

Oliver Hechler

Führung und Gefolgschaft – Versuch einer pädagogischen Perspektive¹

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Führungshandelns angestellt. Eine pädagogische Führungstheorie begreift das Moment der Ungewissheit und dessen Management als die zentrale Aufgabe moderner Führung. Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu bleiben, ohne zunächst eine Absicherung in wissenschaftlicher Hinsicht zu haben und damit über eine technologische Lösung für die Aufgabe zu verfügen, ist das Kerngeschäft moderner Führung. Damit dieses Dilemma nicht zu einem Dauerproblem wird, muss die Führungskraft einen spezifischen Stil entwickeln, der das Management von Ungewissheit ermöglicht. Die Ausbildung dieses Stils entzieht sich standardisierten Trainings und muss vielmehr einzelfall- und theoriebezogen erarbeitet werden. Mit den Konzepten des „pädagogischen Taktes“ und des „pädagogischen Bezugs“ liegen erziehungswissenschaftliche Wissensbestände bereit, die sinnhafte und praxisrelevante Orientierungen für eine moderne Theorie der Führung abgeben könnten. Abschließend werden vor dem Hintergrund der Ausführungen einige Überlegungen zum Verhältnis von Management und Supervision angestellt.

Einführung

Im aktuellen Managementdiskurs wird dem „Prinzip Führung“ enorme Bedeutung zugesprochen. Führung, gemeint ist hier eine Führung, die am ehesten dem angloamerikanischen Begriff Leadership entspricht, wird zu dem zentralen Prinzip, das die Lösung sowohl für das Management einschneidender Veränderungsprozesse als auch für Erfolg und Marktfähigkeit der Unternehmen abgibt. Nicht selten wird dabei aber die Interdependenz zwischen Führung und Gefolgschaft und deren Verhältnis zueinander übersehen oder nicht näher bestimmt. Beide sind untrennbar aufeinander bezogen und bedingen sich wechselseitig.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie erfolgreiches Führungshandeln zum einen beschrieben und zum anderen ausgebildet und gefördert werden kann. Erfolgreiches Führungshandeln, so unsere Meinung, zeichnet sich im Kern durch die permanente Ver- und Bearbeitung von Ungewissheit bzw. von Unbestimmtheit aus. Damit wird eine Strukturlogik von Führungshandeln beschrieben, die sich zum einen abhebt von „klassischen“, meist technokratisch geformten Auffassungen über Führung, und die sich zum anderen darüber hinaus dem Strukturmodell professionellen Handelns, wie dies die Sozialwissenschaften für die „alten“ Professionen (Anwälte/Richter, Ärzte, Lehrer/Erzieher, Pfarrer) ausgearbeitet haben, nähert.

Die theoretische Pädagogik und die erziehungswissenschaftliche Professionstheorie beschäftigen sich seit langem und traditionell mit dem Phänomen der Unbestimmtheit und

¹ Der Beitrag wurde ursprünglich veröffentlicht in Forum Supervision, Heft 29, März 2007, S.85-102.

der Ungewissheit im pädagogischen Praxishandeln einerseits und mit dem spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnis andererseits. Mit dem erziehungswissenschaftlichen Konzept des „pädagogischen Takts“ ist es gelungen, das Unbestimmtheitsmoment im pädagogischen Handeln theoretisch zu fassen und eine Antwort darauf zu geben, wie professionelles Handeln unter Ungewissheit, ohne dass diese zu einem Dauerproblem wird, möglich ist. Es geht also in der pädagogischen Diskussion zentral um die Frage, wie der Pädagoge trotz der strukturellen Ungewissheit handlungsfähig bleibt.

Die Fähigkeit, Ungewissheit und Unsicherheit zu managen und trotz dessen oder gerade deswegen weiterhin handeln zu können, wird als Professionalität bezeichnet. Es bietet sich also geradezu an, die pädagogischen Wissensbestände zu nutzen, um einen theoretischen und gleichzeitig praxisrelevanten Rahmen aufzuspannen, innerhalb dessen sich Führungshandeln angemessen bestimmen lässt. Das heißt auch, wenn im Folgenden auf pädagogische „Klassiker“ rekurriert wird, so geschieht dies nicht in Ermangelung aktueller und moderner Wissensbestände, sondern in der Absicht, die Bedeutung pädagogischer Überlegungen für die aktuelle Managementdiskussion fruchtbar zu machen.

Wie sich moderne Führung charakterisieren lassen könnte und wie darüber hinaus Managementkompetenz ausgebildet werden kann, soll Gegenstand folgender Ausführungen sein. Wenn im Folgenden im Text immer mal wieder die plurale Sprachform gewählt wird, dann verweist dieser Sachverhalt auf die Eingebundenheit des Autors in ein Kollegenteam.

Zum Thema Führung, oder: Kein Ende in Sicht

Eine der neuesten Veröffentlichungen im Bereich Führung spricht von „Leadership revisited“ (Buchinger/Schober, 2006) und stellt damit unmissverständlich klar, dass nun eine weitere Runde in der Führungsdiskussion eingeläutet wurde. Blickt man allerdings zurück auf die Anfänge der pädagogisch inspirierten experimentellen Führungs(stil)forschung in den 1930er-bzw. 1940er-Jahren, in der die bis heute gut bekannten Führungsstile, gemeint sind hier der „autokratische“, der „demokratische“ und der „laissez faire“ Führungs- und Erziehungsstil, identifiziert wurden, dann kann aus heutiger Sicht festgehalten werden, dass sich die darauf aufbauende Forschung und die damit verbundenen Postulate nicht selten, zwar immer in der dem aktuellen Wissenschaftsbetrieb vorherrschenden theoretischen Sprache, mit gewisser Regelmäßigkeit wiederholen. Und es ist die Frage, ob die Postulate, wie Führung nun zu gestalten sei, und die darauf aufbauenden (Führungs-)Trainings den Kern der Dynamik „Führung und Gefolgschaft“ überhaupt getroffen haben und aktuell treffen oder ob nicht vielmehr wissenschaftliche, politische und gesellschaftskritische Moden einerseits und ökonomische Versuchungen andererseits – denn mit Führungskräfte Trainings lässt sich nicht schlecht Geld verdienen – die Diskussion mehr bestimmt haben als gegenstandsbezogene Forschung. Denn es scheint fast so, als habe sich die Idee der oder besser der Wunsch nach technokratischer Machbarkeit nicht nur in weiten Teilen der Humanwissenschaften, sondern auch in den Wirtschafts- und Organisationswissenschaften durchgesetzt. Es ist eben nicht en vogue, darauf hinzuweisen, dass sich menschliches Verhalten und Erleben, auch und gerade in beruflichen Zusammenhängen, in weiten Teilen doch dem sezierenden Zugriff einer positivistischen Wissenschaftsauffassung entzieht. Doch wäre genau diese Anerkennung, nämlich die Anerkennung des potenziellen Nicht-Wissens, die Chance, aus der beständigen Reproduktion unbegriffener Aporien heraus und zu

alternativen Erkenntnissen und Lösungsansätzen zu kommen. Nur so ließe sich professionelle Führung, wie noch zu zeigen sein wird, im sozialwissenschaftlichen Sinne des Wortes realisieren.

Zum strukturellen Ort von Führung, oder: Die Kunst der riskierten Planlosigkeit

Seit Beginn der experimentell verfahrenen Führungsstilforschung entstanden der Eindruck und die Überzeugung, Führung habe zwar etwas mit Menschen, also mit denjenigen, die geführt werden (sollen), zu tun, die konkrete Handlungsstruktur aber ließe sich mit den Mitteln der sich naturwissenschaftlich verstehenden Psychologie oder denen der quantitativ verfahrenen Soziologie beschreiben. Wäre diese Beschreibung erst einmal gelungen, dann sei der Weg zur Reformation des Führungshandelns nicht mehr weit. Die wissenschaftlich generierten Erkenntnisse könnten dann in Form von standardisierten Trainings den Managern appliziert werden, und der Erfolg der Modifikation sei gewiss. Dass dem nicht so ist, davon zeugen nicht nur die unzähligen wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Angebote, die nicht müde werden, immer wieder auf neue Trainings hinzuweisen, sondern die auch immer wieder zu hörende Unzufriedenheit von Führungskräften.

Was zunächst so klingt, als würden wir uns gegen Trainingsmaßnahmen aussprechen, muss korrigiert werden. Regelmäßige Fortbildung und systematische Reflexion des eigenen Führungshandelns sollten selbstverständlich zum fachlichen Repertoire eines Managers gehören. Wogegen wir argumentieren, ist die beständige Wiederholung eines zentralen Kategorienfehlers in der Fortbildung von Führungskräften. Konnte sich früher, und dies kann aus heutiger Sicht ebenso kritisch betrachtet werden, Führungshandeln auf verlässliche Modelle beziehen, die überwiegend das Steuern von Prozessen zum Gegenstand und die an der Produktion beteiligten Menschen eine der primären Aufgabe (Produktion) eher dienliche und untergeordnete Position inne hatten, so ist heute in der Regel davon auszugehen, dass es die zentrale Managementaufgabe ist, Personen zu führen, und zwar so, dass diese ihre primäre Aufgabe möglichst funktional und effektiv bewältigen können. Die primäre Aufgabe von Führung ist also überwiegend nicht mehr das Steuern von Produktionsprozessen, das sich in einem hohen Grade standardisieren ließe, sondern das Führen von Personal, das sich eben einer Standardisierung widersetzt. Der Perspektivenwechsel, der sowohl von den Führungskräften als auch von den Fortbildnern und Trainern zu vollziehen ist, ist die Anerkennung, dass aktuelles und zukünftiges Führungshandeln immer als eine Vermittlungsleistung zu begreifen ist, in der es dem professionellen Manager gelingen muss, zwischen allgemeinem fachspezifischem Wissen und Einzelfall zu vermitteln. Eine standardisierte Anwendung des spezifischen berufswissenschaftlichen Wissens auf jeden Führungseinzelfall verbietet sich. Führungshandeln und Management lassen sich zunehmend mehr als eine interventionspraktische Wissensanwendung verstehen, die sich als der gegenteilige Modus einer ingenieurialen Wissensanwendung erweist. Konnten früher Führungskräfte eine gelernte und sich bewährende Strategie auf jede sich ihnen stellende Aufgabe anwenden, so wie es dem Luftfahrtingenieur möglich ist, die Gesetze der Thermodynamik auf jede Flugzeugkonstruktion zu übertragen, so sind die heutigen Manager, ähnlich wie die professionalisierten Berufsgruppen der Ärzte, Psychotherapeuten und Anwälte, damit konfrontiert, ihr angeeignetes, hoch spezialisiertes Fachwissen immer

neu mit den sich ihnen stellenden Aufgaben zu vermitteln. Standardlösungen und Rezeptwissen, also die Überzeugung, klare Zwecke mit Hilfe eindeutiger Mittel durch Unterstellung von Kausalität zu erreichen, gibt es nicht mehr und hat es vielleicht auch nie so wirklich gegeben. Aus einer vermeintlich standardisierten Berufspraxis ist eine nicht-standardisierbare personenbezogene Tätigkeit geworden, die kategorial andere Kompetenzen verlangt als eine standardisierte Tätigkeit.

Nun ist es aber gerade so, dass dieser notwendige Perspektivenwechsel nicht hinreichend vollzogen wurde und sich folgende paradoxe Situation ergibt: Die Führungskräfte merken, dass sich tief greifende Veränderungen ergeben haben, die das Unternehmen, die Mitarbeiter und sie als Führungskräfte massiv betreffen und verunsichern. Bewährte handlungsleitende Routinen scheinen nicht mehr richtig zu funktionieren, es entstehen berufsspezifische Phänomene wie Mobbing, Burnout, Stress, dysfunktionale Arbeitsabläufe und einiges mehr. Die Führungskräfte, das Management, die Mitarbeiter und vielleicht auch das ganze Unternehmen reagieren aber auf diese Verunsicherung, die für Veränderungen konstitutiv ist, mit dem „Mehr-desselben-Prinzip“. Das heißt, obwohl sich die Verunsicherungen aus den sich veränderten Anforderungen einer nicht-standardisierbaren Tätigkeit speisen, wird das „Heil“ in Trainingsangeboten gesucht, die versuchen, mit standardisierten „tools“ spezifische „skills“ zu entwickeln, um den Anforderungen gerecht zu werden. Dabei bleiben diese Angebote aber dem Bereich einer standardisierten Tätigkeit verhaftet und der Teufelskreislauf des „Mehr-desselben“ nimmt seinen Anfang. Da die Trainingsangebote nicht auf die Kernproblematik oder den Strukturkern eines modernen Managements abheben, nämlich auf eine nicht-standardisierte personenbezogene Tätigkeit, laufen diese ins Leere, denn es wird unaufhörlich versucht, mit standardisierten „tools“ nicht-standardisierbaren Tätigkeiten beizukommen, was in der Folge für alle Beteiligten zu Frustrationserfahrungen führt. Diese Frustrationserfahrungen stellen sich häufig gerade bei denjenigen Führungskräften ein, die guten Gewissens und voll motiviert annehmen – da sie ja jetzt alle Trainings besucht haben, die sie für ihre Tätigkeit qualifizieren –, für ihren Job gut gerüstet zu sein und dann bei Misserfolgserlebnissen an der eigenen Person zweifeln. Dass hier aber ein Scheitern sehr wahrscheinlich ist, liegt meist nicht an der Persönlichkeit oder an den persönlichen und fachlichen Kapazitäten und Kompetenzen des Managers, sondern vielmehr daran, dass er schlecht gerüstet, also im weitesten Sinne der Aufgabe unangemessen trainiert ins Rennen gezogen ist.

Zur Pädagogik der Führung

Was kann denn nun gerade die Pädagogik zur Lösung des Führungsdilemmas beitragen? Das beschriebene Führungsdilemma ist aus der erziehungswissenschaftlichen Reflexion pädagogischen Handelns hinlänglich bekannt, und die theoretisch-pädagogische Beschäftigung mit dem Ungewissheitsmoment im pädagogischen Praxishandeln hat eine lange Tradition (vgl. Mollenhauer/Müller, 1965; Helsper/Hörster,/Kade, 2003). Um die skizzierten kategorienfehlerhaften Wiederholungen zu vermeiden, empfiehlt es sich, einen Blick in die pädagogische Literatur zu werfen. Die disziplinären Erkenntnisse erscheinen als geeignet, einen alternativen Verstehenshintergrund zu bieten, vor dem sich Führungshandeln strukturell angemessener begreifen lässt.

Im Grunde lässt sich auf einen Text von Johann Friedrich Herbart von 1802 verweisen, der unserer Meinung nach klar und deutlich den Strukturkern professioneller Führung beschreibt. Herbart, der auch als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik gilt, formuliert dies so: „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, (...) zwischen die Theorie und Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sein sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Förderung des individuellen Falls ganz und gar zu treffen“ (Herbart 1802, S. 44). Das, was Herbart so treffend für die praktische Pädagogik beschrieben hat, gilt zum einen noch heute und kann als Vorläufer einer modernen erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie gelesen werden. Zum anderen aber wird damit das Problemfeld genau umrissen, in dem sich professionelle und damit „gute“ Führung lokalisieren lässt. Die Führungskraft ist, wie bereits angedeutet und mit Herbart auf den Punkt gebracht, permanent angehalten, und dies macht ja gerade den geforderten Perspektivenwechsel aus, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Diese Vermittlungsaufgabe ist eben nicht standardisierbar, kann also nicht wie eine „vollkommen durchgeführte Theorie“ vorgenommen werden, darf aber auch nicht „wie der Schlendrian“ verfahren.

In der aktuellen soziologisch inspirierten professionstheoretischen Diskussion spricht man von „Technokratisierung“ und „Famialisierung“, die sich auch als Modi von Führungshandeln in der Praxis finden lassen. Beide so beschriebenen Verfahrenweisen begegnen zwar der dem Führungshandeln immanenten Ungewissheit und bringen eine Scheingewissheit hervor, sind aber strukturell nicht professionell, weil sie den Gegenstand nicht angemessen fassen.

Es bedarf also eines professionellen „Mittelglieds“, das es ermöglicht, zwischen der Theorie des Berufs und der Praxis seiner Ausübung zu vermitteln und damit die Ungewissheit handhabbar zu machen. Dieses Mittelglied wird von Herbart als „Takt“ beschrieben. In jüngster Vergangenheit hat Tenorth, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Vizepräsident der Humboldt-Universität zu Berlin, den Takt prägnant als das zentrale Symbol „für das Problem, in Situationen der Ungewissheit und des Risikos ohne die Möglichkeit einer eindeutigen Abstützung im wissenschaftlichen Wissen und daher ohne technologische Lösung der Aufgabe dennoch handlungsfähig zu bleiben“ (Tenorth 1986, S. 195 ff.), beschrieben.

Folgt man den skizzierten pädagogischen Ausführungen, so fällt es nicht mehr schwer, diese auf die aktuelle Situation und auf die aktuellen Anforderungen von Management zu übertragen. Modernes Management sieht sich in diesem Sinne permanent mit Situationen der Ungewissheit konfrontiert, deren Bearbeitung ohne Absicherung im wissenschaftlichen Wissen und daher ohne klare, eindeutige technologische Lösung auskommen muss. Um diese Bearbeitung doch noch zu Wege zu bringen, und damit das Moment der Unbestimmtheit nicht zu einem Dauerproblem wird, ist der Manager auf die Ausbildung einer spezifischen Haltung angewiesen, die es ihm ermöglicht, in Situation der Unsicherheit und Ungewissheit weiterhin – nach den Regeln der Kunst – handlungsfähig zu bleiben. Im Grunde verweist die Aufforderung, nach den Regeln der Kunst zu handeln, ideengeschichtlich auf die ärztliche Tätigkeit, die dem Prinzip unterliegt, „nach bestem Wissen und Gewissen“ zu verfahren. In diesem Prinzip werden zwei Komponenten wirksam. Zum einen sollte die ärztliche Tätigkeit immer mit dem neuesten Stand der Forschung

(Wissen) vertraut sein. Zum anderen zeichnet sich ärztliches Handeln aufgrund des nicht standardisierbaren Patientenbezugs immer auch durch eine ethisch-moralische Dimension (Gewissen) aus.

Die spezifische Haltung des Managers ist darüber hinaus auch in die Nähe eines „guten“ politischen Handelns zu setzen. Nach Max Weber sind für den Politiker „drei Qualitäten vornehmlich entscheidend (...): Leidenschaft – Verantwortung – Augenmaß“ (Weber 1919, S. 62). Unseres Erachtens sind beide Maximen, die auf das ärztliche und das politische Handeln abheben, auch für „gutes“ Führungsverhalten relevant.

Es wird damit deutlich, dass die ausschließlich auf technologische Lösung ausgerichteten Trainings von Managern scheitern müssen. Denn Führungshandeln zeichnet sich gerade durch die Nicht-Anwendbarkeit technologischer Lösungen aus. Führung ist eben keine technologisch-ingenieuriale Wissensanwendung (mehr), sondern gleicht in gewisser Weise mehr einer Kunstfertigkeit. So wie die Medizin ihre Berufspraxis nicht selten als „Heilkunst“ und die Pädagogik ihre Berufspraxis als „Erziehungskunst“ bezeichnen, so müssen die Managementwissenschaften ihre Praxis konsequenterweise als „Führungskunst“ verstehen, in der es der spezifische Führungsstil ermöglicht, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln und damit der „Förderung des individuellen Falles“ (Herbart) gerecht wird.

Ob nun in der Heilkunst, in der Erziehungskunst oder in der Führungskunst, in allen Feldern geht es darum, dass der Professionelle eine der Berufspraxis angemessenen Kunstfertigkeit ausbildet. Technologisch orientierte Trainings zeitigen nur insofern Erfolg, als sie sich auf die beschriebene Grundstruktur von Führungshandeln beziehen und von dort her eingesetzt werden.

Zum Takt im Führungshandeln

Versucht man nun, ausgehend von den obigen Überlegungen diese zusammenzufassen und sie in eine allgemeine Auffassung und in eine konzeptualisierende Gestalt zu überführen, dann lassen sich vier Elemente identifizieren, die taktvolles und kunstfertiges Führungshandeln konstituieren.

Erstens äußert sich der Takt in der Verbindlichkeit der Sprache. Die Verbindlichkeit der Sprache schafft über die bloße Verständigung hinaus ein Beziehungsfeld, in dem Kommunikation, Übereinstimmung, Verstehen und Anerkennung möglich sind. Mit der Versprachlichung von Aufgaben, Anforderungen und auch Konflikten wird die Möglichkeit der Klärung, Bearbeitung und Lösung bereitgestellt. Sprache verbindet die beteiligten Personen und kann als guter Schutz gegenüber unreflektiertem Ausagieren begriffen werden. So trivial es klingen mag, das System Führung und Gefolgschaft zur Kommunikation aufzufordern, so kann diese Aufforderung als nicht bedeutsam genug geschätzt werden. Denn die Erfahrung zeigt, dass es nicht die kommunizierten Sachverhalte und Situationen sind, die häufig die Dynamik bestimmen, sondern vielmehr das Ungesagte.

Zweitens äußert sich der Takt in der Natürlichkeit des Führungshandelns. Mit dem Prinzip der Natürlichkeit ist zweierlei gemeint. Auf der einen Seite muss es der Führungsperson möglich sein, ihr Führungshandeln, das ja prinzipiell Rollenhandeln ist, im Sinne einer „Seins-Autorität“ zu verwirklichen und nicht im Sinne einer „Habens-Autorität“ künstlich zu kultivieren. Fromm (1976) führt hierzu aus: „Der springende Punkt ist, ob man

Autorität hat oder ob man eine Autorität ist“. Eine Autorität sein basiert auf Kompetenzen und „auf der Persönlichkeit eines Menschen, der ein hohes Maß an Selbstverwirklichung und Integration erreicht“ hat. (Fromm 1976, S. 298/299) Autorität zu haben gründet sich überwiegend auf äußere Zeichen und auf Insignien der Macht, die die eigentliche Kompetenz ersetzen. Auf der anderen Seite ergibt sich die Notwendigkeit, ein Führungsverhalten zu realisieren, das die primäre Aufgabe, um die es geht, „angemessen erschließt und sie nicht durch sich selbst (gemeint ist hier die Führungsperson, O.H.) oder durch gekünstelte methodische Spitzfindigkeiten verstellt und um ihr Wesen bringt“ (Muth 1967, S. 41). Was für das Regieren, (Gruppen-)Therapieren und Erziehen gilt, nämlich der „erste Diener“ des Staates, der „erste Diener“ der (Therapie-)Gruppe und der „erste Diener“ des Erziehungsprozesses zu sein, gilt in gleichem Maße auch für die Führungskraft. Es geht primär nicht um den Manager sondern um seine primäre Aufgabe.

Takt äußert sich drittens im Vermeiden von Kränkungen und Verletzungen der Gefolgschaft. Im allgemein-menschlichen Umgang zeichnet sich der Taktvolle dadurch aus, dass er andere Menschen nicht verletzt, kränkt, demütigt, entwertet usw. Der Führungskraft wird solch eine Haltung dadurch möglich, indem sie sich die konstitutive Angewiesenheit auf die Gefolgschaft (s.u.) vergegenwärtigt. Im System Führung und Gefolgschaft sind die Erfahrungen der Anderen auch immer die eigenen Erfahrungen.

Und viertens schließlich äußert sich der Takt in der Wahrung der notwendigen Distanz. Distanz im Führungshandeln meint, dass die Führungsperson sich ihrer Rolle selbst vergewissert. Distanz dient also der eigenen Selbstvergewisserung, wohingegen Zurückhaltung immer um eines andren willen geübt wird. Dieses Element des Takts zielt auf die professionelle Rollengestaltung der Führungsperson. So sehr diese der Gefolgschaft nahe sein soll, so sehr diese die gleiche Ebene, die gleiche Sprache, „den gleichen Herzschlag finden soll“ (ebd., S. 58), nie darf sie völlig gleich werden. Die Vermeidung eines Distanzverlustes und die Aufrechterhaltung einer Differenz ermöglichen erst das produktive und funktionale Zusammenwirken von Führung und Gefolgschaft.

Zum Verhältnis von pädagogischem Takt und pädagogischem Bezug und dessen Relevanz für eine pädagogische Theorie des Führungshandelns

Steht der Takt als das Symbol für die Fähigkeit von Professionellen, in Situationen der Unbestimmtheit weiterhin handlungsfähig zu bleiben, also das permanente Theorie-Praxis-Verhältnis managen zu können, so verweist das Konzept des pädagogischen Bezugs auf die Einbettung des taktvollen Handelns in eine Beziehungsstruktur. Pädagogischer Bezug meint die strukturelle Gleichzeitigkeit „von der Mutterliebe und der Vaterführung“ (Nohl 1935, S. 174) in der pädagogischen „Bildungsgemeinschaft“ (ebd., S. 166). Es geht also darum, das Erzieher-Zöglings-Verhältnis als eine Bildungsgemeinschaft zu verstehen, die zum einen an der Erziehungsbedürftigkeit bei gleichzeitiger Bildsamkeit des Zöglings anknüpft und die zum anderen vom Pädagogen ein „leidenschaftliche(s) Verhältnis (...) zu einem werdenden Menschen“ (ebd., S. 169) voraussetzt. Innerhalb dieser Beziehung muss der Pädagoge, um dass der werdende Mensch „zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (ebd., S. 169), eine bipolar strukturierte Haltung realisieren und zwar nicht holzschnittartig und technologisch und auch nicht völlig beliebig, sondern im Sinne der Förderung des „individuellen Falls“ (Herbart 1802, S. 44). Diese Haltung lässt sich beschreiben als ein

Zusammenwirken von Halten und Zumuten, wobei die haltenden Funktionen im erzieherischen Handeln im anthropologischen Sinne eher der Mutter und die zumutenden Funktionen eher dem Vater zugeschrieben werden. Die Fähigkeit zum Ausbalancieren beider Anteile vor dem Hintergrund des je individuellen Falls ist ebenfalls Gegenstand des pädagogischen Takts.

Für eine pädagogische Theorie des Führungshandelns sind zwei Elemente besonders hervorzuheben. So ist zum einen anzunehmen, dass professionelle Führung als berufliches Handeln nicht ohne eine wie auch immer zu beschreibende „Leidenschaft“ für diese Tätigkeit und die damit verbundenen Menschen zu denken ist. Das von Nohl als leidenschaftlich bezeichnete Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling lässt sich in Anlehnung an Weber (1919) als „sachorientierte Leidenschaft“ auf das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft übertragen.

Geht diese „sachorientierte Leidenschaft“ verloren, verändert sich Führung entweder zu einem technologischen, hier steht dann die spezifische Sachorientierung im Vordergrund, oder zu einem diffus-familialen Unterfangen, bei dem die „Leidenschaft“ das Handeln bestimmt. In beiden Fällen setzt damit eine Deprofessionalisierung ein, die nicht zur Funktionalität beiträgt. Die Aufrechterhaltung oder die Fähigkeit des Managers zur Aufrechterhaltung einer beruflichen „sachorientierten Leidenschaft“ ist damit auch immer zentraler Gegenstand einer pädagogischen Theorie von Führung. Eine pädagogische Führungstheorie muss danach fragen, welche Ressourcen und Fähigkeiten eine Führungskraft benötigt, um „sachorientiert-leidenschaftlich“ führen zu können, welche Risikofaktoren dieser Haltung entgegenstehen und damit potenziell zu Burnout-Situationen und Deprofessionalisierungsprozessen führen können, und schließlich, welche Möglichkeiten der Fortbildung und Förderung des „sachorientiert-leidenschaftlichen“ Führens sich entwickeln lassen. Zum anderen sind die Elemente des pädagogischen Bezugs, das Halten und das Zumuten, für professionelle Führung von zentraler Bedeutung. Im Grunde lässt sich das Design von Lern- und Bildungsprozessen immer auch als ein Zusammenwirken von Halten und Zumuten beschreiben. Versteht man nun das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft, wie weiter unten noch zu zeigen sein wird, als eine Bildungsgemeinschaft, so ist es zentrale Aufgabe von Führung, sowohl haltende als auch zumutende Elemente im Rahmen des Führungsstils zu realisieren und zur Verfügung zu stellen. Auch hier geht es immer um die funktionale Balance zwischen Halten und Zumuten und auch hier wäre eine Vereinseitigung hin zu einem der beiden Elemente ein Zeichen von Deprofessionalisierung. Der professionellen Führungskraft ist es aufgrund des entwickelten Takts möglich, angemessen abwechselnd sowohl das eine Element als auch das andere zu betonen, ganz im Sinne der jeweiligen aktuellen Situation. Hier verlangt das für menschliche Lebensvollzüge konstitutive „Sowohl-als-auch-Prinzip“ sein Recht – eine unter der Hand vorgenommene Neuettikettierung als „Entweder-Oder-Prinzip“ verbietet sich (s.o.) – und verlangt darüber hinaus nach einer professionellen Haltung, die das Management des „Sowohl-als-auch“ ermöglicht.

Zur (Fort-)Bildung von Führungskräften

An diesem Punkt der Überlegungen allerdings, stellt sich die Frage, „an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter (Führer) wird (...): wie sich jener Takt bei ihm ausbilde“?

(Herbart 1805, S. 44). Herbart bringt auch hierfür eine Antwort hervor. Diese besteht aus zwei Teilen. Zunächst führt er aus, es „gibt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft“ (ebd., S. 45). Das heißt also, derjenige, der sich dem Führungsgeschäft zuwendet, sollte eine wissenschaftlich, oder besser: theoretisch fundierte Ausbildung absolviert haben. Ob diese Ausbildung formell an einer Universität stattfinden muss, bleibt dahingestellt. Dass aber fachtheoretische Kenntnisse erworben werden müssen, auf die ja dann der jeweilige Einzelfall und die jeweilige Aufgabe bezogen werden müssen, bleibt unstrittig. Würde diese kognitive Grundlage vernachlässigt, gliche Führungshandeln dem von Herbart beschriebenen Schlendrian. Das dazugehörige Motto wäre: Anything goes. Dies hieße, dass alles irgendwie schon geht, das Führungshandeln damit aber der Beliebigkeit anheim fiele. Gleichwohl allerdings, und hier kommen wir zum zweiten Teil der Antwort, ist die kognitive Grundlage zwar eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Voraussetzung. Das, was die theoretische Grundlage brechen muss, um dann aus dieser Brechung heraus einen spezifischen Takt oder Stil zu formen, ist die berufliche Alltagserfahrung. Der theoretische Wissenshintergrund muss notwendigerweise mit der Berufspraxis konfrontiert werden. Aus dieser Konfrontation heraus entwickeln sich berufsspezifische handlungsleitende Routinen, die gewissermaßen eine Amalgamierung von theoretischem Wissen, Erfahrungswissen und intuitivem Wissen darstellen. Mit anderen Worten: Durch die Konfrontation mit der Praxis und der Reflexion und Integration dieser Erfahrungen ins eigene Handlungsrepertoire entsteht das, was man professionstheoretisch einen professionellen Habitus nennt. Dieser kennzeichnet sich durch ein Ensemble berufsspezifischer Verstehens- und Handlungsstrategien, die aus den oben genannten Wissensformen entstanden sind und dem professionellen Akteur vorbewusst/implizit zur Verfügung stehen. Mit diesem professionellen Habitus gelingt es, Unsicherheit und Ungewissheit managen zu können, ohne dass diese zu einem Dauerproblem werden. Das Zusammenwirken und die nicht aufzulösende Interdependenz von berufsspezifischer theoretischer Kompetenz und Kunstlehre des Führungshandelns fasst Herbart so zusammen: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1802, S.45).

Training und/oder Bildung?!

Aus dem oben Ausgeführten ergeben sich konkrete Implikationen mit Bezug auf die Führungskräfteentwicklung. Zunächst wird deutlich, dass – wie auch immer konzeptualisierte – Angebote auf die Ausbildung, Übernahme und Aufrechterhaltung des spezifischen Führungsstils bzw. des professionellen Habitus abheben müssen. Konkret bedeutet dies, der angehenden Führungskraft zu helfen, einen professionellen Führungsstil zu entwickeln und die praktizierende Führungskraft darin zu unterstützen, ihre notwendigen handlungsleitenden Routinen zu reflektieren und gegebenenfalls dysfunktionale Muster zu modifizieren. Da sich der Führungsstil in der Praxis, also im Handeln, im Tun, bildet, liegt es auf der Hand, Bildungsangebote zu konzipieren, die sich mit der direkten Berufspraxis des Managers beschäftigen und in denen ein Übergangsraum geschaffen wird, in dem die Vermittlungsleistung ohne Handlungsdruck probierend durchgespielt werden kann. Der

Handlungsdruck, der konstitutiv ist für eine professionelle Berufspraxis, nämlich handeln zu müssen, ohne eine direkte Absicherung in theoretischer Hinsicht zu haben, muss in den Fortbildungsangeboten systematisch suspendiert werden, so dass gedanklicher Handlungsspielraum entsteht. Es muss möglich werden, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können, Fragen zu stellen, die man während des beruflichen Handelns niemals stellen würde und sich etwas mutiger den Unsicherheiten und dem eigenen Nicht-Wissen zuzuwenden. Hierfür muss eine Atmosphäre bereitgestellt werden, die förderlich ist, Nicht-Wissen zuzulassen und nicht sofort eine Antwort auf Fragen und Lösungen für Probleme zu haben. Im Grunde geht es bei solchen Angeboten um eine Verlangsamung und Entschleunigung der permanenten Entscheidungsprozesse der Manager, um diese prismatisch in ihre Bestandteile aufzufächern, um dann Aussagen darüber machen zu können, was denn so alles zu einer Entscheidung geführt, was sich als funktional und was sich eben als weniger funktional erwiesen hat. Auch geht es darum, nachträglich Entscheidungen reflexiv zu begründen, so dass sich eben kein Schlendrian einschleicht. Die so generierten nachträglichen Begründungen beruflichen Handelns werden einerseits notwendig, weil in der beruflichen Situation meistens keine Zeit zur Verfügung steht, die Aufgaben theoretisch angemessen zu bearbeiten, und andererseits, weil diese nachträglichen Begründungen zum Aufbau und zur weiteren Stabilisierung des Führungsstiles und des professionellen Habitus beitragen. Das Zusammenwirken von nachträglicher Reflexion und zukunftsorientiertem Probehandeln ermöglicht die (Aus-)Bildung eines Führungsstils, mit dem der Manager in die Lage versetzt wird, Ungewissheit und Unbestimmtheit konstruktiv handelnd zu begegnen.

Zur Idee von Führungslaboratorien

Als Ort dieser (Aus-)Bildung erscheinen uns Führungslaboratorien als besonders geeignet. Führungslaboratorien zeichnen sich als Übergangsräume aus, in denen sowohl die vorhandenen fachlichen Routinen reflektiert als auch alternative Handlungsoptionen entworfen werden. Im Grunde verstehen wir Führungslaboratorien als einen handlungsentlasteten Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Dem strukturellen Moment der Handlungsentlastung sprechen wir enorme Bedeutung zu. Darüber hinaus ist die „licenced stupidy“ (Obholzer, 1994) als gemeinsam geteilte Grundhaltung der Führungslaboratorien unverzichtlich.

Effektive Führungslaboratorien bestehen insofern zum einen aus der Diskussion und Vergegenwärtigung aktueller Managementtheorien und -ansätze als auch zum anderen aus deren fallspezifischen interventionspraktischen Anwendung. Die Diskussion der fallspezifischen interventionspraktischen Anwendung kann sowohl retrospektiv als auch prospektiv erfolgen, bezieht sich aber immer auf einen jeweils konkreten Einzelfall aus der Führungspraxis.

Das handlungspraktische Korrelat zur „licenced stupidy“ ist die fragende Erkenntnishaltung. Die Reflexion und Diskussion sowohl der theoretischen Bestandteile als auch der fachlichen Routinen verlangt von den Teilnehmern eine grundsätzliche Offenheit. Die Arbeitsatmosphäre der Führungslaboratorien ist geprägt durch das Prinzip „Fragen statt Sagen“. Und auch die Gesprächsführung und der Erkenntnisprozess folgen der philosophisch-pädagogischen Tradition des sokratischen Dialogs: „Ich weiß, dass ich nichts

weiß“. Es geht im Grunde immer um die Realisierung einer Haltung, die sich in der „Was ist das-Frage“ konkretisiert – die im Prinzip auf das im Führungslaboratorium angestrebte methodisch kontrollierte Nicht-Wissen abhebt – und die es erst ermöglicht, vermeintlich gesichertes Wissen in Frage zu stellen. Erst die Infragestellung ermöglicht die Herstellung alternativer Möglichkeiten im Prozess der fachlichen Diskussion um die Logik des besseren Arguments. Es geht dann eben nicht um richtig oder falsch, um entweder/oder, sondern um eine Interpretation der situativen Berufspraxis der Führungskraft, die auf der Logik des besseren Arguments basiert, das Prinzip des „Sowohl-als-auch“ berücksichtigt und nach „bestem Wissen und Gewissen“ hervorgebracht wurde.

Durch diese Arbeitsprinzipien nähert sich das Führungslaboratorium strukturell der alltäglichen Situation der Manager. Auch diese sind immer wieder gefordert, in eine prinzipiell offene Zukunft hinein zu entscheiden und zu handeln. Insofern findet in den Führungslaboratorien ein „Lernen durch Erfahrung“ statt, das die kognitiven Komponenten zu einem leibhaftigen Lernen verbindet.

Zum Verhältnis von Führung und Gefolgschaft

„Unser ganzes Leben ist durchzogen von dem Austausch der Geister und von geistiger Führung. In jedem Lebensverhältnis liegt darum ein bildendes, ja erzieherisches Moment.“
(Nohl 1935, S. 164)

Ist bislang überwiegend von Führung die Rede gewesen, so ist es an der Zeit, nun einen Blick auf das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft zu richten. Denn wenn von Führung gesprochen wird, dann geht das nur, wenn auch Gefolgschaft mitgedacht wird. Gleiches gilt auch von Seiten der Gefolgschaft aus betrachtet. Führung und Gefolgschaft konstituieren sich wechselseitig. Das eine ist nur mit dem anderen zu haben.

Wie könnte das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft in pädagogischer Perspektive beschrieben werden? Betrachtet man die aktuelle Diskussion um Arbeitsgruppen (Teams), dann wird sehr schnell deutlich, dass hier vom Konzept sich selbst steuernder Gruppen Abstand genommen wird. Das, was früher als Königsweg moderner Produktivität und menschengerechter Arbeit gepriesen wurde, wird heute realistischer betrachtet. Es kann angenommen werden, dass Arbeitsgruppen Führung und verantwortungsvolle Strukturen benötigen, um effektive und effiziente Arbeit zu leisten. Das Wiederentdecken der Bedeutung führender und orientierungstiftender Strukturen lässt sich nicht darauf zurückführen, dass Team- oder Gruppenarbeit als Konzepte gescheitert sind, sondern vielmehr auf zwei zentrale Einsichten, die während der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Gruppenarbeit gewonnen werden konnten.

Zum einen konnte festgestellt werden, dass selbst funktionalen Arbeitsgruppen etwas zu fehlen schien. Den Gruppen ging es nicht selten wie dem berühmten Baron von Münchhausen, der es vollbrachte, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. War es die Fähigkeit des Barons, sich selbst aus einer misslichen Situation zu befreien, so geht es bei erfolgreichen Arbeitsgruppen eher darum, die notwendige Anerkennung der eigenen Leistung aus sich heraus generieren zu müssen. Jeder kennt ja die Karikatur, in der sich die Menschen zu einem Kreis zusammenfinden und sich dann auf die Schulter klopfen. So wird

zwar jeder „gelobt“, doch das, was Anerkennung ausmacht, bleibt unerfüllt. Der anerkennende Blick des Anderen bleibt der Arbeitsgruppe versagt. Dies führt, trotz anfänglicher effektiver Funktionalität, zu einem Nachlassen der Funktionalität der Arbeitsgruppe. Führung wird als der Andere gebraucht, der die Leistung der Gruppe anerkennt und somit zu einer permanenten Förderung der Gruppenkompetenz beitragen kann.

Zum anderen, und hier kann auch wieder an Baron von Münchhausen angeknüpft werden, konnte deutlich werden, dass es Arbeitsgruppen im Gegensatz zu Münchhausen eben nicht gelingt, sich in krisenhaften Entwicklungen selbst aus diesen zu befreien und wieder einen Zustand einer progressiven Homöostase herzustellen. Die Arbeitsgruppe alleine ist mit dem permanenten Ausbalancieren überfordert. Die Tendenz von funktionalen Arbeitsgruppen, sich in Zeiten der Veränderung zu dysfunktionalen Grundannahmengruppen hin zu entwickeln, denen es dann nicht mehr möglich ist, sich ihrer primären Aufgabe zu widmen, ist hinlänglich von englischen Gruppentheoretikern beschrieben worden (vgl. hierzu Bion, 2001; Turquet, 1977; Lawrence/Bain/Gould, 1996; Hatcher Cano, 1997). Führung kommt dann die Aufgabe zu, die Arbeitsgruppe von den regressiven Grundannahmen wieder hin zum progressiven Funktionsniveau einer primär aufgabenbezogenen Arbeitsgruppe zu führen.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet, lässt sich die Struktur und Dynamik von Arbeitsgruppen verstehen als ein Zusammenwirken von Führungsbedürftigkeit einerseits und der Fähigkeit, geführt zu werden andererseits. Das, was für die praktische Erziehung konstitutiv ist und die anthropologische Grundkategorie darstellt, nämlich die Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Kindes (Menschen), gilt im übertragenen Sinne auch für das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft. Legitimieren sich pädagogische Eingriffe (vgl. Brumlik, 2004) durch die Bedürftigkeit des Zöglings nach Erziehung einerseits und knüpft der Erzieher an die Bildsamkeit des Kindes andererseits an – es entsteht somit ein spezifisches Erzieher-Zöglings-Verhältnis –, so gilt dies für das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft gleichermaßen. Erst die Dynamik des Zusammenwirkens von Führungsbedürftigkeit und der Fähigkeit, geführt zu werden, legitimiert überhaupt Führung.

Legt man diese Dynamik, die das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft konstituiert und legitimiert, zugrunde und baut von hier die weitere Argumentation auf, dann kommt derjenige, der sich mit Führung auseinandersetzt, konsequenterweise zu der pädagogischen Frage, die schon Kant beschäftigte: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1878, S. 72). Führung steht damit vor der fast paradoxen Aufgabe, sowohl die Führungsnotwendigkeit ernst zu nehmen und zu führen als auch gleichzeitig mit einer produktiven und funktionalen Atmosphäre der Arbeitsgruppe die Freiheit zu gewähren, kreativ und kompetent ihrer primären Aufgabe nachzugehen. Das Fördern einer produktiven Arbeitsatmosphäre verweist auf die „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen“ (Bollnow, 1968) von Führen und Geführtwerden und umschließt die Konzepte des (Führungs-)Taktes und der „sachorientiert-leidenschaftlichen“ Führung wie eine Klammer. Ohne eine je spezifische Arbeits- und Gruppenatmosphäre ist „gute“ Führung nicht zu denken.

Von Bedeutung hierbei ist natürlich die Berücksichtigung, dass es sich bei den Menschen im System „Führung und Gefolgschaft“ um erwachsene und mündige Menschen handelt. Es geht also keinesfalls um ein pädagogisches Generationenverhältnis, wohl aber möglicherweise um ein erwachsenenpädagogisches Bildungsunterfangen. Oder in

Anlehnung an Nohl (1935): Führung und Gefolgschaft als Bildungsgemeinschaft. Erfolgreiche Führung zeichnet sich demzufolge durch Initiierung, Aufrechterhaltung und Förderung spezifischer Bildungs- und Lernprozesse aus.

Fasst man also das Verhältnis Führung und Gefolgschaft als ein erwachsenenpädagogisches Verhältnis, so muss dieses allerdings noch um organisationsimmanente Strukturen ergänzt werden. Das Verhältnis von Führung und Gefolgschaft ist prinzipiell asymmetrischer Natur. Das heißt, die hierarchischen Strukturen geben eine Asymmetrie der Beziehungsgestaltung vor. Diese Asymmetrie versetzt Führung in eine verantwortungsvolle Position und stellt diese vor die zentrale Aufgabe, Macht zu gebrauchen (im Sinne der Arbeitsgruppe und der primären Aufgabe), ohne gleichermaßen die eigenen Macht zu missbrauchen. Überträgt man die pädagogischen Überlegungen Jakob Muths, der die Konzeption des pädagogischen Taktes weiterführte, in den Bereich Führung, dann ist die Führungskraft gut beraten, sich immer wieder die konstitutiven Bedingungen des Systems Führung und Gefolgschaft zu vergegenwärtigen. Denn, solange die Fähigkeit der Arbeitsgruppe, geführt zu werden, im Mittelpunkt des eigenen Führungshandeln steht und damit die Fantasie der ingenieurialen Machbarkeit, wird auf der Seite der Führungsperson „Aufdringlichkeit, Veränderungswille und Aggressivität das Handeln bestimmen“ (Muth 1967, S. 24). Wo aber die Führungsbedürftigkeit der Arbeitsgruppe der Führungsperson als Leitlinie Orientierung stiftet, kann es gelingen, die Arbeitsgruppe im Sinne der primären Aufgabe und der Potenziale der Gruppe effektiv und effizient zu führen. Die Orientierung an der Führungsbedürftigkeit ist ein guter Schutz vor Machtmissbrauch, ohne gleichsam ganz auf den notwendigen Gebrauch von Macht zu verzichten. Mit anderen Worten gesprochen geht es darum, ein Gespür (einen Takt, einen Stil) dafür zu entwickeln, so viel zu führen wie notwendig und so wenig zu führen wie möglich.

Zum mäeutischen Prinzip der Führung

„Ohne Belehrung also, auf bloße Fragen hin, wird er es wissen und wird die Erkenntnis nur aus sich selbst hervorgeholt haben“.

Sokrates im Gespräch mit Menon (Platon 1931, S. 65)

Nun stellt sich aber die Frage, vor dem Hintergrund der pädagogischen Ausführungen, nach welchen methodischen Prinzipien sich Führungshandeln realisieren ließe. Geht man von dem Angewiesenheitsverhältnis von Führung und Gefolgschaft aus, bezieht das Konzept des pädagogischen Taktes und des pädagogischen Bezugs mit ein, dann liegt es auf der Hand, anzunehmen, „gute“ Führung zeichnet sich durch ein mäeutisches Prinzip aus. Das Prinzip der mäeutischen Gesprächsführung geht auf Sokrates zurück. Sokrates, der als Weiser galt und deswegen zu theoretischen und praktischen Problemen um Rat gefragt wurde, bezweckte mit seinem so genannten „Sokratischen Dialog“ nicht, seinen Gesprächspartner mit schlüssigen Antworten zu begegnen oder ihn von seiner Meinung zu überzeugen. Vielmehr zielte er auf die Infragestellung des vermeintlich gesicherten Wissens des Gesprächspartners, um ihn auf diese Weise in einen Zustand innerer Verwirrung zu führen. Aus diesem Zustand ist es dann möglich, die eigenen Gedankengänge zu überprüfen und den eigenen Erkenntnisprozess in Gang zu bringen. Sokrates bezeichnete diese Methode als Mäeutik. Mäeutik verweist ideengeschichtlich auf die Tätigkeit von Hebammen, also auf die

Kunst, ein Kind unterstützend auf die Welt zu bringen. Von Bedeutung ist, dass die Hebamme das Kind ja nicht gezeugt hat, sondern im Rahmen des Geburtsvorgangs der Mutter und dem Kind hilft, zu dem zu kommen, was schon angelegt ist. Im Bereich der Pädagogik realisiert sich das mütterliche Prinzip insbesondere in der Pädagogik von Maria Montessori. Die Montessori-Pädagogik zeichnet sich durch das handlungsleitende Prinzip des „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Montessori, 1980) aus. Der Pädagoge, der nach dem mütterlichen Prinzip verfährt, ist kein „Tendenzpädagoge“ (Nohl 1935, S. 172), der nur die Bildsamkeit des Zöglings im Auge hat, sondern einer, der entwicklungsförderliche Umwelten zur Verfügung stellt, die es dem Kind und auch dem Erwachsenen im Bereich der Erwachsenenbildung ermöglichen, sich selbst im Rahmen des pädagogischen Bezugs zu bilden und zu lernen, also ein Pädagoge, der die Erziehungsbedürftigkeit zum Ausgangspunkt seines Handelns nimmt.

Das Bereitstellen von entwicklungs- und lernförderlichen Situationen kann als zentrales methodisches Merkmal „guter“ Führung verstanden werden. Es geht in diesem Sinne nicht um die starre Vorgabe von Richtlinien und von den Wegen, wie die zu bewältigenden Aufgaben zu erledigen sind, sondern vielmehr um das Bereitstellen einer Arbeitsatmosphäre, die es ermöglicht, das Team oder die Arbeitsgruppe von sich aus in eine produktive, effektive und effiziente Bewegung zu versetzen. Hier geht es, wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, um das Führen von Personen, so dass diese dann, unter Nutzung der eigenen Ressourcen, die primäre Aufgabe bewältigen können. Führungshandeln zeichnet sich damit durch einen hohen Grad an Beziehungs- und Prozesskompetenz aus, also auch durch die Fähigkeit, sich im Sinne der Sache zurücknehmen zu können. Zwar ist die Sachkompetenz weiterhin unverzichtbar, ohne die Vermittlungsleistung im Rahmen des „sachorientiert-leidenschaftlichen“ Bezugs und vermittelt durch den Führungsstil aber nicht mehr wirksam umzusetzen.

Hier schließt sich der Kreis der Überlegungen und knüpft an den Beginn der Ausführungen an. Dort wurde ja festgestellt, dass sich Führungshandeln und die damit verbundene Sachkompetenz eben nicht mehr standardisiert zur Anwendung bringen lässt, sondern eine Vermittlungsleistung (Takt bzw. Führungsstil) notwendig wird, die sich wiederum einer Standardisierung entzieht.

Zur Bedeutung von Supervision

Entgegen dem sich fast inflationär ausbreitenden Trend, für jede Art beruflicher Tätigkeit eine Supervision zu fordern, sprechen wir uns hingegen dafür aus, dass nur die nicht-standardisierbaren personenbezogenen Dienstleistungen supervisionsbedürftig sind. Diese „Supervisionsbedürftigkeit“ (Hechler 2005, S. 301) ergibt sich aus dem strukturellen Moment der Ungewissheit, wie es für Professionen (s.o.) konstitutiv ist. Wir begreifen Supervision als eine in sich professionalisierte Form der Routinekontrolle einer beruflichen Praxis, in deren Mittelpunkt der nicht standardisierbare Umgang, meist in Form eines Arbeitsbündnisses, mit Menschen steht. Gilt dies zunächst für die „klassischen“ Professionen und zunehmend auch für die so genannten „Semiprofessionen“, so muss vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen zunehmend auch von einer Supervisionsbedürftigkeit von Führungskräften ausgegangen werden. Supervision wäre dann die Form, die den Manager darin unterstützt, sein taktvolles Handeln, seinen Führungsstil und seinen Bezug

zur Gefolgschaft zu reflektieren, dysfunktionale Muster aufzuspüren und diese gegebenenfalls zu modifizieren und in funktionalere Routinen zu überführen.

Betrachtet man Management und Führung als „neue“ Profession, und hierfür lassen sich, wie oben skizziert, gute Gründe anführen, dann gibt Supervision, und dies ist fachlich und gegenstandsbezogen begründbar, die zentrale berufsbezogene Beratungsform ab, die bei Bedarf dann durch Training, Fortbildung und Coaching unterstützt werden kann.

Literatur

- Bion, W. R. (2001): Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften. Stuttgart.
- Bollnow, O. F. (1968): Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg.
- Brumlik, M. (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin/Wien.
- Buchinger, K./Schober, H. (2006): Das Odysseusprinzip. Leadership revisited. Stuttgart.
- Fromm, E. (1976): Haben oder Sein. Gesamtausgabe Band II. Stuttgart 1999.
- Hatcher Cano, D. (1997): Oneness and me-ness in the baG? <http://www.sicap.it>
- Hechler, O. (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Frankfurt a.M.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Herbart, J. F. (1802): „Die erste Vorlesung über Pädagogik“. In: Johann Friedrich Herbart, Systematische Pädagogik, Band 1, hrsg. von Benner, D., Weinheim.
- Kant, I. (1878): Über Pädagogik. Langensalza.
- Lawrence, W. G./Bain, A./Gould, L. (1996): „The fifth basic assumption“. In: Free Associations, 6. London.
- Mollenhauer, K./Müller C.W. (1965): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg.
- Montessori, M. (1980): Kinder sind anders. Stuttgart.
- Muth, J. (1967): Pädagogischer Takt. Heidelberg.
- Nohl, H. (1935): Die pädagogischen Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.
- Platon (1931): Hauptwerke. Leipzig.
- Tenorth, H.-E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand“. In: Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, hg. von Luhmann, N./Schorr, E., Frankfurt a. M.
- Turquet, P. (1977): „Bedrohung der Identität in der Großgruppe: Phänomenologie der Erfahrungen des Individuums bezüglich eines wechselnden Mitgliederstatus in einer großen Gruppe“. In: Die Großgruppe, hg. von Kreeger, Stuttgart.
- Weber, M. (1919): Politik als Beruf. Stuttgart 2006.