



Open Access Repository

[www.ssoar.info](http://www.ssoar.info)

## Beziehungsmanagement für gelungene Bildung: konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung

Archilles, Mark

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Archilles, M. (2008). Beziehungsmanagement für gelungene Bildung: konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 54(3), 136-140. <https://doi.org/10.3278/EBZ0803W136>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

  
Leibniz-Institut  
für Sozialwissenschaften

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64186-8>



## Beziehungsmanagement für gelungene Bildung

### Konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung

von: Archilles, Mark

DOI: 10.3278/EBZ0803W136

Erscheinungsjahr: 2008

Seiten 136 - 140

**Schlagerwörter:** Bildungseinrichtungen, Führungskräfte, Konstruktivismus

Ausgehend von den Prämissen des pädagogischen Konstruktivismus sieht dieser Beitrag gelungene Führung von Bildungseinrichtungen darin, Beziehungen zu gestalten - vor den Herausforderungen offener und unplanbarer Führungskontexte.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

#### Zitiervorschlag

Archilles, M.: Beziehungsmanagement für gelungene Bildung. Konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 03/2008. Führen und Leiten, S. 136-140, Bielefeld 2008. DOI: 10.3278/EBZ0803W136

Mark Achilles

# Beziehungsmanagement für gelungene Bildung

## Konstruktivistisches Führen in der Erwachsenenbildung

**Ausgehend von den Prämissen des pädagogischen Konstruktivismus sieht dieser Beitrag gelungene Führung von Bildungseinrichtungen darin, Beziehungen zu gestalten – vor den Herausforderungen offener und unplanbarer Führungskontexte.**

Genauso wie das gesamte gesellschaftliche Teilsystem Bildung sich in den letzten beiden Jahrzehnten zu einem der meist beachteten und umstrittenen Themen aufgeschwungen hat und in dem Maße, wie sich in allen Säulen unseres Bildungssystems anhaltend einschneidende Veränderungen Bahn brechen, ist auch die gemeinnützige Weiterbildung und Erwachsenenbildung von einem heftigen und stetigen Wandel betroffen: Öffentliche Zuschussgeber ziehen sich immer mehr aus ihrer Verantwortung einer Förderung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung zurück. Dies zwingt Einrichtungen zu drastischen und oft fragwürdigen Einsparmaßnahmen. Personalfreisetzung, Streichung von Projekten sowie Zusammenlegungen von bisher souveränen Einrichtungen zu größeren Einheiten machen aufwendige Organisationsprozesse und Change-Management-Anstrengungen notwendig. Fundraising und Drittmittelakquise binden zusätzlich personelle Ressourcen. Der äußere ökonomische Druck

und die Ausrichtung auf eine stärkere Kundenorientierung zwingen zur aufwendigen Einführung professioneller Qualitätsmanagementsysteme. Profilbildung und Schwerpunktsetzung führen zur Streichung ganzer Geschäftsfelder und zur Einstellung von wenig lukrativen Projekten und Bildungsmaßnahmen. Durch Anstrengungen im milieuoorientierten Marketing wird versucht, neue Zielgruppen zu erreichen und den Haushaltsanteil der Eigeneinnahmen zu steigern. Daneben eröffnet die Digitalisierung unserer Welt völlig neue Wege des Wissenserwerbs rund um den Globus. Die rezipierbare Wissensmenge hat sich ins Unendliche vervielfacht und gleichzeitig ist die Halbwertszeit ihrer Gültigkeit und Aktualität erheblich gesunken. Dies macht neue Formen der Wissensaneignung und des Wissensmanagements notwendig. Es entstehen neue Lernformen als Blended-Learning-Prozesse und das informelle Lernen, die Lernerberatung und -begleitung gewinnt gegenüber formalen Lehr-Lern-Kontexten immer mehr an Bedeutung.

Die hier in groben Schlagworten skizzierten Herausforderungen, denen sich die Erwachsenenbildung aktuell gegenüber sieht – die Liste ließe sich verlängern –, stellt Führungskräfte heute vor völlig andere und neue Herausforderungen als zu Zeiten der Aufbau- und Konsolidierungsphase

der Erwachsenenbildung. Vielleicht sind diese Herausforderungen sogar schwieriger zu durchschauen und stellen Einrichtungen und Führungskräfte vor größere Existenzprobleme als dies bisher in der Geschichte der Erwachsenenbildung der Fall war. Dennoch stehen Führungskräfte heute wie gestern vor der gleichen Aufgabe und Verantwortung: nämlich die Erreichung und Sicherung der Einrichtungenziele. Auch wenn sich der Kontext und die Rahmenbedingungen für den Sektor der Erwachsenenbildung wandeln – das haben sie schon immer getan –, stehen Führungskräfte vor den gleichen Aufgaben, die sie schon immer hatten. Keine Führungskraft, die ihr Handwerkszeug versteht und die Aufgabe der Zielerreichung nicht aus dem Blickfeld ihrer Führungsverantwortung verloren hat, stöhnt über die sich so schnell und stetig wandelnden Rahmenbedingungen. Das Aufbegehren oder Resignieren ist eher ein Zeichen für das Wiederentdecken einer in Vergessenheit geratenen Besinnung auf die ureigenste Aufgabe von Führungskräften: die Resultatorientierung und die Zielerreichung.

### Resultatorientierung und Zielerreichung

Jedes Unternehmen, jede Organisation und jede Institution, so auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, legitimieren ihre Existenz allein zu einem bestimmten Sinn und Zweck, und das ist die Erreichung ihrer jeweiligen Ziele. Diese Ziele sind einschlägig kommuniziert, sind verstehbar, zeitlich strukturiert, sind erfüllbar und



Dr. Mark Achilles M.A. studierte Theologie und Religionspädagogik und promovierte in theologischer Ethik. Er absolvierte den Masteraufbaustudiengang Bildungsmanagement und leitet seit 2004 die Geschäftsstelle des Münchner Bildungswerkes, die größte Einrichtung der katholischen Erwachsenenbildung.

evaluierbar. Das klingt plausibel und einfach. Werden Kollegen und Kolleginnen in der Erwachsenenbildung allerdings nach diesen Kriterien ihrer Einrichtungsziele befragt, wird schnell deutlich, wie stark dieser einfache und plausible Zielkriterienkatalog aus dem Blickfeld des Alltagsgeschäftes gerät. Führungskräfte und Bildungsmanager haben nur eine einzige Aufgabe, für die sie von ihrer Einrichtung bezahlt werden. Sie tragen Sorge für die Erreichung der Einrichtungsziele und müssen vor Auftraggebern und Aufsichtsgremien Verantwortung für deren Umsetzung übernehmen. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Ziele in allen organisierten und nicht organisierten Prozessen und Strukturen der Einrichtung bewusst bleiben und umgesetzt werden. Allein vor dem Horizont der mit und durch die Kollegen und Kolleginnen erreichten Ergebnisse und Einrichtungsziele wird der Erfolg einer Führungskraft gemessen und nicht daran, ob diese Kollegen und Kolleginnen zufrieden sind und Spaß an der Arbeit haben, ob alle so partizipativ wie möglich in Entscheidungen eingebunden werden oder ob ein kollegial-personaler Führungsstil umgesetzt wird. Vor dem Hintergrund der sich stetig wandelnden Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Bereich der Erwachsenenbildung versteht es sich von selbst, dass es mit Blick auf die Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht den einen und einzig richtigen Führungsstil geben kann, genauso wenig wie es einen festen Eigenschaftskatalog an Persönlichkeitsmerkmalen und Fähigkeiten gibt, der eine gute Führungskraft ausmacht.

### Erreichen der Einrichtungsziele

Längst wird auch in führungstheoretischer Forschung jedem monokausalen Ansatz eine klare Absage erteilt, der Führungserfolg hauptsächlich mit der Persönlichkeit des Führenden, dessen Kompetenzen oder einem bestimmten Führungsstil verknüpft.<sup>1</sup> Auch wenn diese Erkenntnis noch

selten bis in die konkreten Stellenausschreibungen für Führungspositionen durchgedrungen ist, die den Eindruck suggerieren, als gehe es um die Suche nach Menschen mit vollkommenen Eigenschaftsprofilen und nicht um Führungskräfte, so wird jede erfolgreiche Führungskraft bestätigen, dass es für das Gelingen von Führung am wenigsten auf die eigene Persönlichkeit und die eigenen Fähigkeiten ankommt, als vielmehr auf die Tatsache, die Erreichung der Einrichtungsziele nicht aus dem Blickfeld verloren zu haben. Selbstverständlich kann es hier nicht darum gehen, sich als Führungskraft starr geradeaus und blindlings auf das Erreichen der Einrichtungsziele zu stürzen. Die verantwortungsbewusste Führungskraft muss bei allen Entscheidungen immer das Ganze im Blick haben. Resultatorientierung kann nicht Zielerreichung um jeden Preis heißen; bedeutet aber, im Führungsalltag alle Entscheidungen immer vor dem Gerichtshof einer Verwirklichung der Einrichtungsziele zurückzukoppeln.

### Führungsalltag als Gruppenphänomen

Es versteht sich von selbst, dass Führungsalltag immer ein Gruppenphänomen ist, das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt.<sup>2</sup> Führungseigenschaften einer Führungskraft bestimmen in einem solchen Interaktionsprozess zwar das Führungsverhalten, aber immer nur in der klaren Verortung einer bestimmten Situation mit den je verschiedenen konkreten Rahmenbedingungen und Interaktionskontexten der agierenden Personen. Führungserfolg, das heißt Zielerreichung, stellt sich also nur dann ein, wenn das Führungsverhalten den jeweils konkreten situativen Kontextbedingungen der agierenden Personen angepasst ist. Hier wird deutlich, dass es natürlich nicht um eine Überinterpretation der Kritik an Eigenschaftstheorien gehen kann. Allein aber die einseitige Schlussfolgerung ist anzuzweifeln, nach der sich Führungserfolg sichern lässt, wenn Füh-



Führungskräfte | Michael Ballack im EM-Finale

Foto: picture-alliance/dpa

rungskräfte einen festen Eigenschaftskatalog erfüllen oder ein bestimmter Führungsstil einem anderen überlegen wäre. Selbstverständlich wird von Führungskräften ein gewisses Portfolio an Kompetenzen abverlangt, das im Mitarbeitermanagement hilfreich oder sogar unerlässlich ist. Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen und Führungseigenschaften ist allerdings geringer als ihnen im Allgemeinen zugeschrieben wird. Erfolgreicher werden Führungskräfte sein, die in ihrem Führungsalltag nicht mit einem Auge immer auf die Pflege ihrer Persönlichkeitsmerkmale schießen, sondern mutig nach vorne schauend die Erreichung der Ziele im Blick haben. Bewegt sich Führungsmanagement in der konkreten Praxis zwischen diesen beiden Prämissen einer klaren Zielerreichung auf der einen Seite und dem Hintergrund alltäglicher völlig unterschiedlicher konkreter Interaktionskontexte auf der anderen Seite, dann drängt sich eine noch einen Schritt weiter reichende Reflexion erwachsenpädagogischer Praxis für die Gestaltung der Mitarbeiterführung von Führungskräften in der Weiterbildung auf.

### **Pädagogischer Konstruktivismus**

Die Erkenntnisse und Desiderate eines gemäßigten pädagogischen Konstruktivismus, dass nämlich der eigentliche Lern- und Aneignungsprozess des lernenden Menschen dem direkten Einfluss des Lehrenden entzogen ist und Bildung, im weitesten Sinne einer Selbstbildung (*autonom und selbstreferenziell*), ein mehr oder weniger bewusster individueller Aneignungs-, Deutungs- und Entwicklungsprozess des Menschen selbst ist, fließen nur sehr zurückhaltend in die pädagogische Praxis unseres funktionalistisch auf den freien Arbeitsmarkt ausgerichteten Bildungssystems ein. Im Schul-, Hochschul- und Berufsausbildungssektor lässt sich kaum wahrnehmen, dass Einrichtungen und pädagogisches Personal die auf Leistungsorientierung getrimmte traditio-

nelle Vermittlungsdidaktik zugunsten einer dem Menschen angemessenen selbstlernbefördernden sog. Ermöglichungsdidaktik weiterentwickeln. Paradoxerweise genießt dieser aus der systemischen und konstruktivistischen Theorie herausgebildete Ansatz der Ermöglichungsdidaktik<sup>3</sup> gerade in dem Sektor starkes Ansehen, der bildungspolitisch bis heute stiefmütterlich vernachlässigt wird und am wenigsten funktionalistisch ausgerichtet ist: der öffentlichen Weiterbildung oder Erwachsenenbildung.

Ohne die Bedeutung eines konstruktivistischen Ansatzes für die pädagogische Praxis hier eingehend reflektieren zu können, ergeben sich aus ihren Desideraten einer Umsetzung in der Erwachsenenbildung interessante und herausfordernde Schlussfolgerungen auch für die Gestaltung und Steuerung von Organisationsprozessen in den Einrichtungen und für das Führen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, hier vor allem des pädagogischen Personals. Die Schlussfolgerung drängt sich auf: Was für die pädagogische Praxis gilt, muss sich auch in der Gestaltung und Kommunikation der Einrichtung selbst widerspiegeln; und zwar sowohl in der Art und Weise, wie grundsätzliche Ziele der Einrichtung formuliert und gesetzt werden, als auch im Vorgehen, wie diese Ziele dann umgesetzt werden.

### **Selbsttätige Erschließung von Wissen**

Wenn der eigene Aneignungsprozess beim Menschen also durch die jeweils konkreten subjektiven Kontextbedingungen sowohl äußerer wie innerer Gegebenheiten, vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten, sinnhafter Eindrücke und kognitiver wie emotionaler Schemata oder erfahrungsbezogener Assoziationen stattfindet (sog. *Strukturdetermination* menschlicher Erkenntnisfähigkeit), dann stellt dies nicht nur tradierte pädagogische Vermittlungs- und Lehrkonzepte infrage, sondern ist auch eine fundamentale Anfrage nicht nur an die – zumindest für die

Hochschule – wenig reformaffirmative Ausbildung und Professionalisierung des (erwachsenen)pädagogischen Berufsstandes, sondern vor allem auch herausforderndes Desiderat für die Gestaltung des Führungsmanagements in den konkreten Einrichtungen selbst. Erfolgt also der eigentliche Lern- und Aneignungsprozess am wenigsten in der konkreten Unterrichtssituation unter konkreter Einflussnahme des Lehrenden, sondern höchstens als durch den formalen Lernkontext angeregter und lange nachwirkender Prozess in einer selbsttätigen und selbstständigen Erschließung von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen des Menschen, so muss das Ziel einer vom konstruktivistischen Ansatz geprägten Erwachsenenbildungsarbeit eine Unterstützung des Menschen sein, ihn dazu zu befähigen, seine eigene Wirklichkeitskonstruktion und die damit eng verknüpften Orientierungs-, Deutungs- und Handlungskompetenzen aufzudecken, zu vernetzen und auszuweiten, um dem Einzelnen dadurch eine Ausdifferenzierung seines Handlungsspielraums, eine Verbesserung seiner Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeiten sowie eine Erweiterung seiner Viabilität zu ermöglichen. Lernsettings sind didaktisch und methodisch also in einer Art und Weise zu gestalten, dass auf der Grundlage vorhandener Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen eine Ausweitung und Differenzierung dieser Erfahrungen und Wirklichkeiten möglich wird. Ein solches Lernen ist in vorzüglicher Weise durch die sog. *Kontrasterfahrung* (oder *Differenzierung* bei Siebert<sup>4</sup>) möglich. Von hier aus ist es dann hinsichtlich der Bedeutung des konstruktivistischen Pädagogikentwurfs für die Gestaltung von Führungs- und Interaktionsprozessen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur noch ein kleiner Schritt. Durch das Wahrnehmen von Unterschieden, d.h. unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen, gegensätzlichen Interpretationen der Wirklichkeit oder verschiedenen biografischen Kontexten etc., müssen eigene biografische



Erfahrungen bestätigt oder neu interpretiert, die Konstruktion der eigenen Wirklichkeit ergänzt oder korrigiert und die eigene Meinung bestärkt oder revidiert werden. Dies gilt, gleich ob in Lehr-Lern-Situationen oder in konkreten Führungssituationen, in denen Führungskraft und Mitarbeitende sich um den je richtigen Weg bemühen, die Ziele der Einrichtung zu formulieren und diese dann zu realisieren. Eine dieses Lernen fördernde Didaktik und Methodik arbeitet hier weniger vermittelnd als ermöglichend und weniger instruktiv als konstruktiv. Und auch ein diesen konstruktivistischen Ansatz ernst nehmendes Führungsmanagement ist hier weniger von überheblich-dozierendem als von kritisch-offenem, weniger von instruierendem als von zielorientiertem Charakter.

### Führung als situierte Kognition

Für das konkrete Führungsverhalten in situativen Interaktionskontexten ergeben sich aus den verschiedenen Zugangsweisen des Ansatzes der Ermöglichungsdidaktik und der Konstruktionsmethodik dadurch ein breites instrumentelles Anwendungspotenzial: Ansätze aus der Biografiearbeit, die versuchen, biografisches Erfahrungswissen und Selbstbildung zu reflektieren, um dadurch Weiterentwicklung und Lösungspotenzial für zukünftige Konflikte und Problemfelder zu generieren; oder integrative Ansätze, die versuchen, verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kontexten und Lebenswelten zu problemorientierter Zielerreichung zu begleiten; oder die situierte Kognition, die versucht, Lernprozesse in konkrete und reale Verwendungs- und Anwendungssituationen zu integrieren, um durch Kontrast- bzw. Differenzerfahrungen das bisher eigene konventionelle Handeln zu überschreiten und zu eigenverantwortlichem neuem Handeln zu befähigen.

Besonders die sich aus erfahrungsbasiertem und problemorientiertem Lernen herausgebildete Theorie der sog. *situierten Kognition*<sup>5</sup>, die besagt, dass

nachhaltiges und transferorientiertes Lernen primär in konkreten situativen Kontexten möglich ist, bietet ein angemessenes Erklärungs- und Zielmodell angemessener erwachsenenpädagogischer Führungspraxis:

- Findet Lernen vornehmlich in *authentischen Kontexten* statt, um Transferpotenzial der eigenen und bisher integrierten Erfahrungs- und Lerninhalte zu ermöglichen und zu erhöhen, dann haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen reale Arbeitsfelder zur Verfügung zu stellen, in denen kreatives, eigenverantwortliches und nicht heteronom bestimmtes Handeln ermöglicht wird. Diese neuen oder unbekanntenen Handlungsfelder sind insofern offen für reale Probleme mit nicht vorhersehbaren Herausforderungen und Konfliktlösungsmöglichkeiten, in denen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihre je eigenen Erfahrungs- und Wirklichkeitskonstrukte durch eigene Lösungswege und Handlungsalternativen aufbrechen und überschreiten müssen.

- Findet Lernen vornehmlich in *multiplen Kontexten* statt, um durch verschiedene Anwendungssituationen situatives Methodenwissen aufzubauen, das flexibel nutzbar ist, dann

haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen mit unterschiedlichsten Handlungssituationen in den verschiedensten Handlungsfeldern zu konfrontieren, in denen komplexe Kontextbedingungen reflektiert, aufgebrochen und je neu agiert und reagiert werden muss.

- Findet Lernen vornehmlich in *sozialen Kontexten* statt, damit das eigene in sich geschlossene Wissens- und Lernsystem durch die Kontrast- und Unterschiedserfahrung in der gegenseitigen Interaktion, im problemorientierten Diskurs und in der oft heftigen, aber lösungsorientierten Auseinandersetzung überschritten und erweitert wird, dann haben Führungskräfte in der Erwachsenenbildung die Aufgabe, Kollegen und Kolleginnen zur eigenen und gegenseitigen konstruktiven Kritik anzuregen, gemeinsame Reflexion und Interaktion zu steuern und zu fördern sowie die Aneignung gegensätzlicher und unterschiedlicher Sichtweisen und Lösungsmodelle zu ermöglichen.

- Findet Lernen vornehmlich durch Formen *instruktorischer Unterstützung* statt, durch die Lernenden zur Mobilisierung und Erweiterung ihrer eigenen Ressourcen verholpen wird,



Führungskräfte | Josef Ackermann

Foto: picture-alliance/dpa

um damit die Bewältigung komplexer und kritischer Handlungssituationen zu erleichtern, dann zeichnen sich Führungskräfte in der Erwachsenenbildung eher durch ein gezielt impulsgebendes als breit inhaltsfixiertes, ein eher begleitend und beratendes als instruierendes und unterweisendes, ein eher abwartend motivierendes als ein schnell lösungsorientiertes sowie ein eher selbsttätigkeitsförderndes als planungsdenkendes Verhalten aus. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Erreichung der Bildungsziele von Lehr-Lern-Settings bzw. die Erreichung der Einrichtungsziele in Führungssituationen alles andere als durch eine gewissenhafte Planung von Methodik oder Didaktik verwirklicht werden kann. Die Aufgeschlossenheit für Neues, Unterschiedliches und Anderes lässt sich nicht vornehmlich durch Planen verwirklichen, sondern durch die Gestaltung eines offenen Lehr-Lern-Settings bzw. Interaktions- und Führungskontextes ermöglichen. Für ein dieser erwachsenenpädagogischen Praxis angemessenes Führungsmanagement muss hier das gleiche gelten wie für die operative pädagogische Arbeit. Mit anderen Worten kann mit Blick auf die Planung, Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen von Erwachsenenbildnern nicht erwartet werden, dass sie sich von der Vorstellung einer technologischen Machbarkeit und Beherrschbarkeit von Bildung und Kompetenzentwicklung lösen und nach den Eigenlogiken, der sich in diesen Bildungsprozessen Ausdruck verschaffenden konkreten subjektiven Potenziale fragen, wenn nicht gleichzeitig auch das Führungsmanagement von einer solch grundsätzlichen Offenheit geleitet ist.

Damit wandelt sich auch die Anforderung an die erwachsenenbildnerische Professionalität von Führungskräften, die nun vielmehr »eine Fähigkeit umschreibt, mit prinzipiell unbeherrschbaren und vielleicht gar unsteuerbaren Systemiken in einer Weise umzugehen, dass diese in der Lage sind, sich produktiv weiterzuentwickeln«.<sup>6</sup>

Um hier nochmals an der oben diskutierten Kompetenzfrage anzuknüpfen, erfordert dies – wenn schon unbedingt von (Führungs-)Eigenschaften die Rede sein soll – sowohl von Führungskräften in der Erwachsenenbildung als verantwortlichen Gestaltern von Bildungsprozessen und Bildungseinrichtungen als auch von pädagogischem Personal als Lehrkräfte und verantwortlichen Gestaltern von Lehr-Lern-Arrangements ein hohes Maß an Sensibilität, Selbstbeherrschung und Selbstreflexion der eigenen Rolle; und fordert von beiden Berufsgruppen eine spezifische Ausprägung sowohl der eigenen Fach- und Methodenkompetenz als auch der personellen und emotionalen Kompetenz. Wenn Mitarbeiterführung darauf abzielt, durch Kommunikation in Kontexten situierter Kognition die Ziele der Einrichtung umzusetzen, dann ist in Führungsaufgaben – ähnlich wie in konkreten Lehr-Lern-Settings des Bildungsangebotes – zunächst ein hohes Maß an sozialer Kompetenz gefragt, mit den unterschiedlichsten Persönlichkeiten und Personengruppen rasch und aufmerksam in Kontakt zu treten, offene und versteckte Bedürfnisse zu erkennen, die eigene Kommunikation und das eigene Verhalten anzupassen; Kommunikations- und Interaktionsmechanismen zu durchschauen und entsprechend auf die Zielerreichung hin zu reagieren. Führung in der Er-

wachsenenbildung kann dann nicht anders verstanden werden als Beziehungsmanagement: eine Gestaltung und Organisation von Beziehungen, in denen Beziehungsverhalten und Interaktionskontexte von einer grundsätzlichen Offenheit geprägt sind und als Lernfeld begriffen werden, in denen unkonventionelles und bisherige Handlungsroutrinen überschreitendes Verhalten als konstruktiv-produktive Weiterentwicklung reflektiert und genutzt werden kann.

## ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Rosenstiel 2003.
- 2 Vgl. Weinert 1989.
- 3 Vgl. Arnold/Tutor 2007.
- 4 Siebert 2006.
- 5 Reinmann-Rothmeier, Mandl 1997; Siebert 2003.
- 6 Arnold 2007.

## LITERATUR

- Arnold, R.; Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 4). Hohengehren.
- Arnold, R.; Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten (Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg.
- Rosenstiel, L. (2003): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, L.; Renet, E.; Domsch, M. (Hg.): Führung von Mitarbeitern. 5. Aufl., Stuttgart, S. 3–25.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F.E.; Mandl, H. (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie 4). Göttingen, S. 355–403.
- Siebert, H. (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München.
- Siebert, H. (2006): Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Weinert, A.B. (1989): Führung und soziale Steuerung. In: Roth, E. (Hg.): Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie 3), S. 552–577, Göttingen.

## ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Die Bildserie »Führungskräfte« ist eine Auswahl aus dem DPA-Bildarchiv und zeigt das ganze Spektrum möglicher Führungsstile aus Politik, Zeitgeschehen und aus der Geschichte – von Idi Amin bis zum Kapitän der Fußballnationalmannschaft. Auch wenn Führungsaufgaben eine strategische Orientierung auf die Entwicklung der jeweiligen Organisation verlangt, so tritt doch trotz dieser immer – im Guten wie im Schlechten – die Persönlichkeit des Menschen zutage, der diese Führungsposition innehat. Titelfoto: Angela Merkel mit Splitterschutzweste beim Flug nach Kabul. picture-alliance/dpa