom Pädagoge, Moderator, Trainer und Coach. Schwerpunkt seiner Arbeit ist die strategische Moderation von Veränderungsprozessen und die Konfliktmoderation. Lehrbeauftragter an der Europäischen Fernhochschule Hamburg in den Studiengängen Business Coaching und Change-Management und Betriebswirtschaftliches Bildungs- und Kulturmanagement B.A.



Prof. Dr. Gernot Graeßner (Jg. 1945)

Fachgebiete Lebenslanges Lernen und Moderation und. Studiengangsdekan „Betriebswirtschaftliches Bildungs- und Kulturmanagement“ (B. A.) sowie Leiter des Mastereinstiegsprogramms. 2010 bis 2015 Dekan des Studiengangs „Business Coaching und Change Management“ (M. A.). Leiter des Mastereinstiegsprogramms der Euro-FH.

1975 bis 2010 lehrte er als Akademischer Direktor an der Universität Bielefeld schwerpunktmaßig im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung. 1985–2010 Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung. Zahlreiche Publikationen im Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung.

Prof. Svend Hollensen, Ph.D.

Associate Professor of International Marketing at the University of Southern Denmark (Sønderborg) and Professor at EURO FH Europäische Fernhochschule. His research interests are within Relationship Marketing, Social Media Marketing, Globalization and Internationalization of companies. He has published articles in wellrecognized international journals like California Management Review. Author of globally published textbooks, e.g. „Marketing Management“ (3rd edition) and „Global Marketing“ (7th edition). Through his company, Hollensen ApS (CVR 25548299), Svend has also worked as a business consultant for several multinational companies, as well as global organizations like World Bank.

Dr. Werner Holub (Jg. 1953)

Seit 2014 Lehrbeauftragter und Autor der Euro-FH Europäische Fernhochschule Hamburg in den Studiengängen Betriebswirtschaftliches Bildungs- und Kulturmanagement, Wirtschaftspsychologie und Business Coaching & Change Management. Zuvor mehr als 45 Jahre bei der Deutschen Bahn AG in den verschiedensten Funktionen tätig. Prägend waren die 25 Jahre im Firmenmuseum der Deutschen Bahn mit den Schwerpunkten Marketing und kulturelle Bildung.



Dr. Martin Hendrik Kurz (Jg. 1965)

Mehr als 20 Jahre Erfahrung in leitenden Positionen der Bildungsbranche, u.a. als Geschäftsführer des ILS Institut für Lernsysteme (seit 1997) sowie der Euro-FH Europäische Fernhochschule Hamburg (seit 2003). Präsident des Forum DistanzE-Learning – der Fachverband für Fernlernen und Lernmedien (2000–2012) sowie Vice President der EADL European Association for Distance Learning (seit 2014).

Univ.-Prof. Dr. Stefan Müller (Jg. 1966)

Seit 2006 Inhaber der Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Rechnungslegung und Wirtschaftsprüfungswesen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg. Drei Jahre freier Mitarbeiter der KPMG Deutsche Treuhand Gesellschaft AG im Bereich Middle Market; Lehraufträge an Fachhochschulen und Universitäten. Aktuell Fachbeirat der Zeitung für Corporate Governance und Gutachter für verschiedene Journale; Mitgliedschaft im Leitungsteam des Facharbeitskreises IFRS und Controlling sowie des Gutachtergremiums des Controllingwikis des Internationalen Controllervereins, Leiter des Arbeitskreises Corporate Governance Reporting der Schmalenbachgesellschaft für Betriebswirtschaftslehre e.V., Verfasser zahlreicher Publikationen, Mitherausgeber des Handbuchs der Bilanzierung, des Haufe-HGB-Kommentars und zweier Schriftenreihen beim Erich Schmidt Verlag. Gutachter, Trainer und Berater in den Bereichen Rechnungslegung und Wirtschaftsprüfung sowie Finanzierung, Controlling und Public Management tätig. Träger des Controlling-Ehrenpreises der BVBC-Stiftung 2012.

Dr. rer. nat. Eberhard Niggemann (Jg. 1961)

Studium der Chemie und der Chemietechnik mit anschließender Promotion und Assistenztätigkeit an der Universität Paderborn. Anschließend Grundlagenforschung auf dem Gebiet der „Flüssigkristalline Strukturen“ und Leitung der Entwicklung und Integration NiMH-Batteriesysteme für Elektro- und Hybridfahrzeuge im Forschungs- und Entwicklungszentrum bei der VARTA Batterie AG für sechs Jahre. Seit 1999 Wechsel zur Weidmüller Gruppe, Leitung Betriebsmittelbau/Verfahrenstechnik. Aktuell Leiter der Weidmüller Akademie (mit den Bereichen Schülerakademie, Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung, Hochschulbetreuung, Training Center, Netzwerke und Neue Technologien). 2011 Gründung der Weidmüller Academy Asia. Seit 2012 ist Nachhaltigkeitsbeauftragter der Weidmüller Gruppe.

Er ist unter anderem in den Vorständen von OWL Maschinenbau e.V., dem Centrum Industrial IT e.V. (CIIT) und der Forschungsgemeinschaft Automation des ZVEI sowie in der Akademie der Technikwissenschaften/acatech und verschiedenen Bildungsausschüssen wie DIHK Berlin, IHK Lippe aktiv.

Dr. Katja Petersen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Geschichte der Erwachsenenbildung und Biographieforschung.

Prof. Dr. Ewa Przybylska

Professorin für Sozialwissenschaften, Fachbereich Erwachsenenbildung. Bis 2017 Leiterin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung und des Doktorandenstudiums an der Pädagogischen Fakultät der Nicolaus Copernicus Universität in Toruń, gegenwärtig Professorin an der Warsaw University of Life Sciences, Institut für Bildung und Kultur. Zahlreiche Publikationen u.a. im Bereich der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik. Langjährig Leiterin internationaler Bildungsprojekte.

Barbara Rademacher

Diplompädagogin. Mehr als 10 Jahre Erfahrung und Personalverantwortung im Bereich strategischer Unternehmensentwicklung und Human Resources, sowohl in beratender, als auch in leitender Funktion verschiedener Unternehmen, u.a.; Gallup, Phoenix Contact und Hella.

Autorin und Dozentin zu Themen der Organisations- und Kulturentwicklung. seit 2018: Inhaberin des Beratungsinstituts „Visimondo“.

Markus Rempe (Jg. 1969)

Mehr als 15 Jahre Leitungserfahrung in der Bildungsbranche, u.a. als Personalentwickler eines Bildungsunternehmens und Verwaltungsleiter sowie Gründungsbeteiligter der staatlich anerkannten, privaten Fachhochschule des Mittelstands (FHM) von 2000 bis 2007. Seit 2008 Vorstandsvorsitzender der regionalen Bildungsförderungsgesellschaft Lippe Bildung eG. Seit 2012 zudem die Übernahme der Leitung des Fachdienst Bildung beim Kreis Lippe mit den Bereichen Schulverwaltung, Medien- und Selbstlernzentrum, Regionales Bildungsbüro, Sport und kulturelle Bildung.

Marcus Rübbe (Jg. 1977)

Diplompädagoge. Seit 2010 selbstständiger Unternehmer. 2010 – 2017 Fachautor und Lehrbeauftragter für Business-Coaching und Change-Management sowie Betriebswirtschaftliches Bildungs- und Kulturmanagement (EURO-FH). Davor Stationen als Projektmanager und Kundenberater für Führungskräfte und Dozenten (AKT Berlin), Trainer, Projektleiter und Berater im Bereich Personalentwicklung (FHM, PLUS Training)

Prof. Dr.-Ing. Isabel Schaller

Professorin für Informations- und Projektmanagement an der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH) und Studiengangsdekanin IT-Management. Seit 2002 in der Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen im Bereich der Wirtschafts- und Medieninformatik tätig. Mehrjährige Erfahrung als Projektleiterin und Bereichsleiterin in der IT.

Prof. Dr. Michael Schemmann

Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Seit 2014 ist er Herausgeber des „Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung“. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören strukturelle Entwicklungen in der Weiterbildung, Organisationsforschung und internationalvergleichende Forschung im Bereich Erwachsenenbildung.

Dr. Katja Schmidt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungstheorie, Geschichte der Erwachsenenbildung und Biographieforschung.

Christof Schreckenberg (Jahrgang 1966)

Seit über 20 Jahren selbständiger Kulturmanager, Produzent, Hochschuldozent, Projektleiter, u.a. Leiter des Regionalbüros NRW im Kompetenzzentrum Kultur- und Kreativwirtschaft des Bundes (2010–2012), GründerZentrum Kulturwirtschaft Aachen (2012–2013), aktuell Geschäftsführer der Feldstärken – Gesellschaft zur Förderung kreativer Branchen mbH (Berlin) und mit CREATIVE TIDE (Köln) als systemischer Coach und Berater tätig.

Anna Stania

Diplom-Pädagogin. Moderatorin, Trainerin und Coach in internationalen Bildungskontexten. Seit 2010 als Dozentin an der Europäischen Fernhochschule Hamburg, Studiengänge „BA Betriebliches Bildungs- und Kulturmanagement“ und „MA Business Coaching und Change Management“. Co-Founderin und Geschäftsführerin von MOWOMIND (www.mowomind.com) mit dem Schwerpunkt auf der Ermöglichung von modernen Arbeitsprozessen in wirtschaftlichen Kontexten (inbesondere Gründer- und Startup-Szene). Bereist ab Mai 2018 auf einer ModernWorkTour verschiedene Länder.

Heidrun Strikker

Dozentin und Didaktische Leitung der Coaching-Präsenzausbildung im Rahmen des Masterstudiengangs „Business Coaching und Change Management“ an der Euro-FH Hamburg; Geschäftsführende Gesellschafterin SHS CONSULT GmbH Bielefeld, davor langjährige Referentin der Zentralen Weiterbildung im Vorstandsstab und Leiterin der Personalentwicklung eines Medienkonzerns; zertifizierte NLP-Lehrtrainee; Beraterin, Trainerin, Coach für Change Management, Coaching, Führung.

Prof. Dr. Frank Strikker

Studiengangsdekan des Studiengangs „Business Coaching und Change Management (M.A.)“ an der Euro-FH Hamburg; Geschäftsführender Gesellschafter SHS CONSULT GmbH Bielefeld; Studium Germanistik, Pädagogik, Sportwissenschaft; Promotion über Arbeitsmarktpolitik; verschiedene Forschungsaufenthalte in Russland, Indien und China; Berater, Trainer, Coach zu Change Management, Coaching und Führung.

Prof. Dr. Christine Zeuner

Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Einige ihrer Forschungsschwerpunkte sind Internationalvergleichende Erwachsenenbildung, Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Politische Bildung sowie Alphabetisierung/Grundbildung.

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Gernot Graeßner
Martin Hendrik Kurz (Hrsg.)

Einführung in das Bildungs- und Kulturmanagement

Betriebswirtschaftliches Denken und Handeln ist auch für Bildungs- und Kulturinstitutionen unabdingbare Voraussetzung, um auf dem Markt erfolgreich agieren zu können. Sie benötigen Manager mit sowohl fundierten Fach- und Branchenkenntnissen als auch betriebswirtschaftlichen Kompetenzen.

Dieser Band ist eine Einführung ins Bildungs- und Kulturmanagement. Er ist gegliedert nach den grundlegenden Herausforderungen, vor denen die hier Tätigen in der Praxis stehen:

- Wirtschaft und Management
- Ressourcen und Planung
- Lebenslanges Lernen und Bildung
- spezielle Aspekte des Kulturmanagements
- Ansätze der Vermittlung
- Professionalität in Bildungs- und Kulturbetrieben

Dazu wurden jeweils mehrere Beiträge mit Ansätzen und Konzepten von namhaften Wissenschaftlern und Praktikern aus Bildung und Kultur zusammengestellt.

Das Buch enthält Basiswissen und praktisches Know-how für das breite Feld, mit dem Bildungs- und Kulturmanager zu tun haben.

ISBN 978-3-944708-87-4



9 783944 708874

www.ziel-verlag.de