

Ulrich Iberer, Ulrich Müller

# „Bildung managen“ – Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen

Studientext zum Bildungsprozessmanagement



Ludwigsburg, November 2020

Dieser Studientext basiert auf folgenden Publikationen:

- Iberer, Ulrich; Freytag, Gabriele; Müller, Ulrich (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Herausgegeben von der Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) und dem Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Köln: Führungs-Akademie des DOSB.  
Online: <https://www.fuehrungs-akademie.de/forum-wissenschaft/publikationen.html>.
- Iberer, Ulrich; Müller, Ulrich (2015): Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen. In: Klebl, Michael; Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 449-478.  
Online: <https://www.wbv.de/artikel/6004431w>.

Dieser Studientext nähert sich **dem Thema** „Bildungsprozessmanagement“ aus den Blickwinkeln verschiedener Bildungsbereiche (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung, usw.). Sie sind eingeladen, in den Ausführungen und weiterführenden Quellen, die an mitunter vor dem Hintergrund bestimmter Bereiche argumentieren, allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu identifizieren und Analogien bzw. Unterschiede für Ihren Tätigkeitsbereich selbst zu erarbeiten.

Zitierweise:

Iberer, Ulrich, Ulrich Müller (2020): „**Bildung managen**“ - Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen. Studientext zum Bildungsprozessmanagement. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.



Creative Commons Lizenzvertrag: Lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Bildungsmanagement  
<http://www.ph-ludwigsburg.de/bildungsmanagement>

Stand: Januar 2021

## Inhalt

Abstract .....	5
1. Einleitung .....	7
2. Bildungsmanagement als pädagogische Aufgabe .....	9
2.1. Rolle von Expertinnen und Experten .....	9
2.2. Didaktische Handlungsebenen .....	10
2.3. Rolle von Leitbildern .....	12
3. Bildung steuern .....	17
3.1. Management-Ebenen .....	17
3.2. Steuerung des Unsteuerbaren .....	19
3.3. Steuerung von Bildungsprozessen .....	21
4. Schritte im Bildungsprozessmanagement .....	25
4.1. Bildungsbedarfsanalyse: Voraussetzungen klären .....	25
4.2. Programm: Bildung gestalten .....	30
4.3. Veranstaltung: Lernangebote organisieren und durchführen .....	35
4.4. Prüfung: Lernerfolge feststellen und dokumentieren .....	41
4.5. Transfersicherung: Lernprozesse nachhaltig weiterführen .....	45
4.6. Evaluation: Bildungserfolge erfassen und bewerten .....	49
4.7. Revision: Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen .....	53
5. Schlussbemerkungen und ein Ausblick .....	57
Literaturverzeichnis .....	61

## Abbildungen

Abbildung 1: Handlungsebenen des Bildungsmanagements .....	10
Abbildung 2: Steuerungszyklus sozialer Systeme .....	20
Abbildung 3: Regelkreislauf im Bildungsprozessmanagement .....	21
<b>Abbildung 4: „Kundin bzw. Kunde“ in Bildungsorganisationen .....</b>	<b>35</b>
Abbildung 5: Integratives Bedingungsmodell des Transfers .....	46



## **Abstract**

Bildung geschieht nicht zufällig oder beliebig. Es ist eine der zentralen Aufgaben in Bildungsorganisationen, alle Aktivitäten so zu gestalten, dass sie nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsprozesse anstoßen – für einzelne Menschen, in Teams und in Organisationen. Das Bildungsprozessmanagement zielt auf die Kernaufgabe von Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten, in Akademien, Bildungshäusern und vielen weiteren Bildungsstätten: Das fortwährende Initiieren, Entwickeln und Regeln von Bildungsangeboten und –dienstleistungen.

Dieser Studientext führt in das generische Modell des Bildungsprozessmanagements ein und erläutert die funktionale Bedeutung im Bildungsmanagement. Für typische Handlungsschritte zur Steuerung und Gestaltung von Bildungsangeboten erhalten Sie Erläuterungen wesentlicher Aspekte, Leitfragen und Anregungen zur Umsetzung. Die Ausführungen verweisen auf weitere Aufsätze, Kapitel und Auszüge aus Fachquellen, in denen ausgewählte Themen im Lichte verschiedener Bildungsbe-  
reiche vertieft werden.



# 1. Einleitung

Um Lehren und Lernen unter den jeweiligen rechtlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen möglich zu machen, um strukturiertes Wissen zu vermitteln und Kompetenzerwerb zu bewirken, sind umfangreiche Vorbereitungen notwendig. Die Bedürfnisse der Lernenden einerseits und die Zielsetzungen der Bildungsorganisation andererseits sollen Berücksichtigung finden. Und auch dort, wo vorgegebene Curricula bestehen, müssen diese mit den unterschiedlichen Interessen der Akteure vor Ort abgestimmt und an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden. Das Initiieren, Entwickeln und Steuern von Bildungsangeboten gilt daher als ein Herzstück professioneller pädagogischer Tätigkeit, das vor allem auf der Meso-Ebene in Bildungsorganisationen vollzogen wird (vgl. Gieseke 2019, S. 10; Tietgens 1982, S. 122ff). Die hierbei erforderlichen Aktivitäten werden **in diesem Studientext als „Bildungsprozessmanagement“ theoretisch und konzeptionell gefasst (Iberer/Müller 2015)** und aus pädagogischer und wie organisationaler Perspektive gleichermaßen betrachtet.

Theoretisches und empirisches Wissen hierfür bieten neben der pädagogischen Lehr-Lern-Forschung Ansätze der Organisationsforschung und der Managementwissenschaften. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung kann auf Erkenntnisse der Programm- und Adressatenforschung sowie der Professionsforschung zurückgegriffen werden (zu Beginn des Diskurses z.B. als „**Bildungsgangdidaktik**“, vgl. Meyer/Reinartz 1998; später z.B. Käßlinger 2008, von Hippel 2013). An den Schnittstellen dieser Wissenschaftsdisziplinen und Fachdomänen steht die Frage, inwieweit und über welche Strategien *die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden mit den objektiven Notwendigkeiten organisationaler und gesellschaftlicher Lernanforderungen in Einklang gebracht werden können*. Dieser Studientext will dazu beitragen, das Wissen um die komplexen Ausgangsbedingungen zu vertiefen und zu differenzieren. Es soll verdeutlicht werden, wie pädagogisches Steuerungshandeln vollzogen werden kann und welche Faktoren hier maßgeblich Einfluss nehmen. Ziel ist es, relevante Aspekte konzeptionell begründet und begrifflich präzise fassen und kommunizieren zu können, sowohl als fachliche Termini in der theoretischen Diskussion, als auch als Praxisbegriffe unter Professionellen in Bildungsorganisationen.

Hierzu wird im folgenden **Kapitel dargelegt, wie „Bildungsmanagement“ aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden kann**. Im zweiten Kapitel wird das Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen als pädagogische Aufgabe interpretiert, die maßgeblich von Expertinnen und Experten auf unterschiedlichen Handlungsebenen geleistet wird. Kapitel 3 widmet sich der Frage, wo und inwieweit Bildungsprozesse tatsächlich gesteuert werden können, und führt in den **„Regelkreislauf im Bildungsprozessmanagement“ als ein generisches Modell ein**. Die einzelnen Schritte dieses Schemas werden in Kapitel 4 erläutert. Darin werden jeweils Begriffe geklärt, wesentliche Aspekte erörtert und Anregungen zur Umsetzung gegeben. Es werden weitere Quellen beschrieben, in denen ausgewählte Themen aus den spezifischen Perspektiven verschiedener Bildungsbereiche vertieft werden. Das Schlusskapitel fokussiert besonders erfolgskritische Momente in der Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen und weist auf weitergehende Sachverhalte hin.

Unsere Gesellschaft als Ganzes und das Bildungswesen als gesellschaftliches Subsystem werden gegenwärtig durch die Covid-19-Pandemie tiefgreifend herausgefordert und transformiert. Im Sommer 2020, als dieser Text in seiner vorliegenden Fassung zu wesentlichen Teilen bearbeitet wurde, ist noch nicht klar, welche der gerade erfolgenden Veränderungen temporär ist und welche bleiben werden. Der Text berücksichtigt daher die durch die Pandemie hervorgerufenen Transformationen noch nicht.



## 2. Bildungsmanagement als pädagogische Aufgabe

Der Alltag in Bildungsorganisationen gleicht bisweilen einem bunten Puzzle aus vielen Aktivitäten, die verschiedene Akteure beitragen. Nach welchen Prinzipien arbeiten sie zusammen? Worin unterscheiden sich unterschiedliche Aufgabenbereiche? Wie gelingt die gemeinsame Bildungsarbeit? Die folgenden Ausführungen betrachten Bildungsmanagement als eine pädagogische Aufgabe und skizzieren hierzu theoretische Modelle.



### 2.1. Rolle von Expertinnen und Experten

Im operative Kern, dort wo pädagogische Arbeit stattfindet und Menschen etwas lernen sollen, wirken in erster Linie weitgehend selbstständig agierende Expertinnen und Experten. Sie sind es, die in Interaktion zu den Lernenden treten und mit ihrem Selbstverständnis als professionelle Pädagogin bzw. Pädagoge die maßgeblichen Entscheidungen in der Erziehung, in Unterricht, Ausbildung, Lehre, Training, Beratung usw. treffen und hierfür Verantwortung übernehmen. Bildungsorganisationen erfüllen damit den Charakter von „Expertenorganisationen“, **ähnlich wie Krankenhäuser oder Rechtsanwaltskanzleien** (vgl. Mintzberg 1979, S. 348ff.; Kieser 2019, S. 168ff.)

#### **Merkmale von Expertenorganisationen („professional bureaucracies“, Mintzberg 1979)**

- hohe Autonomie der Expertinnen und Experten; Identität primär am Beruf orientiert
- enge Beziehung zu Klienten, Kundinnen und Kunden
- stark fachlich begründete Arbeitsteilung: „power of expertise“ ist stärker als „power of office“
- Zusammenarbeit auf Arbeitsebene (Kollegialität)
- breite Vernetzung zu Expertinnen und Experten in anderen Organisationen
- Führungskräfte agieren als „primus inter pares“

Expertenorganisationen erfordern ein hohes Maß an Koordination aller Beteiligten, wenn sie erfolgreich bestehen wollen. Es regeln dabei eher wenige fest vorgegebene Strukturen das Miteinander, etwa durch technische (wie z.B. bei Produktionsanlagen) oder organisatorische Vorgaben (wie z.B. in Verwaltungen). Es sind die Expertinnen und Experten, die im Kernbereich von Bildungsorganisationen die unmittelbaren Strukturen und Prozesse für Bildungsarbeit gestalten, trotz aller Klagen um zunehmende Bürokratie und Ökonomisierung. Sie verlangen nach Information und Partizipation bei wichtigen Entscheidungen und streben nach weitgehender Autonomie für ihr individuelles Handeln. Typisch für Bildungsorganisationen (bzw. Expertenorganisationen) ist die horizontale Vernetzung auf Arbeitsebene, d.h. in konkreten pädagogischen Settings finden sich die Akteure selbstorganisiert auf kollegialer Ebene zusammen. Mitunter übernehmen sie auch Prokura-Aufgaben, z.B. in der eigenständigen Akquise von neuen Kooperationspartnern oder Klienten. Vertikal ange-

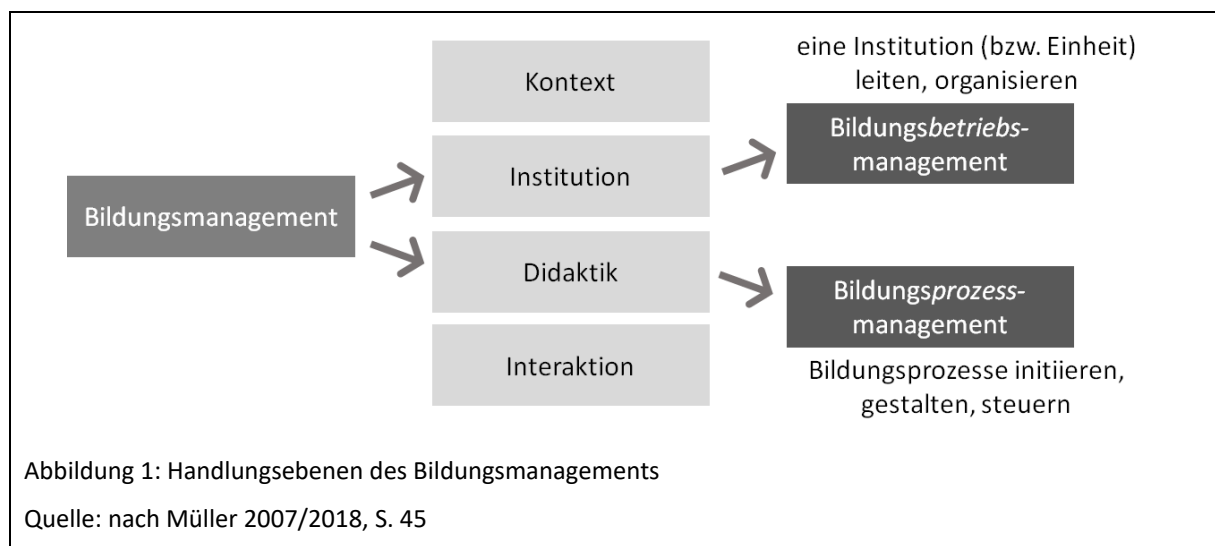
legte Managementaufgaben (d.h. innerorganisationale Steuerung) werden in Leitungsgremien bearbeitet, in denen die Expertinnen und Experten maßgeblich vertreten sind. Aufgabe von Führungskräften ist es primär die Bildungseinrichtung nach außen zu vertreten, Konflikte zu moderieren und Unterstützung zu organisieren.

Eine der größten Herausforderungen für Bildungsorganisationen liegt darin, die Aktionen der Pädagoginnen und Pädagogen auf die gemeinsamen Ziele der Organisation hin zu ordnen. Die sich fortwährend verändernden Umwelten verhindern endgültige Festlegungen und erfordern stattdessen einen sich stetig wiederholenden Prozess des Aufbaus und der Erneuerung von pädagogischen Dienstleistungen. Von der obersten Führungsebene, über Leitungsverantwortliche auf verschiedenen Ebenen, bis hin zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wirken letztlich alle Akteure der Bildungseinrichtung an dieser ständigen Re-Organisation mit.

## 2.2. Didaktische Handlungsebenen

Diese Steuerungsaufgabe kann generell - d.h. theoretisch - als eine originär pädagogische Tätigkeit gefasst werden. Anknüpfungspunkte für ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Managementprozessen in Bildungsorganisationen finden sich erstmals in dem von Karl-Heinz Flechsig und Hans-Dieter Haller bereits in den 70er Jahren entwickelten Konzept des „didaktischen Handelns“ (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 10ff). Nach ihrer Argumentation beschränkt sich pädagogische Leistung nicht nur auf die Lehrtätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, von Dozentinnen und Dozenten usw. Sie trifft beispielsweise auch dann zu, wenn ein Handwerksverband die Richtlinien für Abschlussprüfungen überarbeitet oder wenn eine Steuerberaterin Fachbeiträge in einem Online-Bildungsportal verfasst. Didaktisches Handeln umfasst also sowohl alles, was *unmittelbar* auf das Lehren und Lernen gerichtet ist, als auch jene Tätigkeiten, die durch das Bereitstellen, Organisieren oder Gestalten von Rahmenbedingungen hierauf *mittelbar* Einfluss nehmen.

Bildungsmanagement in diesem Sinne geschieht auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Wir wollen für die folgenden Überlegungen vier solcher Ebenen unterscheiden, die mit den Kurzbegriffen „Kontext“, „Institution“, „Didaktik“ und „Interaktion“ bezeichnet werden:



## 2. Bildungsmanagement als pädagogische Aufgabe

Auf der ersten **Ebene „Kontext“** werden die Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit grundgelegt, besonders durch das Aushandeln von gemeinsam getragenen Vereinbarungen, Richtlinien, Standards, Verordnungen oder Gesetze. Es beteiligen sich hier politische Akteure, Ministerialbeamte, Verbandsfunktionäre, Top-Manager usw., aber auch Journalistinnen und Journalisten, zivilgesellschaftliche Akteure, Vereins- und Verbandsvorsitzende und all diejenigen, die sich ehrenamtlich für Bildungsthemen engagieren. Ihr Ziel bzw. ihre Anliegen ist es, die Rahmenbedingungen entsprechend ihrer jeweiligen Werte und Interessen mitzugestalten. Im Wettbewerb zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. Freizeit, Wirtschaft, Sozialbereich) **versuchen sie „Bildung“** erfolgreich zu positionieren, vor allem dann, wenn neue Themen oder ungeplante Ereignisse aufschlagen.

Auf der zweiten **Ebene „Institution“** manifestiert sich Bildung in ein soziales Regelsystem, das im soziologischen Sinne mit gesellschaftlich akzeptierten Ordnungsvorstellungen verbunden und damit für potenzielle und tatsächliche Teilnehmer an diesem System erwartbar wird. Bildungsinstitutionen **agieren als mehrseitiger „Vermittler“, zum einen zwischen gesellschaftlichem Auftrag und individuellen Bedürfnissen, zum anderen zwischen den Interessen verschiedener Anspruchsgruppen** (z.B. Berufsverbände, Elternschaft, Abnehmersysteme usw.). Diese gegensätzlichen Pole zu moderieren bildet eine ständige Herausforderung für jede Bildungsorganisation.

Auf der dritten **Ebene „Didaktik“** werden die im engeren Sinne die didaktischen Prozesse einer Bildungseinrichtung realisiert: das Jahresprogramm, ein Schuljahr, ein neues Qualifizierungsprogramm für Führungskräfte, eine Lern-App, usw. Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten zu planen, anzubieten und durchzuführen bildet das Kerngeschäft einer jeden Bildungsorganisation.

Auf der schließlich vierten Ebene **„Interaktion“** ist der eigentliche Lehr- und Lernprozess angesiedelt: die erzieherische Beziehung zu den Kindern in der Kindertagesstätte, die Mathematik-Schulstunde, die Moderation eines innerbetrieblichen Workshops, beim Anleiten von Auszubildenden usw. Die Akteure auf dieser Handlungsebene sind Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten, Trainierinnen und Trainer, Moderatorinnen und Moderatoren, Coaches, Team-Entwickler, Ausbilderinnen und Ausbilder, Kulturschaffende usw. Sie stehen in der Interaktion mit Menschen, um Lernen zu initiieren, zu ermöglichen und zu begleiten.

Ausgehend von diesem Ebenen-Modell wollen wir Bildungsmanagement als ein didaktisches Handeln verstehen, das vorwiegend **auf den beiden Handlungsebenen „Institution“ und „Didaktik“** vollzogen wird. Konzeptionell kann es in zwei Handlungsformen gefasst werden:

- Das **Bildungsbetriebsmanagement (Handlungsebene „Institution“)** zielt auf die **Leitung** einer Bildungseinrichtung im Sinne einer betrieblichen Einheit unter pädagogischen und ökonomischen Aspekten. Auf dieser Handlungsebene geht es z.B. um die grundlegende Ausrichtung der Einrichtung und die Entwicklung einer langfristigen Strategie. Es sind Fragen des organisationalen Aufbaus zu beantworten, Aufgaben der Personalarbeit wie Personalgewinnung und Personalentwicklung zu erfüllen oder ein Qualitätsmanagement aufzusetzen.
- Das **Bildungsprozessmanagement (Handlungsebene „Didaktik“)** bezieht sich auf den **Aufbau** und die Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsak-

tivitäten zu initiieren, zu gestalten und zu steuern. Bildung wird als Dienstleistung operationalisiert und damit auch ein Handelsgut unter Marktteilnehmern. Anders als bei Konsumgütern bilden Bildungsprodukte aber stets nur ein Angebot, etwas zu lernen. Ob und wie Bildung gelingt ist maßgeblich abhängig vom Mitwirken der Lernenden selbst. Die individuelle Eigenverantwortung gilt es zu fordern und zu fördern.

Dieser Differenzierung liegt die theoretisch und empirisch vielfach erhobene Erkenntnis zugrunde, dass für die jeweiligen Ebenen je eigene Arbeits- und Kooperationsstrukturen vorliegen. Um Bildungsprozesse verantwortungsbewusst und professionell auf den Weg zu bringen, ist die Zusammenarbeit verschiedener Professionen und Fachdisziplinen unabdingbar (vgl. Bader/Sloane 2002; auch Seufert 2013). Anders als im klassischen Management, wo Organisationen im linearen Produktion-Absatz-Prozess gedacht werden, gründet ein pädagogisch gefasstes Bildungsmanagement auf einer zyklischen Ratio: Getragen von einem (impliziten) Bildungsideal werden Bildungsangebote entlang zunehmender Wissensbestände und gesellschaftlich sich verändernder Bildungsbedarfe fortlaufend weiterentwickelt.

Die innere Struktur von Bildungsprogrammen entsteht weniger im konkreten Bildungsangebot, sondern wird vielmehr durch institutionalisierte Zeitspannen geschaffen, z.B. in Form des Schuljahres, des Ausbildungsjahres, des Semesters usw. Erst neuere Bildungsformate wie Selbstlernmedien oder Fernstudiengänge, veränderte Lernformen in virtuellen Welten sowie der Trend zur Aufwertung informeller Lernprozesse (z.B. Lernen am Arbeitsplatz, Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement) beginnen mit dieser Tradition zu brechen. Bildungsmanagement verfolgt das Ziel, die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen der Menschen sowie die Kontinuität von Bildungsorganisationen sicherzustellen. Damit entsteht die gewollte Utopie, dass Bildungsprozesse zunächst ohne Ablaufdatum, **mitunter „unendlich“ gedacht werden (vgl. Iberer/Müller 2015, S. 460).**

### **2.3. Rolle von Leitbildern**

Die Vorstellung darüber, worauf eine Organisation letztendlich hinstrebt, wird vielfach in einem „Leitbild“ beschrieben. **Es beinhaltet die kollektiv geteilten Auffassungen über all das, was in und für eine Organisation relevant ist; es bildet das „mentale Modell“ der Organisation (vgl. Senge 2017, S. 193ff.).** Es ist dabei zunächst unerheblich, ob und welcher Form diese Prinzipien verbalisiert oder verschriftlich sind. Organisationen sind in diesem Sinne nie ohne latentes Leitbild (vgl. Krüger 2009, S. 98f.). Gerade neu hinzugekommene Mitglieder stehen beispielsweise vor der Herausforderung, möglichst zügig diese unterschwelligen, übergeordneten Werte herauszufinden.

Hilfreich für sie und natürlich für alle weiteren Akteure in einer Organisation sind fixierte Leitbilder, beispielsweise in Form von verschriftlichten Leitsätzen, in denen die Organisation eine Selbstbeschreibung formuliert und ihren Wunschzustand skizziert. Dabei werden gegensätzliche Anliegen miteinander verbunden: Zum einen gilt es die Positionierung der Organisation gegenüber ihrer Umwelt (v.a. Kunden/Klienten, Abnehmersysteme, Kooperationspartner, Ressourcen-/Kapitalgeber) mit Festlegungen nach innen möglichst widerspruchsfrei zu verbinden (Leitlinien für die Zusammenarbeit der Akteure, organisationskulturelle Prinzipien). Zum anderen fordert der Prozess einer Leitbilderstellung ein hohes Maß an Partizipation der Mitglieder, demgegenüber die Führungsebene

## 2. Bildungsmanagement als pädagogische Aufgabe

auf Priorisierungen und Ergebnisse hinwirken muss (vgl. Krüger 2009, S. 100). Leitbilder sind in dieser Form nach außen und innen verkündete Wertekataloge. Die angeführten Prämissen (z.B. „Der Mensch steht bei uns im Mittelpunkt“) wirken als Verhaltenserwartungen, d.h. sie geben eine Grundorientierung, lassen aber offen, welche konkreten Handlungen in einer bestimmten Situation erfolgen sollen (vgl. Kühl 2011, S. 11f.). Diese Offenheit ist für das Handeln der Mitglieder bedeutsam, um bei ungeklärten oder widersprüchlichen Ausgangslagen dennoch gesichtswahrend auftreten zu können.

Nachdem sich inzwischen die meisten Bildungsorganisationen – gleichermaßen privatwirtschaftlich-kommerziell, privatrechtlich-gemeinnützig, öffentlich-rechtlich - und auch manche ihrer Untergliederungen (z.B. Abteilungen, Projekte) entsprechende Leitbilder gegeben haben, geraten diese mittlerweile immer mehr in die Kritik. Nicht selten werden darin Wunderdinge ausgegeben, die akademisch formulierten Sätze sind für viele Akteure unnahbar und die stolz postulierten Werte bergen den Verdacht, dass es sich eher um Beteuerungen handelt, die im Krisenfall ignoriert oder vergessen werden.

Nach dem klassischen Management-Paradigma werden zunächst „Vision“ (Vorstellung der Zukunft) und „Mission“ (Funktion und Zweck) festgelegt. Auf der Basis des Leitbilds, in dem Vision, Mission und Werte der Organisation ausformuliert sind, können dann nach dieser Logik in einem kaskadenartigen Prozesse alle weiteren strategischen Ziele abgeleitet und delegiert werden. Die Realität weicht davon allerdings oftmals ab: Oftmals werden zuerst strategische Fixpunkte definiert und mit Arbeitsprogrammen konkretisiert. Erst im Anschluss daran entsteht das verschriftlichte Leitbild, das auf diese Erfahrungen und Ergebnisse aufsetzt und dem gesamten organisationalen Handeln eine ganzheitliche Logik geben soll. Vor allem in Experten- und eben auch Bildungsorganisationen wird an Strategien und Leitbilder weitgehend unabhängig voneinander gearbeitet wird. Diese lose Kopplung berücksichtigt unterschiedliche Funktionen von Leitbildern und Strategien:

„Organisationen müssten, so der schwedische Organisationsforscher Nils Brunsson (1989), nicht nur grundlegende 'Entscheidungen' in Form von Strategien produzieren, sondern auch 'Talk', zum Beispiel in Form von Leitbildern. Dieses 'geschönte Gerede' sei notwendig, damit die Organisation die vielfältigen Ansprüche ihrer Mitarbeiter, ihrer Kooperationspartner, ihrer Kunden und der sie beobachtenden Massenmedien befriedigen könne, ohne dass dies immer sofort eine unmittelbare Auswirkung auf die eigentlichen Entscheidungsprozesse hätte. Die Organisationen haben keine andere Möglichkeit, um der wachsenden Zahl gegensätzlicher Ansprüche gerecht zu werden. Leitbildformulierungen bieten also die Möglichkeit, auf der Ebene von 'Talk' Konsistenz zu leben und dann in der Praxis zu entscheiden, wie es nötig ist“ (Kühl 2017, S. 37).

Und nicht zuletzt: Für Bildungsorganisationen bleibt dabei der lernende Mensch maßgeblich. Er steht im Fokus aller Bestrebungen und Handlungen; an ihm werden Ziele, Maßnahmen, Erfolge und Konsequenzen wertet, insbesondere, wenn konträre Interessen zu konfligierenden Situationen führen (ethische Dimension des Bildungsmanagements).

### Weitere Quellen zur Vertiefung:

► Was ist Bildungsmanagement? Einen Impuls zur Beantwortung dieser Frage gibt Ulrich Müller. Er propagiert einen gleichermaßen pädagogischen wie managerialen Zugang und schlägt hierzu ein „Rahmenmodell Bildungsmanagement“ für Bildungsorganisationen jeglicher Art vor.



*Müller, Ulrich (2018): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: tredition, S. 33-58.*

*Frühere Fassung (2007) online (Open Access): <https://www.wbv.de/artikel/6001854w>*

► Michael Krüger verdeutlicht die mitunter sehr diametralen Erwartungen, die bei der Entwicklung von Leitbildern in Bildungsorganisationen zu erkennen sind. Er folgert daraus Konsequenzen für Führungsaufgaben.

*Krüger, Michael (2010): Leitbildgestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten. In: Adam, Thomas; Müller, Ulrich; Schweizer, Gerd (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 97-116.*

*Online (Open Access): <https://www.wbv.de/artikel/6004044>*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

### Eigene Notizen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

### Impuls zur Diskussion

Das generelle Ziel einer Bildungsorganisation kann – aus pädagogischer Perspektive – sehr unterschiedlich gefasst werden. Welcher der folgenden Aussagen würden Sie für Ihre Organisation bzw. für Ihre Tätigkeit primär zustimmen? Was ist bei Ihnen das generelle Ziel?

- „Wir wollen Menschen auf Herausforderungen der Arbeitswelt vorbereiten.“
- „Wir wollen Menschen ermutigen, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.“
- „Wir wollen Menschen in besonderen Lebenssituationen begleiten.“
- „Wir wollen Teams darin unterstützen, ihre Ziele zu erreichen.“
- „Wir wollen Lern- und Kommunikationsgelegenheiten für Themen des Lebens schaffen.“
- ...
- ...





### 3. Bildung steuern

Kann man Lehren und Lernen in der Analogie eines Produktionsprozesses planen, organisieren, kontrollieren, steuern – kurz „managen“? Die folgenden Ausführungen klären zunächst die verschiedenen klassischen Management-Ebenen und gehen der Frage nach, inwieweit **Bildungsorganisationen „steuerbar“ sind**. Das Rahmenmodell „**Bildungsprozessmanagement**“ **fokussiert die Handlungsebene „Didaktik“ (s.o.) und benennt die wesentlichen didaktischen Steuerungsaufgaben**.



#### 3.1. Management-Ebenen

Management hat die originäre Aufgabe, Ziele zu fokussieren und Resultate zu erwirken (vgl. Malik 2019, S.80). Dieser Anspruch ist keineswegs so trivial, wie es im ersten Blick erscheinen mag. Knappe Ressourcen, organisationale Abhängigkeiten, komplexe und wandelnde Zusammenhänge erfordern eine Strukturierung und Priorisierung in Teilaufgaben, das Delegieren auf andere Arbeitsebenen, Koordinieren und Moderieren zwischen den Organisationseinheiten und ihren Akteuren. In der klassischen Betriebswirtschafts- und Organisationslehre werden Management-Aufgaben zuallererst in normatives, strategisches und operatives Management unterschieden (vgl. z.B. Bleicher 2004).

Normatives Management schafft Visionen, Leitbilder, Statuten und Satzungen, welche in meist wenigen und knappen Sätzen die Werthaltungen, den Auftrag und das Selbstverständnis der (Bildungs-)Organisation festlegen. Auf dieser Ebene müssen grundsätzliche Fragen geklärt werden, die losgelöst von aktuellen Ereignissen den Blick in die Zukunft richten. Die hier zu formulierenden Antworten haben weitreichende Konsequenzen und sollten daher systematisch und methodisch sauber erarbeitet werden (vgl. Abschnitt 2.3).

Demgegenüber zielt das strategische Management bereits konkreter auf die Stoßrichtungen des Leistungsangebots und legt die Steigerung der Geschäftsaktivitäten fest, bezogen auf einen bestimmten Entwicklungszeitraum (vgl. Schwarz u. a. 2013, S. 122ff). Hier kann zwischen der Gesamtstrategie der Bildungsorganisation und darauf bezogenen Strategien für definierte Aktionsbereiche (z.B. als Geschäftsfelder) unterschieden werden. Gesamtstrategien enthalten grundlegende, die gesamte Bildungsorganisation betreffende Weichenstellungen bzw. Zukunftsorientierungen. Dies kann z.B. das Ziel eines Zusammenschlusses mit einer anderen Organisation sein, die Neuausrichtung des Bildungsbereichs oder deutliche Änderungen im Leistungsangebot (Programmatis, Preispolitik usw.). Solche Strategien ziehen grundlegende Veränderungen in weiten Teilen der Organisation nach sich. Geschäftsfeldstrategien beziehen sich demgegenüber auf einzelne Bildungsangebote oder Programmbereiche und enthalten Aussagen (Ziele, Maßnahmen, erforderliche Ressourcen) darüber, wie sie zukünftig bearbeitet werden sollen (z. B. stabil halten, ausbauen, abbauen).

Für das strategische Management ist entscheidend, die Erfolgspotenziale für die Bildungsorganisation zu bestimmen und zu nutzen (vgl. auch Iberer 2010, S. 236):

- Potenziale liegen im Umfeld der Bildungsorganisation, im Bereich ihrer Leistungsadressaten und in den Austauschbeziehungen mit den Anspruchsgruppen. Es geht darum, frühzeitig Veränderungen in den Rahmenbedingungen (v. a. aus den Umweltsphären), die sich wandelnden Bedürfnisse der Leistungsadressaten oder neue Bedarfe im Bildungsmarkt zu erkennen und das Bildungsprogramm darauf auszurichten. Diese Herangehensweise zur Suche nach den strategischen Zielen wird als Outside-In-Planung bezeichnet: Die Bildungsorganisation orientiert sich an den Veränderungen im Umfeld und reagiert mit internen Entscheidungen, insbesondere dort, wo sie in enger Kommunikation mit ihren Anspruchsgruppen steht. Sie verfolgt das Ziel der Anpassung, um zu überleben.
- Des Weiteren finden sich Potenziale in der Bildungsorganisation selbst, in ihren originären Ressourcen und spezifischen Potenzialen. Der ressourcenorientierte Modus betont, dass die strategische Ausrichtung auch auf den besonderen, den nur in der jeweiligen Bildungsorganisation verfügbaren Fähigkeiten, Eigenschaften und Ressourcen basieren kann (z.B. erfahrene Dozentinnen und Dozenten, ein fachliches Monopol, hohes Renommee usw.). Durch das gezielte Nutzen und Weiterentwickeln dieser Kernkompetenzen kann die Bildungsorganisation kontinuierlich neue Leistungen und Problemlösungen erschaffen, so die sich verändernden Interessen ihrer Anspruchsgruppen erfüllen und damit wiederum letztendlich die eigene Existenz sicherstellen. Das strategische Planen und Handeln erfolgen hier nach dem Inside-Out-Prinzip. Besonders bedeutsam sind hier die oftmals so genannten „**weichen**“ Faktoren der Bildungsorganisation, wie Image und Kultur.

Beim operativen Management werden die normativ-strategischen Ziele, die langfristig angelegt sind, in mittel- bis kurzfristig orientierte Planungen transformiert. Zunächst werden die normativen Grundsätze und strategischen Entscheidungen in Programme und Projekte mit einem Planungshorizont von **zwei bis vier Jahren** „heruntergebrochen“, bevor schließlich das dispositive Management die konkreten Maßnahmen organisiert. Mittelfristig angelegt sind jene Aktivitäten, die Ressourcen über mehrere Jahre binden und wichtige Strukturen festlegen. Typische Beispiele hierfür sind der Auf- und Ausbau von Geschäftsbereichen, Personalentscheidungen oder das Heranführen von Nachwuchskräften an Führungsaufgaben. Auch operative Pläne können als Mehrjahrespläne gestaltet sein (z. B. Personaleinsatzpläne), allerdings fokussieren sie in erster Linie auf den Ablauf zusammenhängender Phasen, z. B. auf das Geschäftsjahr oder das (Halb-)Jahresprogramm.

Durch generelle Unsicherheiten und sich verändernde Rahmenvorgaben arbeitet das operative Management sehr oft mit der Methode der rollierenden Planung. Die Planungen werden zunächst im Gesamtkontext skizziert und dann fortlaufend nach vorne hin konkretisiert bzw. erweitert, so dass die konkreten Maßnahmen Jahr für Jahr um ein Jahr weiter in die Zukunft reichen. Die wichtigsten Steuerungsinstrumente des dispositiven Managements sind Jahrespläne mit Jahreszielen und daraus abgeleitete Maßnahmen. Hier gilt es, die einzelnen Prozesse soweit zu formalisieren und zu standardisieren, dass einerseits die Kreativität und Flexibilität der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Entfaltung kommen und andererseits die gemeinsamen Handlungen präzise und effizient

durchgeführt werden können. Auf dieser Ebene sind praktisch alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Arbeitsgruppen und Fachstellen in unterschiedlicher Intensität involviert.

Jedoch: Nicht alle Aufgaben und Prozesse in einer Bildungsorganisation sind in gleichem Maße planbar. So ist es schwierig und oftmals auch wenig hilfreich, Routine- oder Alltagsaufgaben (das, was einfach getan werden muss) in die Planung einzubeziehen. Außerdem zeichnet sich die Professionalität von Pädagoginnen und Pädagogen gerade dadurch aus, dass diese ihre spezialisierte Tätigkeit eigenverantwortlich umsetzen und für sie der Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen obligatorisch ist. Nicht zuletzt deswegen gilt es für das Bildungsmanagement, ausreichend Kapazitätsreserven einzuplanen, die ein flexibles, schnelles und schlagkräftiges Reagieren auf kurzfristig auftauchende **neue Herausforderungen beim „Navigieren im permanenten Wildwasser“ ermöglichen (Müller 2018, S. 38).**

#### **3.2. Steuerung des Unsteuerbaren**

Bereits der alltägliche Blick auf Bildungseinrichtungen gibt die augenscheinliche Bestätigung, dass Organisationen sich nicht gänzlich auf Selbstregelungsprinzipien verlassen können. Um deren Fortbestand zu sichern und für verlässliche Leistungsprozesse zu sorgen müssen Führungskräfte Entscheidungen treffen, bei Abweichungen intervenieren, Zufälligkeiten eingrenzen, günstige Rahmenbedingungen setzen – folglich: steuern. Selbst explizit partizipativ und subsidiär angelegte Organisationskonzepte wie Holacracy (vgl. Robertson 2016; Laloux 2015) beinhalten ein Mindestmaß an Steuerungsmechanismen. Auf der anderen Seite wird aber auch die lehrbuchhafte Vorstellung einer gezielten linear-kausalen Steuerung in Frage gestellt. Gerade Bildungsorganisationen erscheinen aufgrund ihrer Komplexitäten kaum steuerbar, insbesondere in Bezug auf das Verhalten von Lernenden.

Steuerungshandeln (z.B. in Form von Entscheidungen, Anweisungen usw.) hat aus systemtheoretischer Sicht den Effekt eines Impulses, der auf die Organisation einwirkt. Die Eigendynamiken und Eigengarten von Organisationen provozieren, dass solche Impulse unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet werden. Eine im Grundsatz gleiche Konstellation führt bei lediglich leicht veränderten Bedingungen (z.B. späterer Zeitpunkt, neuer Personenkreis) bereits zu anderen Effekten, als damit erwartet bzw. angestrebt wurde. Ungeplante Nebeneffekte wirken stärker als der eigentliche Steuerungsimpuls. So wird auch nachvollziehbar, wenn Führungshandeln ins Leere geht, Regelungen unterlaufen werden, Personen sich aktiv widersetzen oder ganz andersartig reagieren. Der Wunsch von **Führungskräften, die Organisation durch Steuerung irgendwie „in den Griff“ zu bekommen, bleibt illusorisch (vgl. Gesmann/Merchel 2019, S. 74; auch im Folgenden).**

Steuerung geht damit nicht ausschließlich von der obersten Führungsebene aus, sondern konstituiert sich im Kommunikationsgeschehen der gesamten Organisation. Es rechnet nicht mit automatischen Verhalten der Akteure, sondern berücksichtigt den aktiven und selbstgesteuerten Umgang mit Steuerungs- bzw. Kommunikationsimpulsen. Mit der Erkenntnis, dass diese unkalkulierbar sind, ob und wie sie die Akteure letztlich antizipieren, wird ein reflexives Steuerungshandeln notwendig:

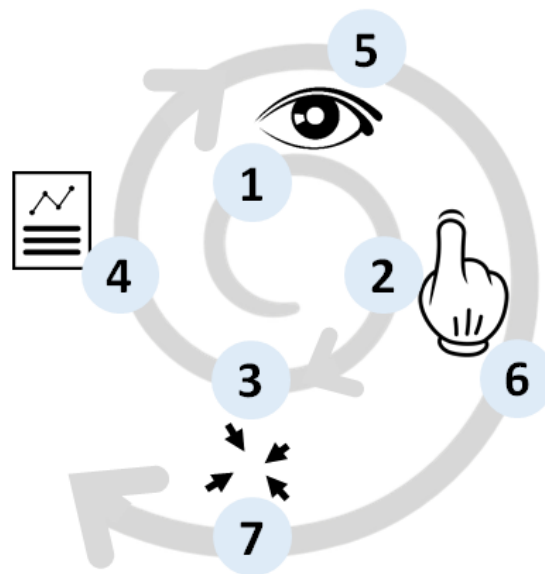


Abbildung 2: Steuerungszyklus sozialer Systeme

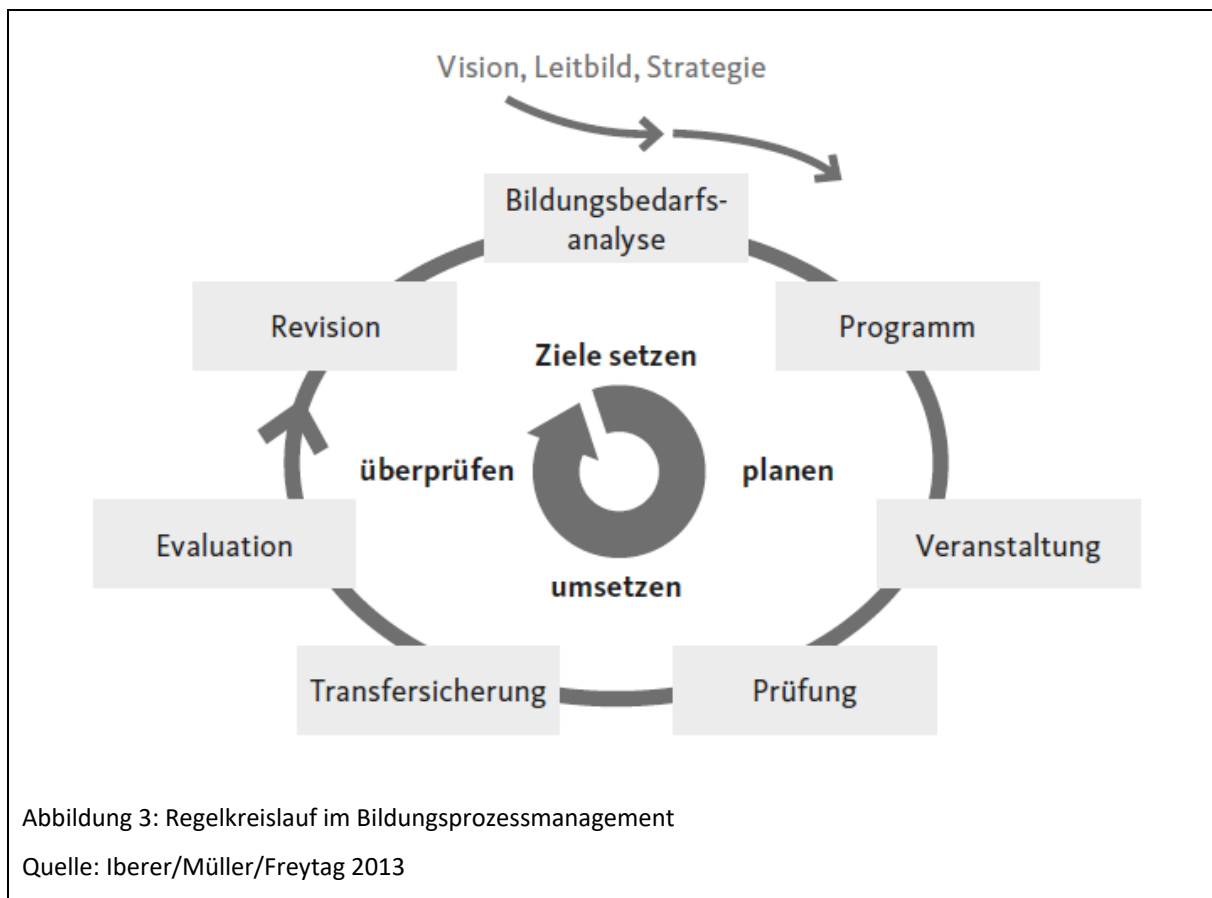
Quelle: eigene Darstellung nach Gesmann/Merchel (2019), S. 86f.

- (1) Annahmen formulieren, welche Impulse welche Wirkung haben könnten (z.B. durch Beobachtungen oder Hypothesen);
- (2) Anreize setzen, durch die ein bestimmtes Verhalten wahrscheinlicher gemacht werden könnte (z.B. durch Gespräche, Angebote oder Vorgaben)
- (3) Rahmenbedingungen schaffen, durch das beabsichtigte Verhalten begünstigt wird (z.B. durch Ressourcenzuweisung, Personalentscheidungen, Einfluss auf Kommunikationswege)
- (4) Wirkungen identifizieren und auf die Annahmen hin analysieren (z.B. durch Befragung oder Beobachtung)
- (5) Annahmen bestätigen, modifizieren, korrigieren oder zurückweisen revidieren
- (6) weitere Entscheidungen treffen und neue Impulse setzen
- (7) usw.

Steuerungshandeln in Experten- bzw. Bildungsorganisationen erfolgt in hohem Maße als Kontextsteuerung, d.h. durch das Einwirken auf Konstellationen, die mittelbar bedeutsam sind und die die Akteure veranlassen könnten, sich mit einem bestimmten Aspekt (Aufgabe, Problem, Frage usw.) auseinanderzusetzen. Dies kann beispielsweise derart realisiert werden, indem in Konferenzen und Teamgesprächen ein bestimmtes Thema kontinuierlich eingebracht bzw. betont wird, wenn Akteure neue Kompetenzen erwerben, indem Ressourcen gezielt platziert werden, aber auch durch Irritationen oder Widerstand. Auch diese Impulse verlangen eine reflexive Beobachtung und Begleitung, um die eigene Organisation erfolgreich zu steuern.

### 3.3. Steuerung von Bildungsprozessen

Im Rahmenmodell Bildungsmanagement ist das Bildungsprozessmanagement **in der Kategorie „Prozesse“ zu verorten, bisweilen differenziert nach Geschäfts- und Unterstützungsprozess** (vgl. Müller 2018). Der Kernprozess von Bildungsarbeit, das Entwickeln und Bereitstellen eines Bildungsangebots, folgt in nahezu allen Bildungsorganisationen einem gewissen Grundschema und durchläuft mehrere typische Phasen: Von der Auftragsklärung bzw. Ideenfindung über die Konzeption und Vorbereitung, weiter zur Realisierung bzw. Durchführung bis hin zur Auswertung. Das Bildungsprozessmanagement kann somit als Handlungszyklus verstanden werden, der von der Bildungsbedarfsanalyse, über Programmplanung, Veranstaltung, Prüfung, Transfersicherung, Evaluation bis zur (Programm-)Revision reicht. Die folgende Abbildung zeigt diesen Zyklus im Überblick:



Der innere Rundpfeil verbildlicht die idealtypische, generelle Steuerungslogik für das gesamte Modell sowie für jeden einzelnen Handlungsschritt (vgl. Iberer/Müller/Freytag 2013; Iberer/Müller 2015; vgl. auch Caffarella/Daffron 2013). Die Darstellung greift das Prinzip der vierschrittigen Prozesslenkung nach William Edwards Deming auf („Plan“, „Do“, „Check“, „Act“), hier übertragen als „Ziele setzen“, „planen“, „umsetzen“, „überprüfen“. Die Schritte (bzw. Begriffe) des umgebenden Kreises spezifizieren diesen allgemeinen Steuerungskreislauf auf jene Konzepte und Begriffe, wie sie sich im Kontext von Bildung bzw. Bildungsorganisationen typischerweise herausgebildet haben:

- Ausgangspunkt sind die strategischen Zielsetzungen, die mit dem Schritt „Bildungsbedarfsanalyse“ operativ weitergeführt werden. Es werden Verantwortlichkeiten geklärt, es findet eine Erstbewertung der Situation statt.

- Mit den Schritten „Programm“ und „Veranstaltung“ beginnt die Transformation in Arbeitsprogramme, Bildung wird „Wirklichkeit“. Es werden weitere Entscheidungen getroffen und kommuniziert sowie notwendige Ressourcen bereitgestellt.
- In den Schritten „Prüfung“ und „Transfersicherung“ werden die realisierten Angebote auf ihre Wirkung bei den Lernenden hin analysiert. Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen sollen an subsidiärer Stelle, d.h. möglichst dezentral und eigenverantwortlich, abweichende Effekte auffangen.
- Die Schritte „Evaluation“ und „Revision“ untersuchen, inwieweit die vorherigen Prozesse und Ergebnisse die anvisierten Ziele (bzw. Standards) erreicht haben. Aus der Bewertung werden Erkenntnisse diagnostiziert und neue Ziele abgeleitet.

Die einzelnen Schritte werden in manchen Bildungsbereichen möglicherweise anders benannt, nochmals weiter unterteilt oder in Kombination praktiziert. Originär für die Steuerung von Bildungsprozessen bleibt jedoch ihre kybernetische Gestalt. Die Rückbindung des Pfeils auf seinen Ursprung verdeutlicht den **Anspruch von „Steuerung“** (griech. *kybernetes* - Steuermann): Mittels Rückkopplung soll die Bildungsorganisation als System im Gleichgewicht gehalten bzw. bei Störungen dahin zurückgebracht werden. Anders als bei linear-kausalen Managementmodellen wird dabei berücksichtigt, dass die einzelnen Aktionen in dynamischer Wechselwirkung stehen. Ziel von Steuerung ist es, Impulse und Störungen aus der Umwelt aufzunehmen, die eigenen Abläufe daraufhin anzupassen, aus den Ergebnissen zu lernen und somit als Organisation erfolgreich zu überdauern. Das kybernetische Verständnis von Steuerung gründet auf der **Vorstellung** „wie die Dinge wären, wenn es keine Lenkung gäbe“ (Malik 2015, S. 172). Welche Steuerungswirkung eine Aktion hat, zeigt sich erst dann, wenn man belegen kann, was ohne diese Aktion passiert wäre. Die typische kybernetische Frage lautet somit nicht etwa „wie reagieren Lernende auf ein bestimmtes Unterrichtskonzept“, sondern „warum sind Lernende mit einem bestimmten Unterrichtskonzept erfolgreich und nicht mit einem anderen“ (vgl. ebd.). Dieses Denkprinzip korrespondiert eng mit der Theorie autopoietischer Systeme, d.h. des Verständnisses von Organisationen, die ihre Erkenntnisse und Ordnungen stets aus sich selbst heraus produzieren. Die Kreislauf-Logik im Modell betont, dass die analysierten Ergebnisse erneut zum Ausgangspunkt für neue Entscheidungen und Programmfestlegungen werden.

#### Weitere Quellen zur Vertiefung:

- ▶ Sabine Seufert beschreibt den Kernprozess von Bildungsorganisationen auf einer „Mesoebene“. Der ausgewählte Abschnitt skizziert die Gestaltung von Bildungsprogrammen auf Schule, Hochschule und betriebliche Weiterbildung.

*Seufert, Sabine (2013): Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 194-203.*

- ▶ Eine Variante des hier skizzierten Kreislauf-Modells beschreibt Manfred Becker für den Bereich der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung. Sein „Funktionszyklus“ zeigt darüber hinaus relevante Schnittstellen zu anderen Aufgabenfeldern im Bildungsmanagement, z.B. Qualitätsmanagement.

*Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 19-30.*





Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

**Eigene Notizen**

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, intended for taking notes.





## 4. Schritte im Bildungsprozessmanagement

### 4.1. Bildungsbedarfsanalyse: Voraussetzungen klären

Lernende und Bildungsorganisation müssen voneinander wissen, möglichst frühzeitig, wenn ein Bildungsangebot zustande kommen und erfolgreich verlaufen soll. Dadurch können Bedürfnisse von (potenziellen) Lernenden bereits in die Angebotsentwicklung einfließen, und die Bildungsorganisation erspart sich wohlmöglich den Aufbau von Überkapazitäten. Eine sorgfältige Bedarfsanalyse ist entscheidend im Hinblick auf gelingendes Lernen, denn sie stellt die Passung her zwischen den Lernenden, den Anforderungen der Lebens- bzw. Berufspraxis und dem (geplanten) Bildungsangebot.

Allerdings ist diese Aufgabe komplexer und problembehafteter als es auf den ersten Blick erscheint. Denn der Bedarf ist leider keine so eindeutige und einfach abfragbare Größe, und selbstredend muss auch der Aufwand der Bedarfserschließung in einem sinnvollen Verhältnis zu ihrem Ertrag stehen. Entsprechende Überlegungen können bei einer Bildungsorganisation dazu führen, dass herkömmliche Formen der Bedarfsbestimmung (z. B. aus den Evaluationen der Kundenzufriedenheit) einer am Umfeld (Markt, Wettbewerber, vergleichbare Organisationen, usw.) orientierten, vermeintlich aufwändigeren Bedarfsfeststellung vorgezogen werden.

Die Bildungsbedarfsanalyse kann angebots- oder nachfrageorientiert sein. Ihr Ausgangspunkt sind Bedarfshypothesen, die im ersten Schritt verbalisiert, präzisiert und anschließend auf ihre Validität und Relevanz hin überprüft wird. Die Bildungsbedarfsanalyse steht oft vor der Aufgabe, Lernbedarf aus einer defizitären Lage heraus zu identifizieren bzw. latenten Bedarf erst bewusst zu machen. Des Weiteren ist es sinnvoll, zwischen subjektivem Bedürfnis und objektivem Bedarf zu unterscheiden, wobei diese Begriffe in verschiedenen Kontexten mitunter unterschiedlich gebraucht werden:

- Aus psychologischer Perspektive **wird** „Bedürfnis“ als ein Mangelzustand verstanden. Während körperliche Bedürfnisse physiologisch meistens gut nachweisbar sind (z.B. Hunger), ist man bei sozialen (z.B. Suche nach Gesprächspartnern) und kognitiven (z.B. Wissbegierde) Bedürfnissen häufig auf die Selbstauskunft der Betroffenen angewiesen (vgl. auch Maslowsche Bedürfnispyramide, erweitertes kognitives Motivationsmodell nach Heckhausen/Rheinberg). Ein konkretes Bedürfnis wirkt **als dynamisches Antriebsmoment**, „das in der Identität, der Trieb- und Motivstruktur des Menschen verankert ist“ (Schlutz 2006, S. 41) und sich als Konsequenz einer Diskrepanz-Erfahrung, z.B. im beruflichen Handeln, ergibt. Eine psychologisch ausgerichtete Bedarfsanalyse sucht daher vor allem nach Erklärungsansätzen, worin die subjektiven Interessen, Erwartungen und Einstellungen zum persönlichen Lernprozess liegen (Sava 2012, S. 29).
- Ökonomisch betrachtet entsteht ein Bedarf aus solchen Bedürfnissen, die Konsumenten mit den ihnen zur Verfügung stehenden sachlichen und finanziellen Mitteln befriedigen können. Zusammen mit einem vermuteten oder erkennbaren Kaufwillen nach entsprechenden materiellen oder immateriellen Gütern wird aus dem Bedürfnis ein entsprechender Bedarf. Ökonomische Bedarfsanalysen versuchen Bedürfnisse und Bedarfe zu objektiveren, messbar zu

machen und in Zahlen auszurücken. Wenn der Bedarf zu dem Entschluss eines Kaufs bzw. zu einer Handlungsabsicht führt, wird von Nachfrage gesprochen.

- Didaktische Überlegungen zum Bildungsbedarf führen zur Frage nach bestimmten Bildungsidealen, Wertvorstellungen oder Kompetenzen. Wie konkret ein Bildungsbedarf ist, bleibt somit eine Frage der Bewertung. Mitunter wird Bedarf als die Differenz zwischen einem Soll- und einem Ist-Stand definiert. Diese können je für sich unterschiedlich präzise dargestellt werden, genau messbar und operationalisierbar (z. B. bei definierten Wissensgebieten), gut benennbar und erläuterbar (z. B. bei Fortentwicklung von Potenzialen) oder nur tendenziell beschreibbar (z. B. bei der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen) sein.
- Die gesellschaftliche Erwartungshaltung an Bildungseinrichtungen gründet auf der Überlegung, dass demokratische Mitbestimmung, soziale Einbindung und wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit nur mit ausreichend Investition in Bildung sichergestellt werden können. Bildungsbedarf aus dieser Perspektive wird mit der Sicherstellung von Humanressourcen und der Ausbildung von kulturellem Kapital (Bourdieu 1992) verbunden. Indem Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie beispielsweise einer Benachteiligung entgegen (z.B. aufgrund in Bezug auf die soziale Herkunft, nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit usw.).

**Der „Soll-Ist-Abgleich“ suggeriert bisweilen eine exakte Bilanzierung, die es in vielen Fällen nicht geben kann (und auch nicht geben muss).** Auch stehen sich mitunter unterschiedliche Anforderungen diametral gegenüber, insbesondere in der Abwägung von pädagogischen Prämissen für die Lernenden und den Interessen weiterer Anspruchsgruppen (z. B. Elternverbände, Auftraggeber, Gewerkschaft). Eine Bildungsnachfrage muss nicht zwingend auch eine Bildungsteilnahme nach sich ziehen, denn manche Leistungsempfänger (Kinder, Schüler, Studierende usw.) können schlicht nicht erkennen, ob ein bzw. welches Bildungsangebot ihren Bedürfnissen entspricht. Mitunter weichen sie dann auf andere Optionen aus (z.B. autodidaktisches Lernen), warten ab oder verzichten gänzlich. Des Weiteren sind eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen organisierter Bildung und Effekten im Lebens- bzw. Anwendungszusammenhang auf eher wenige, besondere Konstellationen beschränkt, z.B. im betrieblichen Umfeld. Eine stark defizitorientierte Interpretation von Bildungsbedarfsanalyse vernachlässigt zudem das individuelle Entwicklungspotenzial, ignoriert Talente und blockiert neue Ideen.

Bildungsbedarfsanalysen werden bezogen auf das Individuum durch diagnostische Verfahren realisiert. Hier wird eine Prognose über das Lern- und Leistungsvermögen von realen Personen mit Blick auf das Bildungsangebot angestrebt. Potenzialanalysen fragen nach Erfolgswahrscheinlichkeiten über den Lernprozess i.e.S. hinaus, z.B. mit Blick auf weitere Bildungspfade, neue (berufliche) Tätigkeiten oder Positionen. Demgegenüber versuchen zielgruppenbezogene Verfahren durch Erhebungen im Feld statistische Informationen zu erheben. Je konkreter sich in der Planungsphase mögliche Zielgruppen und Bildungsinhalte abzeichnen, desto eher kann man die Bedarfsanalyse als Bedarfser-schließung anstreben. Hier werden Recherchen mit aufmerksamkeits- und bedarfsweckenden Aktionen verbunden oder auch Lernangebote zur Probe bereitgestellt. Als wenig aufwändige Formen der

Bedarfsanalyse haben sich z.B. Elternbefragungen, Mitarbeitergespräche oder Planungsrunden mit bisherigen und potenziellen Teilnehmenden bewährt.

Die Bildungsbedarfsanalyse ist daher weniger ein einmalig angewandtes Instrument, sondern eher eine sich fortlaufend wiederholende und gemeinsam getragene Suchbewegung auf einen gelingenden Bildungsprozess hin. Im Erhebungsprozess müssen zudem Bildungshindernisse erfasst werden, die vom Bedarf unabhängig sind, jedoch den Lernprozess dennoch behindern können (z. B. Arbeitsplatzgestaltung, familiäres Umfeld, Erreichbarkeit der Angebote etc.).

### **Idealtypische Vorgehensweise einer Bildungsbedarfsanalyse**

(nach Zech 2010, S. 124, und Schlutz 2006, S. 66)

#### **Schritt 1: Aufgabe klären und dokumentieren**

Welche Grundannahmen haben wir? Von welcher Bedarfshypothese gehen wir aus?  
Um was für einen Bedarf handelt es sich? Wie exakt genau kann er ermittelt werden?  
Was müssen wir von wem wissen, um starten zu können?

#### **Schritt 2: Mögliches Vorgehen abwägen**

Was kann aus vorliegenden Quellen oder durch persönliche Nachfragen ermittelt werden?  
Wo müssen neue Daten recherchiert werden (innerhalb der Organisation, außerhalb)?  
Welche Methoden (s.u.) sind denkbar? Haben wir die erforderlichen Ressourcen?

#### **Schritte 3: Aufwand und Ertrag abwägen**

Welches Vorgehen hat welchen Aufwand und verspricht welchen Erfolg?  
Welcher Verlust würde durch ein weniger aufwendiges Verfahren entstehen?  
Welcher Verlust wäre mit dem Verzicht auf das Vorgehen verbunden?

#### **Methoden (Beispiele)**

Interne Quellen analysieren: Prüfungs- und Evaluationsergebnisse, Statistiken, Projektberichte usw.  
Externe Informationen nutzen: Stakeholder-Workshop, Experteninterviews mit Eltern, Fachkräften, Kooperationspartnern, Auftraggeber, Multiplikatoren, potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer  
Befragungen: Beratungsgespräche, Kundenbefragungen, Mitarbeitergespräche, Gruppendiskussionen  
Objektivierende Zugänge: Arbeitsplatzanalysen, Assessment-Center, 360-Feedback, Beobachtungen, Tests, Marktbeobachtung, Repräsentativbefragungen  
Prognostische und partizipative Verfahren: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik, Qualitätszirkel, Ideenschmieden („Think Tanks“), Zielgruppenarbeit, kooperative Planung  
Programmformate zur Bedarfserhebung: Pilot- und Probeveranstaltungen, Projekte, aufsuchende Bildungsarbeit, Beratung

Die systematische Ermittlung des Bildungsbedarfs ist der Gegenentwurf zu Ad-hoc-Entscheidungen über einzelne Bildungsmaßnahmen oder dem Aktionismus auf zu spät entdeckte Lücken, Problemlagen oder Qualifizierungsbedarfe. Die Bildungsbedarfsanalyse ist ein dynamischer, komplexer Vorgang mit vielen unbekanntem Größen. Diese Unbekannten bilden aber auch gleichzeitig den Raum für die kreative Gestaltung von Programm und Bildungsprozessen, im Interesse der lernenden Menschen wie auch der Bildungsorganisation selbst (vgl. Klebl 2015, S. 445).

### Weitere Quellen zur Vertiefung:



► Michael Klebl skizziert in seinem Artikel „Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs“ das umfassende Feld der berufsbezogenen Weiterbildung. Er vertieft ausgewählte Methoden und diskutiert Prinzipien der Bedarfsermittlung.

*Klebl, Michael (2015): Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs. In: Klebl, Michael; Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 417-448.*

Online (Open Access): <https://www.wbv.de/artikel/6004431w417>

► Wiltrud Gieseke vertieft die theoretischen Bezüge der Begriffe „Interesse“, „Bedürfnis“ und „Bedarf“. Sie verdeutlicht, wie abhängig die Bewertung von Interessen und Interpretationen sein können und mitunter Gefahr laufen beliebig zu werden. Ihre Ausführungen stehen daher auch in engem Zusammenhang mit dem folgenden Schritt Programmentwicklung im Bildungsprozessmanagement.

*Gieseke, Wiltrud (2018): Bedarf und Bedürfnisse. In: Fleige, Marian; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation / utb, S. 28-37.*

► Rosemary S. Caffarella und Sandra Ratcliff Daffron verbinden in ihrem Beitrag „Identifying and Prioritizing Ideas and Needs“ den Prozess der Bedarfsanalyse mit der systematischen Suche nach Innovationen. Hierzu vergleichen sie Verfahren und Informationsquellen. An mehreren Fallbeispielen der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung verdeutlichen sie die Zusammenhänge und zeigen Vorgehensweisen.

*Caffarella, Rosemary S.; Daffron, Sandra, Ratcliff (2013): Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass. S. 133-160.*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

### **Eigene Notizen**



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

### **Impuls zur Diskussion**

Die Crux - sicherlich nicht nur - bei der Bildungsbedarfsanalyse: der Aufwand. Welche "cleveren" Verfahren kennen Sie, um auch bei eher wenig Zeit- und Personalressourcen relevante Informationen zum Beginn des Bildungsprozesses zu erhalten?

## 4.2. Programm: Bildung gestalten

Das Bildungsangebot ist der Kristallisationspunkt einer Bildungsorganisation. Der Begriff „**Programm**“ steht dabei im engen Zusammenhang mit der Entwicklung und Verbesserung von (neuen) Angeboten und Bildungsdienstleistungen (vgl. Schlutz 2006). Mit dem Programm informiert die Bildungsorganisation aber nicht nur über die Bandbreite ihrer Erziehungs-, Lern-, Bildungs- und Qualifizierungsangebote, sondern präsentiert gleichzeitig auch ihr Werteprofil, legt ihr Bildungsverständnis offen und spricht in ihrer spezifischen Sprache bestimmte Zielgruppen an. Programme entstehen durch die Bündelung von Angeboten, differenziert nach den organisationsspezifischen Schwerpunktsetzungen. Durch die Ausbildung von Programmen entsteht die organisationale Stabilität, die die Bildungseinrichtung für die Durchführung ihrer Bildungsprozesse benötigt. Nicht selten sind Programme beeinflusst von bildungspolitischen Rahmenvorgaben oder Prämissen der Trägerorganisation bzw. des Unternehmens bei innerbetrieblichen Weiterbildungsabteilungen.

Im Programm werden die Ergebnisse der Bildungsbedarfsanalyse fortgeführt. Analog dazu soll das Programm in Form von konkreten Angeboten eine Antwort geben auf den ermittelten Bildungsbedarf (nachfrageorientiert) bzw. ein Weg zur Erhärtung von Bedarfshypothesen und damit zugleich ein Instrument der Bedarfsanalyse sein (angebotsorientiert). Programm meint das Insgesamt an Dienstleistungen und Produkten einer Bildungsorganisation in dreierlei Perspektive:

- Programm im Sinne von Programmatik: Eine Bildungsorganisation verfolgt mit ihrem Tun ein bestimmtes Ziel, an dem alle Mitglieder der Organisation ihr jeweiliges Handeln orientieren. Dieses Ziel kann unterschiedlich hergeleitet sein: aus den bildungstheoretischen Idealen, den organisationseigenen Strategien, aus dem Bildungsauftrag, den sich eine (Nonprofit-)Organisation selbst gegeben hat, oder aus einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung oder Ordnung (z.B. als staatliche Schule). Das Programm hat eine enge Anbindung an die Vision der Bildungsorganisation und ist an Prinzipien und Vorgaben der Trägerorganisation (z. B. Kommune, Unternehmen, Interessensverband) gebunden.

*Beispiele: Programmatik eines Montessori-Kindergartens; Strategie zur Kompetenzentwicklung in einem Unternehmen; erweiterter Erziehungsauftrag an einer Schule*

- Programm im inhaltlichen Sinne (Programmgestaltung): Ein Bildungsangebot besteht aus einer ausgewählten und systematisierten Aufstellung unterschiedlicher Aktivitäten für definierte Zielgruppen. Gemeinhin denkt man dabei zunächst an eine Zusammenstellung von verschiedenen Seminaren, was jedoch mit Blick auf zeitgemäße Bildungsformate zu kurz greift. Wirkungsvolle Bildungsarbeit nutzt eine breite Palette von Lehr- und Lernformaten. Das Programm kann daher auch Angebotsformen wie Lernberatung, Coaching, Workshops, ein Lernfest, Selbstlernmaterialien etc. beinhalten. In vielen Fällen werden Programme unterschiedlicher personaler und medialer Lernformen kombiniert und miteinander verzahnt (z. B. als „Blended Learning“).

*Beispiele: Curriculum für die Sekundarstufe einer Hauptschule; Semester-Programm einer Volkshochschule; Programm für einen Ausbildungsjahrgang*

- Programm im Sinne von Zusammenstellung („**Programmheft**“): Personen im Gesamtsystem einer Bildungseinrichtung können ein Programm nur dann umsetzen bzw. sich daran beteiligen, wenn dieses objektiviert, verschriftlicht bzw. visualisiert sowie kommuniziert wird. **Hier korrespondiert „Programm“ eng mit „Bildungsmarketing“**. Das präsentierte Programm ist letztlich entscheidend für die Fremdwahrnehmung (Image) der Bildungsorganisation als solcher.

*Beispiele: Marketing über Medien (Print, Internet); aktive Teilnehmer-Akquise über Beratung, Gespräche; aufsuchende Bildungsarbeit*

Die **beschriebene Differenzierung von „Programm“** spiegelt sich oftmals auch in den Arbeitsebenen einer Bildungsorganisation wieder („Programmatische“ v.a. auf Leitungsebene, „Programmgestaltung“ in Fachbereichen, „Zusammenstellung“ als ggf. extern geleistetes Marketing). Diese hierarchische Logik greift für eine umfassende Programmgestaltung allerdings zu kurz, da die Innovationskraft in der Programmentwicklung maßgeblich von den unmittelbaren pädagogischen Akteuren bestimmt wird. Sie sind es, die in der Begleitung der Lernenden neue inhaltliche und methodische Formate erfinden, sich mit Expertinnen und Experten (ggf. auch anderer) Organisationen vernetzen und mit neuen Angeboten zu einer neuen programmatischen Ausrichtung eines Programms bzw. **Programmbereichs beitragen**. „Mit anderen Worten: Erst die Programmstruktur macht die Bildungsfunktion einer Organisation sichtbar“ (Gieseke 2019, S. 21).

Programme im Bereich der Schul- und Berufsbildung werden oftmals als Curriculum konzipiert. Nach Peter F.E. Sloane (2010, S. 205f) können unter einem Curriculum Vereinbarungen, Leitgedanken über die schulische bzw. betriebliche Bildungsarbeit, über Unterrichts- und Lehrinhalte sowie methodische Prinzipien, einschließlich bestimmter Vorgaben zur Prüfung verstanden werden. Ein Curriculum ist gewissermaßen ein enger gefasstes Programm. Es bestimmt auch mikrodidaktische Aspekte, z.B. Lehrpläne (mit Angaben über Bildungs- bzw. Kompetenzziele), Lernmaterialien, Evaluationsinstrumente und regelt Prozesse zwischen den Akteuren (z.B. als Lehrplan- oder Prüfungskommission).

Der Prozess der Programmentwicklung vollzieht sich im Idealfall in drei Schritten:

- (1) In einer ersten, kreativen Phase bringen alle an der Planung Beteiligten ihre Einschätzungen sowie Fragen für Trends und Ideen für neue Bildungsangebote zusammen. Unter Einbezug ihres Wissens, ihrer Erfahrungen und Interpretationen wägen sie diese ab. Die moderierende, **beobachtende und auswertende Vorgehensweise** („**Angleichungshandeln**“, Gieseke 2015) zielt auf eine sukzessive Optimierung.

**Ausgangspunkte klären: Welche Ideen und Anstöße konnten in der Bedarfsanalyse gewonnen werden? Gibt es wichtige gesellschaftliche, ökonomische usw. Rahmenbedingungen? Welche Programmformate sind bereits bekannt, eingeführt, Standard?**

**Beteiligte einbinden: Wer ist Betroffener, Kunde, Partner, Vorteilsnehmer? Wo sind sonstige Interessensgruppen? Wer verfolgt welches Interesse am Bildungsprozess? Wie werden wichtige Stakeholder in die Leistungserstellung eingebunden?**

(2) Im zweiten Schritt müssen inhaltliche Schwerpunkte gesetzt, Programmentscheidungen getroffen und Vereinbarungen festgehalten werden. Hier werden Interessen verhandelt, Macht und Einfluss gesetzt, um pädagogische und betriebliche (Ideal-)Ziele sicherzustellen.

**Programmziele bestimmen:** Was ist der Auftrag? Welche mittelfristigen Strategien werden verfolgt? Worin liegt das Geschäftsmodell? Wo kann das Programm in das bestehende Angebot integriert werden?

**Leistungen fokussieren:** Worin liegt der besondere Wert, der Nutzen des Angebots für die Zielgruppen? In welchem Programmformat wird das Bildungsangebot erbracht? Ist das Programm in den generellen Strukturen tragfähig und nachhaltig?

**Grundsätze festlegen:** Welche Inhalte und Themen machen das Thema besonders attraktiv? Wo liegen Prioritäten? Welche Komponenten sind unverzichtbar? Welche Lehr- und Lernformen bestimmen das Programm?

(3) Erst im dritten Schritt wird das Programm schließlich für die folgenden planerischen Prozesse und Aufgaben vorbereitet (Terminierung, Publikation).

**Programm organisieren:** Welche Konditionen (Zeit, Ressourcen, Personen) bestimmen das Angebot? Welche Lehr-/Lernorte werden gewählt? Welche Lehr-/Lernzeiten? Welche Daten sind für die Planung relevant? Wie werden diese erhoben?

**Programm kommunizieren:** In welcher Form wird das Programm an die beteiligten Personen kommuniziert? (Lehrplan, Programmheft, Online-Portal, Mitarbeitergespräche usw.) Wie ist der Zugang zum Bildungsangebot geregelt?

Jede dieser Phasen trägt einen eigenen Charakter: Während das konzeptionelle Vorgehen die längerfristigen Ziele anstrebt und entsprechend strukturgebend wirkt, bezweckt das Angleichungshandeln Erneuerung aus veränderten Rahmenbedingungen und fokussiert das angestrebte Bildungsangebot („Produkt“). **Das Moment des Verhandeln von Interessen ist maßgeblicher Impulsgeber und Antrieber für den Prozess der Programmentwicklung** (vgl. Hippel 2013, Gieseke 2015).

#### **Beispiele für Programm-Formate von A bis Z**

Arbeitsbegleitendes, arbeitsintegriertes, arbeitsplatznahes Lernen; Unterweisung

Ausstellung, Poster-Präsentation, Galerie

Coaching, Mentoring, Tutoring, Kollegiale Beratung, Paten-Modelle, Tandem-Lernen

Event, Lernfest, Tag der Dozentinnen und Dozenten, Elternabend, Spiel

Initiierung und Begleitung von selbstorganisiertem Lernen

Lehrberatung, Lernberatung, Begleitung

Moderation, Mediation

Open Space, Großgruppenverfahren

Outdoor-Aktivitäten und erlebnispädagogische Angebote

Planspiel, Simulation, Probe, Assessment-Center, Prüfung

Selbstlernmaterialien: Studienbrief, Online-Medien, Autodidaktische Lernformen

Sprachlabor, Selbstlernzentrum, E-Learning, Blended-Learning, Medienprojekte

Studienreise, Exkursion, Erkundung, Projekt, Praktikum

Telekolleg, Schulfunk, Business-TV

Unterricht, Seminar, Workshop, Vortrag, Vorlesung, Lesung

Zukunftswerkstatt, Bürgerbefragung, Podiumsdiskussion



**Weitere Quellen zur Vertiefung:**



► Die Kapitelfolge aus dem Band „Programm- und Angebotsentwicklung“ unternimmt eine theoretische Vertiefung. Zusammenhänge werden zunächst aus einem bildungsphilosophischen Standpunkt erläutert (Kapitel 1). Es folgen Ausführungen, wie unterschiedliche Bedingungen zu verschiedenen Programm-Logiken führen, welche Widersprüche und Paradoxien daraus entstehen (Kapitel 3).

*Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga (2018): Programm und Angebot / Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, Marian; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation / utb, S. 18-28; 38-51.*

► Michael Schratz zeichnet in seinem Beitrag „Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur“ fünf verschiedene Kategorien auf, wie sich von einer Vision aus Schulprogramme zu programmatischen Gestaltungsräumen mit praktischen Anwendungshilfen entwickeln können. Auch 20 Jahre nach Veröffentlichung zeigt der Artikel wichtige Eckpunkte in der schulischen Programmentwicklung auf.

*Schratz, Michael (1998): Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation, S. 168-186.*

► Im dritten Artikel präsentieren Aiga von Hippel und Tina Röbel die Ergebnisse einer Studie zur Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Sie zeigen auf, wie das Planungs-Handeln durch diverse Akteure zu ganz unterschiedlichen Funktionen eines Programms führt. „Für die Praxis [...] ist das [...] eine wichtige Grundlage für eine macht- und interessenskritisch reflektierte und damit professionelle Programmplanung“, so das Fazit der Autorinnen (S. 78).

*Hippel, Aiga von; Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report. Band 39, Ausgabe 1/2016, S. 61-81.*

Online (Open Access): <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-016-0053-1>



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

## Eigene Notizen



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

## Impuls zur Diskussion

Spannend und mitunter auch widersprüchlich wird die Programmgestaltung dort wo andere, nicht-pädagogische Professionen Einfluss nehmen:

- wenn Bildungsstätten von Sozialarbeitern geleitet werden (z.B. fokussiert auf Kinderbetreuung)
- wenn politische Akteure um Stimmen und Mehrheiten werden (z.B. bei in der politischen Bildungsarbeit)
- wenn Trägerorganisationen von Bildungseinrichtungen eher an (neuen) Mitgliedern interessiert sind (z.B. kirchliche Pastoralarbeit, offene Bildungsangebote von Sport- oder Hilfsorganisationen)
- wenn ökonomische Ziele das Bildungsangebot latent steuern (z.B. in der Unternehmensberatung)
- wenn Bildungsangebote eher als Freizeitgestaltung wahrgenommen bzw. interpretiert werden
- wenn ...

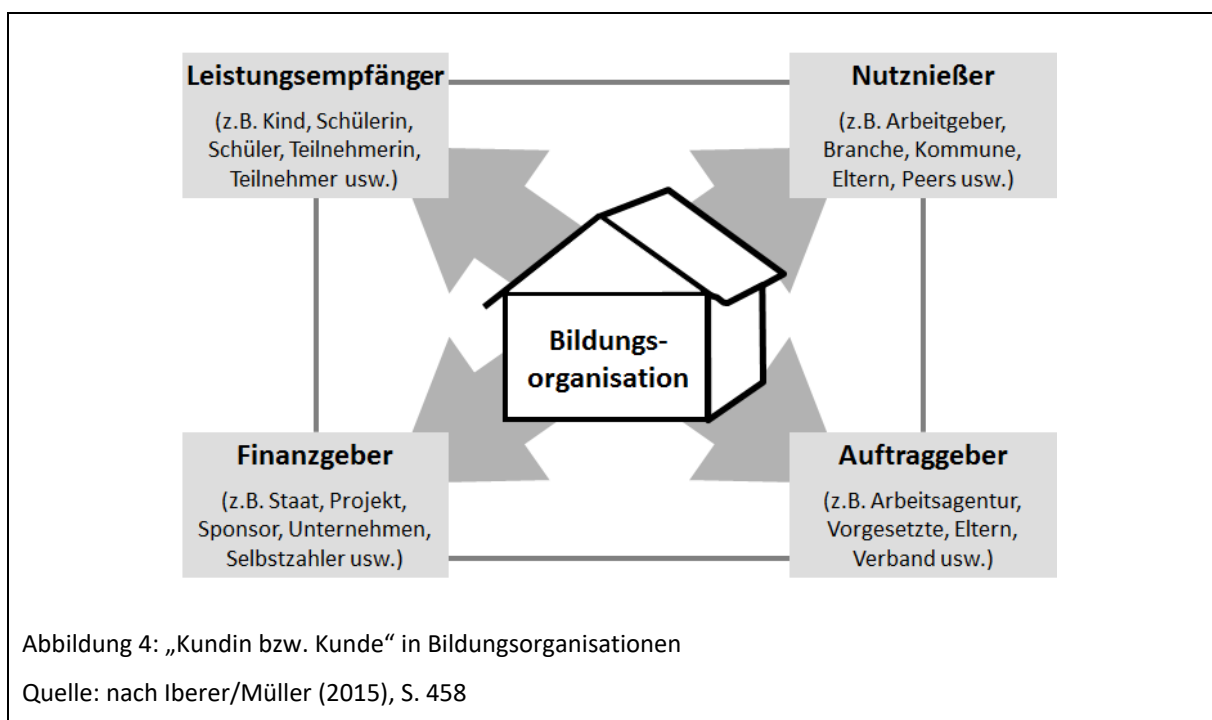
Kennen Sie noch weitere solcher Abhängigkeiten? Wo sehen Sie den (eigentlichen) Bildungs- bzw. Qualifizierungsauftrag noch erfüllt, wo nicht mehr??

### 4.3. Veranstaltung: Lernangebote organisieren und durchführen

Der Erfolg von Bildungsarbeit hängt maßgeblich davon ab, ob und in welcher Form das konzipierte Angebot zur Umsetzung kommt: Von der Anmeldung, über die Beratung und Betreuung der Lernenden, die Vorbereitung der Lehr- und Lernumgebung (Räume, Medien usw.), die didaktische Gestaltung und Durchführung von Veranstaltungen im Seminarraum, aber auch in der Anleitung und Unterstützung der Lernenden über Online-Portale und Selbstlernmedien, bei der Begleitung in Hospitationen und an vielen anderen (Lern-)Orten außerhalb des Klassenzimmers bzw. Seminarraums.

Rollen der beteiligten Akteure

Bildungsangebot sind determiniert über die Rahmenbedingungen (begrenzter Zeitrahmen, verfügbare Ressourcen, gesetzliche oder normative Vorgaben) sowie die beteiligten Personengruppen: Zunächst diejenigen Personen, die eine pädagogische Leistung unmittelbar wahrnehmen bzw. erfahren: Kinder, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Auszubildende, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Empfängerinnen und Empfänger von Beratungsleistungen usw. Gleichzeitig richtet die Bildungsorganisation ihre Aufmerksamkeit auch auf weitere Anspruchsgruppen, die entsprechend berücksichtigt werden wollen, beispielsweise Eltern, Vorgesetzte, Arbeitgeber, Auftraggeber, Förderer usw. Anders als bei eindimensionalen Anbieter-Kunden-Beziehungen konstituieren sich Bildungsprozesse in vielen Fällen erst über mehrere Personen. In solchen Mehr-Eck-Beziehungen stößt auch die Frage nach „dem Kunden“ im Bildungsbereich auf, die nicht immer eindeutig zu klären ist:



Einzelne Anspruchsgruppen aus verschiedenen „Ecken“ stehen mitunter auch untereinander in Verbindung oder sind voneinander abhängig und entwickeln daraus neue Erwartungen an ein Bildungsangebot, beispielsweise wenn ein Betrieb eine Mitarbeiterin zu einer Fortbildung anmeldet und damit nicht nur deren individuelle Kompetenzentwicklung, sondern auch einen Beitrag zur Unternehmensentwicklung anstrebt.

## Dienstleistung und Eigenleistung

Bildungsangebote sind in der Regel Dienstleistungen, bei deren Umsetzung - anders als bei Produkten - die Mitwirkung und Eigenaktivität derjenigen unabdingbar ist, die sie in Anspruch nehmen. Leistungsprozesse in Bildungsorganisationen lassen sich daher nicht einseitig durch die Anbieterseite steuern. Des Weiteren ist die **Dienstleistung „Bildung“ als solche in der Regel erst im Zuge der Durchführung**, zum Ende oder auch erst aus großer Retrospektive beurteilbar. Sofern über die reine Teilnahme hinaus ein tatsächlicher Lernfortschritt erzielt werden soll, müssen Bildungsdienstleistungen möglichst individualisierte und damit vielseitige Lernwege zulassen. Bildungsprozesse gilt es daher bereits bei der Konzeption der Angebote, an der Schnittstelle von Dienstleistung der Bildungsorganisation und Eigenleistung der Lernenden, zu überprüfen (vgl. Schöni 2019, S. 94):

- Wieviel Eigenleistung wird von den Lernenden erwartet? Wieviel Mitwirkungs- und Gestaltungsspielraum erhalten sie?
- Welche Leistungsbeiträge werden von weiteren Beteiligten erwartet (vgl. nochmals Abbildung 4)?
- In welcher Verbindung stehen die Leistungen der Bildungsorganisation zu den Eigenleistungen der Lernenden und den Leistungsbeiträgen Dritter?

## Anleitung zum Selbstlernen

Auf viele Angebote eines Bildungsprogramms **trifft der Begriff „Veranstaltung“** zu, und vielfach bestimmt diese eine Form das Grundverständnis **von Bildungsarbeit in Schulen** („Unterricht“), Akademien („Kurse“), Hochschulen („Vorlesung“). Doch gerade in innovativen Bereichen, wie z. B. selbstorganisiertes Lernen, geht es um mehr und um anderes als „ver-an-stalten“:

- Lernen ist eine Form des Selbst-Handelns, mit dessen Hilfe eigene Handlungs- und Reflexionspotenziale erhöht werden sollen. Dies impliziert auch die Fähigkeit und die Bereitschaft des Lernenden, sich unterrichten zu lassen.
- In Korrespondenz dazu ist die Leistung der Lehrenden eine besondere Form professionellen Handelns, mit dem Ziel, Lernen zu unterstützen, etwa durch Verdeutlichen möglicher Lernwege und Lernmethoden, durch Bereitstellen von Informationsmaterialien und Medien usw. (vgl. Schlutz 2006, S. 24f.).
- Mit der steigenden Bedeutung informeller Lernprozesse schließt „Veranstaltung“ auch solche Situationen ein, die außerhalb klassischer Bildungsveranstaltung bedeutsame Lernanlässe beinhalten, z. B. auf dem Sportplatz, im ehrenamtlichen Engagement, am Arbeitsplatz.

Unter dieser erweiterten Perspektive beinhaltet der Teilprozess des Organisierens und Durchführens eines **Bildungsangebots daher auch ...**

- ein Inszenieren, d. h. Lehren und Lernen im gesamten Bildungsprozess sichtbar und vor allem erlebbar zu machen, und
- ein Arrangieren verschiedener Lehr-Situationen, die strukturiert, miteinander verbunden und mit Lern-Angeboten ausgefüllt werden, um letztendlich die angestrebten Bildungsprozesse zu bewerkstelligen und die Lehr- bzw. Lern-Ziele der beteiligten Personen zu erfüllen.

Die *eine* generelle didaktische Konstellation für Bildungsveranstaltungen bzw. Bildungsangeboten gibt es nicht. Vielmehr sind Bildungsmanager und Lehrende aufgefordert, ein den unterschiedlichen Erwartungen angemessenes, methodisch **vielseitiges Lernangebot zu „designen“**.

Der Anspruch nach weitgehender Individualität, Vielfalt und Integration der Leistungsempfänger verlangt von der Bildungsorganisation einen hohen Ressourceneinsatz und bringt sie oft an ihre Leistungsgrenze. Prozessstandardisierung sind bei Bildungsangeboten nur teilweise möglich. In der Folge versuchen Bildungsorganisationen diese Restriktionen dadurch zu kompensieren, indem sie das Bildungsangebot überwiegend (häufig ausschließlich) in kontrollierbaren Settings ausbringen. Es dominieren dann stark fremdorganisierte Lernmethoden, verbunden mit strengen institutionellen Vorgaben: "Geregelt werden Lernwege und Sequenzierungen, Verhalten und Interaktionen, Rollen (z.B. 'Expertin' vs. 'Novize'), Leistungsbeurteilung und Sanktionierung (würdigendes Feedback, disziplinarische Maßnahme). [...]. Mit Bezug auf traditionelle Ausbildungsinstitutionen spricht Faulstich (2009, 14f.) von 'Disziplinaranlagen des Lernens'" (Schöni 2017, S. 93).

### Zum Verhältnis von Programm und Veranstaltung

In der Bildungspraxis werden Programmplanung und Organisation von Veranstaltungen, bisweilen auch zusammen mit der Bildungsbedarfsanalyse, in einem gemeinsamen Schritt durchgeführt. Auch **bildet der Prozessschritt „Veranstaltung“ oftmals den Raum für die Umsetzung anderer Schritte im Bildungsprozessmanagement**, die dann als eigenständige Veranstaltungen im Programmangebot auftauchen (z.B. Analyse-Workshop, Bildungsberatung, Prüfungsvorbereitung, Transfer-Feedback). Solche Varianten gründen auf Parallelitäten im jeweiligen Vorgehen und ähnlichen Zielen. Programmplanung verstanden als „**Grobplanung**“ und **Veranstaltungsplanung angewendet als „Feinplanung“** ist eine pragmatische Herangehensweise, die in der Bildungsmanagement-Realität oft zutrifft. Die explizite funktionale Differenzierung zwischen den beiden Schritten wird allerdings dann unabdingbar, wenn in komplexeren Settings und unter Mitwirkung verschiedener interner und externer Partnern die einzelnen Prozesse auf die strategischen Ziele hin koordiniert und gesteuert werden müssen.

### Veranstaltung als Managementaufgabe

„Veranstaltung“ im Zyklus des Bildungsprozessmanagements ist weitaus mehr als das bloße operationale Terminieren und didaktisch-methodische Durchführen von Bildungsveranstaltungen (Seminare, Unterricht usw.). In der Phase der unmittelbaren Durchführung von Lehr- und Lernprozessen werden vielmehr strategische Entscheidungen und neue Impulse für die Weiterentwicklung einer Bildungsorganisation grundgelegt:

- Didaktische und ökonomische Effizienz: Mit Blick auf die zunehmende Individualisierung von Lernprozessen sehen sich Bildungsorganisationen zunehmend damit konfrontiert, Bildungsangebote und Lehrprozesse so zu organisieren, dass diese unter gegebenen Ressourcen (Personen, Medien, Räume usw.) auch tatsächlich leistbar sind. Eine immer wichtiger werdende Aufgabe für Leitungsverantwortliche besteht darin, das implizite Wissen und die Erfahrungen der Lehrenden in explizites Wissen zu transformieren, so dass die gesamte Bildungsorganisation davon längerfristig profitieren kann. Dies gilt vor allem für didaktische

Konzepte, Methoden, Materialien, die oftmals unter hohem Aufwand für einzelne Projekte erstellt und anschließend fahrlässig vergessen werden. An dieser Stelle korrespondiert Bildungsprozessmanagement mit anderen Managementfeldern, z.B. Personal- und Organisationsentwicklung, Wissensmanagement.

- Kooperationen und Aufgabenverteilung: Eine einzelne Veranstaltung (im oben genannten Sinne) kann organisationsintern oder organisationsextern durchgeführt werden. Organisationen, deren Geschäfts- bzw. Kernprozess „Bildung“ bildet, werden ihre Aktivitäten auf jeden Fall selbst ausbringen, wenn sie ihre Bildungsideen nur in der unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden umsetzen können. Den besonderen Spirit, die spezifischen Normen und Werte einer Organisation werden am ehesten von denjenigen Personen verkörpert, die sich als echte Mitglieder der Organisation präsentieren. Wie herausfordernd diese Aufgabe werden kann zeigt sich beispielsweise in Volkshochschulen, die ihre Seminarangebote in hohem Maße über nebenberufliche oder auch ehrenamtliche Dozentinnen und Dozenten ausbringen. Auch dort, wo Schulen für Ganztageseschulprogramme mit Vereinen und Verbänden kooperieren, gilt es Rollen zu klären, Aufgaben zu bestimmen, Schnittstellen zu koordinieren. Das arbeitsteilige Vorgehen ist in weiten Teilen des Bildungsbereichs noch weitaus geringer ausgeprägt als in anderen, durchaus vergleichbaren Branchen (z.B. Dienstleistungen, soziale Arbeit).
- „Make or Buy?“ - In den Konstellationen, wo „Bildung“ einen Unterstützungsprozess für eine Organisation darstellt, **ist die Entscheidung zwischen „Make“** (Durchführung in weitgehender Eigenverantwortung) oder „Buy“ (Outsourcing von definierten Bildungsdienstleistungen) nahezu obligatorisch: Welche Veranstaltungen werden von der Organisation selbst durchgeführt, welche werden außen bezogen? Die externe Durchführung bzw. das Entsenden von Mitarbeitern zu externen Bildungsangeboten können unterschiedliche Ziele verfolgen: Um neue Themen, Trends zu erkunden, sich mit Erfahrungen und Wissen aus anderen Organisationen vergleichen, zum Aufbau von Netzwerken usw. Organisationintern sollten Veranstaltungen spätestens dann durchgeführt werden, wenn sie mit strategischem Wissen, Kernkompetenzen oder Zukunftsthemen verbunden werden (Becker 2011, S. 163).

Im schulischen Kontext werden die Unterrichts- und Schulentwicklung als erfolgskritische **Leitungsaufgaben angeführt. Im Fokus stehen dabei gezielte Maßnahmen, die dazu beitragen „guten Unterricht“ zu realisieren** und weiterzuentwickeln. Die Schülerleistungen, die Spezifika der Schule sowie die schuladministrativen Anforderungen bilden dabei wichtige konzeptionelle Eckpunkte. Allgemein didaktische, fachdidaktische und fächerübergreifende Aspekte gilt es zueinander in Bezug zu setzen. Wichtige Management-Schnittstellen liegen in der Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätssicherung und Partizipation von Schülern, Eltern und Netzwerkpartnern.

**Weitere Quellen zur Vertiefung:**



► Walter Schöni wendet ökonomische Theorien auf Bildungsprozesse an. Typisch für personenbezogene Dienstleistungen gelten für Bildungsorganisationen die Merkmale einer „starken Kundenintegration“: Bildung führt nur in der direkten Zusammenarbeit mit Lernenden und Auftraggebern zu Lernfortschritten. Bildungsanbieter können sich nicht damit zufrieden geben, vorgefertigte Lernsettings zu inszenieren.

*Schöni, Walter (2017): Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung. Bern: hep, S. 89-104.*

► Zwei Artikel von Karl-Oswald Bauer vertiefen das Schulprogramm und die Unterrichtsentwicklung. Letztere bezeichnet er als „die zukünftig wichtigste Aufgabe der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung“ (S. 64). In seinen Ausführungen referiert er auf die bekannten PISA- und Hattie-Studien und stellt dabei die besondere Rolle der Schulleitung heraus. Aus der Analyse und Interpretation der empirischen Studien formuliert er daraufhin konkrete Handlungsempfehlungen.

*Bauer, Karl-Oswald (2014): Schule leiten mit dem Schulprogramm? Unterrichtsentwicklung – eine Leitungsaufgabe? In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln: CarlLink, S. 25-36; 65-78.*

► Die dominierenden Lern- und Unterrichtstheorien gehen davon aus, dass sich – im Idealfall – Kompetenzen entwickeln, Verhalten verstärkt, Sichtweisen erweitern. Simon B. Fritz bricht in seinem Essay mit diesem positivistischen Selbstverständnis und plädiert für „eine gewisse Ambivalenz gegenüber dem Lernen“. Über die umgedrehte Frage „Wie kann Lernen verhindert werden?“ entwickelt er Prinzipien zur Gestaltung individueller und sozialer Lernprozesse.

*Simon, Fritz B. (1997): Die Kunst nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg: Carl Auer, S. 145-159.*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

## Eigene Notizen



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

## Impuls zur Diskussion

Der Begriff „Veranstaltung“ ist eher ein technischer, abstrakter Terminus und drückt vermutlich in eher weniger Fällen den tatsächlichen Charakter von Bildungsdienstleistungen aus. Was „macht“ eine Bildungsorganisation letztendlich, was „macht“ Ihre Organisation, was „machen“ Sie in Ihrem Arbeitsbereich?



### 4.4. Prüfung: Lernerfolge feststellen und dokumentieren

Mit dem Schritt „Prüfung“ (auch: Lernerfolgskontrolle, Feedback) soll die erbrachte Leistung oder die Kompetenz des Lernenden festgehalten und bewertet werden, um den Beteiligten Rückmeldung über den Lernerfolg zu geben. Der deutsche Begriff „Prüfung“ wird stark als externe Leistungsbeurteilung begriffen, während andere Sprachen (z. B. englisch „assessment“) auch andere Bedeutungszuschreibungen beinhalten, z.B. als Angebot an den Lernenden, sich zu bewähren bzw. zu beweisen. Die Herausforderung von „Prüfung“ liegt in seinem zweifachen Zielcharakter:

- Soll eine Leistung an definierten Leistungskriterien gemessen werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungsbewertungsverfahren. Zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter kontrollierten Bedingungen reproduziert der Lernende sein Wissen bzw. seine Fähigkeiten. Letztlich muss eine Prüfung harte Kriterien dafür liefern, ob einem Lernenden ein Leistungsnachweis (z.B. Zertifikat) verliehen werden kann.
- Soll die Leistungen der Lernenden hinsichtlich seines individuellen Lernpotenzials ermittelt werden, dann ist eine Prüfung in erster Linie ein Leistungserhebungsverfahren. Hier werden Lernerfolge über einen längeren Zeitraum dokumentiert bzw. am Ende des Lehr- und Lernprozesses bewertet. Zudem beziehen solche Prüfungen die Beurteilungen dritter Personen mit ein, um die Auswirkungen im Handlungsfeld (z.B. im Beruf) mit zu berücksichtigen.

Prüfungen, die in erster Linie der Rechenschaft ablegen sollen, sind geknüpft an festgelegte Standards gegenüber Lernenden (plus ggf. deren Eltern) und Lehrkräften bei Bildungsentscheidungen sowie weiteren Beteiligten im Zuge von Bildungscontrolling und Bildungsmonitoring. Obwohl aus solchen Prüfungen durchaus auch relevante Hinweise für den Bildungsprozess gewonnen werden könnten, wirken diese Prüfungen überwiegend passiv und haben kaum Einfluss auf das Lernen.

Funktionen von Prüfungen

„Prüfungen“ können unterschiedliche Funktionen verfolgen:

- Prognostische Funktion: Mit der Prüfung soll eine Aussage über den zu erwartenden Erfolg der Lernenden und deren Lernbedarf abgeleitet werden. Typische prognostische Prüfungen sind Aufnahmeprüfungen und Prüfungsverfahren im Rahmen der Bildungsbedarfsanalyse.
- Diagnostische Funktion: Mit der Prüfung sollen bislang erworbene Kompetenzen bestätigt und bewertet werden. Typische diagnostische Prüfungen sind Abschlussprüfungen.
- Prüfungen mit Selektionsfunktionen haben primär die Auswahl von Kandidaten zum Ziel. Die Messung von Kompetenzen wird nur bedingt verfolgt, oftmals wird die Prüfung nicht im eigentlichen Sinne, sondern als Auswahlinstrument gebraucht. Selektionsprüfungen können sowohl fehlendes Wissen eruieren als auch stärken- bzw. potenzialorientiert vorgehen.

Zielkonflikte resultieren zudem auch aus dem Spannungsfeld von didaktischen Innovationen aus Bottom-Up-Initiativen einerseits und eher konservativen Top-Down-Entscheidungen durch die Leitungsebene von Bildungsorganisationen bzw. durch übergeordnete Vorgaben (z. B. Richtlinien, Ordnungen). Dabei besteht die Gefahr, dass Prüfungen von den Lehr- und Lernprozessen abgekoppelt und primär unter administrativen und rechtlichen Gesichtspunkten überbetont werden.

Im Zuge der Suche nach alternativen Formen der Leistungsbewertung wird u.a. das Formative Assessment **angeführt**. **Der aus dem angloamerikanischen Raum kommende Fachbegriff „assessment“ (übersetzt als Beurteilung, Einschätzung, Bewertung)** wird in diesem Konzept mit der Idee verbunden, mittels beliebiger (Prüfungs-)Methoden systematische Informationen über das Lernen und die Entwicklung von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern usw. zu erheben und gleichzeitig auf die Gestaltung des Bildungsangebots rückzukoppeln. Formatives Assessment legt den Augenmerk stärker auf den Lernprozess. Es zielt darauf ab, die Bildungsangebote kontinuierlich an den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen sowie individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten. Der Prozess eines formativen Assessments startet mit einer Analyse, wie die Lernenden aktuell in Relation zu den Bildungszielen stehen, um dann zu entscheiden, worin die passenden nächsten Lernschritte bestehen, den Lernenden dabei zu helfen, diese Schritte umzusetzen und sie in den gesamten Prozess miteinzubeziehen (vgl. Schmidt 2018, S. 13f.). Diese zunächst originär pädagogische Aufgabe der Erzieherin bzw. Erzieher, Lehrkraft usw. (**Handlungsebene „Interaktion“, vgl. Abschnitt 2.2**) gilt es im Bildungsprozessmanagement zu systematisieren und für die Gestaltung und Steuerung der Bildungsangebote organisationsweit nutzbar zu machen.

Sind Prüfungen immer notwendig?

Obwohl die Prüfung als obligatorische (Steuerungs-)Funktion im Bildungsprozess generelle Zustimmung findet, wird sie in der konkreten Umsetzung oftmals ausgeklammert. Für viele Bildungsformate erscheint die harte Leistungskontrolle als pädagogisch wenig sinnvoll (Verzerrungen in Augenblicksleistungen, Fragwürdigkeit von Vorhersagen, psychisches Stresserleben) oder der zeitliche und personelle Aufwand für eine umfassende Leistungsmessung wäre zu groß im Verhältnis zum eigentlichen Lehr- und Lernprozess. Umgekehrt: Ohne jegliche Rückmeldefunktion drohen Bildungsprozesse in Beliebigkeiten abzudriften und erfüllen dann bestenfalls das Anspruchsniveau von Information oder Unterhaltung. Eine an (Erfolgs-)Kriterien ausgerichtete Steuerung des Bildungsprozesses ist ohne Leistungsbewertung kaum möglich. Von daher muss Prüfung weiter gedacht werden:

- Im Idealfall stehen Prüfungen planerisch am Anfang der Konzeption von Programmen und Veranstaltungen. Erst dann kann z.B. der Anspruch kompetenzorientierter Prüfungen erfüllt werden.
- Prüfungen sollen informierend und aufklärend auf Lernende und Lehrende wirken. Hierzu lohnt es, den Prüfungsprozess in die Phase der Leistungserbringung (durch den Lernenden: Bewährungs-/Belastungsprobe, Leistungsdemonstration usw.) und die Phase der Rückmeldung (durch den Lehrenden: Feedback, Korrektur, Gutachten, Würdigung usw.) zu differenzieren.
- Neben den schriftlichen und mündlichen Prüfungsformen kann eine größere Bandbreite an Prüfungsmethoden Rückmeldung im Bildungsprozess geben:

**Projektprüfung, praktische Prüfungsaufgabe („Meisterstück“)**  
**Simulationen, Fallstudien**  
**Arbeitsprobe, Momentaufnahme**  
**Strukturierte Beobachtung, Assessment-Center**

**Portfolio-Prüfung, auch E-Portfolio**  
**Prozessreflexion, Selbstfeedback, Lerntagebuch**  
**Micro-Assessment, Rollenspiel, Übungen**  
**Leistungsgutachten, Kundenbewertung**  
**(Leistungs-)Wettbewerbe, Spiele**

Inzwischen ist es eine weit verbreitete Erkenntnis, dass die didaktische Gestaltung von Prüfungen eine große Chance für Veränderungen des Lernens und Lehrens ist, weil Lernende vor allem so lernen, wie sie geprüft werden. Umgekehrt gilt es aber auch eine zu starke Fixierung auf das Prüfungsgeschehen zu unterbinden. Eine Operationalisierung in zu kleinteilige Lehr- und Lernschritte würde das Bildungspotenzial (einschließlich der Prüfung!) zu weit einschränken.

### Weitere Quellen zur Vertiefung:

► Claudia Schlieb hat sich im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit Prüfungen in der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt. Der Auszug zeigt eine differenzierte Betrachtung von „Prüfung“ aus etymologischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und erwachsenenpädagogischer Perspektive.



*Schlieb, Claudia (2008): Prüfungen in der Erwachsenenbildung. Auszug aus unveröffentlichter Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik/Erwachsenenbildung. Aufbereitet und geringfügig aktualisiert von Ulrich Iberer im Februar 2020. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.*

► Erich Hauer beleuchtet den Schritt „Prüfung“ im Hochschulbereich. Sein Beitrag fokussiert vor allem schriftlichen Prüfungen, nimmt aber auch Bezug zu anderen Prüfungsformen und Prüfungen in anderen Bildungsbereichen.

*Hauer, Erich (2014): Die Leistungsfeststellung – Leistungsgarant oder notwendiges Übel? In: Eggers, Rudolf; Kiendl-Wendner, Doris; Pällinger, Martin (Hrsg.): Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung - Ergebnisse - Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 85-99.*

► Die zwei Beiträge von Gabi Reinmann wagen eine Utopie und laden dazu ein, Prüfung alternativ zu denken. In einem „Gedankenexperiment“ löst sie Prüfungen von rechtlichen Abhängigkeiten und deckt dadurch neue Varianten für die Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen auf. Im zweiten Beitrag entwickelt sie einen „erweiterten Modellvorschlag ‚Lernen – Lehren – Prüfen‘“.

*Reinmann, Gabi (2012): Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment. In: Csanyi, Gottfried; Reichl, Franz; Steiner, Andreas (Hrsg.): Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster: Waxmann, S. 29-40.*

Online (Open Access): [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=8297](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8297)

*Reinmann, Gabi (2015): Prüfungen und Forschendes Lernen. In: Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a.M.: Campus, S. 115-128.*

Online (Preprint): [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel\\_Pruefungen2\\_ForschendesLernen\\_Dez14\\_Preprint.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen2_ForschendesLernen_Dez14_Preprint.pdf)



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

## Eigene Notizen



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

## Impuls zur Diskussion

Während Lern- und Unterrichtsmethoden immer differenzierter, individueller und innovativer entwickelt werden, beschränken sich Prüfungen auf wenige Formate (v.a. schriftlicher Test). Welche Erfahrungen oder (ungeprüften) Ideen haben sie, um Prüfungen so zu variieren, dass sie gleichermaßen einem zeitgemäßen Lernverständnis entsprechen (würden)?

### 4.5. Transfersicherung: Lernprozesse nachhaltig weiterführen

Etwas im geschützten Seminarraum zu lernen, das ist die eine Sache. Es in der Echtsituation, im beruflichen oder privaten Alltag, anzuwenden – und zwar auf Dauer – das ist die andere. Die Transfersicherung bezieht sich auf alle Aktivitäten, die dazu beitragen können, die nachhaltige Beibehaltung, die Umsetzung und Anwendung des Gelernten zu unterstützen und sicher zu stellen. Dabei ist nicht nur an methodisch-didaktische Maßnahmen zu denken, sondern auch daran, was im Anwendungskontext zur Umsetzung beigetragen werden kann, z. B. von den Führungskräften.

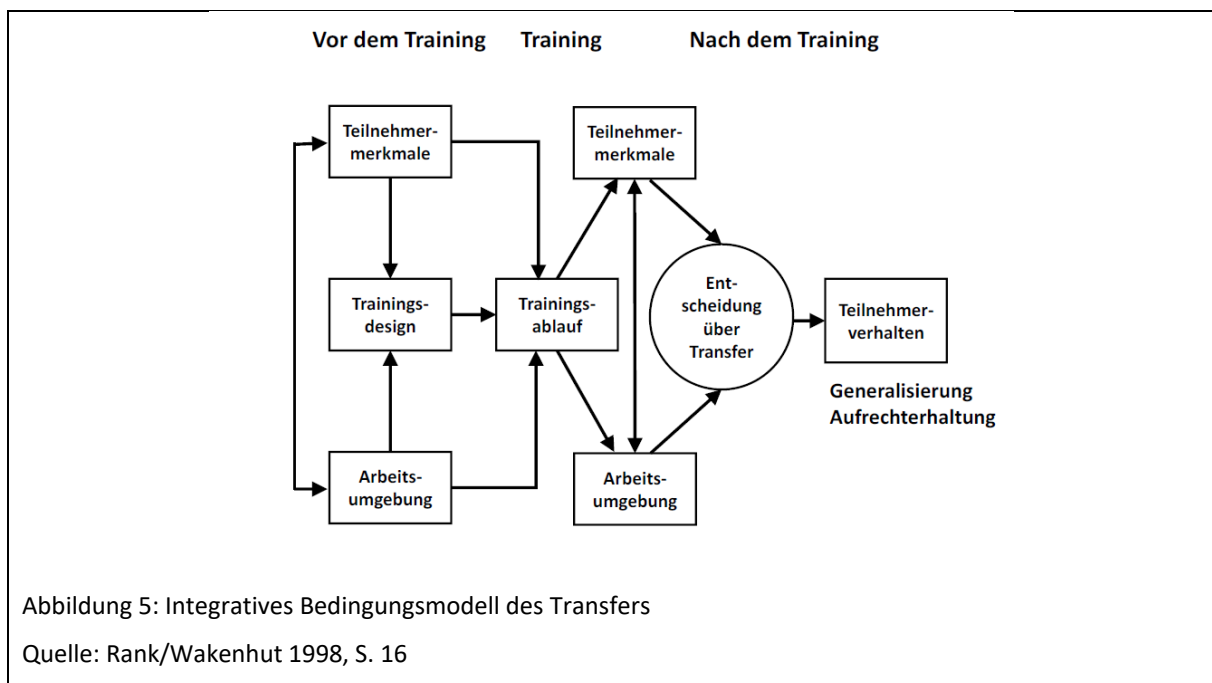
Ob der Transfer tatsächlich funktioniert, hängt dabei von vielerlei Faktoren ab (vgl. auch Müller/Soland 2018; Kauffeld 2010):

- Lernende: Inwieweit stützt und fordert das Selbstbild des Lerners Bemühungen zum Lerntransfer ein? Verfügt er über entsprechende Kompetenzen zur Umsetzung?
- Lehrende: Berücksichtigt er hinreichend die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Lernenden? Lässt er sich auf die je spezifische Situation jedes Einzelnen ein? Ist er fähig, bei der Gestaltung seines Bildungsangebots (z. B. Seminar) die Umsetzungsperspektive der Lernenden zu berücksichtigen?
- Dritte Personen, z. B. Freundeskreis, Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, Familie, Peer-Groups: Welche Erwartungen von dritten Personen werden an den Lernenden gestellt? Inwieweit lassen diese zu, das Gelernte umzusetzen, wo geben sie Unterstützung oder verhindern das Weitermachen? Erfolgt eine (positive) Thematisierung im Vor- und Nachfeld?
- Eingebundenheit in unmittelbare Umwelt: Gibt es im Schulalltag, am Arbeitsplatz oder im Ehrenamt Gelegenheiten, das Gelernte anzuwenden? Wird der Lernende dabei unterstützt? Wird akzeptiert, dass beim Ausprobieren auch Fehler gemacht werden?

Die Berücksichtigung transferfördernder Ansätze bei der didaktisch-methodischen Konzeption von Bildungsangeboten kann auf drei Wegen erfolgen: Zum einen durch besonders transferfördernde Lernformen und Seminarmethoden (z. B. Fallstudien, Rollenspiele), zum zweiten als eigene Seminar- oder Veranstaltungsbausteine (z. B. als Lehr- bzw. Trainingsprobe), und zum dritten durch die systematische Konzeption mehrphasiger Bildungsprogramme aus aufeinander abgestimmten Veranstaltungen (Präsenz-, Selbstlern- und Transferphasen).

Während innerbetriebliche Bildungseinrichtungen einen guten Zugriff auf die genannten Faktoren **zur Transfersicherung haben, stoßen „klassische“** Bildungsorganisationen hier oftmals an (System-)Grenzen. Sobald die Lernenden die Schule, Akademie, Jugendhaus usw. verlassen haben, fehlt dem Bildungsanbieter schlicht der Zugang auf das Funktionsfeld. Was dann passiert, bleibt weitgehend verborgen und der Lernende ist beim Transfer auf sich alleine gestellt. Nichtsdestotrotz sehen sich auch diese Bildungsorganisationen immer mehr mit der Erwartung konfrontiert, über eine gezielte Transfersicherung ihre Bildungsarbeit zu professionalisieren und zu legitimieren. Ein Bildungsanbieter, die nicht nur aufzeigen kann, welchen Wert er vermittelt, sondern auch den Nutzen für die Lernenden, gilt als ungleich erfolgreicher und damit auch förderwürdiger. Mittels partizipativer Verfahren in der Bedarfsanalyse, über enge Kooperationen mit praxiserfahrenen Referenten und Experten, durch den gezielten Einsatz transferorientierter Lehrmethoden und durch eine aktive Kundenpflege kann auch in diesen Fällen ein passendes Transfermanagement realisiert werden.

Der Transfer von Lerninhalten in die Praxis zählt zu den großen Herausforderungen der pädagogischen und psychologischen Forschung. Die Transferforschung operiert mit verschiedenen Modellen, die je nach Zugang einzelne Faktoren (s.o.) stärker oder schwächer betont. Voraussetzung für einen Transfererfolg ist jedoch stets, dass zuvor ein Lernerfolg erzielt werden konnte. Jedoch ist auch dieser Lernerfolg noch kein Garant für einen gelingenden Transfer der erworbenen Qualifikationen in die (z.B. berufliche) Praxis. Je größer die (objektiv oder subjektiv empfundene) Distanz zwischen dem Lernfeld und dem Funktionsfeld, desto schwieriger gestaltet sich ein erfolgreicher Transfer von Bildungsinhalten in die Handlungssituationen. Eines der bekanntesten Transfer-Modelle haben Rank&Wakenhut (1998) entwickelt; viele folgende Modelle nehmen darauf Bezug. Die Autoren ordnen die für den Transfer relevanten Bedingungsfaktoren auf einer zeitlichen Achse an und verdeutlichen so die Dynamik des Transferprozesses. Dabei zeichnen sie nach, dass nicht nur während des Lernsettings i.e.S., sondern auch davor und danach Bedingungsfaktoren wirksam sind, die das Transferverhalten signifikant beeinflussen.



Ein erfolgreicher Transfer besteht jedoch nicht darin, dass das Transferverhalten einmalig gezeigt wird, sondern spiegelt sich in der Generalisierung und Aufrechterhaltung der im Lernfeld erworbenen Qualifikationen in der Praxis wider (vgl. Rank/Wakenhut 1998, S. 16 ff.).

Mit der Transfersicherung bewegt sich das Bildungsprozessmanagement letztlich auch über die Grenzen der formalen Gefasstheit der Bildungsorganisation hinaus in den Bereich informeller Lernprozesse. Gemessen am Zeitumfang findet der Großteil aller Lernprozesse außerhalb institutionalisierter Bildungsorganisationen statt. Umgekehrt kann das konzentrierte Lernen eher in didaktisch vorbereiteten Lernumgebungen und unter zielführender, fachkundiger Begleitung gelingen. Zunächst ungewohnte oder unliebsame Impulse, die man alleingestellt nicht aufgegriffen hätte, erweisen sich zu einem späteren Moment dann als lernförderlich. Mit der zunehmenden Flexibilisierung von Lebens- und Arbeitswelten werden die Situationen dynamischer, in denen Menschen lernen

(Räume, Zeiten, Anlässe usw.). Diese Lernwelten umfassen beispielsweise die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit, zivilgesellschaftliches Engagement in Vereinen, Kultur und Freizeit, der Umgang mit Medien oder familiäre Aktivitäten. Eine weitere Gestaltungsaufgabe für Transfersicherung ist es folglich, das Zusammenspiel der formalen Bildungsprozesse mit diesen verschiedenen Lernwelten zu steuern.

### Weitere Quellen zur Vertiefung:



► Ulrich Müller und Mirjam Soland beschreiben Transfersicherung im Sinne eines umfassenden Steuerungsanspruchs als Transfermanagement. Ob und wie das Gelernte tatsächlich im Funktionsfeld zur Anwendung kommt, soll mittels Transferevaluation überprüft werden.

*Müller, Ulrich; Soland, Mirjam (2018): Transfermanagement und Evaluation. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: tredition, S. 287-322.*

► Ingeborg Schüssler diskutiert das Thema Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen aus bildungs- und lerntheoretischer Perspektive. Im Beitrag „Nachhaltigkeit in der Weiterbildung“ geht die Autorin der Frage nach, welche Faktoren beim Lernenden maßgeblich sind, damit dieser Lernprozesse auch über das Ende formaler Bildungssituationen hinaus erfolgreich fortführt. Dabei gibt sich Einblick in Ergebnisse einer längerfristigen Beobachtungsstudie.

*Schüssler, Ingeborg (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – Einblick in Ergebnisse einer Untersuchung zum nachhaltigen Lernen Erwachsener. In: Wiesner, Gisela; Zeuner, Christine; Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2006. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-102.*

► Angelika Reinhardt ging in ihrer Masterarbeit der Frage nach, inwieweit „Transfersicherung“ in solchen Bildungsbereichen möglich ist, wo nicht streng nach „Lernfeld“ und „Funktionsfeld“ unterschieden werden kann. Der Auszug zeigt, welche Transfer-Aspekte die Autorin aus Interviews mit Jugendlichen generieren konnte.

*Reinhardt, Angelika (2016): Gelingendes Transfermanagement in der non-formalen Jugendbildungsarbeit. Masterarbeit im Masterstudiengang Bildungsmanagement (unveröffentlicht). Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.*

► Matthias Rohs erörtert in seinem Artikel die theoretischen Zusammenhänge formeller, non-formeller und informeller Lernprozesse. Er bleibt dabei auf einer allgemeinen Ebene, ohne Konkretisierung auf einen bestimmten Bildungsbereich, und formuliert daraus gegen Ende Ansatzpunkte zur Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen. Der Artikel ist weniger als Handlungsanleitung, sondern mehr als Ordnungsmuster zur der Reflexion und Konzeption von Bildungsprozessen verfasst.

*Rohs, Matthias (2014): Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 36. Jahrgang, Ausgabe 3/2014, S. 391-406. Online (Open Access): [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=12074](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12074)*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

## Eigene Notizen



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

## Impuls zur Diskussion

Transfersicherung wird an Bedeutung gewinnen, wenn man den Publikationen glaubt. Dies ist einfacher gesagt als getan: Bei vielen Inhalten und Themen zeigen sich ganz unterschiedliche Herausforderungen für einen erfolgreichen Lerntransfer:

- Was ist notwendig, um fachlich anspruchsvolle ("schwierige") Inhalte zu verarbeiten, zu erproben, zu üben, zu reflektieren?
- Wie kann Lerntransfer bei den sogenannten „Soft Skills“ gelingen? Was kann eine echte Verhaltensänderung bewirken?
- Wo finden Lernende (Kinder, Schüler, Mitarbeiter usw.) die Zeit, die sie in der Bildungseinrichtung, im Lebens- und Berufsalltag benötigen, um neue Dinge tatsächlich zu lernen?
- Welche angestrebten Bildungsziele bzw. Kompetenzen müssen sich letztlich in der Praxis selbst entwickeln und bewähren?



#### 4.6. Evaluation: Bildungserfolge erfassen und bewerten

Um Bildungsarbeit zu steuern ist es unabdingbar, das durchgeführte bzw. realisierte Programm auf seine Wirkung hin zu analysieren. Die Evaluation von Bildungsangeboten meint das systematische und methodische Erfassen, Analysieren und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen im Hinblick auf Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. Stockmann/Meyer 2010). Sie bildet einen zentralen Aspekt für die Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung der Bildungsorganisation insgesamt.

Hinsichtlich ihrer Funktion unterscheiden sich Evaluationsverfahren:

- Bei summativen Evaluationsverfahren wird am Ende einer Maßnahme der Erfolg aufsummiert, die Evaluation fokussiert sich daher meist auf Output-Variablen. Typische summative Evaluationsverfahren sind Erhebungen zur Zufriedenheit oder auch Prüfungsstatistiken.
- Bei formativen Evaluationsverfahren stehen der Bildungsprozess und dessen laufende Beobachtung im Mittelpunkt. Sie dienen primär der Prozesssteuerung und zielen oft auf eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsarbeit ab. Im Idealfall werden über Rückmeldesysteme die Evaluations-Ergebnisse den Betroffenen zugänglich gemacht.

Evaluation im Bildungsprozessmanagement meint mehr als die Erhebung der Zufriedenheit mittels Fragebögen und kann prinzipiell eine ganze Bandbreite unterschiedlicher so genannter „Evaluationsgegenstände“ aufgreifen:

	Möglicher Evaluationsgegenstand	Denkbare Fragestellungen
Input-Variablen	Räumliche und finanzielle Ausstattung Qualifikation des Personals	Wie wird der Bedarf erhoben? Sind die Qualifikationen ausreichend?
Prozess-Variablen	Planungsabläufe Verlauf von Bildungsprozessen	Stimmt die Zeitorganisation? Wie werden Lerner-Interessen berücksichtigt?
Output-Variablen	Kurzfristig beobachtbare Ergebnisse: Programm, Arbeitsergebnisse, Prüfungsergebnisse	Wie zufrieden sind die Lernenden? Wie entwickelten sich die Teilnehmerzahlen? Welche Qualifizierungsziele wurden erreicht?
Outcome-Variablen	Längerfristigen Folgen: Position gegenüber der Konkurrenz, politische Wirkung des Programms	Wie werden die vermittelten Inhalte praktisch umgesetzt? Welche Wirkungen sind erkennbar?

Des Weiteren sind die Umsetzungsmöglichkeiten und Wirkungen von Evaluation davon abhängig, wer die Bewertung vornimmt:

- Bei internen Evaluationen (auch: Selbstevaluation) werden alle erforderlichen Schritte einer Evaluation von den Mitgliedern der Bildungsorganisation selbst durchgeführt. Interne Evaluationen erforschen Aspekte des eigenen beruflichen Handelns und dessen Konsequenzen, dienen zur Selbstreflexion und der Verbesserung des fachlichen Handelns.
- Bei Fremdevaluationen übernehmen unabhängige Expertenteams, die in keiner Verbindung zur Bildungsinstitution stehen, die Durchführung und Auswertung der Evaluation. Eine Fremdevaluation kann als Überprüfung, Kontrolle oder als Peer-Review und Beratungsprozess gestaltet werden. Denkbar sind auch interne Fremdevaluationen, z. B. durch tätigkeitsferne Kollegen.

Der Aufgabe der Evaluation wird in der Bildungspraxis sehr oft mit gemischten Gefühlen begegnet. Einerseits ist es weitgehend anerkannter Standard, mit Abschluss einer Veranstaltung eine Bewertung der jeweiligen Referentinnen bzw. Referenten und der Rahmenbedingungen durchzuführen. Andererseits beklagen sich viele Akteure in der Bildungsarbeit über den hohen Verwaltungsaufwand und den geringen Nutzen von Seminarbeurteilungen. Tatsächlich wird der umfassende Anspruch nach einer wirkungsorientierten Steuerung des Bildungsangebots nur teilweise erfüllt, wenn lediglich die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch obligatorische Fragebögen erhoben wird (ironisch „Happiness-Sheets“). Aber auch gründlich durchdachte und durchgeführte Evaluationsmaßnahmen verfehlen ihr Ziel, wenn die gewonnenen Daten nicht konsequent weiterverarbeitet bzw. kommuniziert werden und lediglich Aktenschränken oder Datenbanken füllen.

Vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen (hier vor allem: Zeit) und den divergierenden Interessen der am Bildungsprozess Beteiligten gilt es deshalb folgende Erfolgsfaktoren für Evaluation zu berücksichtigen:

- Quantitative und qualitative Verfahren kombinieren: Während über standardisierte Fragebögen erst bei großen Teilnehmerzahlen und mehrmaligen Durchläufen aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden können, liegt der Nutzen von offenen Fragestellungen in der unmittelbaren Rückmeldung aus konkreten Situationen. Die Erkenntnisse aus beiden Ansätzen gilt es zueinander in Beziehung zu setzen.
- Lern- und Bildungserfolge präzise dokumentieren: Lernprozesse sind von einer ungeheuren Vielzahl an Einflussgrößen abhängig, die selbst bei größtem Einsatz und Engagement letztlich nie sämtlich erfasst werden können. Zielführender ist es daher, hinsichtlich Input-, Prozess-, Output- bzw. Outcome-Variablen genau zu unterscheiden und die jeweils erhobenen Daten lediglich in ihrem Geltungszusammenhang zu bewerten.
- Auf organisationales Lernen vertrauen: Weder aus ökonomischer noch aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, jeden Bildungsprozess bis ins letzte Detail zu bewerten. Vielmehr gilt es, die verfügbaren Ressourcen auf ausgewählte Projekte oder Aspekte der Bildungsarbeit hin zu bündeln und das Wissen aus diesen Ergebnissen an die beteiligten Akteure hin zielstrebig zu kommunizieren. Vereinfacht gesagt: Es ist stets nur so viel Evaluation sinnvoll, wie von allen Akteuren innerhalb der Bildungsorganisation selbst „gelernt“ werden.

Last but not least gilt es, den Handlungszyklus des Bildungsprozessmanagements zu vervollständigen, den Kreis zu schließen – siehe nächster Schritt „**Programmrevision**“.

**Weitere Quellen zur Vertiefung:**



► Lars Balzer und Wolfgang Beywl haben mit zahlreichen anwendungsorientierten Beiträgen das Verständnis von „Evaluation“ im Bildungsbereich geprägt. Die ausgewählten Kapitel zeigen auf, wie eine Evaluation systematisch geplant und durchgeführt werden kann (Kapitel 3, S. 29-34). Unterschiedliche Akteure blicken mit je eigenen Interessen auf Zwecke und Fragestellungen von Evaluation (Kapitel 5, S. 46-58). Letztlich gilt es die Ergebnisse aus Evaluationen in der Organisation gezielt aufzugreifen und Fehlnutzungen vorzubeugen (Kapitel 12, S. 141-149).

*Balzer, Lars; Beywl, Wolfgang (2018): evaluiert: erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. 2., überarbeitete Auflage. Bern: hep.*

► Stefan Rädikers Beitrag stammt aus einer empirischen Analyse von Selbstbeschreibungen verschiedener (Weiter-)Bildungsorganisationen. Darin differenziert er allgemeine Prinzipien von Evaluation und erarbeitet unterschiedliche Ausprägungen von Evaluation.

*Rädiker, Stefan (2010): Professionelle Erfolgskontrolle: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Evaluation der Bildungsprozesse? In: Zech, Rainer; u.a. (Hrsg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbestimmungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132-168.*

► Wie Evaluation an Schulen konkret gestaltet werden kann, zeigt der Auszug aus dem Artikel von Christoph Burkard und Gerhard Eikenbusch. Sie fokussieren den Evaluationsprozess und geben Anhaltspunkte für ein übergreifendes Evaluationskonzept. Vertiefte, konkretisierende Ausführungen zur Umsetzung auf verschiedenen Ebenen sind im Folgekapitel enthalten (hier ausgespart).

*Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard (2016): Evaluation. Ein Leitfaden. In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 1292-1342.*

► Rosemary S. Caffarella und Sandra Ratcliff Daffron fokussieren in ihrem Beitrag „Formulating Program Evaluations Plans“ die besonderen Aspekte von Programm-Evaluation. Sie berücksichtigen dabei auch die Möglichkeit über ungeplante und informelle Formen der Programmbewertung wertvolle Informationen zur Steuerung von Bildungsprozessen zu nutzen.

*Caffarella, Rosemary S.; Daffron, Sandra, Ratcliff (2013): Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass. S. 232-258.*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

## Eigene Notizen



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

## Impuls zur Diskussion

Weit verbreitet ist die Evaluation von Veranstaltung mittels standardisierter Fragebögen zum Ankreuzen. Jedoch, (selbst-)kritisch betrachtet: Die Aussagekraft von Abfragen, die am Ende von Seminaren/Veranstaltungen/usw. unter Zeitdruck (z.B. Leute wollen nach Hause) und letzter Stimmungslage (z.B. nach einer emotionalen Aktion) entstehen, ist doch eher begrenzt und nimmt nur selten den gesamten Lehr-Lern-Prozess in den Blick.

Welche Erfahrungen oder Wahrnehmungen haben Sie mit schriftlicher Befragung? Kennen Sie Formate oder Methoden, die solche Effekte verhindern?

### 4.7. Revision: Konsequenzen ziehen und Anpassungen vornehmen

Mit der Revision (auch: Programmrevision) schließt sich der Regelkreis des Bildungsprozessmanagements. Jeder Steuerungsprozess verlangt am Ende, die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem durchgeführten Prozess wieder auf die eingangs definierten Ziele hin rückzukoppeln sowie gleichzeitig den Blick nach vorne zu richten, auf den nächsten Programmdurchlauf, das nächste Geschäftsjahr, die nächste Projektphase usw. Von Planungszyklus zu Planungszyklus (z. B. ein Schuljahr, ein Semester) kann das Programm verbessert und so den sich verändernden Rahmenbedingungen angepasst werden. Vor allem die unterschiedlichen Erwartungen und Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen (vgl. Rahmenmodell Bildungsmanagement) halten den Druck auf Bildungsorganisationen konstant, das eigene Leistungsangebot fortlaufend weiterzuentwickeln.

Die Notwendigkeit zu Flexibilität und Innovationsfreudigkeit, die Bildungsorganisationen gemeinhin abverlangt werden, wird in diesen per se nicht selbstredend so wahrgenommen. Vielmehr verleitet das Agieren aus sich selbst heraus zu einer gewissen Systemblindheit und Trägheit. Dies zeigt sich beispielsweise immer dann, wenn erfolgreich gestartete Angebote unreflektiert in das nächste Jahresprogramm übernommen werden und dann „plötzlich“ scheitern. Im letzten Teilschritt des Bildungsprozessmanagements gilt es daher, die Anbindung an das gesamte Bildungsmanagement sicherzustellen:

- Der Erfolg eines Bildungsangebots wird erst dann (auch) zum Erfolg für die Bildungsorganisation, wenn sie damit zur hohen Zufriedenheit möglichst vieler ihrer Anspruchsgruppen beiträgt. Deren (kritische) Wahrnehmung kann eine wichtige Information darstellen, um nicht „am Markt vorbei“ zu arbeiten.
- Der Erfolg des Bildungsangebots muss ferner im Vergleich zu anderen im Wettbewerb stehenden Bildungsorganisationen bewertet werden. Bei diesem **sogenannten „Benchmarking“** geht es darum, den Wert des eigenen Erfolgs in Relation zu messen. Dies schließt auch die Null-Variante ein, d. h. die provokante Gegenfrage, ob kein Bildungsangebot auch keinen Effekt bewirkt hätte.
- Entsprechend der Inside-Out-Strategie (vgl. Abschnitt 2) lebt eine Bildungsorganisation von neuen Ideen und eigenen Innovationen. Bildung ist zukunftsgerichtet, bisweilen utopisch. Für das Kerngeschäft einer Bildungsorganisation sind daher gezielt geplante Freiräume und Arbeitsphasen für Kreativarbeit und interdisziplinäre Visionen, aber auch für die Auseinandersetzung mit Minderheitenmeinungen und Fundamentalkritik unerlässlich.

Für Bildungsorganisationen liegt es nahe, die am Prozess der Leistungserstellung wesentlich beteiligten Akteure in den Revisionsprozess mit einzubeziehen, nämlich die Lernenden selbst. Auch dann, wenn diese keine genaue Vorstellung davon haben, was sie hinsichtlich Bildung in Zukunft benötigen, sind deren Erfahrungen als Abnehmer (Kundeninnen, Kunden) der Bildungsangebote doch die unmittelbarsten Quellen (vgl. Kil 2009, S. 401f.).

Damit sind Ansatzpunkte innerhalb der Bildungsorganisation skizziert, um die Bereitschaft und Fähigkeit zu Entscheidungen beständig wach zu halten, das Bildungsangebot beizubehalten, zu modifizieren, zu erweitern oder zurückzufahren. Letzteres ist nicht nur dann geboten, wenn nicht mehr

nachgefragte Angebote aus dem Programm genommen werden müssen. Dem Schritt „Revision“ obliegt auch die wichtige Aufgabe, Bildungsprogramme „schlank“ zu halten, von bürokratischer Übersteuerung und lernhemmenden Detailregelungen zu befreien. Mitunter nimmt eine zu eng interpretierte Qualitätssicherung und Standardisierung von Bildungsprozessen (z.B. hinsichtlich Methoden, Materialien) der Programmplanung genau den Gestaltungs- und Entscheidungsfreiraum, den sie zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Steuerung zwingend benötigt.

#### Weitere Quellen zur Vertiefung:

► Im Beitrag „Programmentwicklung und Revision“ beleuchtet Monika Kil das Thema aus einer analytischen Perspektive und beschreibt dabei typische Aktions- und Reaktionsmuster in der Programmplanung von (Weiter-) Bildungseinrichtungen.



*Kil, Monika (2018): Programmentwicklung und Revision. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2. Auflage. Hamburg: tredition, S. 203-216.*

► Im Kapitel „Making Recommendations and Communicating Results“ aus Rosemary Caffarellas Werk „Planning Programs for Adult Learners“ werden Strategien und Instrumente vorgestellt, wie die Ergebnisse aus einem erfolgreichen Bildungsprozess ebenso erfolgreich an relevante Anspruchsgruppen kommuniziert werden können.

*Caffarella, Rosemary S. (2002): Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, S. 266-285.*



Welche Erkenntnisse, welche Überlegungen haben Sie bei der Lektüre gewonnen?

### **Eigene Notizen**



Was ist Ihre Erfahrung? Was meinen Sie?

### **Impuls zur Diskussion**

(Programm-)Revision im Bildungsprozessmanagement: Wie lassen sich „business as usual“ überwinden und stattdessen echte Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen (Prüfung, Transfer, Evaluation) ziehen?





## 5. Schlussbemerkungen und ein Ausblick

Bildungsprozessmanagement kann auf verschiedenen Ebenen ansetzen: Bei der Weiterentwicklung von konkreten, vorliegenden Bildungsangeboten (verantwortet von den Lehrenden), bei der Überprüfung von curricularen Einheiten (verantwortet z.B. von einer Teamleitung), bei der Steuerung des Programmangebots der Bildungsorganisation (verantwortet von der Geschäftsführung) oder bei der Entwicklung übergeordneter Leitlinien auf der Ebene überorganisationaler Verbände, Gruppierungen, auf Landesebene usw. (vgl. Abschnitt 2.2 Didaktische Handlungsebenen). Je nach Bildungsbereich, Ausgangssituation, Größe und Komplexität, Arbeitsteilung (usw.) in einer Bildungsorganisation erfahren die einzelnen Schritte unterschiedliche Aufmerksamkeiten. So sind z.B. Bildungseinrichtungen die sich auf einem Markt behaupten müssen, anders herausgefordert eine regelmäßige Bildungsbedarfsanalyse durchzuführen, als etwa Schulen, die unter staatlicher Garantie stehen.

Ein bewusst praktiziertes Vorgehen entlang der hier vorgestellten Schritte im Bildungsprozessmanagement kann dazu beitragen, aus Ad-hoc-Initiativen und kurzfristigem Agieren heraus Bildungsarbeit zu professionalisieren, d.h. Struktur zu geben, Zusammenhänge zu dokumentieren, auf längerfristige Ziele hin zu arbeiten, Akzeptanz unter den Akteuren zu schaffen. Kein Schritt steht isoliert, sondern wirkt auf andere Schritte zurück/vor bzw. wird von Entscheidungen in anderen Schritten beeinflusst. Ein Nutzen kann bereits darin bestehen, sich über Grundannahmen zu verständigen (Bedarfshypothese) und eine gemeinsame Sprache zu finden (Formulierungen, Benennung des Projektes). Das wiederholte Praktizieren des Regelkreises mündet im Idealfall in eine Spirale, die sich immer enger zusammenzieht und die einzelnen Schritte immer enger aufeinander wirken.

Nicht trivial bleibt die Frage, wie intensiv und wie lange die Suchbewegungen um relevante Information und deren Analysen betrieben werden können: Wann ist der passende Zeitpunkt, um Entscheidungen zu treffen? Inwieweit können nachträglich erhobene Bedarfe berücksichtigt werden? Es gilt auch das Risiko zu beachten, dass mitunter Wünsche geweckt werden, die im weiteren Verlauf nicht oder nicht voll umfänglich erfüllt werden (können). Lernen ist stets in individuelle Perspektiven, institutionelle Zwecksetzungen, in wirtschaftliche Verwertungszusammenhänge und soziale Netzwerke eingebunden. Daraus können divergierende Erwartungen, eventuell sogar Zielkonflikte hervorgehen.

All das, was Bildungseinrichtungen in Form von Angeboten und Dienstleistungen auf den Weg bringen, kann nur dann die angestrebte „Bildung“ bewirken, wenn die Prozesse für und zusammen mit den lernenden Menschen erbracht werden (vgl. Schöni 2019, S. 104, auch im Folgenden). Sie sind abhängig von gelingender Interaktion, d.h. Konzepte sollten gezielt die Lernenden mit ihren Kompetenzen, Ressourcen und lebensweltlichen Bezüge einbeziehen. Tatsächlich zeigt der Blick in die reale Bildungspraxis, dass stattdessen vielerorts standardisierte Lernprodukte und vorkonstruierte Settings dominieren. Bei der Konzeption von nachhaltigen Bildungsangeboten bleibt demgegenüber die Autonomie des Lernenden maßgeblich. Für die Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen müssen folglich die Kontingenz und subjektiven Steuerungslogiken konsequent mitgedacht werden. Bildungsorganisationen sind mehr denn je herausgefordert, die Stärken institutioneller Lernsettings mit jenen des selbstorganisierten Lernens sinnvoll zu verbinden (Rohs 2014).

Im Mittelpunkt dieses Studientextes steht das Handeln von Bildungsverantwortlichen in Bildungsorganisationen. Was hier unternommen wird, steht jedoch immer im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen – und das sind in immer stärkerem Maße auch globale Trends. Zum Ende dieses Textes wollen wir daher den Blick weiten und auch über die Grenzen der Bildungsorganisationen hinaus lenken. Wenn heute ein Grundschullehrer in seiner Klasse Kinder mit Fluchterfahrung unterrichtet, mit Kinder aus Syrien, Ghana oder Afghanistan, die kaum deutsch sprechen, wenn die Projektleiterin an einer Bildungsakademie ein Qualifizierungsprogramm für Migrantinnen und Migranten konzipiert, wenn ein international tätiges Unternehmen seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für unterschiedliche kulturelle Sichtweisen in seinen Arbeitsteams sensibilisieren möchte, dann sind alle diese Tätigkeiten unmittelbar und ganz offensichtlich mit globalen Umbrüchen verknüpft. Bei ungezählten anderen Themen sind die Verknüpfungen nur mittelbar und nicht so offensichtlich, und doch im gleichen Maße vorhanden.

Die derzeitige Covid-19-Pandemie ist nur eine von vielen Ungewissheiten, die die Menschen weltweit betreffen. Der Klimawandel mit all seinen vielfältigen Konsequenzen wie z.B. Trockenheit in Ländern des Südens (nicht nur, aber vor allem hier), Verlust landwirtschaftlicher Flächen und dadurch wiederum ausgelöste Migration, der Verlust an Biodiversität und das Artensterben, die Verschmutzung der Weltmeere durch Plastikabfälle – das sind weitere Beispiele für die vielen großen globalen Bedrohungen, die uns alle betreffen, weltweit. Unsere derzeitige Lebens- und Wirtschaftsweise führt zu einer Übernutzung natürlicher Ressourcen und zu einer präzedenzlosen Überbeanspruchung der Regenerationsfähigkeit jener natürlichen Systeme, die unser Leben erst möglich machen: Wasser, Boden, Luft. Die genannten globalen Herausforderungen können nur unter einer globalen Perspektive verstanden werden: Staaten, Kommunen, Unternehmen, zivilgesellschaftliche Organisationen, jeder Bürger und jede einzelne Bürgerin sind aufgefordert ihre bisherigen Praktiken zu überprüfen und ihre Lebens- und Wirtschaftsweisen auf nachhaltige Formen hin zu verändern. Um **nicht länger ständig die „planetaren Grenzen“ (Rockström u.a. 2009) zu übertreten** und die Regenerationsfähigkeit des Planeten zu schädigen, ist ein schneller und tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel nötig, hin zu einer für den Planeten langfristig tragbaren und den Menschen zuträglichen Form des Lebens, Arbeitens und Wirtschaftens.

Bildungsorganisationen stehen in der Verantwortung, die Bildungsarbeit unter einer globalen Perspektive zu betreiben, die Veränderungsbereitschaft und Selbstverantwortung der Menschen zu stärken. **Michael Quinn Patton, einer der führenden Evaluationsexperten, nennt das die „Blue Marble“-Perspektive und bezieht sich dabei auf das Bild vom „blauen Planeten“, das wir von Fotos aus dem Weltall kennen (Patton 2020).** Er plädiert dafür, bei der Evaluation von Programmen stärker die Implikationen und die Vernetzung mit globalen Fragen und Systemen zu berücksichtigen, den Blick über die Grenzen von Organisationen, Sektoren oder Nationen hinaus zu richten und dabei eine ganzheitliche Perspektive einzunehmen. Sein Plädoyer, das sich an Evaluatorinnen und Evaluatoren richtet, kann uneingeschränkt auf den gesamten Zyklus der Entwicklung und Steuerung von Bildungsprozessen übertragen werden.

Als übergeordneter Leitbegriff für die notwendigen Korrekturen hat sich in den letzten Jahrzehnten der Begriff der nachhaltigen Entwicklung (engl. sustainable development) durchgesetzt. Eine **Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn sie „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren,**

daß **künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können**“ (vgl. Hauff 1987). Im Jahr 2015 hat die internationale Staatengemeinschaft in einer „Agenda 2030“ 17 globale Ziele (mit 169 untergeordneten Teilzielen) für eine nachhaltige Entwicklung formuliert (Sustainable Development Goals, vgl. UN 2015). Bildung ist bei der Umsetzung, Begleitung und Unterstützung einer nachhaltigen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Ihr ist eine eigenes der 17 Ziele gewidmet, sie ist aber auch mit allen anderen Nachhaltigkeitszielen verknüpft, denn ohne entsprechende Bildung lässt sich keines dieser Ziele erreichen. Die vielfältigen Konsequenzen für das Planen und Durchführen von Bildungsangeboten, für das Bildungsprozessmanagement können in diesem Ausblick nicht vertieft werden. Einige Überlegungen dazu haben wir, mit Blick auf die Schule, an anderer Stelle dargestellt (Müller/Lude 2019). Hier soll der Hinweis genügen, dass die dargestellte globale Perspektive, die Orientierung an der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung und die Berücksichtigung der 17 globalen Ziele aus unserer Sicht eine umfassende Neuausrichtung der Bildungsarbeit erfordern. **Bildungsorganisationen können und müssen ihren Beitrag leisten. Nachhaltigkeit ist nichts „Zusätzliches“, wie es** zunächst vielleicht erscheinen mag. Es geht vielmehr um den Kern von Bildung: Die Perspektive auf eine lebenswerte Zukunft für die nachwachsende Generation ist eine grundlegende Bedingung und Voraussetzung für Bildung und Erziehung. Wenn junge Menschen die Zuversicht auf ihre Zukunft verlieren, hat dies unmittelbar Auswirkungen auf ihre Motivation, auf ihre Einstellung zum Lernen heute.

In vielen Ländern dieser Erde, in zahlreichen gesellschaftlichen Sektoren, Unternehmen und Organisationen gibt es bereits Initiativen für nachhaltiges Handeln, und auch im Bildungsbereich gibt es unzählige Beispiele für eine zukunftsorientierte Arbeit. Die Idee der Nachhaltigkeit ist eine kraftvolle Vision, die an Orten auf dem ganzen Globus Menschen zu innovativen Aktionen inspiriert und Erfolgsgeschichten schreiben lässt (vgl. Weizsäcker/Wijkman 2018, Teil 3, S. 193ff). Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Menschen zu nachhaltigem Handeln und ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen. Eine professionelle Planung und Gestaltung entsprechender Bildungsangebote kann dazu einen wertvollen Beitrag leisten.



## Literaturverzeichnis

- Bader, Reinhard; Sloane, Peter F. E. (2002, Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl.
- Becker, Manfred (2011): Systematische Personalentwicklung. Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bleicher, Knut (2004): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur, Band 1. Hamburg: VSA-Verlag.
- Caffarella, Rosemary S.; Daffron, Sandra Ratcliff (2013): Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flehsig, Karl Heinz; Haller, Hans Dieter (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lehrbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett.
- Fleige, Marian; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (2018; Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Gesmann, Stefan; Merchel, Joachim (2019): Systemisches Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Handbuch für Studium und Praxis. Heidelberg: Carl Auer.
- Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelacker, Jörg; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-173.
- Gieseke, Wiltrud (2019): Programm und Angebot. In: Fleige, Marian; Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Käßlinger, Bernd; Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv Publikation / utb, S. 18-28.
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Hippel, Aiga von (2013): Programmplanung als professionelles Handeln – „**Angleichungshandeln**“ und „**An eignungsmodi**“ im aktuellen Diskurs der Programm- und Professionsforschung. In: Käßlinger, Bernd; Robak, Stefanie; Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Engagement in der Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-143.
- Iberer, Ulrich (2010): Bildungsmanagement von Blended Learning: Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten. Marburg: Tectum.
- Iberer, Ulrich; Müller, Ulrich; Freytag, Gabriele (2013): Handbuch Bildungsmanagement im organisierten Sport. Köln: Führungs-Akademie des Deutschen Olympischen Sportbunds.
- Iberer, Ulrich; Müller, Ulrich (2015): Produktmanagement und Programmplanung in Bildungseinrichtungen. In: Klebl, Michael; Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 449-478. Online: <https://www.wbv.de/artikel/6004431w>.
- Käßlinger, Bernd (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 9, Ausgabe 1. Online: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-9.1.333>.

- Kauffeld, Simone (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Berlin: Springer.
- Kieser, Alfred (2019): Der situative Ansatz. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark (Hrsg.): Organisationstheorien. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 168-195.
- Kil, Monika (2018): Programmentwicklung und Revision. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2. Auflage. Hamburg: tredition, S. 203-216.
- Klebl, Michael (2015): Verfahren der Ermittlung des betrieblichen Bildungsbedarfs. In: Klebl, Michael; Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 417-448. Online: <https://www.wbv.de/artikel/6004431w>.
- Krüger, Michael (2010): Leitbildgestützter Organisationswandel als Vermittlungsaufgabe zwischen gegensätzlichen Werten. In: Adam, Thomas; Müller, Ulrich; Schweizer, Gerd (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 97-116. Online: <https://www.wbv.de/artikel/6004044>.
- Kühl, Stefan (2017): Leitbilder erarbeiten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Wiesbaden: Springer VS.
- Laloux, Frederic (2015): Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.
- Malik, Fredmund (2015): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. 11. Auflage. Bern: Haupt.
- Malik, Fredmund (2019): Führen – Leisten – Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung. Frankfurt am Main: Campus.
- Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (1998): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mintzberg, Henry (1979): The Structuring of Organizations. New York: Prentice-Hall.
- Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In Schweizer, Gerd; Iberer, Ulrich; Keller, Helmut (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99–121.
- Müller, Ulrich (2018): Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: tredition, S. 33-58.
- Müller, Ulrich; Iberer, Ulrich (2007): Programmentwicklung als Bildungsprozessmanagement. In: Erwachsenenbildung. 53. Jg., Heft 4/2007, S. 205–209.
- Müller, Ulrich; Lude, Armin (2019): Nachhaltigkeit und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Schulleitungsaufgaben. In: Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung, Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-34
- Müller, Ulrich; Soland, Mirjam (2018): Transfermanagement und Evaluation. In: Gessler, Michael; Sebe-Opfermann, Andreas (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. 2., überarbeitete Auflage. Hamburg: tredition, S. 287-322.

- Patton, Michael Quinn (2020): Blue Marble Evaluation. Premises and Principles. New York: The Guilford Press.
- Rädiker, Stefan (2010): Professionelle Erfolgskontrolle: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Evaluation der Bildungsprozesse. In: Zech, Rainer u. a. (Hrsg.): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbestimmungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 132–168.
- Rank, Birgit; Wakenhut, Roland (1998): Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In: Rank, Birgit; Wakenhut, Roland (Hrsg.): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training. München: Rainer Hampp, S. 11–29.
- Robertson, Brian J. (2016): Holacracy - ein revolutionäres Management-System für eine volatile Welt. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Mike Kauschke. München: Vahlen.
- Rockström, Johann u.a. (2009): Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humani-ty. Ecology and Society 14(2): 32. Online unter: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/> (Abruf: 10.06.2020)
- Rohs, Matthias (2014): Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 36 (2014) 3, S. 391-406.
- Sava, Simona (2012): Needs analysis and programme planning in adult education. Opladen: Budrich.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Schmidt, Christin (2018): Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte und Zusammenhänge. Wiesbaden: Springer VS.
- Schöni, Walter (2017): Bildungswertschöpfung. Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung. Bern: hep.
- Schwarz, Peter; Purtschert, Robert; Giroud, Charles; Schauer, Reinbert (2013): Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 7. Auflage. Bern: Haupt.
- Senge, Peter M. (2017): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann und Hans Freund. 11., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Seufert, Sabine (2013): Bildungsmanagement – Einführung für Studium und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Sloane, Peter F.E. (2010): Makrodidaktik – Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205-212.
- Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Budrich.
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 122-144.
- United Nations (UN, 2015): Sustainable Development Goals. Online: [www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda](http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda)

Bildernachweis (alle Fotografien):

pixabay.de; freie kommerzielle Nutzung, kein Bildnachweis nötig



## Eigene Notizen

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for handwritten notes.





## Eigene Notizen

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for handwritten notes.



## Eigene Notizen

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for handwritten notes.



## Eigene Notizen

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for handwritten notes.

